

COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA: FRENTE A LA SITUACIÓN DE FAMILIAS MONOPARENTALES

Verónica Luisi

Profesora de Filosofía

Departamento de Formación Pedagógica

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

veronicaluisi@yahoo.com

Lucia Santelices

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

lsanteli@puc.cl

RESUMEN

Estudios internacionales muestran que la educación de los niños en familias monoparentales constituye un factor de riesgo para el desarrollo armónico del niño. Frente a lo señalado se observa la necesidad de prestar apoyo a las familias y para esto se visualiza como una vía la colaboración entre familia y escuela. Estudios preliminares muestran que los profesores detectan cambios conductuales y académicos en los hijos de familias monoparentales. En función de lo anterior pareció importante realizar un estudio cuyo propósito fue aportar algunas sugerencias para hacer efectiva la colaboración familia escuela con el fin de orientar a los profesores para trabajar con familias monoparentales.

PALABRAS CLAVE

Familias monoparentales, escuela, orientación.

ABSTRACT

International studies prove that the education of children in monoparental families constitute a risk factor for the harmonic development of the child. In front of the pointed out fact, a need to give support to the families is observed, and for this, the collaboration between the family and the school is visualised as a way of gaining it. Preliminary studies show that the teachers detect behavioural and academic changes in children of monoparental families. According to the previous, it seemed important to make a study whose purpose was to give some suggestions to make the family-school collaboration effective, with the aim of orientating the teachers to work with monoparental families.

Hoy aparece urgente estimular la colaboración entre la familia y la escuela no sólo porque es deseable que exista coherencia entre ambos sistemas de relaciones que están moldeando la personalidad del niño y del adolescente sino también porque, en la sociedad actual se están gestando cambios en el microsistema familiar que requieren de nuevas formas de relacionar el sistema escolar con el sistema familiar. Es aceptado que los padres son los principales educadores y que el papel de los profesores es subsidiario de aquellos, no obstante hoy aparece necesario que desde la escuela se geste una cultura de colaboración, en vistas a dar un soporte adecuado a los hijos cuándo el sistema familiar se torna menos eficiente desde el punto de vista educativo.

Al respecto, estudios internacionales muestran que la educación de los niños en familias monoparentales constituye un factor de riesgo para el desarrollo armónico del niño (Bloom y col,1978; Block,y col.1988 y Dickson y col.1999). Hecho que se está corroborando empíricamente en estudios recientes que entre otros señalan que las variables de clima familiar y psicosociales que más diferencian entre familias monoparentales e intactas muestran que el retraso escolar es superior en éstas al igual que lo son las alteraciones psicopatológicas que aumentan su frecuencia (Jiménez,Tallón M.A.1999).

Entre los efectos negativos de la monoparentalidad se mencionan entre otros, efectos que se relacionan con el desempeño académico. La familia a cargo de las madres, se empobrece y los hijos no alcanzan el nivel educacional potencial al que habrían podido acceder sin esta situación. (Reyes, C Y Col.1999; Nisivoccia,J.1997). La situación económica y el nivel educacional de la madre influye en el rendimiento de los hijos que viven esta situación familiar.

Los niños con frecuencia disminuyen sus logros académicos (Keith,V y col. 1988) porque incurren en una mayor ausencia, expulsiones escolares y conflictos de relación con sus pares.(Suet-ling Pong 1996). Estudios preliminares al respecto señalan que el rendimiento académico se perjudica con más fuerza en niños de niveles menores de escolaridad y en algunas áreas del desempeño escolar (Kinard E. y col.1986).

Resulta interesante señalar también, que en hijos de madres viudas por lo general, no se observa menor rendimiento escolar. Lo que lleva a plantearse que éste tendría que vincularse más con aspectos afectivos tales como el estrés que provoca la ruptura conyugal o la ausencia afectiva del padre y que sería necesario profundizar en este aspecto, dado que no todas las familias monoparentales tendrían el mismo efecto sobre el rendimiento académico de los hijos (Suet-ling Pong 1996).

La ausencia del padre es otro factor concluyente frente al rendimiento académico bajo. Se plantea también que, la ausencia del padre genera tensiones familiares que provocan problemas motivacionales y disciplinarios en los hijos y se postula

que ellos serían variables que explicarían la disminución del rendimiento académico (Zoller, M1996).

Se señala que los efectos de las dificultades familiares que se interponen en el desarrollo del niño son de orden inconsciente y se manifiestan a menudo a largo plazo. Para entender el problema es importante reconocer que en el desarrollo existen tres continuidades relacionadas con: el cuerpo, lo afectivo y lo social y que las dificultades de las familias monoparentales, por separación o divorcio entre otras, suelen introducir modificaciones en dos de ellas, la continuidad afectiva y la continuidad social. Se señala que por lo general los niños no hablan acerca de lo que está ocurriendo en su familia y esto no porque no posean palabras sino porque, se paraliza su lenguaje interior por un trastorno profundo de sus emociones (Dolto, F 1989).

Se ha demostrado que la exposición prolongada al conflicto entre los padres durante la niñez puede crear, posteriormente, una predisposición hacia las dificultades psicológicas y matrimoniales (Amato, Paul R.; Spencer, Laura, y Booth, Alan; 1995).

En efecto, al modelar una agresión verbal o física, los padres enseñan indirectamente a sus hijos que los desacuerdos y diferencias deben resolverse a través del conflicto en vez de optar por el diálogo y la discusión. Estudios psiquiátricos antiguos ya mostraban que las dificultades experimentadas por las personas, que de niños han vivido en familias con conflictos conyugales -hayan llegado o no a una separación-, han sido producto de un ambiente en el que habitualmente los miembros del grupo familiar cumplían mutuamente con sus deberes formales, pero no siempre daban comprensión, afecto o apoyo, y solían manifestar muy poco interés en comunicarse unos con otros (Goode, 1966).

Además, se ha señalado que la violencia psicológica entre los padres se suele asociar con problemas psicológicos y de comportamiento entre los niños, en parte porque esta situación conyugal tensa aumenta el riesgo de violencia del padre hacia el hijo. Por lo demás, los hijos suelen participar del conflicto entre los padres- deteriorando las relaciones entre ellos, gestándose un clima de permanente conflicto, lo que está asociado a una disminución a largo plazo del bienestar de los hijos (Amato, Paul R.; Spencer, Laura, y Booth, Alan; 1995).

Una revisión de estudios realizados en Chile entre los años 1980 a la fecha permite constatar lo anterior. La separación conyugal y la mala convivencia con los padres son factores de riesgo para los niños.

También revelan que los adolescentes educados en familias monoparentales, por causa de separación de sus padres, presentan con mayor frecuencia conductas de riesgo que los de parejas que permanecen unidas. Se mencionan, problemas

de rendimiento escolar, inestabilidad emocional y baja auto estima como algunos de los factores observados (Reyes, C y Muñoz, M.1999)(Florenzano, R.1995).

En niños escolares se describen entre otros, depresión, sentimiento de pérdida y mucha pena. En los adolescentes se describe dolor y frecuentes conductas de agresividad (Reyes, C. y Muñoz, M.1999).

Estos resultados hoy se pueden atribuir a la falta de información de los padres sobre las consecuencias de la monoparentalidad en los hijos, y a una carencia en su formación personal para abordar educativamente con ellos, la educación en una familia sustentada en uno de los padres.

Como lo demuestran estudios realizados por Shifflett, K., y Cummings E., M. (1999), el conocimiento de los factores que se relacionan con el divorcio y el comportamiento de los niños, permitirá a los padres disminuir los efectos negativos sobre sus hijos, al adoptar una actitud más constructiva en su interacción cotidiana.

Una relación cooperativa o no conflictiva entre los padres está relacionada con resultados positivos en los niños, y menos contactos o menos calidad de la relación entre ellos está vinculada con un aumento de problemas de conducta (Bronstein, P.; Frankel Stoll, M.; y otros, 1994).

Frente a lo señalado se observa la necesidad de prestar apoyo a las familias y para esto se visualiza como una vía la colaboración entre familia y escuela.

Estudios preliminares muestran que los profesores detectan cambios conductuales y académicos en los hijos de familias monoparentales. Por una parte, reconocen que estos niños suelen ser más lábiles en su parte emocional y por otra, suelen presentar dificultades de adaptación social e incluso bajo rendimiento escolar.

Ellos perciben la necesidad de ayudar a los niños pero no se reconocen capacitados para hacerlo (Santelices L; Luisi V 2000).

En función de lo anterior pareció importante realizar un estudio cuyo propósito fue aportar algunas sugerencias para hacer efectiva la colaboración familia escuela con el fin de orientar a los profesores para trabajar con familias monoparentales.

Para alcanzar ese propósito se plantearon para este estudio, dos objetivos:

1. Detectar si profesores de educación básica perciben dificultades en alumnos provenientes de familias mono parentales, reconociendo qué indicadores utilizan para determinar si esos niños necesitarían ayuda.
2. Proponer un modelo de trabajo para apoyar a los padres que se encuentran solos frente a la educación de sus hijos.

Para el estudio, de carácter descriptivo y propositivo, se seleccionó como universo colegios de estrato socio- cultural medio de la comuna de Ñuñoa (criterio de Barilary Oxley). La muestra del estudio se circunscribió a los cursos de 3° y 4° Básico, porque los efectos negativos mayores de algunos tipos de familias monoparentales se describen impactando con más fuerza en niños de 8 a 12 años.

La muestra intencionada, quedó constituida por un total de 76 colegios. Que se distribuyen de la siguiente forma:

Tabla: Distribución de la muestra

| Cursos | Colegios | | | |
|--------------|--------------|----------------|-------------|-------|
| | Particulares | Subvencionados | Municipales | Total |
| 3° | 5 | 11 | 23 | 39 |
| 4° | 5 | 10 | 22 | 37 |
| Total | 10 | 21 | 45 | 76 |

Con el fin de recoger las percepciones de los profesores se utilizó una entrevista semi estructurada. Cuyo estudio y validación se realizó en un estudio preliminar (Santelices,L; Luisi,V 2000).

Para facilitar el trabajo del profesor con los padres se seleccionó el modelo Luve que se caracteriza por tener un enfoque constructivo y por lo mismo las soluciones a las dificultades se diseñan colaborativamente entre los mediadores y los padres participantes. Este modelo fue validado en estudios previos mediante un diseño experimental (Santelices,L y Astroza V 2000).

Los resultados de este estudio permiten comprobar los antecedentes señalados. Los profesores perciben diferencias entre los hijos educados en familias con estructura familiar que contempla las dos figuras parentales y los niños provenientes de familias con una figura parental. Los profesores perciben en lo afectivo que, estos niños presentan conductas de búsqueda de afecto manifiesto, junto a hipersensibilidad e inestabilidad emocional. En lo social los perciben o retraídos o agresivos y en lo académico los perciben como poco motivados y desatentos en clases.

TABLA 1: Características señaladas por los profesores respecto del comportamiento afectivo, social y académico de alumnos de 3° y 4° año de E.G.B. que viven en familias monoparentales.

| | Particulares | | | Municipales | | | Subvencionados | | | Total de totales |
|---|--------------|----|-------|-------------|----|-------|----------------|----|-------|------------------|
| | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | |
| afectivas | | | | | | | | | | |
| Hipersensibilidad | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 8 | 7 | 3 | 10 | 18 |
| Inestabilidad emocional | 3 | 4 | 7 | 4 | 2 | 6 | 1 | 1 | 2 | 15 |
| Llamar la atención | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 6 | 4 | 10 | 16 |
| Búsqueda de aprobación y cariño | 4 | 2 | 6 | 2 | 0 | 2 | 6 | 8 | 14 | 22 |
| Apatía, falta de estimulación | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 6 | 4 | 10 | 13 |
| Baja autoestima | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 8 | 12 |
| sociales | | | | | | | | | | |
| Introversión (retraídos) | 1 | 0 | 1 | 1 | 4 | 5 | 6 | 5 | 11 | 17 |
| Inseguridad, timidez | 1 | 0 | 1 | 4 | 3 | 7 | 5 | 0 | 5 | 13 |
| Agresividad | 0 | 1 | 1 | 5 | 2 | 7 | 6 | 9 | 15 | 23 |
| Inquietos, hiperactivos | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 3 | 8 | 4 | 12 | 15 |
| académicas | | | | | | | | | | |
| Baja atención en clases, desinterés en el estudio | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 4 | 7 | 3 | 10 | 15 |
| Bajo rendimiento | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 6 | 4 | 10 | 11 |

Respecto de cómo ellos perciben su relación profesional con los hijos de familias monoparentales, los profesores señalan que como los niños tienen más dificultades ellos tienden a generar más cercanía afectiva. No obstante lo anterior reconocen que no han sido preparados para gestar apoyo profesional ni a los niños ni a sus padres. Los resultados se presentan en las siguientes tablas:

TABLA 2: Diferencias percibidas por los profesores en su relación profesional, en cuanto a facilitadores del aprendizaje y de gestar vínculo afectivo con niños con familias monoparentales o completas.

| Relación profesional | Particular | | | Subvencionado | | | Municipal | | | Total de totales |
|----------------------|------------|----|-------|---------------|----|-------|-----------|----|-------|------------------|
| | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | |
| Igual con todos | 2 | 1 | 3 | 5 | 3 | 8 | 8 | 9 | 17 | 28 |
| Distinta | 3 | 4 | 7 | 4 | 3 | 7 | 14 | 10 | 24 | 38 |
| Depende | - | - | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| No responde | - | - | 0 | 1 | 3 | 4 | - | - | 0 | 4 |

TABLA 3: Percepción de los profesores respecto de los medios con que cuentan para enfrentar la problemática de los niños que viven en familias monoparentales.

| Medios | Particulares | | | Subvencionados | | | Municipales | | | Total de totales |
|-----------------------------|--------------|----|-------|----------------|----|-------|-------------|----|-------|------------------|
| | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | |
| Ninguno | - | - | 0 | 1 | 1 | 2 | 6 | 2 | 8 | 10 |
| Escuela para padres | 0 | 2 | 2 | 5 | 1 | 6 | 7 | 12 | 19 | 27 |
| Departamento de Orientación | 2 | 3 | 5 | 6 | 5 | 11 | 12 | 9 | 21 | 36 |
| Psicopedagogo | 2 | 2 | 4 | 3 | 4 | 7 | 2 | 1 | 3 | 14 |
| Psicólogos | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 9 | 14 |
| Reunión de apoderados | 1 | 4 | 5 | 3 | 3 | 6 | 5 | 6 | 11 | 22 |
| Entrevistas | - | - | 0 | 5 | 3 | 8 | 14 | 12 | 26 | 34 |
| Otros *** | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | 7 | 8 | 15 | 21 |

*Asesoría interna: Colegas, consejo técnico y administrativo, Dirección

** Asesoría externa: COSAM, psicopedagogos, psicólogos.

*** Otros: fichas de trabajo, foros, jornadas de trabajo, textos, curso diferencial.

Los profesores en su afán de ayudar a los niños estiman que dentro de sus posibilidades para apoyarlos cuentan con la posibilidad de conversar y orientar a los padres. También manifiestan interés por conversar y apoyar a estos niños.

Sin embargo reconocen algunas limitaciones debidas a tres factores. En la institución reconocen que no existen instancias para sustentar este apoyo. Porque existe falta de horas y exceso de alumnos que atender y poco personal especializado.

En los padres, los profesores perciben que éstos no asumen el problema que la monoparentalidad significa para sus hijos.

Respecto de si mismos los profesores estiman que les falta tiempo y preparación para apoyar a las familias con dificultades en su tarea educativa.

Los resultados más detallados se observan en las siguientes tablas:

TABLA 4: Formas que utilizan los profesores para apoyar a niños con familias monoparentales

| | Particulares | | | Subvencionados | | | Municipales | | | Total de totales |
|----------------------------|--------------|----|-------|----------------|----|-------|-------------|----|-------|------------------|
| | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | |
| Modo general | | | | | | | | | | |
| Intuitiva | - | - | 0 | 7 | 5 | 12 | 10 | 10 | 20 | 32 |
| Sistemática | 3 | 5 | 8 | 2 | 3 | 5 | 10 | 5 | 15 | 28 |
| Intuitiva y sistemática | 2 | - | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 6 | 9 | 15 |
| Modo específico | | | | | | | | | | |
| Deriva | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 | 7 | 6 | 3 | 9 | 21 |
| Entrevista a apoderados | 1 | 1 | 9 | 8 | 8 | 10 | 18 | 18 | 36 | 55 |
| Conversación con los niños | 5 | 3 | 8 | 5 | 6 | 11 | 10 | 11 | 21 | 41 |
| Nada (no hay tiempo) | - | - | - | - | - | 0 | 1 | - | 1 | 1 |
| No responde | - | - | - | - | 1 | 1 | 1 | - | 1 | 2 |

TABLA 5: Limitaciones que los profesores perciben en la institución, en los padres y en sí mismos como docentes, para apoyar a los niños educados en familias monoparentales.

| Institución | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | 3° | 4° | Total | Total de totales |
|---|----|----|-------|----|----|-------|----|----|-------|------------------|
| Falta personal especializado Psicopedagogos, Psicólogos, Orientadores | - | - | 0 | - | 1 | 1 | 4 | 5 | 9 | 10 |
| Excesivo número de niños en la sala de clases | - | - | 0 | - | - | 0 | 5 | 5 | 10 | 10 |
| Falta tiempo | 1 | 0 | 1 | 1 | - | 1 | 6 | 3 | 9 | 11 |
| Falta de material y medios | - | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 5 | 8 |
| Padres | | | | | | | | | | |
| Falta de asistencia a: Entrevistas, reunión de apoderados | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 3 | 7 | 12 |
| Falta de tiempo (trabajo) | 3 | 2 | 5 | - | 2 | 2 | 4 | 5 | 9 | 16 |
| Falta de apertura | 0 | 2 | 2 | 2 | - | 2 | 2 | 2 | 4 | 8 |
| No asumen su realidad. Falta de compromiso e interés. Inmadurez psicológica | 4 | 4 | 8 | 6 | - | 6 | 15 | 9 | 24 | 38 |
| Personales | | | | | | | | | | |
| Falta de tiempo: Trabajan en dos colegios Tienen muchas horas de clases | - | - | 0 | 5 | 7 | 12 | 11 | 10 | 21 | 33 |
| Falta de documentación y material | - | - | 0 | - | 2 | 2 | 3 | 4 | 7 | 9 |
| Falta de preparación | - | - | 0 | 4 | 2 | 6 | 1 | 3 | 4 | 10 |

Los resultados anteriores mostraron la necesidad de proponer un modelo para facilitar el trabajo de los profesores con las familias que están educando a sus hijos en situación de monoparentalidad.

El modelo escogido Luve, (Santelices, L y Astroza, V 2000), permite que a partir de las experiencias, conocimientos e intereses que traen consigo las familias en conjunto con el profesor puedan generar propuestas de acción para resolver problemas que surgen en su tarea de apoyar el desarrollo integral de sus hijos, cuándo uno de los padres está ausente.

El modelo Luve considera cuatro etapas que se realizan en una sesión de trabajo de 120 minutos.

La primera etapa es de exploración de los intereses y necesidades de los participantes, en ella comparten las familias y el educador/a que hace de mediador, éste propone un tema contingente respecto de las dificultades que ha observado en los hijos de las familias participantes. Se toman acuerdos acerca del tema que trabajarán.

La segunda etapa es de introducción de nuevos conocimientos. En esta etapa las familias en grupos pequeños trabajan en torno a dos preguntas. Una se relaciona con las causas del problema y la otra con una propuesta de solución para ese problema. una vez finalizadas las actividades de los grupos pequeños, se realiza una puesta común de sus resultados. El mediador refuerza las ideas correctas, corrige los planteamientos equívocos y completa con nuevos aportes las ideas planteadas por las familias acerca de las causas del problema en cuestión y las formas de enfrentarlo educativamente.

La tercera etapa es de construcción de nuevas formas de enfrentar educativamente el problema. Para esto, el mediador propone a las familias casos que ellos deben analizar utilizando su experiencia y los conocimientos adquiridos en la sesión. Posteriormente se realiza una puesta común de resultados y el mediador aprovecha para reforzar las ideas aportadas con anterioridad, o corrige y completa el trabajo de los grupos.

La cuarta etapa, final, es de aplicación de los conocimientos para resolver las dificultades que se gestan en su grupo familiar. El mediador estimula a las familias participantes para generar soluciones concretas de cambio y solicita, que se comprometan a ponerlas en práctica.

En una nueva sesión en el momento de la etapa exploratoria el mediador solicita a las familias compartir sus logros y dificultades respecto de la aplicación del trabajo realizado con sus familias.

En función de estudios anteriores y de la aplicación de este modelo las necesidades más urgentes percibidas por las familias se relacionan con cómo ejercer la autoridad y el valor de las reglas; cómo satisfacer las necesidades afectivas básicas de: pertenencia, autonomía y afecto manifiesto. Cómo mejorar la comunicación y cómo educar la sexualidad.

A la luz de los resultados del estudio se puede concluir que frente al incremento de familias monoparentales que está experimentando la sociedad actual es necesario tomar decisiones respecto de formar a los profesores para, apoyar educativamente a familias que presentan debilidades estructurales para ejercer su función educativa. Una posibilidad es gestar instancias de perfeccionamiento en temas vinculados con la función educativa de la familia y en particular con la realidad y necesidades de las familias monoparentales. Otra posibilidad es gestar asociaciones de familias monoparentales y darles la oportunidad de aprender a vivir esa realidad mejorando sus condiciones de instancia educativa.

No obstante lo anterior exige un cambio cultural que promueva la colaboración familia escuela. Por parte de los padres integrándose a la escuela no en calidad de sujetos pasivos, sino de personas que junto a otras puedan proponer soluciones a sus dificultades. Por parte de la escuela los directivos y profesores deberían procurar espacios facilitadores para tratar estos problemas y trabajar en conjunto con las familias.

Finalmente es necesario reconocer que la escuela como entidad social y cultural es la instancia dónde familias y educadores pueden revertir carencias afectivo-sociales e intelectuales que pueden marcar indeleblemente la personalidad de niños y adolescentes, que sin esta colaboración, podrían arrastrar falencias que perpetúen este tipo de dificultades en su integración plena a nuestra sociedad.

Bibliografía

- AMATO, PAUL R.; SPENCER LOOMIS, LAURA; BOOTH, ALAN(1995) Parental Divorce, Marital Conflict, and Offspring Well-being during Early Adulthood. *Social Force* n°73
- ARDITTI, JOYCE A. (1999): "Rethinking Relationships Between Divorced Mothers and their Children: Capitalizin on Family Strengths". *Family Relations*, vol 48, No. 2
- BLOCK JH; BLOCK,J Y GIERDE,PF (1988)Parental funtioning and the home environment in families of divorce:prospective and concurrent analyses. *Journal American Academy Child Adolescent.Psychiatric* 27,207-213
- BLOOM,B.L.; ASHER,SJ Y WHITE,SW (1978) Marital disruption as stressor: a reviewand analysis.*Psicollogical Bulletin* 85,867-894

BRONSTEIN, PHILLYS; FRANKEL STOLL, MIRIAM, Y OTROS (1994): "Fathering after Separation or Divorce: Factors Predicting Children`s Adjustment"

DICKSON,LR; EFRO,W M,PARKER,C (1990) Children from disrupted and adoptive homes on impatient unit. *American Journal Orthosychiatric* 60,594-602.

FLORENZANO, RAMON (1994): *Familia y Salud de los Jóvenes*. Ed. Universidad Católica, Santiago, Chile.

GOODE, WILLIAM J. (1966): *La Familia*. Universidad de Columbia. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana, México.

JIMENEZ TALLÓN MA,FERNÁNDEZ E Y GODOY C.(2000)Evaluación del clima familiar en una muestra de adolescentes hijos de padres separados.*Revista Oficial de la Asociación Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*.Vol 9,nº 1 61-72

KEITH,V;FINLAY,B The impact of parental divorce on children educational attainment,marital timing of likelihood of divorce.*Journal of Marriage and the Family* vol.50 nº 3 1988

MC CURDY, SUSAN Y SCHERMAN, AVRAHAM (1996): Effects of family structure on the adolescent separation-individuation process. *Adolescence*, 31(122): 307- 317.

REYES C Y MUÑOZ M (1999) Padres separados: Formas de separarse y percepción de los efectos de su ruptura conyugal en su vida y la de sus hijos.Documento de trabajo nº 62,Facultad de Ciencias Sociales PUC Santiago de Chile.

SHIFFLETT, KELLY Y CUMMINGS E. MARK (1999): "A Program for Educating Parents about the Effects of Divorce and Conflict on Children: An Initial Evaluation". *Family Relations*, vol. 48, No. 1