

Sánchez, M^a.L., Martínez-González, R.A. y García Bacete, F.J. (2010). Formación de padres y madres. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 173-204). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas. ISBN: 978-84-8021-792-7.

FORMACIÓN DE PADRES Y MADRES

Dra. M^a Luisa Sanchiz Ruiz

Profesora Titular de la Universitat Jaume I de Castellón. Departamento de Educación. Profesora del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Dra. Raquel-Amaya Martínez González

Profesora Titular de la Universidad de Oviedo. Departamento de Educación. Profesora del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

Dr. Francisco Juan García Bacete

Profesor Titular de la Universitat Jaume I de Castellón. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Profesor y Director del Máster Universitario en Intervención y Mediación Familiar

PRESENTACIÓN

Esta asignatura tiene por objeto formar a los futuros profesionales de la Orientación e Intervención Educativa Familiar, para que lleguen a comprender la diversidad familiar actual y sepan articular respuestas formativas que permitan a los padres y las madres interactuar de manera adecuada con sus hijos, implicarse en la dinámica familiar de forma positiva y desarrollar modelos parentales adecuados.

COMPETENCIAS

La evaluación positiva de la asignatura supone que el alumno será capaz de:

- Reflexionar acerca de la diversidad familiar actual y de los factores que influyen en el desarrollo de los miembros de la familia.
- Identificar necesidades de asesoramiento familiar en distintos contextos.
- Entender la educación de padres y madres y la orientación educativa familiar como una intervención preventiva primaria, de índole comunitaria.
- Distinguir los diferentes modelos de apoyo a las familias.
- Conceptualizar el conflicto e identificar los conflictos más frecuentes en el hogar.
- Identificar los elementos principales de los programas de formación de padres y madres y de orientación educativa familiar para su posterior elaboración.
- Diseñar recursos, actividades y dinámicas de desarrollo de sesiones grupales en programas de formación de padres y madres.
- Conocer distintas aproximaciones metodológicas para el desarrollo y evaluación de programas de formación de padres y madres.
- Describir las características, conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales que debe reunir el profesional de la orientación educativa familiar.

CONTENIDOS

1. La familia en la sociedad actual
2. Concepto de familia
3. Diversidad familiar
4. Interacción e impacto familiar
 - 4.1. Necesidades básicas de los hijos
 - 4.2. Influencia de las familias en el desarrollo de los hijos
5. Cómo se aprende a ser padres y madres
 - 5.1. Concepciones de los padres: Teorías implícitas
 - 5.2. Motivos y estrategias empleadas por los padres

6. Cómo se enseña a ser padres y madres. Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar.
 - 6.1. Programas de formación, sus elementos y temáticas.
 - 6.2. Características esperables en el Profesional de la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar.
7. Directrices Europeas para el desarrollo de la Parentalidad Positiva.
8. Conclusión
9. Referencias bibliográficas

1. LA FAMILIA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En los últimos tiempos la sociedad ha experimentado cambios importantes en relación a las estructuras y dinámicas familiares que tienen mucho que ver con los cambios sociales que se vienen produciendo a nivel político, económico, cultural... “La democratización de la sociedad y su influencia en el discurso de las relaciones interpersonales, la incorporación de la mujer al mundo laboral, la cada vez mayor tasa de separaciones de pareja y de familias monoparentales y reconstituidas, el incremento de la diversidad cultural debida a factores de inmigración, la influencia a veces perversa de los mensajes de los medios de comunicación y de las modernas tecnologías de la información y la comunicación, la presión de la sociedad de consumo, [...] son, entre otros, factores que acompañan a los cambios sociales mencionados y que exigen al ciudadano la incorporación de nuevos patrones de pensamiento, de ajuste de expectativas, de conducta y de interacción social.” (Martínez González, R-A., 2009).

La familia, como unidad básica social que es, se ve afectada por todos estos cambios, que la obligan a un constante movimiento de adaptación. Detectamos en nuestra sociedad una diversidad tal de tipos de familia, que quizá debiéramos comenzar por plantearnos qué es la familia.

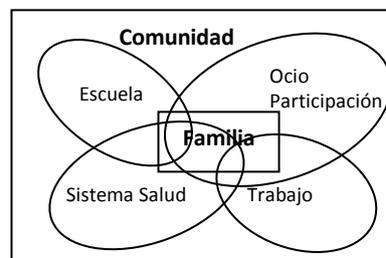
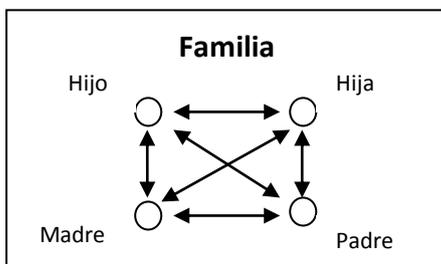
2. CONCEPTO DE FAMILIA

La familia supone el primer contexto de socialización de los seres humanos, el más importante durante los primeros años de vida, seguido muy de cerca por las escuelas infantiles o instituciones formativas destinadas al período de 0 a 6 años. Tradicionalmente, la familia ha sido considerada como la unidad básica de la sociedad “fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo en todas las sociedades” (Martínez González y Pérez Herrero, 2004). Su función socializadora ha sido resaltada por diversos autores (Hoffman, 1984; Martínez González, 1994; Palacios, Coll y Marchesi, 2001).

No resulta fácil ofrecer una única definición del término, pero sí consideramos que la familia puede concebirse como:

- *“Un sistema de participación y exigencias entre personas unidas por vínculos afectivos y/o consanguíneos, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones educativas y de cuidado de los hijos y de los adultos que lo integran”* (Martínez González, 1996: 6).
- *“Un sistema, con sus componentes interactuando entre sí (sus miembros, sus características individuales, las relaciones que mantienen entre ellos, etc.) y a la vez como una parte de un sistema más amplio: la comunidad, la cultura, etc.”* (Ausín, López y Martín, 1998:392).
- *El lugar “donde se realizan los aprendizajes básicos que serán necesarios para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad (aprendizaje del sistema de valores, del lenguaje, del control de la impulsividad, etc.)”* (Moreno, M.C. y Cubero, R., 1991: 219).

Así, pues, encontramos que en la familia son importantes, en primer lugar, los miembros que la forman, con las interacciones particulares que se producen entre ellos, las cuales deben ser consideradas desde una perspectiva sistémica, y, en segundo lugar, las relaciones que la familia, como conjunto y cada uno de sus miembros, particularmente, mantienen con contextos cercanos, tales como la escuela, el sistema sanitario, el trabajo y los contextos de ocio, tiempo libre y participación social.



Fuente: Anderson y Carter (1994), citados por Ausín, López y Martín (1998: 392)

3. DIVERSIDAD FAMILIAR

En España, según se desprende del Informe del Instituto Nacional de Estadística que se dio a conocer en mayo de 2004, sigue siendo mayoritario el modelo de familia nuclear tradicional (Álvarez Vélez y Berástegui, 2006), si bien, los tipos de familia que encontramos a comienzos del presente siglo son realmente variados y distintos a los que podíamos encontrar en épocas pasadas, cuando lo habitual era la llamada “familia tradicional”. Golombok (2006) indica que “a principios del siglo XXI, la unidad familiar ideal de una pareja heterosexual con un matrimonio estable y con hijos concebidos de forma natural se está haciendo cada vez más rara. [...] En nuestros días es posible encontrar un niño que tenga hasta cinco padres: la donante de óvulos, el donante de espermia, la madre de alquiler que presta su vientre y los padres sociales (el papá y la mamá del niño)”.

Las familias, monoparentales y biparentales, se desvían de la norma de varias formas. La autora pone de manifiesto una serie de interrogantes que surgen a raíz de dicha diversidad: ¿Los niños que viven en una familia con una sola madre, son niños sin padre? ¿Está mejor resuelta la cuestión de quién es el padre o la madre en las familias biparentales? ¿Quién es el padre en niños nacidos por inseminación artificial, adoptados, concebidos por donación de óvulos, criados por padrastros? ¿Quién es la madre de niños adoptados, gestantes, o criados por madrastras? ¿Y en el caso de la subrogación de vientre? ¿A quién se debe considerar el padre del niño/a, al padre genético o al padre social? ¿Y qué pasa con la orientación sexual de los padres?

Aparte de responder estas cuestiones, Golombok afirma que la estructura familiar, en sí misma, influye poco sobre el desarrollo psicológico de los hijos; no es un factor determinante; lo que realmente importa es *la calidad de la vida familiar*. De entre los aspectos de la vida familiar que influyen en el desarrollo de los hijos destacamos:

- *La calidad de las relaciones padres-hijos:* a) Un niño que tenga un apego seguro con sus padres se siente más seguro y tiene mejores relaciones con los demás. b) La capacidad de imponer disciplina y seguir siendo cariñosos: el factor clave es ser padres sensibles y receptivos, con una visión clara de las normas.

- *El contexto social de las relaciones:* hay que tener en cuenta la salud psicológica de los padres, las circunstancias sociales de la familia y el vecindario en el que viven.
- *El propio comportamiento de los niños* hacia los demás también influye respecto a cómo la familia interactúa.

En el seno familiar, las experiencias infantiles determinan el desarrollo ulterior del sujeto, pero no en el sentido de que las circunstancias adversas causen de forma inevitable daños irreversibles. Ciertamente, las vivencias negativas desencadenan una cadena de sucesos que pueden acabar produciendo problemas en la vida adulta, tales como delincuencia, depresión, agresión, etc. No obstante, no todos los individuos están abocados al fracaso. Las mejoras que se den en las circunstancias vitales del niño o la niña pueden compensar los efectos adversos e incluso, en algunas personas, pueden ser un estímulo que les impulse a buscar el cambio (Guènard, 2006).

4. INTERACCIÓN E IMPACTO FAMILIAR

Según señala García-Bacete (2009), los investigadores han introducido tres dimensiones en el estudio de los patrones de interacción familiar (Rollins & Thomas, 1979; Chapin y Vito, 1988): a) Inducción, b) Coerción, y c) Privación de Afecto.

La **inducción** hace referencia a las estrategias empleadas para hacer que los niños comprendan las razones por las cuales se espera que realicen una determinada conducta y respeten los límites y normas asignadas. Con esta forma de actuación se enfatizan los procesos cognitivos involucrados en la resolución de tareas y en la toma de decisiones, y se asume que los niños pueden desarrollar la habilidad de elegir conductas apropiadas por sí mismos. Los padres y madres que utilizan esta estrategia suelen tener hijos que muestran menos conductas de desobediencia que aquellos que no la emplean. Suele asociarse con un estilo educativo democrático.

La **coerción** implica forzar los comportamientos para que se ajusten a los límites o normas establecidas, y suele tener efectos negativos. Entre los modos de desarrollar la

coerción se encuentran el castigo físico y las restricciones severas, que correlacionan con el desarrollo de la agresividad. Este patrón de interacción familiar se relaciona con el estilo educativo autoritario.

Por su parte, la **privación de afecto** como patrón de interacción familiar, puede ser positiva si es sólo momentánea para asegurar que el niño se adapte a la conducta esperada. Sin embargo, si no es adecuadamente utilizada, puede tener efectos negativos a largo plazo sobre el desarrollo del niño (Martínez González, 2007).

Estos patrones se relacionan con los estilos educativos de los padres y las madres (permisivo, autoritario y democrático). Con todo, cada unidad familiar cuenta con unas características diferenciales asociadas a sus necesidades y circunstancias, a su estructura y tipología, a la naturaleza de las relaciones que tienen lugar en su seno, a la asunción y distribución de roles, etc., que la hacen diferente de otras familias. En todo caso, es de esperar que el sistema familiar promueva el desarrollo óptimo de los niños y adultos que alberga, dada su influencia educativa como agente de socialización; para ello, seguramente se requiere fomentar actuaciones de asesoramiento familiar sobre cómo llevar a efecto esta función educativa y el desempeño del rol parental

Además de la interacción que los miembros de la familia tienen entre sí, también se ha estudiado la influencia que las características familiares tienen en las conductas escolares de los niños. Procidiano y Fisher (1992) postulan cinco dimensiones que pueden servir de marco teórico para ayudar a los profesionales de la escuela a comprender dichas conductas:

1. Configuración o estructura familiar (dos padres, un solo padre, padrastros, familias reconstituidas, etc.).
2. Familias de diversas etnias o culturas (gitanos, hispanos,...).
3. Familias en situaciones estresantes (pobreza, muerte y enfado de personas queridas, separaciones y divorcios,...).
4. Familias con miembros vulnerables (niños con dificultades de aprendizaje, niños con enfermedades crónicas, niños o padres con desórdenes mentales,...).
5. Recursos personales y sociales (de los padres, de los niños, de la comunidad,...).

Ciertamente, no todas las conductas escolares están determinadas por la familia, ya que el grupo de iguales y el contexto socio-comunitario donde el sujeto se desenvuelve ejercen su particular influencia, pero las dimensiones especificadas servirán de guía al profesional que quiera analizar el microcosmos familiar.

4.1. Necesidades básicas de los hijos

Aguilar (2001), partiendo del modelo de las 12 necesidades básicas del niño propuesto por Pourtois y Desmet (1997), evalúa cómo perciben los niños la atención que dan los padres a dichas necesidades y cómo los padres dicen actuar. La conclusión a la que llega es que las pautas educativas de los padres están relacionadas con las necesidades percibidas por los niños, en unos casos como necesidades carenciales y en otros como respuestas inadecuadas.

Las necesidades básicas de los hijos (Pourtois y Desmet, 1997) son:

Dimensión Afectiva.

- Búsqueda de vínculos y afiliación.
- Necesidades de vinculación, aceptación y proyecto.

Dimensión Cognitiva.

- Búsqueda de sentido y realización.
- Necesidades de estimulación, experimentación y reforzamiento.

Dimensión Social.

- Búsqueda de poder y autonomía.
- Necesidades de comunicación, de consideración y de estructura.

Dimensión Ideológica.

- Búsqueda de valores.
- Necesidad de lo bueno/el bien, lo verdadero y lo bello.

También podríamos señalar cuáles son las **necesidades percibidas por los hijos y/o preocupaciones de los padres:**

Ausencia del padre.

Los niños son atendidos predominantemente por las madres; la ausencia del padre es reiteradamente justificada.

Sobreprotección.

Los padres están excesivamente preocupados por dar a sus hijos todo lo que desean, no estimulan el esfuerzo personal y la autodisciplina.

Falta de proyecto de futuro para los hijos.

Existe un sentimiento de inseguridad ante el futuro, con bajas expectativas respecto a éste, lo cual lleva al fomento de la sobreprotección.

Falta de estimulación cognitiva.

Los padres no juegan ni experimentan con sus hijos.

Ausencia de un sistema de premios y castigo establecido.

No identifican los regalos con los premios, dicen que premian verbalmente y poco materialmente, no mantienen el castigo, no conocen reglas de reforzamiento.

Pautas de comunicación inadecuadas.

Poco diálogo, explicaciones y razonamiento.

Falta de respuesta emocional.

Los padres sí identifican el estado emocional del hijo, pero sus respuestas no se corresponden con éste.

Falta de consideración hacia el hijo.

Le riñen delante de otros adultos, no le escuchan, no le dan autonomía, carecen de un proyecto.

Todas estas son cuestiones que, como se verá, conviene incluir en los programas de formación de padres y madres, con la finalidad de que los progenitores reflexionen acerca de ellas y tomen decisiones que ayuden a mejorar la educación de sus hijos.

4.2. Influencia de las familias en el desarrollo de los hijos

Arranz (2004) realiza una amplia revisión de estudios que relacionan variables familiares con el desarrollo psicológico de los hijos (tanto el desarrollo cognitivo como el socioemocional). Las implicaciones educativas más interesantes que podemos extraer, asociadas con diversas investigaciones, son las siguientes:

Implicaciones educativas para el desarrollo cognitivo:

- Las investigaciones realizadas con la escala HOME (Cadwell y Bradley, 1984) aconsejan que la interacción familiar tenga lugar en un entorno seguro, donde los niños puedan disponer de materiales variados para el aprendizaje y para el juego.

- Es importante que los padres muestren interés en las actividades escolares de sus hijos y que estén en contacto permanente con el centro escolar al que éstos acuden. Las tareas que los padres realizan para facilitar el proceso de desarrollo infantil (repeticiones, presentación de modelos cercanos, correcciones contingentes, exigencias asequibles, etc.) suponen un auténtico andamiaje para el aprendizaje de los hijos (Wood, Bruner y Ross, 1976; Palacios y González, 1998).
- Los padres deben constituir, también, un modelo de estimulación lingüística para sus hijos y ser conscientes de la relevancia educativa que posee la calidad de las interacciones lingüísticas dentro de la familia: la lectura de cuentos, el uso de un vocabulario variado y las actividades sencillas de pre-lectura y pre-escritura. La calidad de la interacción familiar influye en la adquisición por parte de los niños de las habilidades lecto-escritoras, determinantes de su rendimiento académico posterior (Morrison y Cooney, 2002; Saracho y Spodeck, 2001).
- Los padres, como organizadores de la vida familiar, deben tratar de ofrecer una amplia variedad de situaciones y estímulos nuevos.
- La asociación hallada entre el alto estatus socioeconómico y las altas puntuaciones en la escala HOME se explica por la mayor disponibilidad de recursos de las familias con un buen estatus socioeconómico. Este hecho se debe tener en cuenta para diseñar políticas de intervención, dirigidas a las clases sociales más bajas a fin de que puedan construir un entorno familiar de calidad.
- Relevancia educativa de las actividades de andamiaje regidas por la regla de contingencia: los padres exigen al niño y reciben una información de cómo éste reacciona ante su demanda; en función de esta respuesta van modificando su nivel de demanda y exigen más en unas áreas y dejan mayor autonomía en otras. Algunas estrategias maternas para mantener el interés de los niños se asocian a la autonomía infantil en los ámbitos cognitivo y social en niños de entre 2 y 4 años (Landry Smith, Swank y Miller-Loncar, 2000).
- Importancia del uso de las estrategias de descontextualización: *distanciamiento bajo*, actividades sobre lo directamente observable como describir, nombrar, etc.; *distanciamiento medio*, pedirle al niño que relacione lo que está viendo con algo que no está presente; *distanciamiento alto*, pedirle que elabore situaciones hipotéticas sobre lo que podría ocurrir si se modificaran las condiciones presentes de determinada tarea o actividad.

- Conveniencia de que se practique juego, especialmente el juego simbólico, en la interacción familiar. Se ha comprobado que la práctica del juego simbólico con la madre es un factor predictor de las competencias representacionales en niños de 20 meses y de 2 años (Bornstein, Haynes, Watson O'Reilly y Painter, 1996; Feldman y Greenbaum, 1997).
- La interacción fraterna es una fuente de conflicto positivo, de juego y de imitación porque los hermanos pueden actuar como marcadores de la zona de desarrollo próximo. Desde el punto de vista educativo, se puede recomendar a los padres que utilicen las relaciones entre los hermanos para desarrollar las capacidades de toma de perspectiva de estados mentales, intenciones y emociones de los otros hermanos. Los niños que practican juego simbólico con sus hermanos a los 33 meses son más competentes en tareas de falsa creencia y toma de perspectiva a los 40 meses (Youngblade y Dunn, 1995).

Implicaciones educativas para el desarrollo emocional:

- Los padres deben tener presentes los siguientes criterios educativos para conformar un contexto familiar optimizador del desarrollo psicológico: el cuidado sustituto debe ser de calidad y estable a través del tiempo; los padres deben estar al tanto de las relaciones de sus hijos con los iguales y mostrar interés en su desarrollo social; no deben utilizar la disciplina punitiva y deben evitar la exposición excesiva de los niños al conflicto dentro y fuera de su hogar (Keller, Cummings, Davies & Petersen, 2009; Cummings & Davies, 2010; Grych & Fincham, 2001; Sturgess, Dunn & Davies, 2001) ya que la alta exposición al conflicto marital y fraternal es un factor de riesgo para el adecuado desarrollo socioemocional del sujeto.
- Las intervenciones educativas y preventivas deben ir dirigidas al logro de un apego seguro entre los niños y sus cuidadores principales.
- Es necesario que los padres sean formados en el uso del estilo educativo democrático: recurrir a la inducción como técnica fundamental de disciplina; no utilizar la disciplina punitiva ni el castigo físico, ni la retirada de privilegios; exigir el cumplimiento de las normas valorando cada situación con flexibilidad; los padres den ser expresivos afectivamente y mantener altos niveles de comunicación con sus hijos.

- Conviene que utilicen el estilo autorizado de resolución de conflictos frente al estilo autoritario: clarificación conjunta del problema planteado; planificación contingente y razonada para su solución; ejercicio de toma de perspectiva. Frente al: uso de soluciones coercitivas, por la ausencia de comunicación, por la ausencia de relación lógica entre el castigo y el hecho castigado, por la desconfianza en la capacidad del niño para responder de forma autónoma y, en algunos casos, por las amenazas, culpabilizaciones y uso del castigo físico.
- El clima afectivo familiar debe ser de aceptación de las características individuales de cada miembro de la familia y se debe facilitar la libre expresión de opiniones y emociones. El estilo educativo democrático o autorizado tiene un impacto positivo en el desarrollo psicológico infantil, generando mayor habilidad para la resolución de problemas y provocando estados emocionales estables y alegres; influyen también en la autoestima y en la capacidad de los niños de ser empáticos (Bogenschneider, Wu, Raffaelli y Tsay, 1998; Pettit, Laird, Dodge, Bates y Criss, 2001).
- Es importante que la vida familiar gire en torno a unas rutinas cotidianas adaptadas a las necesidades de los niños, para ayudarles a estructurar sus actividades y a desarrollar una percepción de seguridad y de predictibilidad. Los niños precisan que en casa existan pautas disciplinarias (Birkmayer, 2001).
- En la educación de los niños se deben tener actitudes de receptividad a las propuestas e ideas de los niños, y permitir la expresividad emocional.
- Los hermanos son activadores de actividades implicadas en el proceso de desarrollo psicológico como el juego, la imitación y el conflicto positivo.

5. CÓMO SE APRENDRE A SER PADRES Y MADRES. ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA VIDA FAMILIAR

Cuando un niño llega al mundo no viene con un libro de instrucciones debajo del brazo. La tarea de ser padres es una tarea evolutiva que se basa en el conocimiento experiencial, en donde los resultados de la actuación tendrán repercusiones importantes para el desarrollo de los padres como seres adultos.

Máiquez, et. al. (2000), en su obra *Aprender en la vida cotidiana*, en la que nos basamos para el desarrollo de este apartado, indican que tener y educar un hijo puede convertirse en una tarea estimuladora o realmente frustrante, dependerá de cómo se viva dicha experiencia. Lo que sí será común a todos los padres es su condición de alumnos permanentes, su necesidad de estar actualizados continuamente, estar al día sobre los principales momentos evolutivos por los que pasan sus hijos y la manera de interaccionar con ellos. Por tanto, se puede aprender a ser padre o madre y no sólo a través de la mera experiencia, sino también, mediante la adquisición de un conocimiento teórico, técnico y profesional que instruya acerca de las técnicas a aplicar y los procedimientos a seguir en la tarea formativa, y que capacite a los adultos, dando sentido de continuidad a su actuación y proyección de futuro.

¿Cómo se construye la paternidad y la maternidad? Ante el acontecimiento de tener un hijo, el curso vital toma una nueva dirección; los futuros padres habrán de adaptarse a nuevos roles y exigencias, a los cambios que conlleva la presencia del hijo en la casa, con nuevos horarios marcados por el bebé, con unas necesidades por cubrir que, a menudo, implicarán la renuncia o los cambios sobre los propios planes. Los factores que influyen en el éxito de esta transición son (Hidalgo, 1998):

1. Las propias características personales de los padres (género, edad, personalidad, ideas previas,...)
2. Las relaciones de pareja y las características del bebé.
3. Las redes sociales y el apoyo social con que cuentan los nuevos padres.
4. En realidad, la manera de actuar de los padres no se improvisa sobre la nada, tampoco se sigue al pie de la letra ningún guión escrito por otro. Cada persona es singular y el proceso de interacción implica una auténtica reconstrucción personal en la que los padres elaboran sus propias interpretaciones de la realidad familiar y de su papel como padres. En su concepción acerca de cómo educar a los hijos subyacen varias cuestiones:
 - i. De origen personal: su propia biografía, su experiencia como hijo y como padre. Tendemos a absorber, de manera natural, los sistemas de creencias de la tradición cultural de la que formamos parte.
 - ii. De origen sociocultural: los padres construyen sus teorías implícitas a

partir de experiencias socioculturales directas (su propia actuación), vicarias (lo que observan en otros) y simbólicas (mediante el vínculo del lenguaje y otros signos).

5.1. Concepciones de los padres. Teorías implícitas

Triana (1991) analizó cuáles son las principales concepciones sobre el desarrollo y la educación de los hijos que tienen los padres y estableció cuatro teorías implícitas:

Teoría Implícita	<i>Los padres piensan que</i>
Nurturista	La salud y el desarrollo físico son fundamentales para el equilibrio físico y psíquico. Lo importante es una correcta alimentación y fomentar la práctica deportiva. Los niños saludables son más inteligentes y obtienen un mejor rendimiento escolar.
Innatista	La herencia genética determina la forma de ser del niño. El desarrollo está programado desde antes del nacimiento por lo que las prácticas de crianza no tienen mucho efecto sobre el niño. Hay que dejarle crecer en libertad para que desarrolle su forma de ser y resulta inútil e incluso nocivo intentar cambiarlo.
Ambientalista	El ambiente determina el ambiente el desarrollo del niño. Hay que proteger a los niños de las influencias negativas, limitar sus iniciativas y dirigir sus pasos ya que no están capacitados para discernir lo bueno de lo malo. La disciplina concebida como un control externo tiene mucha importancia: corregir, premiar, castigar forma parte de sus pautas educativas.
Constructivista	El niño es el verdadero protagonista de su desarrollo. El éxito futuro del niño dependerá de su propio esfuerzo y voluntad. Hay que respetar al máximo sus iniciativas e intentar que usen su libertad de forma responsable. Los padres deben explicarles las causas de las cosas, enseñarles a razonar y a decidir por sí mismos para favorecer su autocontrol.

Estas teorías no se dan en estado puro; se construyen en el escenario familiar y, sea cual sea éste, el factor clave son los padres. Ellos son quienes conforman el contexto de desarrollo de los hijos, al construir los entornos de actividades, rutinas culturales y prácticas en las que participan los hijos.

Las principales actividades que podemos distinguir en la tarea de ser padres son:

- El diseño del ambiente educativo, construido a partir de un conjunto de actividades cotidianas seleccionadas por los padres para los hijos, teniendo en cuenta los actores o agentes que van a acompañarles y su temporalización a lo largo del día.

- La mediación en la realización de las actividades y tareas, concretadas por unas metas y prácticas educativas y por unos motivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje cognitivo-lingüísticas y afectivo-motivacionales.
- La supervisión del proceso de aprendizaje o de participación guiada. En esta supervisión cobran especial relevancia las siguientes actividades: establecer puentes entre los contenidos educativos conocidos y los nuevos, estructurar la situación de aprendizaje y la tarea, y transferir gradualmente a los hijos la responsabilidad en la ejecución de la tarea.

En el siguiente cuadro observamos cómo se relacionan las metas y prácticas educativas con las teorías implícitas de los padres (Ceballos y Rodrigo, 1992).

Teorías	Metas	Prácticas
Ambientalista	Sobreprotección	Restringen y controlan las actividades de los hijos con los amigos y los compañeros Solucionan y deciden sobre los problemas de sus hijos.
	Superación-control	Utilizan las recompensas físicas y verbales Enseñan a sus hijos a controlar sus sentimientos Establecen reglamentos y regulaciones sobre las acciones de los niños.
	Respeto	Ordenan obediencia y respeto a los mayores, separando claramente el mundo de los adultos del mundo de los niños.
	Conformidad	No permiten la toma de decisiones y los niños deben atenerse a las normas establecidas por los padres.
	Obediencia	Utilizan técnicas punitivas como amenazas de castigo, castigos físicos o verbales, reprimendas, retiradas de atención, retirada de afecto o de privilegios.
Constructivista	Confianza-Comunicación	Se muestran receptivos, escuchando los problemas y las opiniones de los hijos. Estimulan la comunicación entre padres e hijos.
	Reflexión-madurez	Utilizan técnicas como la reflexión y el discernimiento de causas y consecuencias. Demandan que los hijos hagan uso de estas mismas técnicas.
	Responsabilidad	Se permite la toma de decisiones a los hijos, pero haciéndoles asumir las consecuencias de sus acciones. Delegan responsabilidades en los hijos.

	Autonomía-Independencia	Apoyan las iniciativas de los hijos Negocian y buscan acuerdos entre ellos.
	Empatía	Potencian la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, comprendiendo los puntos de vista y los sentimientos de los otros.
Naturista Innatista	Salud	Se preocupan de que su hijo descanse lo suficiente, se alimenten correctamente y lleven una vida sana.
	Impasibilidad	Alientan a sus hijos a mostrarse fuertes ante las dificultades.
	Evitación de conflictos	Eluden los problemas escolares y de socialización de su hijos. Buscan soluciones provisionales que no van a la raíz del problema.
	Auto-aceptación	Son permisivos ya que creen que no pueden cambiarlos y los aceptan tal y como son También intentan que sus hijos se sientan conformes con su forma de ser.

5.2. Motivos y estrategias empleadas por los padres

Los padres actúan muchas veces como mediadores y como profesores de sus hijos para que aprendan conocimientos, habilidades y destrezas sobre diversos aspectos del mundo físico y social. Tal como señala García (1997) los motivos para interactuar con sus hijos pueden clasificarse según estén centrados en los intereses del niño o en su propia conveniencia (ver Tabla 1). En cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizan, Palacios y González (1998) las dividen en: cognitivo-lingüísticas y afectivo-motivacionales, tal como vemos en la Tabla 2:

Tabla 1: *Motivos para interactuar*

MOTIVOS PARA INTERACTUAR	
Centrados en los intereses de los hijos	Centrados en los intereses del adulto
Lúdicos (juego, diversión).	Pragmáticos (acabar pronto, hacerlo bien).
Instruccionales (aprender, promover el desarrollo).	De control (que me atienda, que siga mis instrucciones).

Tabla 2: *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje*

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:	
Cognitivo-Lingüísticas:	Afectivo-Motivacionales:
- De comunicación y negociación.	- Creación de clima afectivo-emocional.
- Utilización de ayudas contingentes.	- Empleo de recursos motivacionales.
- De distanciamiento.	- Ayudarles a sentirse seguros y competentes.
- De estimulación del lenguaje.	

Los motivos parecen regir la calidad de las estrategias que los padres ponen en juego en las situaciones cotidianas.

A modo de resumen, podríamos decir que la tarea de ser padres:

- a) **Es una tarea vital que marca una de las transiciones evolutivas más importantes** y cuya adecuada resolución contribuye positivamente a la madurez personal de los adultos que la realizan...
- b) La realización de la tarea está **inspirada en teorías evolutivo-educativas de las cuales los padres no suelen ser conscientes**, y que son el fruto de diversas experiencias socioculturales recolectadas en el transcurso de su biografía como hijos, hermanos, y luego padres.
- c) Dichas teorías no sólo **les dotan de conceptos e ideas sobre sus hijos sino de directrices prácticas sobre la organización de la vida cotidiana** y los procedimientos y estrategias de actuación.
- d) **La tarea de ser padres se aprende y se lleva a cabo en escenarios socioculturales** donde rigen unas formas determinadas de construcción del conocimiento basadas en la negociación de realidades con el objeto de llegar a compartirlas.
- e) **La tarea se vertebra en una serie de sub-tareas** en las que los padres diseñan el ambiente educativo de sus hijos, median en las interacciones educativas que establecen con ellos y supervisan sus procesos de aprendizaje.

6. CÓMO SE ENSEÑA A SER PADRES Y MADRES. ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA LA VIDA FAMILIAR

La familia necesita contar con apoyos para afrontar los retos de la vida actual, para poder adaptarse de forma adecuada a los continuos cambios que se producen y saber aprovechar las oportunidades que dichos cambios les ofrecen. La necesidad de apoyo se hace más evidente en aquellas familias que atraviesan situaciones difíciles o están en situación de riesgo social (Martínez González y Becedóniz Vázquez, 2009).

Aparecen aquí dos cuestiones importantes. Por una parte, la familia es la única institución en la que sus miembros adultos no reciben, per se, ningún tipo de formación, pese a que su labor principal en la educación de sus hijos parece ser indiscutible. Por otra, los profesionales que se dedican a la educación, en especial, el profesorado, suele manifestar su descontento por la falta de implicación familiar (Elzo Imaz, J., 2006). Como vemos, se hace necesaria la educación familiar.

Durning (1995) al analizar un conjunto de definiciones de **Educación Familiar**, distingue dos acepciones:

1. **Educación familiar como actividad parental.** Es la acción de criar y educar a uno o varios niños, a menudo realizada por adultos, en el seno de un grupo familiar.
2. **Educación familiar como práctica social.** Conjunto de intervenciones sociales puestas en marcha para preparar, sostener y suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos. Cabe distinguir:
 - a) Educación o formación de padres.
 - b) Intervenciones socioeducativas dirigidas a padres.
 - c) Suplencia familiar.

En este capítulo nos encargaremos de las primeras.

6.1. Programas de formación de padres, sus elementos y temáticas

Hay que considerar que cualquier programa que se quiera poner en práctica, no se desarrolla en el vacío. La enseñanza siempre acontece en un lugar determinado, en el que intervienen unas personas concretas, con unas características específicas, para manejar unos contenidos, con una metodología y unos recursos particulares. Es por esto que, en el acto de enseñar y formar, no sólo se deben organizar los elementos del programa, sino, previamente, conocer bien los condicionantes o determinantes del mismo, para adecuar aquellos a éstos (Sanchiz, 2006). Dichos determinantes son, entre otros:

- El contexto donde se va a llevar a cabo el proceso de formación, las características socio-culturales del mismo y de las personas que en él viven; los recursos que nos ofrece el medio y las demandas que en él se plantean.
- Las características de los destinatarios del programa (en nuestro caso, de los padres asistentes a los cursos de formación). Es muy importante que el formador tenga habilidad para animarles a participar, presentarse a los demás, exponer sus experiencias, y establecer relaciones entre lo que los asistentes ya saben y lo que les quiere enseñar a fin de conseguir aprendizajes significativos. Los adultos cuentan siempre con un bagaje experiencial importantísimo. Es conveniente establecer marcos que propicien el encuentro y el intercambio, donde unos ayuden a otros y todos aprendan entre sí.
- Además, desde un punto de vista pedagógico, es importante planificar bien los programas, indicando la finalidad de los mismos, especificando los objetivos, los contenidos, la metodología, las actividades, los recursos y la evaluación. Se debe tener en cuenta cómo atender la diversidad, qué estrategias y técnicas utilizar para fomentar la participación de todos (Sanchiz y Mallén, 2008), organizando el grupo de formas variadas y recurriendo al planteamiento de distintas dinámicas de grupo, siempre con el objetivo de conseguir la formación integral de los participantes.

En la línea de lo anteriormente expuesto, resulta imprescindible fomentar la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar (Brock, Oertwein & Coufal, 1993; Martínez González, 1999; Thomas & Arcus, 1992), y planificar programas de

formación derivados de ésta (Martínez González, 1998). Las **metas fundamentales** de esta Orientación son (Arcus, Schvaneveldt & Moss, 1993):

- Facilitar que las familias puedan desarrollar el potencial individual de cada uno de sus miembros y el del grupo familiar en su conjunto
- Prevenir la aparición de problemas familiares
- Ayudar a las familias a superar las dificultades con que se enfrentan en cada momento

Estas metas tienen asociados unos *Objetivos* hacia los que ha de tender la actuación práctica en Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar, que han sido propuestos por la National Commission on Family Life Education y el National Council on Family Relations (USA, 1984), y que se resumen, de acuerdo con Thomas and Arcus (1992) en *fortalecer y enriquecer el bienestar individual y familiar*. Este objetivo general se concreta en los siguientes *objetivos específicos*:

- Aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás
- Facilitar los procesos del desarrollo y del comportamiento humano en el marco familiar a lo largo de los diversos ciclos de la vida familiar
- Conocer patrones y procesos vinculados a la vida en pareja y en familia
- Adquirir habilidades fundamentales para la vida en familia
- Desarrollar el potencial de las personas para que desempeñen roles familiares en la actualidad y en el futuro
- Facilitar el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia –resiliencia- en la familia.

La consecución de estos objetivos ha de estar guiada por una serie de *Principios* que se sustentan, básicamente, en la *consideración de las necesidades de las personas y de las familias y en el respeto a la diversidad y a los diferentes valores familiares* (Arcus, Schvaneveldt & Moss, 1993). Estos principios son:

- La Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar es relevante para todos los sujetos y familias en todos sus estadios evolutivos
- Esta orientación ha de partir de las necesidades sentidas y expresadas por dichos sujetos y familias
- Es una disciplina multidisciplinar en lo que respecta a su enfoque y desarrollo teórico, y multiprofesional en lo referido a su dimensión práctica
- Los programas educativos de orientación para la vida familiar pueden desarrollarse en marcos y contextos diversos (centros escolares, centros sociales, ...) a través de distintas instituciones y organizaciones (públicas y privadas)
- La finalidad de su actuación es eminentemente educativa, preventiva y comunitaria, y no tanto terapéutica
- Dicha actuación ha de presentar y respetar los diferentes valores familiares.

Las metas, objetivos y principios comentados han de tener una concreción en la práctica de la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar, que lleva a centrar los *Contenidos* a desarrollar en los programas o actuaciones que se lleven a cabo con las familias en dos campos fundamentales, según plantea el National Council on Family Relations (1984): Áreas Temáticas y Procesos. Dentro de cada uno de ellos se especifican dichos contenidos, que aparecen resumidos a continuación.

Tabla 3: *Contenidos de la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar*

Contenidos de la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar (National Council on Family Relations, 1984)	
Áreas temáticas	Procesos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo humano ▪ Relaciones interpersonales ▪ Interacciones familiares ▪ Educación para el ejercicio de la parentalidad positiva ▪ Educación en valores ▪ Organización y control de los recursos familiares ▪ Relación entre Familia, Centro Docente y Sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicación ▪ Toma de decisiones ▪ Resolución de problemas ▪ Gestión de la convivencia familiar

Fuente: Adaptado del National Council on Family Relations (1984)

6.2. Características esperables en el profesional de la orientación e intervención educativa para la vida familiar

Entre estas características y cualidades se incluyen: conocimientos, actitudes, valores, habilidades técnicas y habilidades personales.

Algunos estudios (Martínez González, et al., 2002) indican que los padres y madres que han participado en actividades de formación conceden una gran importancia tanto al *dominio de los temas a tratar en orientación e intervención familiar* por parte del profesional, como a sus *características personales* (ser abiertos y dinámicos, inspirar confianza) y *habilidades técnicas* para dinamizar grupos y fomentar la participación. En la tabla que sigue a continuación se concretan y resumen algunas de las características y competencias que se esperan de este profesional.

Algunas características y competencias esperables en el profesional de la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar			
CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber qué es la persona, la pareja, la familia, la sociedad, la diversidad y la educación, y conocer sus relaciones mutuas. ▪ Conocer experiencias familiares diversas. ▪ Conocer cuáles son los principales valores vividos en cada familia. ▪ Conocer qué es y en qué consiste la Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar, así como los Programas y su Evaluación. 		
ACTITUDES Y VALORES PERSONALES	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidad ▪ Empatía ▪ Comprensión ▪ Flexibilidad y adaptabilidad ▪ Creatividad ▪ Motivación ▪ Iniciativa ▪ Deseo de ver prosperar a los otros </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido del humor ▪ Sentido común ▪ Madurez ▪ Constancia ▪ Paciencia </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidad ▪ Empatía ▪ Comprensión ▪ Flexibilidad y adaptabilidad ▪ Creatividad ▪ Motivación ▪ Iniciativa ▪ Deseo de ver prosperar a los otros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido del humor ▪ Sentido común ▪ Madurez ▪ Constancia ▪ Paciencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sensibilidad ▪ Empatía ▪ Comprensión ▪ Flexibilidad y adaptabilidad ▪ Creatividad ▪ Motivación ▪ Iniciativa ▪ Deseo de ver prosperar a los otros 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentido del humor ▪ Sentido común ▪ Madurez ▪ Constancia ▪ Paciencia 		
HABILIDADES TÉCNICAS Y PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para captar el estilo educativo de cada familia ▪ Para considerar a la familia como un sistema ▪ Para utilizar un modelo de actuación centrado en los progresos y habilidades de los miembros familiares y no necesariamente sólo en sus carencias ▪ Para reconocer la diversidad y riqueza cultural de cada familia ▪ Para utilizar una variedad de aproximaciones metodológicas para la dinamización de las sesiones de los programas de Orientación e Intervención Educativa para la Vida Familiar ▪ Para establecer rapport y empatía ▪ Para adaptarse a las demandas de las familias y, a la vez, para establecer límites claros entre el trabajo y la vida personal ▪ Para sentirse a gusto con familias que poseen diferentes valores, culturas y estilos de vida ▪ Para comunicarse asertivamente y establecer relaciones interpersonales positivas ▪ Para considerarse más como una persona que aprende de diferentes situaciones y personas, que como un experto de quien los otros siempre han de aprender. ▪ Para dinamizar grupos ▪ Para fomentar la participación 		

Fuente: Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez González, 2009)

7. DIRECTRICES EUROPEAS PARA EL DESARROLLO DE LA PARENTALIDAD POSITIVA

Los cambios sociales que se observan en las dinámicas de convivencia familiar y de otras instituciones educativas y sociales tanto en nuestro país como en otros de la Unión

Europea (Castelli, Mendel y Ravn, 2003; Georgiou, 1996; Martínez-González, Pérez Herrero y Rodríguez Ruiz, 2005; Pthiaka y Symeonidou, 2007), están propiciando que los gobiernos de los diversos países de la Unión se planteen la necesidad de dar respuestas y apoyos a las familias para que puedan desarrollar progresivamente procesos positivos de transición y adaptación de sus dinámicas internas a las nuevas demandas sociales.

En este sentido, el Comité de Ministros de los Estados Miembros de la Unión Europea ha dictado la *Recomendación (2006)19 sobre Políticas de Apoyo al Desarrollo de una Parentalidad Positiva* (Consejo de Europa, 2006), que recoge sugerencias de actuación para su aplicación y adaptación a las necesidades de cada país, ya sea a nivel estatal, regional o local. Estas recomendaciones hacen referencia, entre otros aspectos, “*al rol fundamental que desempeñan los padres y madres y a la conveniencia de escuchar y analizar sus necesidades y demandas y de apoyar a las familias para que puedan desarrollar adecuada y positivamente su rol parental*”. Así mismo, se hace referencia “*al rol fundamental de los profesionales que trabajan con las familias y los menores y la necesaria colaboración que se precisa establecer entre ellos a nivel multiprofesional y entre los profesionales y las familias*”.

En dichas Recomendaciones se indica la necesidad de conjugar acciones integradas y coordinadas de todos los sectores sociales con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la convivencia familiar, a proteger los derechos de los niños, y con ello a construir un futuro próspero de la sociedad. De ahí, que el European Social Charter (ETS No. 163) citado en Consejo de Europa (2006) formule en su artículo 16 que “la familia, como unidad básica fundamental de la sociedad, tiene derecho a recibir apoyo y protección social, legal y económica para asegurar todo su potencial de desarrollo”.

El *desempeño positivo del rol parental* es definido en las Recomendaciones del Consejo de Europa como “el conjunto de conductas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, el sentimiento de control de su propia vida y puedan alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el

entorno social y comunitario” (*“Positive Parenting”*: Refers to parental behaviour based on the best interests of the child that is nurturing, empowering, non-violent and provides recognition and guidance which involves setting of boundaries to enable the full development of the child.... to achieve their best at home, in school, with friends and in community) (Consejo de Europa, 2006).

Para ello se requiere la actuación conjunta de ambos padres, de modo que se espera que se impliquen por igual y de manera activa en la educación de sus hijos.

Entre las actuaciones parentales positivas que destacan las Recomendaciones del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños, se encuentran las mencionadas en la tabla siguiente.

Actuaciones parentales positivas que destacan las Recomendaciones del Consejo de Europa por sus efectos beneficiosos sobre el desarrollo de los niños
<ul style="list-style-type: none">▪ Proporcionar afecto y apoyo▪ Dedicar tiempo para interactuar con los hijos▪ Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad▪ Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento▪ Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista, y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares▪ Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Fuente: Elaboración propia adaptada del Council of Europe Document: *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting* (Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd Meeting of the Ministers' Deputies)

El Consejo de Europa recomienda que estas actuaciones parentales positivas sean promovidas y apoyadas institucionalmente a través de *servicios y programas educativos* que tengan en cuenta las necesidades específicas de las familias, tanto en lo que respecta a la consideración de los diversos ciclos evolutivos de la vida familiar y edades de los hijos, como a su diversidad: características socio-económicas, laborales, culturales, tipología monoparental o biparental, personas con enfermedad, discapacidad, adicciones, u otras situaciones que presenten necesidades específicas.

Entre los *servicios y acciones* que se están llevando a cabo actualmente en los Estados Miembro de la Unión Europea para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental, cabe destacar seis líneas de actuación (Consejo de Europa, 2006), que se resumen en la tabla que sigue a continuación.

Servicios y acciones de los Estados Miembro de la Unión Europea para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental
<p>1) <i>Servicios y centros locales</i>, que proporcionan orientación, consejo y programas educativos como medidas preventivas de alcance general para todas las familias, informando a los padres y madres sobre pautas educativas a seguir con los hijos y en la relación de pareja.</p> <p>2) <i>Líneas de Ayuda</i>, que tienen como finalidad establecer contactos entre los padres.</p> <p>3) <i>Programas educativos para padres y madres</i> que tienen hijos en distintas etapas evolutivas.</p> <p>4) <i>Iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo de los niños</i>, que pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: 1) programas dirigidos específicamente a los niños para estimular su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar, 2) programas dirigidos específicamente a los padres y madres para que puedan desarrollar estrategias parentales positivas que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de sus hijos, y 3) programas dirigidos a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias.</p> <p>5) <i>Servicios y programas dirigidos a colectivos de familias con situaciones y necesidades específicas o en posible situación de riesgo</i>: inmigrantes, minorías étnicas, personas con discapacidad, familias con hijos adolescentes, familias con dificultades socio-económicas, etc.</p> <p>6) <i>Servicios de protección de los derechos de la infancia</i>, como los proporcionados por Save the Children y otras entidades con fines similares.</p>

Fuente: Elaboración propia adaptada de la *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting*. Explanatory Report.

Estas iniciativas europeas de apoyo a las familias para el ejercicio positivo del rol parental son recientes en muchos de los Estados Miembro de la Unión Europea y requieren, por tanto, ser incentivadas y ampliadas. En este sentido, se espera que los gobiernos estatales y autonómicos, así como las corporaciones locales, faciliten medidas que las promuevan. Entre ellas, las Recomendaciones destacan la conveniencia de organizar acciones formativas con *metodologías grupales* que permitan a los padres y madres compartir y contrastar sus experiencias parentales y apoyarse mutuamente en la adquisición de estrategias educativas que eviten, entre otras cosas, el empleo de métodos violentos con los niños.

8. CONCLUSIÓN

Una vez revisados los aspectos incluidos en este capítulo se puede concluir sobre la necesidad de llevar a cabo iniciativas de formación de padres y madres y de ofrecer a las familias servicios y apoyos que incluyan dos principios fundamentales:

- 1) Reducir el impacto de los factores de riesgo e incrementar la probabilidad de que los factores de protección sean efectivos.

- 2) Asegurar que tanto los padres y madres como los hijos sean considerados y tratados en el sistema familiar como agentes activos con capacidad para organizar sus propias vidas.

No hay que olvidar que la familia es el primer grupo social al que pertenece el ser humano y que son los padres los primeros agentes implicados en la socialización de sus hijos. Por ello, resulta necesario enseñar a las familias a interactuar de manera que en el proceso comunicativo que se establezca, todos consigan mejorar sus niveles de crecimiento y desarrollo personal y colectivo.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Ramos, M.C. (2001) *Educación familiar. ¿Reto o Necesidad?* Madrid: Dykinson.

Álvarez Vélez, M.I. y Berástegui Pedro-Viejo, A (Coords.) (2006). *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Anderson, R.E. y Carter, I (1994). *La conducta humana en el medio social. Enfoque sistémico de la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Arcus, M.E., Schvaneveldt, J.D. & Moss, J.J. (Eds.) (1993). *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. London, Sage Publications.

Arranz Freijo, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educacion.

Ausín Zorrilla, T., López Gómez, D. y Martín Izard, J.F. (1998). La intervención familiar. En Bisquerra, R. (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CISS-Praxis.

Birkmayer, J. (2001). *Discipline is not a dirty Word*. New York: Cornell Cooperative Extension.

Bogensneider, K., Wu, M-Y., Raffaelli, M. y Tsay, J.C. (1998). Parent Influences on Adolescent Peer Orientation and Substance Use: The Interface of Parenting Practices and Values. En *Child Development* 69:6 (December), pp. 1672–1688. Blackwell Publishing, Inc

Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Watson O'Reilly, A. and Painter, K. M. (1996). *Symbolic play in childhood: Interpersonal and environmental context and stability*. USA: National Institute of Child Health and Human Development

Brock, G.W.; Oertwein, M. & Coufal, J.D. (1993). Parent Education. Theory, Research and Practice, en M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt & J.J. Moss (Eds.). *Handbook of family life education. Vol.2.: The practice of family life education*. London, Sage Publications.

Caldwell, B., & Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment (HOME)*. Revised Edition. University of Arkansas, Little Rock.

Castelli, S., Mendel, M., & Ravn, B. (Eds.) (2003). *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*. Gdansk: University of Gdansk, Poland.

Ceballos, E., y Rodrigo, M. J. (1992). *Cuestionario Situacional de Metas y Prácticas Educativas*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Consejo de Europa (2006). *Recommendation (2006)19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting*. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd Meeting of the Ministers' Deputies

Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. New York and London: The Guilford Press.

Chapin, S.L. & Vito, R. (1988). *Patterns of Family Interaction Style, Self-System Processes and Engagement with Schoolwork: An Investigation of Adolescents Rated as At-Risk or Not-At-Risk for Academic Failure*. Education Resources Information Center.

Durning, P. (1995). *Education Familiale. Acteurs, processus, enjeux*. París: PUF.

Elzo Imaz, J., (2006). La educación familiar en un mundo en cambio. En Álvarez y Berástegui (Coords.) *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

European Social Charter (ETS No. 163), citado en Consejo de Europa (2006). *Recommendation (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies.

Feldman, R. and C. W. Greenbaum (1997). "Affect regulation and synchrony in mother-infant play as precursors to the development of symbolic competence." *Infant Mental Health Journal* 18(1): 4-23.

García, E. (1997). *Los motivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de las madres según sus profesiones*. Tesis doctoral no publicada. Tenerife: Universidad de La Laguna.

García-Bacete, F.J. (2009) *Formación de padres y madres*. Documento inédito. Castellón: Universitat Jaume I

Georgiou, S. N. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 33-43.

Golombok, S. (2006). *Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.

Grych, J.H., & Fincham F.D. (Eds.) (2001). *Interparental conflict and child development: Theory, research, and applications*. Cambridge: Cambridge University.

Guènard, T. (2006). *Más fuerte que el odio*. Barcelona: Gedisa.

Hidalgo, M.V. (1998). Transición a la maternidad y la paternidad, en M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.) *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Hoffman, L. (1984). *Fundamentos de la terapia familiar*. México: Fondo de Cultura Económica.

Keller, P. S., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Petersen, K. (2009). Marital conflict in the context of parental depressive symptoms: Implications for the development of children's adjustment problems. *Social Development, 18*(3), 536-555.

Landry, S.H., Smith, K.E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development, 71* (2), 358-375.

Máiquez, M.L. et. al. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.

Martínez González, R.A. (1994). "Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1992*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Martínez González, R.A. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo. Ed. Servicio de Publicaciones de Universidad de Oviedo.

Martínez González, R.A.; Pereira, M.; Corral, N.; Donaire, B.; Alvarez, M.I. y Casielles, V. (2002). Programas de formación de padres y madres dirigidos a la prevención del consumo de drogas. Logros y necesidades, en M.T. Martín González (Dir.) y M.J. Banciella Suárez (Coord.). *Educación permanente para todos* (369-377) Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Martínez González, R-A. (1998). The challenge of Parenting Education: New Demands for Schools in Spain. *Childhood Education. Infancy through Early Adolescence*. International Focus Issue: *International Perspectives on School-Family-Community Partnerships, 74* (6) 351-354.

Martínez González, R. A. (1999). Orientación Educativa para la Vida Familiar. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10* (17) 115-127.

Martínez González, R.A. y Pérez Herrero, H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15* (1), 89-104.

Martínez-González, R-A., Pérez-Herrero, Mª H. & Rodríguez-Ruiz, B., (Eds.) (2005). *Family-school-community partnership merging into social development*. Oviedo, SM Editorial Group.

Martínez González, R.A. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Martínez González, R-A. y Becedóniz Vázquez, C. (2009) Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva, *Revista de Intervención Psicosocial* Vol. 18, n.º 2, 5-12

Martínez González, R-A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1991). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación*. Vol I. Madrid: Alianza Psicología.

Morrison, F. J. & Cooney, R.M. (2002): Parenting and academic achievement: multiple paths to early literacy. En J.G. Borkowski, S.L. Ramey y M. Bristol-Power (Eds.). *Parenting and the child's world. Influences on academic, intellectual, and social-emotional development* (141-160) Mahwah, NJ, Erlbaum.

National Council on Family Relations (1984). *Standards and criteria for the certification of family life educator, college/university curriculum guidelines, and content guidelines for family life education: A framework for planning programs over the life span*. Minneapolis, MN, National Council on Family Relations.

Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Palacios, J. y González, M.M. (1998): La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.) *Familia y desarrollo humano* Madrid: Alianza.

Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Criss, M. (2001). Antecedents and Behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in Early Adolescence. *Child Development*, 72, 583-598.

Pourtois, J.P. y Desmet, H. (1997). *L'Education Postmoderne*. París: Presses Universitaires de France.

Procidiano, M. E. y Fisher, C. B. (Eds.) (1992). *Contemporary families. A handbook for school professionals*. Nueva York: Teachers College Press.

Phtiaka, H.I Symeonidou, S. (2007). *Schools and families in partnerships: Looking into the future*. Nicosia: University of Cyprus.

Rollins, B. C., & Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of children. In W. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye, & I. L. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family: Research-based theories* (pp. 317-364). New York: Free Press.

Sanchiz Ruiz, M.L. (2006). Docencia Universitaria: Una propuesta para la planificación del desarrollo integral del alumnado. *4º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: CIDUI.

Sanchiz Ruiz, M.L. y Mallén Fortanet, D. (2008). *Orientación Educativa: Formar ciudadanos implicando al propio sujeto, a la familia y a la comunidad*. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.

Saracho, O. y Spodeck, B. (2001). (Eds.) *Contemporary Perspectives in Early Childhood Education, Families and Communities*. Greenwich, USA: Information Age Publishing Inc.

Sturgess, W.; Dunn, J. Davies, L. (2001). Young children's perceptions of their relationships with family members: Links with family setting, friendships and adjustment. *International Journal of Behavioral Development*. Volume 25, Issue 6, pages 521-529.

Thomas, J. & Arcus, M. (1992). Family life education: An analysis of the concept. *Family Relations*. 41, 3-8.

Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías personales o teorías culturales. *Infancia y aprendizaje*, 54, 19-39.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.

Youngblade, L.M. y Dunn J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-92.