

Juana Isabel López Hidalgo

Escuela de familias

Formación en parentalidad positiva y
convivencia escolar en Educación Infantil



Juana Isabel López Hidalgo Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia, Especialista Universitaria en Gerontología por la Universidad de Granada y la Universidad de Murcia y con Máster en Orientación Educativa Familiar. Desde 2010, es Profesora Técnica de Servicio a la Comunidad (PTSC) en los servicios de orientación de centros educativos de infantil, primaria y secundaria en la Región de Murcia y, en la actualidad, ejerce sus funciones y competencias laborales en un Departamento de Orientación de un Instituto de Enseñanza Secundaria. Autora de capítulos de libros en temáticas relacionadas con la educación inclusiva, la equidad y la calidad (Editorial EDITUM) y autora de un artículo de la Revista de Educación, Innovación y Formación sobre la acogida intercultural de familias extranjeras en 2020.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación

www.educarm.es/publicaciones

- [Recuerdos. XV Certamen Internacional de Relatos “En mi verso soy libre”](#) / Certamen Internacional de Relatos (15º. 2022. Murcia)
- [Hologramas como recurso didáctico en Primaria. Cuerpos geométricos](#) / José Ángel López Sánchez y José Orenes Cárceles
- [Materiales para la orientación metodológica para la Educación de Adultos](#) / Isabel Aráez Campillo, Inés Mª López Mengual, Ana Mª Martínez Díaz
- [Adaptación curricular Biología y Geología. 3º de Educación Secundaria Obligatoria](#) / José Pedro López Pérez y Raquel Boronat Gil
- [Mari Trini. La niña que llegó a ser una gran cantante](#) / Marisa López Soria (texto); Álvaro Peña Sáez (ilustración); Pedro López Morales (documentación y coordinación)
- [Guía de prevención del suicidio. Actuaciones en centros educativos](#) / Consejería de Educación y Consejería de Salud
- [Biology and Geology. Teoría, actividades y prácticas de laboratorio 1º ESO - Programa SELE](#) / María del Mar Vera Sánchez
- [Ajedrez en el aula de Primaria](#) / Sonia Gil Quílez y Emilio M. Sánchez Jerez
- [Guía para la mejora de la convivencia escolar. Propuestas para prevenir e intervenir ante conflictos y problemas de conducta en la escuela](#) / Victoria Párraga Gil

Juana Isabel López Hidalgo

Escuela de Familias

Formación en parentalidad positiva y convivencia escolar
en Educación Infantil



Región de Murcia
Consejería de Educación



Región de Murcia
Consejería de Educación

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autora: Juana Isabel López Hidalgo

© Ilustración de la cubierta: Atlascompany - Freepik.com

ISBN: 978-84-09-44980-4

1ª Edición, noviembre 2022

ÍNDICE

PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Planteamiento de la temática.....	12
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. La familia como ámbito de educación y convivencia.....	15
2.2. Tipologías de familias.....	16
2.3. Las funciones de la familia.....	17
2.4. Familia y afectividad.....	18
2.5. Modelos educativos y convivencia familiar	20
2.6. Familia y socialización.....	23
2.7. La parentalidad positiva	24
2.8. Elementos claves de la parentalidad positiva.....	27
2.9. Desarrollo de un rol parental adecuado	28
2.10. Algunos programas y proyectos de apoyo a la parentalidad positiva	30
2.11. Sobre la convivencia escolar	33
2.12. La participación de las familias en la convivencia escolar	39

SEGUNDA PARTE. PROPUESTA FORMATIVA

3. PROPUESTA DE ESCUELA DE FAMILIAS	47
3.1. Justificación de la propuesta	47
3.2. Contextualización de la propuesta	50

3.3. Diseño de la propuesta	51
3.3.1. Objetivos y Contenidos.....	51
3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención	53
3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención	56
3.3.4. Temporalización. Cronograma	70
3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención.	70
3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	71
4. CONSIDERACIONES FINALES.....	77
5. REFERENCIAS.....	83

ANEXOS

1. CUESTIONARIO INDIVIDUAL. SESIÓN 7. ACTIVIDAD INTRODUCTORIA.. ..	93
2. CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA	99
3. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE CADA PONENTE POR LOS PARTICIPANTES	103
4. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PONENTE DE SU PROCESO DE ENSEÑANZA.....	105
5. VALORACIÓN FINAL DE LA ADECUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN.....	107
6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.....	111

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICO-REFLEXIVOS

1. INTRODUCCIÓN

Los acelerados y trascendentes cambios políticos, económicos, sociales e ideológicos de finales del siglo XX han afectado a lo que tradicionalmente se entendía como familia y al rol de los padres en el cuidado y educación de los hijos, apareciendo una notable preocupación por ayudar a los progenitores en esta labor para que pudieran cumplir satisfactoriamente con sus responsabilidades para el desarrollo y bienestar de las nuevas generaciones (Rodrigo, Maíquez, Martín y Rodríguez, 2015). Y, en este momento histórico sociopolítico, económico, ideológico y de diversidad cultural, con un modelo social altamente competitivo, un contexto que no favorece precisamente la educación en la familia, ser padres conlleva una gran responsabilidad y enormes desafíos en el ámbito de la crianza, pero también, en el de la educación de los hijos, con el compromiso ineludible de generar condiciones para el óptimo desarrollo de las potencialidades de estos (Capano y Ubach, 2013), por lo que, la otra institución social de educación de los niños, la escuela, debe plantearse seriamente qué proyecto educativo es más acorde a estas situaciones (Fernández y Ramírez, 2002).

En este contexto, y dado que se han perdido referentes de valores imprescindibles para la convivencia, en un mundo donde lo tecnocrático se impone a lo axiológico humanístico, se camina cada vez más deprisa hacia un individualismo feroz, hacia el "sálvese el que pueda", y, lo peor de todo es que la propia sociedad impulsa este pragmatismo utilitarista de sus ciudadanos (Domínguez, 2010; Jiménez, 2014).

Desde ese escenario, no extraña que, en la última década, se haya abierto un debate en la llamada "Europa de los 28" (Consejo de Europa, 2013) para ampliar las áreas en las que se deben desarrollar las políticas sociales, "por lo que el apoyo debe dirigirse a cubrir necesidades concretas que surgen a lo largo de la vida: en la infancia, la juventud, en la transición del mundo escolar al mundo laboral, en la maternidad y paternidad" (PIAF, 2015, p. 7). Por eso, uno de los focos se ha puesto en la *parentalidad*, una acepción que no figura en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, pero que es de uso común entre investigadores de la temática, sustantivándose más que adjetivándose, y significando genéricamente "perteneciente o relativo a los padres o a los parientes" (Bernal, 2013, p. 134), aunque los investigadores

denominan así a las relaciones que se espera de los padres y madres con los hijos.

De este modo, las responsabilidades parentales, el comportamiento de los padres en los diversos contextos familiares, sociales, educativos, jurídicos y económicos que influyen en el desarrollo del quehacer diario de las familias, se centran en el interés superior de los hijos, por lo que se manifiesta la necesidad de facilitar a padres, madres o tutores legales, el desarrollo de las competencias adecuadas para desempeñar sus responsabilidades (Barrajas, 2010). Este propósito quedó manifiesto a nivel estatal en el Plan Integral de Apoyo a la Familia 2015-2017, aprobado por Acuerdo del Consejo de Ministros el 14 de mayo de 2015, donde quedaron patentes entre sus líneas estratégicas de actuación las medidas de apoyo al ejercicio positivo de las responsabilidades parentales, lo que genéricamente se ha denominado como *parentalidad positiva*, como se verá más adelante.

Efectivamente, la familia es el primer lugar por excelencia donde los niños obtienen sus primeros aprendizajes, habilidades y donde adquieren las primeras experiencias de contacto y relación con su entorno socio-cultural, sentando así las bases de los aprendizajes y experiencias posteriores. Por eso, transmitir a los hijos, desde el nacimiento, seguridad, confianza, normas claras y límites, les ayudará a relacionarse mejor con los propios miembros de su familia y con otras personas distintas a su entorno familiar, por lo que es de vital importancia propiciar un clima cordial de afecto y comunicación recíproca entre los miembros de la familia (Comellas, 2013), donde se estimule el respeto, la participación y el buen trato. En ese clima familiar, los padres tienen que tener presente, día a día, que son modelos educativos para sus hijos y que sus comportamientos y actitudes influyen notablemente en el desarrollo integral de la prole a lo largo de su vida.

En ese sentido, el afecto entre los miembros de la familia y la responsabilidad de los padres favorece su unión y sentido de pertenencia, dotándoles de seguridad y protección en el entorno familiar. Dichas manifestaciones se transmiten a través de la comunicación verbal y no verbal, favoreciendo así un clima familiar donde se compartan valores, sentimientos y emociones, necesidades e intereses propios y de los demás. De ahí que la comunicación sea básica en un grupo familiar, porque sin ella no hay convivencia en sentido literal. Y, de las diversas formas de comunicación entre padres e hijos, una muy motivadora de expresar las vivencias que tienen los niños es a través el juego y de los cuentos, por lo que es fundamental utilizar estos recursos para poner en práctica el respeto de normas, el uso adecuado de la comunicación, para poder adentrarse en los principios socioculturales que les rodea.

Desde ese orden de cosas, las primeras experiencias de aprendizaje y socialización en la familia, se amplían y se complementan cuando el niño llega a la escuela, al relacionarse con su grupo de iguales y con otros adultos, como sus maestros; este encuentro se produce por primera vez en la etapa infantil, considerada período crucial para asentar unas bases adecuadas de socialización y de construcción de la estructura neurológica, emocional y cognitiva que se produce en esa etapa evolutiva, lo que lleva a considerar la importancia de la educación infantil y de la participación y relación familia-escuela en esta etapa (Domínguez, 2010; Mir, Batlle y Hernández, 2009). Y el sistema educativo, no ajeno a esta necesidad, en la normativa vigente de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el apartado II de su Preámbulo, proclama que:

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, alumnas, familias y escuelas (pág.4).

Así mismo, y en esta línea, la citada Ley confiere a las familias una responsabilidad absoluta en la educación de sus hijos por lo que el sistema educativo debe abrir canales de comunicación y participación de las familias en la vida de los centros escolares y confiar en su ineludible colaboración.

Igualmente, es conocido y experimentado (INCLUD-ED, 2011) que la participación de las familias en la escuela mejora las relaciones y las actividades del centro educativo, creando vínculos afectivo-laborales fundamentales para tomar las propias decisiones como miembros de la comunidad. De los resultados del "Proyecto inclusivo INCLUD-ED" es destacable que la participación familiar y de la comunidad son factores, indicadores, imprescindibles para el éxito educativo. Esos resultados demostraron la mejora en los aprendizajes en la convivencia y en las expectativas de todo el alumnado, aumentando la participación y el apoyo a los alumnos que lo necesitaban. Por tanto, se evidencia que la participación de las familias y otros miembros de la comunidad educativa es determinante para el llamado "éxito escolar" (Arostegui, Darratxe y Beloki, 2013).

En cualquier caso, también hay que considerar que, en los espacios de convivencia, tanto familiar como escolar, en ocasiones surgen desencuentros, malentendidos y situaciones que dificultan las relaciones y la comunicación. Estas situaciones deben ser tenidas en cuenta como parte natural de toda relación social, pero es necesario saber gestionarlas de forma positiva y asertiva para evitar conflictos y problemas de convivencia negativos tanto para la escuela como para las familias. Dicho aprendizaje debe iniciarse en la familia, por lo que esta tiene que estar preparada para asumir este reto y

ofrecer modelos educativos adecuados, de forma que esos aprendizajes repercutan en el desarrollo personal del niño, así como, a otro nivel, en la convivencia familiar y escolar (Domínguez, 2010; Rodrigo, Almeida y Reichel, 2016).

Es verdad que se espera mucho de la educación para resolver los posibles malentendidos o problemas sociales y educativos que pudieran resultar del mero intercambio entre individuos y, por tanto, para mejorar las relaciones impulsando un buen clima de convivencia. Y, en este sentido, si la educación quiere cumplir con este objetivo, debe tener claro que uno de los caminos es la formación integral de las distintas capacidades personales de los alumnos, como igualmente debe mirar a su entorno más directo, fundamentalmente a las familias del mismo relacionadas con el centro educativo (Besalú, 2012). Por tanto, es necesario atender a los códigos axiológicos, porque rigen la conducta e influyen en la convivencia al ser el vehículo que permite ir abriendo camino en las diferentes situaciones sociales, al proporcionar el sentido y la dirección de estas (Escarbajal, 2009).

En definitiva, una buena comunicación, la capacidad de empatizar, establecer relaciones comunicativas de igualdad, el diálogo constructivo, la participación activa y el fomento de la autonomía son algunas de las medidas a tener en cuenta para mejorar la convivencia y las relaciones familia-escuela. Por ello, renovar prácticas coherentes y concordantes basadas en principios democráticos, inclusivos e innovadores, haciendo partícipes a todos, padres, profesores y alumnos, hará que la escuela se convierta en un espacio vital de encuentro, de aprendizaje y de desarrollo comunitario (Leiva, 2015). Esta es una de las ideas claves que han llevado a la realización del presente libro.

1.1. Planteamiento de la temática

Por lo expuesto anteriormente, la convivencia escolar se ha convertido en un tema que preocupa de forma creciente a padres, alumnos, profesores y a las distintas Administraciones. Aunque los desencuentros, malentendidos y problemas en la comunicación son algo propio de los entornos de convivencia entre personas, como es el marco educativo, el trato inadecuado entre iguales es el que más preocupa, por la escasez de estrategias y recursos que presentan los alumnos para gestionar y resolver las situaciones conflictivas de forma pacífica. De esta preocupación por la convivencia en los centros educativos han surgido normativas y programas educativos en las distintas Comunidades Autónomas para proteger y favorecer el desarrollo integral de los alumnos, cumpliendo el mandato de la Constitución Española (1978), atendiendo a "la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad" (art. 10), "la integridad física y moral de la persona" (art. 15)

y protegiendo el “derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia” (art. 20).

En esta labor, la familia, como ámbito de aprendizaje e influencia de primer orden, tiene una misión de suma importancia al proporcionar modelos educativos adecuados para sus hijos. Un buen ambiente familiar, una adecuada comunicación entre sus miembros y una gestión idónea de los conflictos, llevará a los niños a optimizar sus aprendizajes e implementarlos en los distintos ámbitos de su vida y, concretamente, en el ámbito escolar.

Desde esa óptica se hace el planteamiento general del presente libro, intentando generar un papel más activo e influyente de la familia en esa misión señalada anteriormente para, en su caso, articular medidas preventivas desde el primer momento de la escolarización de los niños. Por el gran poder de influencia que tienen los padres sobre sus hijos, este libro surge con la idea de desarrollar roles parentales positivos que sirvan de modelo y aprendizaje de los hijos a la hora de gestionar y resolver conflictos de forma asertiva desde edades bien tempranas, de manera que repercuta de forma eficiente en la convivencia en todas las etapas del sistema educativo.

Para cumplir con tal finalidad, en este libro, tras analizar algunos aspectos teóricos claves e imprescindibles, se ha diseñado un programa de Escuela de Familias sobre *parentalidad positiva*, a petición de las familias con las que vengo trabajando desde los servicios de Orientación Educativa, por las dificultades que presentan, en ocasiones, para asumir su rol parental a la hora de dar respuesta educativa a las necesidades y características de sus hijos. Así mismo, el centro educativo donde estoy destinada se ha mostrado receptor ante esta iniciativa con la idea de fomentar la participación de las familias en el centro y con la creencia de que el desarrollo de roles parentales positivos va a favorecer y mejorar la convivencia entre los alumnos y entre las propias familias.

Conviene señalar también que este trabajo debe iniciarse en la etapa infantil, período en el que los niños comienzan a adquirir una mayor autonomía, se inicia la consolidación de su autoconcepto, se empieza a superar la dependencia afectiva del adulto y se amplía su campo de exploración e interacción, lo que les lleva a experimentar las primeras nociones de valores, normas y creencias, aunque, a veces, ello puede desencadenar las primeras ‘rabiets’ (Gútiérrez, 1995). Por tanto, por la importancia de esta etapa en el desarrollo integral del niño, y con la idea trabajar desde la prevención, el proyecto debe desarrollarse desde la primera infancia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La familia como ámbito de educación y convivencia

¿Qué se ha entendido y se entiende hoy como familia? Atendiendo a su etimología desde sus orígenes latinos, el término procede de la expresión *osco famel* utilizada para referirse al siervo. Dicho término evolucionó a *famulus*, que significa sirviente o esclavo, derivándose más tarde al término *familia* para referirse al grupo de siervos y esclavos de un jefe. Este concepto evolucionó para abarcar en su significado a la esposa e hijos del jefe, a quien legalmente pertenecían. Otra visión etimológica vincula el término a la acepción *famulus*, originario de *fames* (hambre), de forma que se refería al conjunto de personas que viven y se alimentan en una misma casa bajo el mandato del jefe o *pater familias* (Estrada, 2003). Por su parte, la Real Academia Española define a la familia como “un grupo de personas que viven juntas emparentadas entre sí”.

En una concepción más completa (Navarro, 2014) se entiende que la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital común a lo largo de tiempo, con la intención de durabilidad alta, y en cuyo seno anidan sentimientos de amor, solidaridad, afectividad, reciprocidad, intimidad y dependencia. Y, en un intento de recoger una definición generalista, se plasma la de Rodrigo y Palacios (1998):

Una familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 33).

Pero, en este intento amplio de definir a la familia se han soslayado aspectos tales como que, aunque la convivencia es su característica principal, esta no siempre se produce en el mismo espacio y no por ello deja de ser familia, como ocurre en matrimonios separados cuyos hijos viven con uno de los progenitores, o cuando, por ejemplo, un hijo se desplaza a otro lugar de residencia por motivos de estudio (Montoro, López y Caparrós, 2007). Así mismo, esta definición es un tanto reduccionista, puesto que no ha tenido en

cuenta otras modalidades de familia, que después se verán, donde no es implícito el concepto de parentesco, como en el caso de las adopciones (Berzosa, Santamaría y Regodón, 2011).

Por lo tanto, la familia se basa, por un lado, en una relación de alianza, de una pareja (en matrimonio o no) y, por otro, en una relación filial, los hijos (biológicos o en adopción). Esto lleva a determinar que un núcleo familiar no es tanto un fenómeno puramente biológico, que también habitualmente lo es, sino una construcción normativa y social que cada sociedad define e interpreta según sus diferentes códigos axiológicos y en función de sus necesidades y la visión que se tenga del modo en que deben darse las relaciones humanas (Garrido y Gil, 2010). Desde otras visiones, se entiende que la calidad de las interacciones entre los miembros y su desarrollo vital en el núcleo familiar es mucho más significativa que el vínculo legal y las relaciones de consanguinidad. Así, a juicio de Berzosa, Santamaría y Regodón (2011, p. 49), "la familia 'ideal' puede no coincidir con la familia 'real'. Y, continúan estos autores, aunque el concepto de familia sigue vigente, se ha modernizado y transformado.

Visto lo anterior, se puede afirmar que la familia es el ámbito por excelencia donde se favorece el desarrollo integral de sus miembros, y de aquí radica su importancia a nivel institucional y social, con independencia de su configuración y composición, como se verá a continuación al hablar de los tipos de familia. Y, es importante destacar que España en uno de los países donde existe mayor tiempo familiar compartido, mayor implicación de los miembros de la familia, más solidaridad y mejores relaciones paterno-filiales (Navarro, 2014).

2.2. Tipologías de familias

Como se ha expuesto antes, la filiación biológica no garantiza que se establezcan los lazos propios de la familia, sino que su constitución se basa más en las relaciones que se establezcan dentro de un sistema familiar y en la calidad de estas (Comellas, 2013). Por ello, actualmente se dan diferentes tipos de familias, fruto de los cambios económicos y sociales de las últimas décadas, como es el aumento de la esperanza de vida de las personas, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, la reducción de hijos en el hogar, la diversidad ideológica y los avances médicos en reproducción asistida (Garrido y Gil, 2010). Así, y según la composición y las relaciones que se establezcan entre sus miembros, se puede hablar de distintos tipos de familia (Núñez y Pedraza, 2017; Valdivia, 2008):

- a) Familia Nuclear: constituida por la madre, el padre y los hijos. Es considerada como la familia tradicional por su condición de unión

legal y con hijos biológicos. También puede llamarse nuclear simple si la pareja no tiene hijos.

- b) Familia Extensa: formada por la familia nuclear y otros parientes como los abuelos, tíos, primos y otros consanguíneos o afines.
- c) Familia Monoparental: la que se constituye por un solo padre o madre y los hijos por motivos de separación o divorcio, madre soltera o por fallecimiento de uno de los cónyuges.
- d) Familia de Hecho o en Cohabitación: formada por parejas con o sin hijos que viven en común unidos por vínculos afectivos, pero sin ningún enlace legal.
- e) Familia Homoparental: se trata de aquella formada por una pareja homosexual de hombres o mujeres cuyos hijos pueden ser de procedencia biológica o como consecuencia de la adopción.
- f) Familia Ensamblada o Reconstituida: es una familia donde uno o ambos miembros de la nueva relación tienen uno o más hijos de relaciones anteriores. En este grupo también se encuentran aquellas familias formadas únicamente por hermanos o amigos donde el sentido de familia viene dado por el sentimiento de convivencia, solidaridad y relaciones en un mismo espacio físico.
- g) Familias con Hijos Adoptivos: constituidas por la pareja e hijos no biológicos.
- h) Familia Translocal: cuando, por motivo de migraciones o trabajos fuera del país de nacimiento, uno o los dos progenitores pasan gran parte del tiempo fuera del hogar de procedencia.

Como se puede ver, existe variedad de tipos de familia en función de su composición, aunque ese aspecto no será tan relevante en la conducta del niño como la relación y la forma de comunicarse, los modelos educativos familiares y las actitudes y valores imperantes en el seno familiar que se puedan transmitir y adoptar (Arranz y Oliva, 2010). Por esta razón, es imprescindible tener muy claras las funciones de la familia, que trato a continuación.

2.3. Las funciones de la familia

A tenor de lo que se ha venido exponiendo, la familia, como primer contexto de aprendizaje e interacción de sus miembros, tiene importantes funciones en relación con sus hijos; por eso, generar bienestar físico y psicológico en los mismos es la principal función para el desarrollo personal y social de la prole; y su poder de influencia hace que, incluso, pueda

encontrarse por encima de la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación, dadas las funciones que se le atribuyen, entre las que son destacables (Navarro, 2014):

- Satisfacción de las necesidades básicas y primarias, pero no sólo con un objetivo de protección, sino como aprendizaje y desarrollo integral.
- Facilitar la adquisición de una identidad propia, que se consigue con el equilibrio entre la autonomía y las normas de control establecidas. Un adecuado equilibrio entre ambas variables favorece la adaptación social de las personas.
- Protección y cuidado.
- Fomento de las habilidades sociales,
- Transmisión de valores y normas sociales; que dependerá, en parte, de la tradición familiar o de los modelos educativos en los que los padres se han desarrollado.
- Desarrollo de la capacidad comunicativa.
- Influencia en el equilibrio emocional y conductual de los hijos en función de la respuesta de los padres por la conducta de los hijos.
- Socialización e inclusión social.

De todas formas, y aunque son funciones del contexto familiar, no debía ser tan importante la asunción de esas responsabilidades en sí como la responsabilidad que asume cada miembro de la familia en su desempeño.

2.4. Familia y afectividad

Entre las variables familiares, hay dos que son fundamentales: el control y el afecto; el primero representado por la exigencia de responsabilidad, la sanción, las normas, los límites, etc., mientras que el afecto tiene que ver más con el apoyo, la orientación, las muestras de cariño, la creación de vínculos y el amor paterno filial (Oliva, Parra, Sánchez-Queija y Gaviño, 2007).

Un núcleo familiar es más que un grupo de convivencia, es una unión, una alianza entre sus miembros a través de un vínculo afectivo que ejerce gran influencia en el desarrollo de cada integrante de la familia. Por esa razón, cuando se habla de afectividad en la familia debe entenderse referido a aquellas relaciones interpersonales basadas en el respeto, en el amor y la comprensión (Comellas, 2013). Como expresó el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2012):

El bienestar emocional y el correcto desarrollo del sistema nervioso del niño y de sus capacidades (lenguaje, memoria, atención) dependen de la respuesta protectora del adulto. Si las necesidades del bebé no son atendidas rápidamente, éste experimenta ansiedad, tristeza, frustración y sentimiento de indefensión, que afectan negativamente a su desarrollo (p. 6).

El niño, al nacer, recibe ya unas señales y estímulos por parte de la principal figura que le cuida y le muestra su cariño y afecto, desarrollando un vínculo emocional hacia uno de sus progenitores que hace de cuidador principal y que le proporciona la seguridad necesaria para un adecuado desarrollo de su personalidad en el futuro. El vínculo emocional al que se hacía referencia anteriormente, se inicia en la infancia y permanece a lo largo de toda la vida (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016). Igualmente, el niño presenta unas conductas innatas que, entre otras cosas, garantiza su supervivencia, como es el caso del vínculo de apego (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboink, 2012). Así, un estudio sobre la temática (Arias, 2014), observando la respuesta de niños de doce meses cuando se separaban de su madre, dio como resultado los tipos de apego que hoy conocemos:

- a) Vínculo seguro.- Se desarrolla cuando los cuidadores principales del niño transmiten seguridad, confianza y tranquilidad cuando este se siente temeroso o angustiado ante una determinada situación. Los niños que desarrollan un vínculo seguro en torno al año de edad se muestran más cooperadores, más competentes, expresarán sus sentimientos con mayor facilidad, y sus comportamientos serán menos agresivos, a la vez que desarrollarán mejores estrategias para resolver situaciones difíciles.
- b) Vínculo inseguro.- Se desarrolla cuando el niño ha perdido la confianza o no se ha podido establecer el vínculo de forma óptima con la figura cuidadora. Ante una situación adversa para el niño, este no muestra interés ni apego con los cuidadores principales.
- c) El vínculo ansioso-ambivalente.- Este tipo de vínculo se establece en aquellos niños cuyos cuidadores principales no manejan las habilidades emocionales de forma constante, generando en el niño una inseguridad que se manifiesta con una mezcla de conductas que van desde el apego a la protesta y resistencia.

Por consiguiente, la estabilidad emocional del niño, su adaptación al medio y su desenvolvimiento afectivo en el futuro va a depender, en gran parte, de las primeras experiencias afectivas y del tipo de vínculo que haya establecido con la persona cuidadora de referencia (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboink, 2012). Esto hace que, por parte de los adultos, se deba asumir la responsabilidad de cuidar, acompañar y proteger al niño en su aprendizaje y atender a sus demandas transmitiendo estabilidad y seguridad en ese

proceso hacia su autonomía, pero en este proceso se deben tener claros los términos y funciones para no confundir la afectividad con la sobreprotección. Las conductas sobreprotectoras impiden al niño que desarrolle sus capacidades adecuadamente, no le ayudan a entender su realidad ni favorecen la adaptación a las nuevas situaciones, dificultando así el establecimiento de relaciones adecuadas con los adultos y con sus iguales (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016; Pérez, 2001).

Y todo ello tiene mucho que ver con el modelo educativo y de convivencia que impere en la familia, por lo que el epígrafe siguiente trata de esta temática tan vital.

2.5. Modelos educativos y convivencia familiar

Se ha visto que el tipo de vínculo que se establezca entre los padres y los hijos es considerado como la base sobre la que se van a sustentar las relaciones posteriores entre ellos y, por tanto, va a configurar el modelo educativo que va a imperar en el núcleo familiar, con lo que se comienza a forjar el camino hacia un estilo propio de crianza y de parentalidad.

En función de cómo sea la relación y la comunicación con los hijos, cómo se establezcan normas y límites y cómo se gestione su comportamiento, se desarrollará uno de los cuatro estilos educativos establecidos en su día por Maccoby y Martin (1983), y trabajados, posteriormente, por otros autores (Aroca y Cánovas, 2012; Cámara y López, 2011; Comellas, 2013; Capano y Ubach, 2013; Valdivia, 2010), basados en dos dimensiones, afecto/comunicación y control/establecimiento de límites: estilo educativo autoritario, estilo permisivo, estilo democrático y estilo negligente:

- a) En las familias donde predomina el estilo autoritario, el control, el orden y la disciplina son los aspectos a destacar en la convivencia familiar. Los adultos ejercen el poder de forma rígida, intentado moldear y controlar las actitudes y comportamientos de los hijos. Existen bajos niveles de comunicación y una gran predisposición al castigo. En los hogares autoritarios, los menores responden con obediencia, timidez e inseguridad. Los niños suelen tener baja autoestima, y escasa expresión de afectividad y cariño hacia sus iguales y los adultos. Suelen manifestarse irritables, tensos, coléricos, poco alegres y muy dependientes de la figura de autoridad.
- b) En el polo opuesto se encuentra el modelo permisivo, donde los padres ejercen poco control sobre los hijos, les exigen poco, los niveles de comunicación son altos, hay excesiva flexibilidad y

evitación del castigo. La respuesta de los hijos se dirige hacia una baja obediencia, poca constancia para conseguir metas, escasa interiorización de valores, niveles bajos de autoestima, poca expresión de afecto con los iguales, predisposición a conductas agresivas, son irritables, etc.

- c) Entre los dos extremos se encuentra el estilo democrático, caracterizado por altos niveles de comunicación entre sus miembros, basado en relaciones de afecto, donde se favorece la autonomía, se tiene conciencia de las capacidades y sentimientos de los miembros y se refuerzan las conductas positivas; el error se percibe como experiencia de aprendizaje y se evita el castigo, estableciendo reglas y límites claros y comprensibles para toda la familia en la supervisión y regulación de las conductas, utilizando un razonamiento inductivo. Los padres que desarrollan con sus hijos el estilo democrático (fundamentalmente, afecto, control regulado y exigencia de madurez), consiguen en las familias un mejor ajuste emocional y comportamental, fomentando la expresión de necesidades, la responsabilidad y la corresponsabilidad. En los hijos, este estilo tiene importantes ventajas psicológicas, con estados emocionales estables, elevada autoestima y autocontrol, gran desarrollo moral y social, además de presentar mejor rendimiento académico; así la respuesta de los menores en un hogar democrático es un elevado nivel de autonomía, e independencia, aprenden a autocontrolarse, la comunicación es positiva, se muestran resilientes y manifiestan afectividad e interiorizan valores entre otros.
- d) Finalmente, hay un cuarto estilo con matices negativos, el estilo negligente o indiferente, donde los padres casi no se implican en tareas de educación y crianza, se muestran distantes con sus hijos, no se muestran sensibles a las necesidades de la prole y no elaboran unas normas y límites claros y constantes o, simplemente, no existen. La conducta de los niños en ambientes negligentes se caracteriza por la baja autoestima y empatía, no asumen normas y se muestran vulnerables ante los conflictos por no disponer de los recursos necesarios para resolver los conflictos de forma asertiva a través del diálogo.

Para una visión más comprensiva, en el cuadro que sigue se hace un resumen de los estilos expuestos.

Tabla 1: Estilos educativos parentales.

ESTILOS EDUCATIVOS	AUTORITARIO	PERMISIVO	DEMOCRÁTICO	NEGLIGENTE
ACTITUD DE LOS PADRES	Control Orden Disciplina Rigidez Incomunicación Castigo	Escaso control Poca exigencia Altos niveles de comunicación Excesiva flexibilidad Condescendencia Evitación de sanciones	Altos niveles de comunicación Relaciones de afecto Se favorece la autonomía Conciencia de sentimientos y capacidades Refuerzo de conductas positivas Se evita el castigo	Indiferencia Ausencia de implicación en tareas educativas Distancia con los hijos Insensibles a necesidades filiales Ausencia de normas
CONSECUENCIAS EN LOS HIJOS	Obediencia Inseguridad Baja autoestima Bajos niveles de afectividad Relación filial de miedo Dependientes Irritables Tristes	Baja obediencia Inconstancia Escasa interiorización de valores Baja autoestima Poca expresión de afecto Conductas agresivas Irritabilidad	Elevado nivel de autoestima Independencia Autocontrol Comunicación abierta Fortaleza Alta afectividad Interiorización de valores	Baja autoestima Poca o nula empatía Vulnerabilidad Falta de recursos personales Incomunicación

Fuente: Elaboración propia inspirada en los trabajos de Aroca y Cánovas (2012); Cámara y López (2011); Comellas (2013); Capano y Ubach (2013); Navarro (2014); y Valdivia (2010).

En cualquier caso, los estilos educativos de una familia no son estáticos, sino que pueden ir cambiando a lo largo del ciclo vital de una familia por motivos como la edad de los hijos, experiencias y acontecimientos, aprendizajes, etc., y de la respuesta que dé la prole ante el estilo de crianza de los padres y la formación que puedan ir incorporando las familias a sus vidas, por ejemplo, a través de las escuelas de familias (Valdivia, 2010), de las que después se hablará.

A su vez, el modelo de crianza y educación que caracteriza una familia es fruto de los aprendizajes anteriores de los padres cuando eran hijos y las características personales y emocionales de todos los miembros de la familia. En función del estilo educativo que, generalmente, se desarrolle en el ámbito familiar, este va a favorecer o, en caso contrario, perjudicar la convivencia familiar, repercutiendo así mismo en la convivencia en otros ámbitos como el

escolar. Tal es la importancia de promover modelos democráticos propicios para la convivencia, donde los niños desarrollen pautas adecuadas de conducta e implementen estrategias para autorregularse y autocontrolarse; es, precisamente, una de las principales propuestas recogidas en el III Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia.

También conviene tener en cuenta que, en la sociedad actual, plena de incertidumbres de todo tipo, hay riesgos familiares que se incrementan en circunstancias diversas derivadas de un elevado nivel de estrés en los padres, que, a veces, se ven superados por los acontecimientos laborales, económicos y sociales. Entonces, la capacidad socializadora, afectiva y educativa de los progenitores se puede ver mermada significativamente, y no es extraño que surjan problemas internos en la familia e, incluso, el aislamiento de esta (Díaz-Aguado, 2010).

2.6. Familia y socialización

Genéricamente, la socialización es un proceso por el que las personas interiorizan las normas y reglas sociales y culturales de un grupo de referencia, de una comunidad dada, favoreciendo la inclusión, conexión y relación con el contexto más cercano y con el mundo circundante (Bauman, 2006). Sería "un proceso mediante el cual las personas adquieren los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecen" (Musitu y Cava, 2001, p. 115). Naturalmente, en la familia ese proceso socializador es bidireccional, porque también los padres son socializados por los hijos en la convivencia a lo largo de la vida (Capano y Ubach, 2013). Y, diferentes autores (Comellas, 2013; Gracia, Fuentes y García, 2010; Navarro, 2014; Valdivia, 2010) han explicado una diferenciación entre socialización primaria y socialización secundaria. La primera hace referencia a la que se desarrolla en el seno familiar, siendo la más influyente en el desarrollo de los individuos, por encima de cualquier otro factor socializador, por su gran carga de afectividad. La socialización secundaria es la que se lleva a cabo por otros agentes y en otros contextos diferentes a la familia, por ejemplo, la escuela; se caracteriza por carecer de la carga efectiva que tiene la familia, pero presenta la función de enriquecer y complementar la identidad de los niños y favorecer así su inclusión en la sociedad y poder participar activamente en ella.

Volviendo al contexto familiar, es a través de los procesos comunicativos como los vínculos afectivos que se generen, las relaciones entre sus miembros y el apoyo mutuo hace que cada uno de los hijos adquiera una competencia social necesaria que le ayude a desenvolverse en el mundo que le rodea. Así, la adaptación de cada uno de ellos en el medio social

dependerá en gran medida de los procesos de socialización llevados a cabo en el ámbito familiar, el cual será también una característica del modelo educativo imperante en una familia y que confiere un ajuste psicológico y social en los hijos (Gracia, Fuentes y García, 2010).

De ese modo, será fundamental en los procesos de socialización llevados a cabo en el seno familiar el desarrollo de estrategias en los hijos que les habilite para autorregularse y controlar sus impulsos, de forma que les permita un desempeño adecuado de los diferentes roles sociales y la adquisición de determinados valores significativos que oriente su existencia y sus acciones (Bauman, 2006).

No obstante, y como se indicó anteriormente, las familias, al igual que las personas, pueden pasar por períodos diferentes de socialización; en ocasiones se caracterizan por mostrarse como estructuras estables en las relaciones y desarrollándose dentro de unos estilos educativos bien definidos y adecuados (morfostasis), pero, en otras ocasiones, aparecen fases de inestabilidad debido a situaciones de cambio, de crisis o transición en el ciclo vital de las familias (morfogénesis). Ante estos procesos de cambio, juega un papel muy importante la capacidad que puedan tener los miembros de una familia como grupo, para salir reforzados de una situación de crisis mediante procesos de afrontamiento y superación y que conocemos como resiliencia.

Llegados a este punto, y una vez vistos los tipos y modelos educativos de familias, con la importancia de la convivencia y la socialización, así como de la afectividad, parece pertinente penetrar en un concepto fundamental para el propósito de este libro: la parentalidad positiva.

2.7. La parentalidad positiva

El siglo XX fue considerado el siglo de la infancia, a raíz de la aprobación de los Derechos del Niño por la Asamblea General de la ONU, el 20 de noviembre de 1989, fecha que marcó el inicio del planteamiento de los menores como personas de derecho, incorporando derechos concretos de los niños en el marco jurídico de los países afines, siendo España uno de ellos (Aller, 2010). En ese marco, tener en cuenta las necesidades de los más pequeños y fomentar el buen trato son los principios básicos sobre los que se sustentaron las distintas leyes de protección de la infancia, siendo éste, precisamente, el fin último de la parentalidad positiva.

Efectivamente, en el terreno familiar, el mandato normativo anterior tiene una de sus traducciones en la teoría y en la praxis de la parentalidad positiva. Tomando como referencia la Recomendación Rec 19 (2006) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, este término se refiere al "comportamiento

de los padres fundamentado en el interés superior del niño que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p. 19). Según esta definición, el objetivo primordial de los padres con respecto a sus hijos consiste en fomentar relaciones positivas paterno-filiales, basadas en la responsabilidad parental, garantizando los derechos de los menores y potenciar su desarrollo y bienestar en el seno familiar (Jiménez e Hidalgo, 2016). Como exponen Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010, p. 13), “la parentalidad positiva plantea un control parental autorizado basado en el afecto, el apoyo, la comunicación, el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas”.

Esa conceptualización parte de los siguientes supuestos básicos (Martín y Rodrigo, 2013):

- a) Reconocimiento de los menores como persona con derechos, no sólo a ser protegidos, sino a participar con sus opiniones en todo lo que les concierne.
- b) Necesidad de apoyo decidido de las Administraciones a las familias, con prestaciones, apoyos, conciliación de la vida laboral y familiar y puesta en marcha de servicios de atención a la infancia.
- c) Fomento de la conciencia colectiva sobre la importancia de la familia y la parentalidad positiva como núcleo social básico.
- d) Recomposición de los roles paternos y filiales ante los cambios sociales.
- e) Decidido apoyo de todas las instancias sociales a la familia y la parentalidad positiva.
- f) Coordinación de todas las instancias y profesionales que trabajan con familias, tanto en el ámbito escolar como en el contexto del barrio.

Lo anterior lleva a la necesidad de sustituir un modelo de parentalidad punitiva basado únicamente en la necesidad de lograr metas de obediencia y disciplina en los hijos, bajo relaciones de dependencia y maltrato, desarrollando sentimientos de miedo, culpa, rechazo, etc., a un modelo de parentalidad positiva donde se fomenta la autonomía, responsabilidad, esfuerzo, seguridad, etc., en un ambiente de bienestar y de relaciones de buen trato, atendiendo a las fortalezas y capacidades de los miembros de una familia.

También la recomendación del Consejo de Europa (2006) citada anteriormente refuerza, de alguna manera, una nueva visión de los procesos de socialización en la familia y en la sociedad actual, dando más protagonismo a los padres, pero igualmente a los hijos, en el proceso de transmisión y

adquisición de normas y valores “mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación llevadas a cabo durante sus interacciones diarias” (Kuczynski y Parkin, 2007). De este modo, la socialización ya no es concebida como tarea exclusiva de adultos sobre los menores, sino que estos tienen parte activa en el proceso; y la labor de los padres no es tanto ejercer la autoridad para la transmisión y asunción de pautas socializadoras cuanto establecer con los hijos relaciones dialécticas para conseguirlo (Martín y Rodrigo, 2013).

Así, una familia ejerce la parentalidad positiva cuando guía, potencia y reconoce a sus hijos como personas de pleno derecho, educándoles de forma pacífica y asertiva y estableciendo límites claros y consensuados que favorecen su óptimo desarrollo integral. Es lo que se recogió en la citada Recomendación Rec (2006), en la cual queda definido el desempeño del rol de los padres como un conjunto de conductas que tienden a favorecer el bienestar de los hijos y su desarrollo desde una visión basada en el afecto, cuidado, comprensión mutua, adopción de acuerdos consensuados, protección, seguridad personal y un ambiente pacífico que favorezca su completo desarrollo y adquieran un sentimiento de control de sus propias vidas (Consejo de Europa, 2006).

Por tanto, no se trata sólo del apoyo que puedan dar los padres a los hijos, en todos los sentidos, para lograr objetivos familiares, sino de que los padres puedan tener competencias, habilidades y estrategias para desarrollar con éxito los objetivos de la parentalidad positiva (Daly, 2013); siendo elemento fundamental en esta tarea de los padres la asunción y transmisión de un sistema de valores ético y moral, que se suponen son aceptados por la comunidad, para ejercer en el futuro una ciudadanía responsable (Bernal, 2013).

Igualmente, la recomendación del Consejo de Europa insta a todos los Estados miembros a proporcionar a las familias los apoyos adecuados, en todos los sentidos: políticas sociales, prestación de servicios, apoyo especializado cuando se necesite por cuestiones específicas, etc., todo ello orientado a paliar o eliminar las barreras que puedan aparecer en el ejercicio de la parentalidad positiva.

Y, se ha afirmado (Quintana y López, 2013) que el medio para promover la parentalidad positiva es la educación parental (de ahí la propuesta que se hace en este libro), que, además de desarrollar las necesarias competencias de los padres, también persigue promover un proceso de cambio a nivel cognitivo, afectivo y conductual en los adultos. Estos procesos de cambio permitirán a los progenitores optimizar su rol parental y reconstruirlo si se considera necesario. Naturalmente, la clave de este proceso no consiste en que los padres ejerzan la autoridad para la obediencia de los hijos, sino cómo

ejercer esta autoridad de forma responsable salvaguardando los derechos de los menores y fomentando sus capacidades en el proceso de socialización, promoviendo su autonomía e implicación en la vida de la comunidad.

En definitiva, el enfoque de la parentalidad positiva implica un cambio paradigmático en el tratamiento tradicional de la familia y sus funciones, al superar un modelo de intervención centrado en déficits o problemas conductuales, para caminar a otro enfoque basado en la prevención y la promoción (Jiménez e Hidalgo, 2016), como se intentará plasmar en la Escuela de Familias que se inserta en la parte práctica de este libro.

2.8. Elementos claves de la parentalidad positiva

Como se ha apuntado anteriormente, entre los factores conformadores de la parentalidad y el modelo de crianza están el fruto de las experiencias vividas, de las características personales y emocionales de sus miembros y de la respuesta dada ante las normas y límites establecidos. Y no siempre se desarrolla una parentalidad deseada, sino que, a veces, se distorsiona por procesos de cambio en el ciclo vital, o situaciones de crisis; pero, otras veces, es motivada por la falta de estrategias y conocimientos para hacer las cosas de manera diferente. Por ello, para desarrollar propuestas de formación para padres sobre parentalidad positiva, es necesario tener en cuenta, al menos, los siguientes elementos (Rodrigo, 2015):

- A través de la parentalidad positiva se obtiene una nueva visión de socialización humana, en la medida en que los padres desarrollan y fomentan conductas adecuadas en los hijos para su desarrollo personal y social, considerándose estrategias para la socialización.
- Este nuevo enfoque supone pasar de un modelo de autoridad parental basado en una relación superior y de obediencia del padre sobre el hijo, a un modelo de responsabilidad parental permitiendo la autorregulación del niño y dando capacidad de actuación a padres e hijos.
- Los hijos ejercen un papel activo en los procesos de socialización, donde sus opiniones, sugerencias y participación son tenidas en cuenta en la dinámica familiar.

Ello se traduce en los tres objetivos fundamentales de la parentalidad positiva (Capano y Ubach, 2013; Martín y Rodrigo, 2013; Quintana y López, 2013; Rodrigo et al., 2015):

- a) Creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio de la parentalidad positiva, garantizando el acceso a los recursos

necesarios y adecuados, adaptados a las características de cada familia.

- b) Eliminar todas las barreras que puedan suponer un obstáculo para el desarrollo de la parentalidad positiva, sea cual fuere su origen y condiciones.
- c) Promover la concienciación de la sociedad sobre la importancia de la parentalidad positiva, adoptando las medidas necesarias para hacerla efectiva.

2.9. Desarrollo de un rol parental adecuado

El Consejo Económico y Social de la ONU (2013), en el marco de los objetivos del milenio, proclamó que concierne a los padres y madres, bien directa o indirectamente, tres objetivos nucleares:

- Reconocer a la familia como una unidad grupal, natural y fundamental de la sociedad con responsabilidad primaria para la crianza y protección de los hijos, para el completo y armonioso desarrollo de su personalidad, creciendo en un ambiente de amor, comprensión y felicidad.
- Asumir el principio de responsabilidad parental compartida en la crianza y el desarrollo de los hijos.
- Fomentar la mejora de la participación paternal y el apoyo a una amplia gama de disposiciones para la calidad en el cuidado de los hijos.

Es evidente que, para que la parentalidad positiva sea una realidad, los padres deben desarrollar un rol parental adecuado. Por eso, a la hora de promover programas de formación a las familias para que desarrollen estrategias de crianza y educación acordes con los principios positivos de crianza y educación, se deben tener en cuenta algunos aspectos fundamentales (Rodrigo et al, 2015):

- a) Ser conscientes de las características y necesidades de los hijos, en función del estadio evolutivo donde se encuentren, ayudará a los padres a diferenciar entre necesidades reales y deseos.
- b) Empleo de la disciplina positiva como estrategia educativa que fomenta el aprendizaje de normas y límites con una lógica y con argumentos reales. Esto permite al niño actuar de forma reflexiva y de forma convencida no por imposición a través de la manipulación o la violencia verbal o física con consecuencias negativas en su autoestima, seguridad, responsabilidad y

socialización del menor. Por tanto, la base de la crianza positiva es la colaboración, no el control, y requiere de esfuerzo, constancia y práctica para generar adecuados hábitos. Con esta metodología de crianza no se pretende que el niño haga lo que quiera y 'se salga con la suya', sino hacerle entender que algo no es adecuado o no es el momento de realizarlo. Valga como ejemplo la campaña "Educa y no Pegues", de Save the Children.

- c) Desarrollo de estilos parentales adecuados. El estilo educativo de cada familia no sólo influye en la etapa de la infancia, sino que está presente a lo largo de toda la vida. Existen estilos más adecuados y eficaces que responden a los derechos del niño. Las bases de un modelo educativo autoritativo/ democrático son (Martínez, Álvarez y Pérez, 2010):
- Establecer vínculos afectivos adecuados, duraderos y estables donde el niño se sienta protegido y con confianza.
 - Desarrollar un ambiente familiar estructurado, con normas y límites explícitos, expresados con claridad, consensuados por sus miembros y estables en el tiempo y que se pondrán en práctica mediante el desarrollo de rutinas y hábitos.
 - Crianza y educación sin violencia, donde no se aplique el castigo psicológico ni físico, basándose en la comunicación e interacción adecuada e impulsando modelos educativos parentales democráticos.
 - Estimular a los menores para el aprendizaje personal, social y escolar, fomentando sus capacidades y habilidades desde la motivación.
 - Valorar a los hijos y entender su realidad, sus experiencias, sus preocupaciones y dar respuesta a sus necesidades y guiarles para que adopten un papel activo como personas en el contexto familiar y social.
 - Fomento de la autonomía; que favorezca un equilibrio psicológico favorable ofreciendo experiencias desde el nacimiento.

Pero, hay también algunos autores fundamentalmente en el ámbito anglosajón (Raemerkers y Suissa, 2012) que critican la excesiva intromisión de los Estados y sus instituciones en la vida familiar, regulando lo que debería o no ser esta, imponiendo un tipo determinado de valores y una visión interesada, tanto política como ideológica. Por eso, se apela a planteamientos éticos de las vidas familiares, más que políticos o instrumentales, dando prioridad al significado de ser padres, de ejercer una parentalidad positiva con las características descritas anteriormente (Bernal, 2013; Donati, 2013),

incidiendo en la importancia y responsabilidad de ser padres, antes, incluso de iniciar cualquier intervención formativa en la familia.

No obstante, es verdad que la mayoría de los contenidos de las acciones formativas dirigidas a las familias desde la parentalidad positiva se limitan a consejos con efectos psicológicos individuales (satisfacción, motivación, inhibición de conductas, etc.), pero, habitualmente, no hay contenidos que hagan reflexionar sobre los aspectos anteriores, contenidos éticos y morales sobre lo que significa ser padres y como ejercer la parentalidad positiva; y, como exponen algunos autores (Bernal, 2013; Suissa, 2013), esos contenidos proporcionarían una dimensión mucho mayor a las formaciones de padres y madres, más que las visiones utilitaristas que generalmente se llevan a cabo, aunque, evidentemente, éstas son indispensables. Así lo explica Donati (2013):

Si la familia es, como de hecho las ciencias sociales de hoy muestran, un 'sujeto social' y si de verdad, como está también demostrado, que esta subjetividad tiene una naturaleza ética, entonces es en la dinámica propiamente moral donde se entrelaza el sentido de los problemas y de los cambios de la familia (p. 239).

2.10. Algunos programas y proyectos de apoyo a la parentalidad positiva

La tarea de ser y ejercer como padres no es tan fácil como parece, por lo que se requiere de apoyos y programas que les ayuden y les orienten para desarrollar sus responsabilidades parentales de forma adecuada. Por esta razón, a través de proyectos y programas se pretende propiciar un papel más activo de las familias, ampliando conocimientos sobre formas adecuadas de educar y cómo reaccionar ante situaciones cotidianas, mediante actividades grupales que den la posibilidad de compartir conocimientos y experiencias con otros padres.

Otra cuestión distinta, y no menor, es cómo se desarrollen las metodologías que se implementen en la formación de padres para una parentalidad positiva, porque no bastan las buenas intenciones ni todo vale. En todo caso, hay variedad de programas y proyectos de parentalidad positiva interesantes que conviene conocer; y cabe citar, sólo a título de ejemplo, los siguientes:

- Son muy conocidos los programas denominados Triple-P (*Parenting Positive Program*), que han servido como referencia mundial. Son programas orientados a la prevención de conductas conflictivas en

niños y adolescentes, ayudando a los padres para que sus hijos adquieran las competencias necesarias, creando un ambiente familiar en el que los hijos puedan desarrollar toda su potencialidad. Su base la constituyen teorías psicológicas de aprendizaje social y de psicología cognitiva conductual, aunque ya se expuso que estos programas han sido criticados por su excesivo pragmatismo.

- "Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales", del Ministerio de Sanidad y Servicios Sociales. Contiene una serie de medidas para el apoyo socioeducativo a las familias, independientemente de la tipología de las mismas.
- Campaña "Educa, no pegues". ONG Save the Children.
- Campaña "Corregir no es pegar". ONG Save the Children.
- "Aprender Juntos, Crecer en Familia", de la Red de Entidades del Programa Pro Infancia de la Caixa.
- "Formación y Apoyo Familiar (FAP)", programa genérico de los Servicios Sociales.
- "Espacios familiares", servicio socioeducativo de la Generalitat de Cataluña para atender a padres y madres de educación infantil, con proyección preventiva.
- "Preescolar Na Casa" ("Preescolar en casa") de Galicia, es un programa de formación de padres y madres de cero a seis años cuyo principal objetivo es ofrecer información a las familias sobre el desarrollo infantil. También tiene un servicio de publicaciones.
- "Espai familiar Camp Redó" (Espacio familiar Camp Redó), de Baleares, programa de intervención para la atención a la infancia, trabajando el vínculo afectivo familiar.
- "Educación familiar y parentalidad positiva" Programa piloto en tres CEIP de la Región de Murcia a petición de las familias, y promovido por la Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, a través de la Dirección General de Familia, y Políticas Sociales.
- Proyecto APEGO: Promoción de la Parentalidad Positiva en el Sistema de Salud de Andalucía.

Y, en los programas basados en evidencias, hay una serie de características y recomendaciones interesantes (Jiménez e Hidalgo, 2016, Molinuevo, 2013), que se plasman a continuación:

- a) En primer lugar, se despeja la duda de la pertinencia (o no) de estos programas de apoyo a padres, pues son ineludibles en la sociedad actual, ya que, apoyar a padres y madres para que desarrollen

positivamente la parentalidad redundará en el bienestar de los hijos, de la familia y, al límite, de la propia sociedad. Otra cuestión, no menos importante, es la valoración de cada programa individualmente.

- b) Se debe tener un marco (modelo) teórico de referencia que aclare los términos más importantes de la parentalidad positiva, las metodologías idóneas, los instrumentos y estrategias adecuados, etc.
- c) Estos programas deben partir de un buen análisis del contexto familiar, de las necesidades y fortalezas de las familias participantes y del entorno de las mismas, para poder contar con recursos de asociaciones, redes sociales, etc.
- d) Cada programa es único, como cada contexto y cada familia, aunque también es verdad que se han realizado experiencias de Escuelas de Familias que pueden ser de gran utilidad, no para repetir lo realizado, sino para tener evidencia de lo que sucedió y cómo acaeció en esos programas. Esos programas deben ser analizados en base a tres núcleos básicos: grado de eficacia (alcance de los objetivos y metas), grado de eficiencia (relacionando medios con alcance de objetivos) y grado de diseminación (alcance del programa, posibilidad de extrapolación).
- e) Sensibilización (e información completa) a las familias, de cara a una mayor implicación y asunción de responsabilidades en el desarrollo del programa.
- f) Dotar a las familias de recursos instrumentales y metodológicos imprescindibles (técnicas de comunicación, de dinámicas grupales, de resolución de conflictos, etc.).
- g) Contar con apoyos institucionales que puedan garantizar el éxito de los programas, huyendo del paternalismo, siendo los gestores de la implementación los propios miembros de las familias participantes.
- h) Finalmente, prever los medios para evaluar todo el entramado: participación, implicación, apoyos, recursos, resultados, diseminación, etc.

Después de analizar la parentalidad positiva, núcleo central del marco teórico de este libro, es el momento de pasar al otro gran ámbito socializador: el centro escolar y las relaciones de convivencia que en él se dan.

2.11. Sobre la convivencia escolar

Convivir es un término que procede del latín *convivĕre* y es definido por la Real Academia Española como “vivir en compañía de otro u otros”. En su acepción más amplia, hace referencia a la coexistencia armoniosa y pacífica de dos o más personas en un mismo espacio de relación. Sin embargo, compartir un espacio no es convivir si, al mismo tiempo, no se comparte un sistema de normas y valores que hacen la vida en común más completa y formativa en todos los sentidos. El vocablo “convivencia” implica que, además de vivir juntas, las personas deben establecer relaciones positivas, empáticas en todos los sentidos (Gallardo, 2009), lo que, entre otras cosas, incluye el ejercicio de la solidaridad y el esfuerzo común para dotar de ciudadanía a todas las personas que habitan un contexto determinado. Es verdad que la coexistencia de los seres humanos ya viene dada social y cotidianamente, pero la convivencia es una situación que debe ser construida, y esa construcción conlleva un determinado tipo de aprendizaje y formación (Berra y Dueñas, 2009).

En ese sentido, Santiago (2014, citando a Jares, 2006), explica que la convivencia hace referencia a una serie de contenidos ineludibles:

- a) Contenidos de naturaleza humana: derecho a la vida, a la felicidad y a la dignidad.
- b) Contenidos de relación: derecho al respeto, al reconocimiento de la diversidad, la igualdad y la solidaridad.
- c) Contenidos de ciudadanía: derechos humanos, justicia social y estado de derecho.

De ahí que Romero (2010) establezca dos dimensiones básicas para la convivencia: una psicológica, referida a sentimientos y emociones imprescindibles para la vida en común, buscando siempre la empatía; y otra pro-socialidad, que proclama la aceptación de la diferencia como algo normal y la búsqueda del altruismo social. Ello implica la existencia de una esfera pública que propicie el respeto a los derechos de todos, sin discriminación, así como unas condiciones que permitan ejercer la ciudadanía sin impedimentos.

En el discurso educativo, el término “convivencia” se introdujo en España hace tres décadas, en referencia a la construcción de relaciones pacíficas entre los alumnos (Zaitegui, 2010). Al respecto, escribe Donoso (2005, en Hernández y Sánchez, 2007):

La convivencia escolar es una construcción colectiva y dinámica, ya que es fruto de las interacciones de todos los miembros de la comunidad escolar y se modifica de acuerdo a

los cambios que experimenten esas relaciones en el tiempo. Así concebida, la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción". (p. 3)

Por tanto, el concepto de convivencia aplicado a la educación tiene que ver con cuestiones referidas a los sentimientos, emociones y valores, con una inteligencia emocional necesaria para la relación con los demás.

Hay que recordar que aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás es uno de los cuatro pilares básicos que establece el informe de la UNESCO (Delors, 1996), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que postula la importancia de desarrollar la comprensión del otro y desarrollar proyectos comunes para tratar los conflictos respetando los valores de los otros, comprender a los demás y fomentar la paz. En el plano escolar, ello implica no sólo aceptar las diferencias, sino comprenderlas, optar por la interdependencia de todos los alumnos en el aula y el centro educativo, ser conscientes de la virtud de la pluralidad, enfrentar los posibles conflictos de forma positiva, promover el entendimiento de la diferencia y desarrollar la cultura democrática de la no violencia (Carbajal, 2013). Como expresa el citado informe:

Aprender a convivir, conociendo mejor a los demás, y a partir de ahí crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos (...), aprender a conocer, actuar con una mayor autonomía y capacidad de juicio con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, (...), que confirma la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo (pp. 21-23).

Igualmente, el artículo 27.2 de la Constitución Española (1978) proclama que "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

El actual sistema educativo español, no ajeno a este propósito, establece la convivencia escolar como un principio y como parte integrante de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas educativas. De ese modo, la LOE fue la primera que concedió en su articulado la importancia que tiene la convivencia escolar; en el artículo 2.c proclama que "la educación es el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos". Igualmente, en el artículo 17 hace alusión a la convivencia, la ciudadanía y la adquisición de habilidades para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, la LOMCE (2013) establece en su Preámbulo: "La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar".

Y, ante la creciente preocupación por mejorar el clima de convivencia en las aulas, las distintas Comunidades Autónomas han desarrollado diversa normativa y programas de prevención e intervención ante conflictos escolares y conductas contrarias a las normas de convivencia. En el marco de la Región de Murcia se cuenta con la siguiente legislación que directa o indirectamente influye en el ámbito educativo.

- Ley 3/1995, de 21 de marzo, de La Infancia de la Región de Murcia.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del código civil y de la ley de enjuiciamiento civil
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (y posteriores modificaciones).
- Orden de 6 de mayo de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se crea el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.
- Decreto 115/2005, de 21 de octubre de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia sobre convivencia escolar.
- Orden de 19 de octubre de 2006, por la que se crea el observatorio para la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Ley 7/2007, de 4 de abril, para la igualdad entre mujeres y hombres, y de protección contra la violencia de género en la Región de Murcia.
- Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia.
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Pero no basta con la normativa, también hay que clarificar los términos, analizar sus consecuencias y actuar. En ese sentido, es complejo hablar de convivencia escolar como un término cerrado, pues en él intervienen, como se ha visto, cuestiones de valores, el diálogo entre iguales, la tolerancia, la solidaridad, la empatía, los derechos humanos..., aunque, generalmente se acepta que convivir implica todo lo anterior, respeto por unas determinadas reglas y valores en contextos concretos (Hernández y Sánchez, 2007). E, igualmente, tiene que ver con la convivencia escolar el tipo de estructura de las aulas y las metodologías imperantes, todavía dirigistas y tradicionales, donde poco o nada participan los alumnos, tanto en cuestiones de aprendizaje como en normas de convivencia (García y Cubo, 2007; Jiménez, 2014); y ya se sabe que, cuando los alumnos participan en la elaboración de reglas de conducta, se sienten mucho más implicados (Caballero, 2010; Jordán, 2009). Así, mientras las familias han ido sufriendo transformaciones en su estructura, las escuelas han evolucionado, cuando lo han hecho, de forma mucho más lenta (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010). Esta es, entre otras, una de las razones, a juicio de Collet y Tort (2008), del desencuentro actual entre ambas instituciones.

Y, no es difícil encontrar consenso generalizado de que la convivencia en las aulas es la materia prima, básica, a partir de la cual se construye la educación (Díaz-Aguado, 2010), como igualmente se considera, sin ambages, que hay una necesidad imperiosa de mejorarla, sin alarmismo, pero reconociendo que puede mejorarse la situación actual, donde hay problemas de indisciplina, acoso y violencia desconocidos hasta este momento. No obstante, conviene no confundir ni establecer una relación de causa efecto entre conflicto escolar y violencia; es verdad que existe relación, pero no es bidireccional, porque la violencia va siempre acompañada de nuevos conflictos, pero no ocurre al contrario: el conflicto no tiene por qué desembocar en violencia (Hernández, 2002). Las situaciones de conflicto son más numerosas que las de violencia, pero éstas son mucho más negativas para la convivencia escolar y social.

Al respecto, es interesante la distinción que hacen Etxeberría, Esteve y Jordán (2001, p. 82), "mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos e intereses, discusión y necesidad de abordar los problemas, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esta situación". Por consiguiente, se debe romper con el imaginario colectivo de que el conflicto siempre da lugar a respuestas agresivas que generan violencia, esta percepción anula la posibilidad de soluciones pacíficas. Además, y como señala Vázquez (2001), el conflicto suele presentar un carácter imprevisible, por lo que resulta altamente difícil prever su aparición.

Pero, es normal que en cualquier grupo social se den desavenencias y conflictos, pues no siempre se coincide con los intereses de todos, y el centro escolar, por su composición, con personas que desempeñan diferentes roles; es como un organismo vivo formado por personas diferentes, y esta composición, por sí misma, puede dar lugar al conflicto; es un contexto propicio para que ocurra, pero este no tiene que ser siempre negativo, porque puede ser utilizado para mejorar diversos aspectos educativos de convivencia y socialización. Por tanto, convengamos en que el conflicto forma parte de la convivencia humana, pero también hay que considerar que puede ser fuente de aprendizaje personal y social, de maduración para gestionar positivamente las situaciones de desavenencia de la vida cotidiana. De ahí se desprende que el conflicto no siempre sea negativo, y esto debe ser muy tenido en cuenta por los docentes en su práctica diaria en las aulas (Hernández, 2004b).

Ello, exige medidas que no solo tienen que ver con la formación del profesorado, la organización del centro o los reglamentos de régimen interno, sino también y fundamentalmente, con la implicación de las familias en la solución de conflictos. No es extraño constatar cómo muchos profesores se quejan de la poca colaboración e implicación de las familias en la escuela; es más, no son pocos los padres que, creyendo apoyar a sus hijos, tienen actitudes que van en contra de la normal colaboración con el profesorado.

En ese sentido, y a tenor de la clasificación realizada por Carbajal (2013), podemos identificar dos enfoques de convivencia escolar: una amplia y otra restrictiva. El enfoque amplio se refiere a "las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz" (p. 15); por su parte, el enfoque restrictivo se centra en cuestiones como la violencia escolar y los comportamientos inadecuados y/o agresivos de unos alumnos hacia otros. Ambos enfoques, como se podrá entender, influyen en la consecución de una educación de calidad. Y es conocido que las políticas educativas han estado tradicionalmente centradas en enfoques punitivos, resultado de la convicción de que la alteración de la convivencia tiene que ver, sobre todo, con problemas de conducta puntuales. Es un error, porque se trata "el problema", no las causas.

A la escuela no sólo se va a adquirir conocimientos, a aprender, sino, fundamentalmente, para convertirse en ciudadano "socialmente integrado, emocionalmente equilibrado y afectivamente activo y seguro" (Romero, 2010, p. 2). Hoy los centros escolares han dejado de ser espacios orientados sólo a la formación para pasar a ser el medio que prepara a los escolares como personas y como ciudadanos en interacción y convivencia con otros. Y dado que la convivencia entre personas genera, en ocasiones, conductas que van en contra con las normas cívicas y de convivencia, el marco escolar se

convierte en un espacio privilegiado para generar y fomentar actitudes y valores de convivencia positiva.

Por eso, como una convivencia escolar óptima incide directamente en una educación de calidad, favoreciendo el éxito escolar de los alumnos, es vital que los centros educativos sean contextos esenciales para aprender a convivir, a cumplir normas y leyes, al desenvolvimiento cívico y al ejercicio de valores como la tolerancia, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la justicia, etc., de forma que se contribuya entre todos los miembros de la comunidad educativa, familia, alumnos y profesores, a construir una sociedad más empática, igualitaria y justa.

De ese modo, para instaurar y promover la cultura de la convivencia democrática en un centro escolar es fundamental reflexionar sobre los modos y procedimientos de enseñanza, los currículos, la adecuación a los cambios sociales que se están experimentando, superar el llamado "currículo oculto", fomentar la inclusión educativa, romper la "conspiración del silencio", superar cuestiones como racismo, xenofobia, sexismo, acoso, etc., y, naturalmente, promover nuevos modos de colaboración entre las familias y los centros educativos (Díaz-Aguado, 2002). En esa línea, Hernández (2004b) propone algunas líneas pedagógicas de intervención en los centros escolares, sobre todo, a la hora de elaborar el Proyecto Educativo de Centro:

- a) Implementar y desarrollar el diálogo como elemento posibilitador de la gestión pacífica y democrática de los conflictos.
- b) Gestionar democráticamente el aula haciendo al alumnado partícipe de esa gestión, facilitando el autogobierno del aula por parte de los alumnos para que sean, ellos mismos, quienes elaboren sus normas de convivencia.
- c) Educar en valores y conciencia cívica que impulsen el reconocimiento de la dignidad de cada persona, la alteridad, la tolerancia horizontal y el derecho a la ciudadanía.
- d) Propiciar el aprendizaje cooperativo, por sus virtualidades en el aprendizaje de los alumnos escolares y su potencialidad para generar cohesión entre ellos, así como por sus características positivas en el reparto de la carga cognitiva de las tareas.
- e) Fomentar el autocontrol emocional para que los alumnos sean capaces de conocerse y conocer a los demás, ser conscientes de sus estados internos, de sus emociones y sentimientos..., en definitiva, educar la inteligencia emocional de los alumnos.

2.12. La participación de las familias en la convivencia escolar

Es conocido que la conducta de un niño se va configurando a partir de la acumulación de una serie de variables personales, familiares, escolares y ambientales que incide en él a lo largo de su desarrollo. La forma en que se desarrollen y establezcan dichas variables en la personalidad del niño y en su contexto repercutirá en cómo se adapte y se desenvuelva en su entorno y, concretamente, en el medio escolar. De esas variables, son de destacar los siguientes elementos:

- a) Variables personales: edad, sexo, temperamento, estabilidad/inestabilidad emocional, nivel de empatía, nivel cognitivo, grado de desarrollo de habilidades sociales, nivel de tolerancia a la frustración, egocentrismo/ competitividad.
- b) Variables familiares: cohesión grupal, relaciones entre sus miembros, creencias y actitudes, patrones familiares, modelo educativo, nivel de estrés familiar, uso de normas y límites, uso de refuerzos y castigos.
- c) Variables escolares: organización y dirección del centro, normas y límites, características y relaciones entre los escolares, medidas de prevención e intervención, vigilancia en zonas influencia, clima escolar, función docente, grado de adaptación escolar, etc.
- d) Variables ambientales: relaciones entre iguales, contexto del barrio, nivel socioeconómico, influencia de los medios de comunicación, consumo de sustancias nocivas para la salud, etc.

Entonces, una conducta disruptiva o agresiva será fruto de la conjugación de uno o varios aspectos de estas variables, por lo que es necesario tenerlas presentes por todos los agentes educativos y sociales (familia, profesores y alumnos) para prevenir problemas de convivencia o intervenir para dar la respuesta adecuada cuando surja conductas que afecten al desarrollo integral de los alumnos. Si estamos de acuerdo en considerar la convivencia como un valor fundamental en los centros docentes, también debemos estarlo en que es un aprendizaje imprescindible que va más allá de los muros escolares, porque, además de la escuela, la familia es el hábitat natural del alumnado para la educación en valores. Una investigación lo corrobora (Hernández, 2004a): la mayoría de los escolares que viven conflictos en las familias los trasladan al centro escolar; el modo como los padres solucionan los conflictos es un aprendizaje para la solución de los mismos en el aula; los alumnos que tienen un entorno agresivo en la familia suelen reproducir esa agresividad en los centros educativos; los alumnos que, por el contrario, tienen en el diálogo familiar una herramienta de solución de conflictos también llevan ese diálogo a las aulas.

De otro lado, y desde una perspectiva colectiva de la educación (Bolívar, 2006), y aun siendo conscientes, como se dijo en epígrafes anteriores, de los cambios operados en la sociedad y en las familias, con la 'cesión' de responsabilidades de las familias a las instituciones educativas, los nuevos enfoques abogan por planteamientos comunitarios con la articulación de programas en los que familias y escuelas sean un binomio entrelazado y corresponsables de la convivencia, tanto escolar como familiar. Es la tendencia denominada *family involvement*, la necesidad de una mayor implicación de las familias en la convivencia escolar, ya que esta institución, por sí sola, tiene mucho más difícil una educación cívica. Otros enfoques de implicación son el *full-service model*, utilizado en zonas de exclusión social y el enfoque organizativo tendente a la creación de redes comunitarias.

Parece lógico pensar que todo lo que se ha aprendido y desarrollado en el seno familiar va a influir en otros ámbitos como el escolar; y entre esos aprendizajes se encuentra las formas de comunicarse, relacionarse e interactuar con las demás personas: la convivencia. Al respecto, se ha expuesto en epígrafes anteriores que el contexto familiar es el espacio donde las personas adquieren sus primeras experiencias y aprendizajes en interacción y relación con los miembros de su familia en un entorno de convivencia, pero, cuando los menores llegan por primera vez a la escuela, se encuentran con un nuevo entorno donde convivir y relacionarse con otros iguales y otros adultos diferentes a los presentes en su entorno familiar. En este nuevo contexto, el menor se va a encontrar con nuevas situaciones y experiencias donde aplicará los recursos y estrategias observados y experimentados hasta ahora en el entorno familiar. De aquí la importancia de sentar unas bases sólidas y adecuadas en el niño desde el nacimiento que se generalicen a otros entornos y contextos, como el escolar, favoreciendo una adecuada integración y convivencia entre sus miembros (Caballero, 2010).

En ese sentido, la variedad de modelos familiares expuestos anteriormente, con sus diferentes estilos educativos, hace muy difícil establecer pautas generalistas sobre el papel de las familias en la escuela; no obstante, no parece haber duda, por lo explicado, que la educación es una tarea compartida entre familia y escuela, una tarea corresponsable y fundamental, en nuestro caso, para la convivencia, tanto en la institución educativa como en la propia familia, que, cada vez más, se ve condicionada por cuestiones como el llamado "Síndrome del Emperador" (Boqué, 2011; Garrido, 2005). Pero, también, está demostrado (Bolívar, 2006) que con el papel constructivo de las familias en las escuelas se mejoran los resultados de los alumnos, mucho más cuando hay una fuerte implicación de la familia en las tareas educativas. Por eso, este y otros autores (Cerezo et al., 2010; Hernández y Sánchez, 2007), basándose en estudios anteriores, establecen lo que podrán ser ámbitos de implicación de las familias en la escuela:

- a) Lo primero y fundamental, evidentemente, es ejercer como padres, con parentalidad positiva.
- b) Establecer canales reales de comunicación efectivos entre las dos instancias sociales: familias y escuela. Dar mayor difusión a los planes escolares de convivencia.
- c) Implementar servicios de voluntariado para familias.
- d) Formación de los padres en todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza de los hijos y la organización del centro educativo, así como en habilidades de comunicación y diálogo.
- e) Implicar y facilitar la participación de las familias en la toma de decisiones escolares.
- f) Trabajar en proyectos comunitarios; la Administración educativa debe favorecer los proyectos educativos en los que participen las familias de la comunidad.
- g) Formar al profesorado sobre competencias relacionadas con la convivencia escolar.
- h) Favorecer investigaciones intra y extraescolares sobre la convivencia escolar.

Efectivamente, los diferentes planes y programas que se ponen en marcha desde las Administraciones locales para fomentar la convivencia escolar hacen referencia a la participación de las familias como soporte fundamental de los mismos, porque uno de los elementos que distinguen a la escuela actual de la tradicional es la participación efectiva de las familias en la educación de sus hijos, a través de apoyo a las tareas escolares (deberes, estudio, asistencia, entrevistas con los docentes), participando en los Consejos Escolares, asociaciones de madres y padres, asociaciones de familias, escuela de padres, escuelas de familias, y, desde luego, participando en la comunidad como parte del tejido social en el que está inmersa la escuela (Borqué, 2011; Sánchez 2013); es un proceso que, además de una obligación parental, permite el ejercicio de la ciudadanía, el protagonismo activo de los ciudadanos en su educación, de manera solidaria y responsable, incorporando los valores, usos y costumbres de un espacio determinado (Aguilar, 2001).

Ello conlleva el despertar de las familias a la consciencia de sus responsabilidades para con los hijos y el propio centro escolar, la búsqueda común de soluciones y la creación de condiciones que propicien las actitudes dinámicas y el suscitar de iniciativas propias que mejoren no sólo el centro escolar, la educación de los hijos, sino, por extensión, la propia comunidad. Así Montero (2007, p. 229) escribe que la participación comunitaria puede ser definida como "un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso,

que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p. 229). Como expresan Fernández y López (2008):

Sólo mediante la acción colectiva en una comunidad nos capacitamos para actuar comunitariamente, y, recíprocamente, sólo personas que son capaces de conocer y poner en práctica las habilidades necesarias para comunicarse, compartir valores, llegar a acuerdos, perseguir objetivos comunes, programas, actividades y diagnosticar problemas que exigen una acción comunitaria pueden convertirse en ciudadanos activos que favorezcan una evolución social positiva (p. 15).

No se olvide que, para los pensadores clásicos griegos, la acepción *paideia* se refería tanto a la educación de los más jóvenes como al nivel cultural de un grupo humano, a la formación de ciudadanos libres. Hoy se entendería este concepto en clave de la relación entre el binomio escuela-comunidad, educación para que padres e hijos puedan disponer de espacios y recursos necesarios para la reflexión, la participación y la acción educativas (Barrio, 2013).

A este respecto, hace ya tiempo que se adoptó un sistema educativo integrado, de manera que se pudieran desarrollar programaciones de actuación conjunta entre las instituciones educativas y la comunidad, a través de las familias e, incluso, de otras instancias extraescolares como asociaciones de vecinos, porque a todos atañe la buena convivencia, tanto en la escuela como en los barrios (Área, Parcerisa y Rodríguez, 2010).

Por consiguiente, se debe romper con la vieja tradición educativa que concedía a las instituciones educativas la potestad y capacidad para enseñar y educar, mientras que los demás momentos “extraescolares” eran dedicados al consumo, más o menos lúdico, del tiempo libre. Cada vez más se reafirma el convencimiento de que la formación de los niños debe darse con una alternativa pedagógica que integre y complete armónicamente los momentos educativos institucionales y no institucionales, con la participación de las familias en este empeño.

En ese sentido, como se ha expuesto, las familias tienen diferentes modos y espacios para la participación en las escuelas, bien normativamente a través de las AMPAS o los Consejos Escolares y otras asociaciones, bien a través de la colaboración esporádica en charlas, reuniones, talleres, entrevistas con los profesores, tutorías, organización de eventos, intercambios de información, tareas de apoyo a labores extraescolares, excursiones, etc.

Y, para ello, las familias necesitan formarse en aquellos conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para ejercer responsablemente la

parentalidad positiva; y es una demanda de las propias familias, constatada en trabajos donde se concluye que las familias quieren formarse en temas educativos de toda índole, al tiempo que disponer de espacios de interacción, reflexión y participación con los centros educativos (Borqué, 2011). Aquí, el propio centro tiene la responsabilidad de fomentar la formación de las familias, siendo consciente de las propias demandas sociales, aprovechando el interés de los padres y poner en marcha estrategias para implicar a las familias en la dinámica educativa del centro, porque, si hay quejas de los profesores hacia la escasa participación de los padres, también cabría preguntar si los docentes y el propio equipo directivo de los centros hacen lo necesario para facilitar la implicación de las familias (Santiago, 2014).

En nuestro contexto, conviene señalar que, en un exhaustivo estudio sobre la participación de las familias en los centros en los planes de convivencia escolar (Cerezo et al., 2010), realizado en la Región de Murcia, fueron planteados objetivos tendentes a conocer la opinión de los padres en esta materia para elaborar propuestas de mejora. Entre las conclusiones, se destaca en el estudio que no hay mucha discrepancia entre los diversos sectores de la comunidad educativa sobre los aspectos básicos de la convivencia escolar, pero las familias reivindican más información y formación en esta temática y una mayor presencia en los centros, entre otras cosas, para participar en la elaboración de los planes de convivencia. Entre los elementos favorecedores de la convivencia escolar, las familias destacaron el interés de los padres por la educación de los hijos, la formación de todos, profesores y familias en estas cuestiones, la difusión y conocimiento de los planes de convivencia y los modelos educativos familiares. Todo ello está en consonancia con lo que se está defendiendo en este libro.

SEGUNDA PARTE

PROPUESTA FORMATIVA

3. PROPUESTA DE ESCUELA DE FAMILIAS

3.1 Justificación de la propuesta

La LODE (1985) instauró los Consejos Escolares y las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS), principales vínculos normativos de la participación de las familias en las escuelas para potenciar la educación de los hijos, pero también para fomentar la convivencia en los centros y la comunicación continua entre familia-escuela. Desde entonces, las llamadas inicialmente "escuelas de padres" fueron el principal recurso familiar para poder ayudar a los centros educativos en la educación de los hijos, y para formar a los padres en competencias de parentalidad (Martín y Gairín, 2007). Así, las escuelas de padres fueron definidas (Fresnillo, Fresnillo y Fresnillo, 2000, p. 9) como "un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres sobre aspectos relacionados con las funciones parentales"; como un recurso educativo de apoyo a las familias.

¿Por qué una Escuela de Familias y no una Escuela de Padres?, porque actualmente la composición tradicional familiar tiene diferentes concreciones en diversidad de familias, como se vio en otro capítulo al hablar de tipologías de familia. Hay familias con separación de padres, familias con hijos de adopción, familias monoparentales, familias con niños de acogida, familias con padres o madres homosexuales, familias sustitutas..., pero ello no quiere decir que la educación infantil se resienta por esas circunstancias, sino que lo importante es la relación que establezca entre los miembros familiares, sus interacciones (Palacios y Paniagua, 1993).

En los diferentes tipos de familias, los acelerados y trascendentes cambios operados en la sociedad española, con la desaparición de apoyos tradicionales y la nueva organización social y familiar, han hecho que muchas de ellas se encuentren desorientadas sobre su papel en el cuidado, crianza y educación de los hijos, pero mucho más en la manera en que deben complementar esta labor desde la escuela infantil, con lo que la formación en parentalidad positiva se torna como imprescindible en la sociedad actual, para que las familias tengan un referente claro sobre sus responsabilidades para con sus hijos (Vila, 2006). Así es, como se expuso, la parentalidad positiva es un modelo afectivo y de apego muy relacionado con las necesidades del niño en la etapa infantil, es una fuente esencial de resiliencia tan necesaria en la

socialización que se inicia en la familia y que continúa de manera trascendente en la escuela.

Efectivamente, se ha visto en epígrafes precedentes que la familia juega un papel fundamental en la socialización primaria de los hijos, cuando el menor adquiere su primera 'identidad' social y personal, en la que se establecen los primeros vínculos afectivos, e igualmente se ha explicado que este papel cobra mayor sentido si hay una verdadera implicación de las familias en los centros escolares, y mucho más en los de educación infantil (Alonso, y Sánchez, 2005; Arnaiz, 2000); porque el niño llega a la escuela infantil sin completar la socialización primaria familiar, estando inmerso en ella, no afianzando aún su autonomía ni su independencia, además de 'sufrir' una separación del núcleo familiar que, a veces, puede ser traumática, cuestión que quedará atenuada con una buena relación entre el colegio y la familia, creando entre ambas instituciones un buen clima de confianza y seguridad, convirtiéndose el binomio familia-escuela en una misma moneda de dos caras, dos elementos imprescindibles de una misma realidad (Núñez y Pedraza, 2017).

Por tanto, la escuela, sobre todo en su etapa infantil, se convierte en un pilar básico en un momento en el que se está formando la personalidad del niño, y de ahí la importancia de que todos (profesionales, Administración y familias) estén empeñados en la misma labor constructiva, desarrollando una labor cooperativa, coordinada y formativa en ambas direcciones.

Teniendo en cuenta eso, también es notorio que los planteamientos, sentido y prácticas relacionadas con la conexión escuela-familia han ido evolucionando al compás de cambios sociales, legislativos y pedagógicos, fundamentalmente, dotando a esa relación de fundamentos y praxis innovadores que han convertido a ese discurso en uno de los núcleos centrales definidores de la calidad educativa (Mir, Batlle y Hernández, 2009). Es difícil que se puedan conseguir los objetivos de la educación al margen de las familias, menos en el momento en el que estas están afianzando su modelo de parentalidad, planteándose cuestiones esenciales a las que muchas veces no pueden dar respuesta sin asesoramiento y ayuda desde profesionales de la educación. De este modo, la participación y colaboración activa entre las familias y la escuela, fundamentalmente en la etapa infantil, es una de las garantías de éxito de esta etapa tan importante para la promoción y desarrollo de los niños, generando a su vez un excelente clima educativo y de convivencia muy positivo para ambas instancias: familia y escuela (Abeyá, 2005).

La falta de implicación de las familias, en ocasiones parte del mismo desconocimiento de las mismas, pero, otras veces, se debe a las reticencias por parte de los maestros a una 'excesiva' presencia de los padres en las

escuelas, viéndolos como ciertos intrusos en sus competencias. Pero, cada vez más, esta desconfianza tiende a desaparecer por el hecho de que los docentes son más conscientes de los beneficios que tiene para el alumnado la colaboración de la familia y la escuela; como se dijo, las necesidades de la sociedad actual y sus circunstancias hacen ineludible esa conexión, convirtiéndose la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje, donde se vea reflejada la influencia de todos los agentes que intervienen de forma directa o indirecta en la vida de los niños y convirtiendo a los centros educativos en espacios de colaboración con objetivos comunes (Casanova, 2011).

Visto lo anterior, remarcar que algunos trabajos (Blasi, 2006; Díez, 2007; Enríquez, Insuasty y Sarasty, 2017; Mir, Batlle y Hernández, 2009; Morón, 2005) han mostrado la riqueza y posibilidades de conexión escuela-familia al constatar que:

- a) Hay diversidad de tipos de familias, por lo que debe tenerse en cuenta que ya no hay siempre una composición de padre-madre e hijos.
- b) Las relaciones, pero sobre todo la información, escuela-familia deben ser inexcusablemente fluidas y constantes.
- c) La escuela debe ser un espacio de potenciación de la integración familia-escuela para la optimización de una educación integral y de calidad.
- d) Se debe tener en cuenta que las relaciones entre padres y docentes pueden ser complejas, lo que no impide su relación ineludible dentro de realidades diversas y circunstancias sociales cambiantes.
- e) En las aulas, debe darse la inclusión educativa, más en un mundo multicultural, con familias de diferentes procedencias.
- f) Además, cuando se habla de la necesidad ineludible de conectar escuela-familia, se está apostando por la búsqueda de acuerdos que redunden en el apoyo a la labor docente, para que las escuelas puedan adecuar su labor educativa a la diversidad familiar.

En base a lo anteriormente expuesto, se inserta en este libro un programa de implementación de la conexión familia-escuela para 'acompañar' a las familias en la educación de sus hijos, para orientarles en las posibles dificultades que puede entrañar el paso por la escuela, sobre todo, en una etapa tan importante como es la etapa infantil, proporcionando bases sólidas para aminorar o prevenir dificultades mayores en las siguientes etapas educativas, y, fundamentalmente, para fomentar la convivencia escolar y familiar. Para ello, se intentará organizar todo el entramado desde una visión holística, dinámica y participativa, donde la relación familia-escuela se trabaje desde la ausencia de prejuicios, malentendidos, ausencias o conflictos, lo que

se consigue, entre otras cosas, por medio de una información veraz y fluida, y haciendo ver a las familias que la educación infantil es mucho más que un lugar de paso hacia otra etapa educativa posterior.

3.2. Contextualización de la propuesta

El programa de intervención surgió a propuesta de la asociación de padres del centro en el que desarrollo mi labor profesional, que, junto con el equipo directivo y equipo de orientación, vieron la necesidad de que las familias adoptasen un rol más activo y participativo en el colegio y, concretamente, en la mejora de la convivencia escolar del centro, tal y como quedó reflejada en la memoria final del curso pasado.

Al respecto, hay que significar que son diversas las medidas y estrategias de prevención e intervención adoptadas por el centro para dar respuesta a las necesidades detectadas en cuanto a la convivencia y clima escolar, como mediación entre iguales, buzón de la convivencia, actividades de acción tutorial, actuaciones del Plan Director para la Convivencia Escolar, etc., pero todas ellas se llevan a cabo en y desde la escuela, con la implicación de profesores y alumnos, y con una escasa participación de las familias.

Y, como se vio en la parte teórica, han sido numerosas las reflexiones que llevan al convencimiento de que una formación de los padres, iniciada desde el primer momento que matriculan a sus hijos en el colegio, puede ayudar a prevenir situaciones contrarias a las normas de convivencia. Los padres, como principales modelos educativos, por su capacidad de influir sobre sus hijos, pueden llegar a ser unos buenos aliados para mejorar el clima de convivencia del centro.

Por tanto, se ha diseñado un proyecto piloto de una Escuela de Familia donde se ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la dinámica familiar y rol parental, sobre el modelo educativo que se desarrolla en el seno familiar, así como ofrecer herramientas, estrategias y recursos que permita empoderar a los padres a la hora de afrontar las distintas situaciones que surgen en el seno familiar, con la idea de que una buena gestión de la convivencia familiar influirá positivamente en la convivencia escolar del colegio, haciendo que sus hijos se sientan tranquilos y seguros en un entorno de aprendizaje e interacción social. A su vez, con este programa se pretende fomentar y mejorar la relación y la comunicación de la familia con la escuela, siendo este un indicador favorable para la mejora del clima escolar. De este modo, la experiencia que presentamos puede desarrollarse en todos los centros educativos, adaptándola, naturalmente, a las características concretas de cada comunidad educativa.

Por lo general, las familias muestran sensibilidad por los problemas personales y escolares de sus hijos por lo que acuden con regularidad al centro cuando se les cita o por iniciativa propia para hacer seguimiento de sus hijos. Un gran número de ellas han manifestado la necesidad de recibir orientación e información para establecer pautas educativas adecuadas con sus hijos y mejorar así el clima familiar. A su vez, sienten que la colaboración con la escuela es muy limitada y les gustaría tener una mayor presencia y un papel más activo en el contexto escolar, por lo que han solicitado una escuela de familias que les ayude a afrontar y aprender los nuevos retos que les supone la crianza y educación de sus hijos en colaboración con la escuela.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos y Contenidos

Con el siguiente programa de intervención se persigue fomentar el ejercicio positivo del rol parental como medio para prevenir conductas contrarias a las normas de convivencia y promover un clima escolar óptimo y agradable para todos los escolares (Martínez, Álvarez y Pérez, 2010).

Para dar respuesta a este gran objetivo, se han formulado una serie de objetivos específicos que serán trabajados a través de las actividades de las sesiones propuestas. Esos objetivos específicos son:

- a) Ampliar el conocimiento de las familias sobre las características del ciclo vital de sus hijos.
- b) Reflexionar sobre la dinámica de cada familia y hacer una crítica constructiva para mejorar el clima familiar.
- c) Desarrollar estrategias y recursos sobre estilos educativos positivos en la familia.
- d) Empoderar a las familias para afrontar situaciones cotidianas de conflicto en el seno familiar y escolar.
- e) Promover inquietudes de participación y colaboración de las familias en la escuela para la promoción y mejora de la convivencia y clima escolar.

En la siguiente tabla queda reflejada la relación existente entre los contenidos a trabajar en cada sesión y su relación con los objetivos específicos.

Tabla 2: Objetivos específicos del programa presentes en cada sesión.

CONTENIDOS POR SESIONES	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Sesión 1. Sesión introductoria. Expectativas de las familias.	1,2,3,4,5
Sesión 2. Características de las etapas evolutivas y del desarrollo de los hijos.	1
Sesión 3. Necesidades de los hijos: atención, afecto, respeto y reconocimiento.	1
Sesión 4. Autoestima y asertividad en los padres	2 y 3
Sesión 5. Autoestima y asertividad en los hijos a través de las emociones.	2 y 3
Sesión 6. Comunicación asertiva: escucha activa, expresión de sentimientos, opiniones y empatía.	2 y 3
Sesión 7. Modelos educativos parentales.	2 y 3
Sesión 8. Organización familiar: normas, límites y responsabilidades.	3
Sesión 9 y 10. Resolución de problemas y conflictos: acuerdos, negociación, mediación y modificación de conducta.	4
Sesión 11. Recursos para la calma y relajación de los hijos.	4
Sesión 12 y 13. Tiempo de calidad: cuentacuentos.	3 y 5
Sesión 14. Educación afectivo-sexual: cómo mantener relaciones sanas con los demás y prevenir el abuso.	4
Sesión 15. Familia, escuela y convivencia.	5
Sesión 16. Sesión final y evaluación del programa.	1,2,3,4,5

Fuente: elaboración propia.

3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de la intervención

En este programa de intervención con familias, cuando se habla de metodología, se hace referencia al conjunto de prácticas, técnicas, procedimientos y recursos (espaciales, temporales, materiales y personales) empleados para trabajar los contenidos de cada sesión a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a los objetivos propuestos.

La metodología a desarrollar está centrada en la significatividad de los aprendizajes y la generalización de los mismos; por tanto, responde a la necesidad de favorecer situaciones en las que cada uno de los participantes se sienta protagonista de su propio proceso de aprendizaje y lo lleve a cabo en su contexto familiar y en su realidad particular.

Para el desarrollo del programa se ha tenido en cuenta lo siguiente:

- a) Características de los participantes: madres y padres.
- b) Principios metodológicos/pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se siguen las bases de las teorías constructivistas del aprendizaje, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:
 - b.1) Partir de los intereses, conocimientos previos y estilo de aprendizaje de los participantes.
 - b.2) Las actividades deben estar graduadas y secuenciadas según el nivel de dificultad.
 - b.3) Las actividades deben ser funcionales, de forma que se permita su aplicación y generalización a situaciones prácticas y reales de las familias
 - b.4) Ofrecer variedad de actividades (actividades de inicio, desarrollo, evaluación, refuerzo y/o ampliación) que permitan la interacción y relación con todos los elementos del contexto como fuente de aprendizaje.
 - b.5) Atender la diversidad de necesidades, actitudes, intereses, motivaciones y estilo cognitivo de los participantes, ofreciendo variedad de actividades, adaptando recursos, espacios, metodología, eliminando barreras arquitectónicas y otras para dar respuesta al principio de inclusión.
 - b.6) Hacer a los asistentes, los protagonistas de su propio aprendizaje, fomentando su participación activa con sus opiniones, experiencias y puntos de vista en función de la temática de cada sesión y permitiendo la interacción con otros

padres donde poder compartir y contrastar sus estrategias, sus recursos y preocupaciones y así aprender unos de otros.

Con esta metodología grupal e interactiva, se pretende ayudar a los padres para que también liberen tensiones y sentimientos de culpa en el ejercicio de la función parental. Estas sesiones grupales se podrán derivar hacia otras de carácter individual y personalizada cuando necesidades específicas o por la situación de riesgo social de una determinada familia así lo requiera.

b.7) La orientadora y otros ponentes actuarán de guía, facilitadores y mediadores de los aprendizajes adoptando un carácter democrático, promoviendo la comunicación y participación entre los asistentes y estableciendo las normas de respeto entre ellos. Del mismo modo, como modelos a seguir, debe mantener una presencia tranquila y entusiasta, así como cuidar la puntualidad, tanto al inicio como al final, pero con flexibilidad de poder ampliar algo más el tiempo si los participantes lo necesitan o la naturaleza de la actividad lo requiere.

b.8) Los contenidos se expondrán a través de las sesiones de forma secuenciada y equilibrada de forma coherente y en función del grado de dificultad.

b.9) Proporcionar modelos adecuados a observar e imitar (aprendizaje vicario). Este principio se abordará en la intervención docente y en las actividades de Role Playing.

El diseño de la intervención, aunque va dirigida a los padres, se pretende que llegue a todos los miembros de la unidad familiar puesto que se concibe a la familia como un todo. Para ello, se hará uso de técnicas de "efecto bola de nieve" de forma que, aunque las intervenciones del programa no lleguen directamente a todos los miembros de la familia, se pretende que los cambios producidos en los miembros activos terminen influyendo y produciendo cambios a todo el sistema familiar (López y Escudero, 2003). De este modo, se utilizarán estrategias transversales útiles y necesarias que permitan desarrollar valores y competencias emocionales tanto en los padres como en los hijos.

Las sesiones se desarrollarán en el salón de actos del centro, que dispone de sillas movibles que facilitan distintos agrupamientos en función de la actividad que se proponga. En la primera sesión del curso, se expondrán los objetivos, procedimientos y normas del curso para facilitar su desarrollo e implementar hábitos en los participantes, en el resto de sesiones se trabajará los contenidos propuestos y la última sesión se dedicará a cerrar el curso con una valoración general por parte de los participantes. Todas las sesiones tendrán una estructura similar: los primeros 5-10 minutos se dedicarán a

recordar la sesión anterior, a tratar las tareas encomendadas para casa y a plantear dudas y cuestiones; el siguiente tramo será para trabajar los contenidos a través de las actividades previamente planificados y, finalmente, terminará la clase con las conclusiones y valoración oral de la sesión por cada uno de los participantes.

Al final del curso, se recompensará con un diploma valorando su esfuerzo y constancia, en un acto escolar donde los hijos puedan ver la implicación de sus padres en el contexto escolar y sientan orgullo por el esfuerzo de sus padres para ser mejores. Con el fin de que el programa adquiriera mayor relevancia institucional, el inspector de zona será invitado a la entrega de diplomas.

El programa va a contar con servicio gratuito de ludoteca para los hijos, con ello facilitará así su asistencia y participación en el programa.

Para el desarrollo de las actividades, es imprescindible seleccionar aquellas técnicas más apropiadas. Las que se van a utilizar en este programa son:

Tabla 3. Relación de técnicas aplicadas y el tipo de actividades desarrolladas.

Tipo de técnicas	Tipo de actividades
Técnicas de detección de conocimientos	Torbellino de ideas (Brainstorming) Entrevista y cuestionario
Técnicas expositivas de información	Charla explicativa. de la Orientadora Educativa Familiar y otros ponentes Visionado de videos Exposiciones y aportaciones de los participantes
Técnica de estudio de casos	Análisis de textos Análisis de videos Debates
Técnicas de dramatización o simulación	Role Playing Supuestos prácticos

Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención está compuesta por 16 sesiones. La primera es una sesión introductoria que permite a los participantes conocerse entre sí e informarse del objetivo del programa y su dinámica. Después, habrá 14 sesiones donde se desarrolla el programa en sí; la última sesión será de valoración, recogida de información del programa y cierre. La planificación de las sesiones es la siguiente:

1ª SESIÓN	SESIÓN INTRODUCTORIA. EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS
OBJETIVOS: Dar a conocer el programa de escuela de familia a los participantes y los aprendizajes que van a desarrollar. Conocer las expectativas sobre el programa. Generar en los participantes el sentimiento de pertenencia al grupo.	
RECURSOS: Ovillo de lana, hoja de expresión de expectativas, proyector. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Actividad 1º. Recepción y bienvenida a todos los participantes. Agradecimiento por su asistencia, esfuerzo e interés que han demostrado.

Actividad 2º. Ficha individual. Complimentar con los datos personales de asistente, profesión, miembros de la unidad familiar, edades y estudios/dedicación.

Actividad 3º. Técnica de presentación y conocimiento de participantes "El ovillo de Lana". Deben presentarse, decir su profesión y número de hijos.

Actividad 4º. Dinámica de identificación de expectativas de los participantes. Se le entrega individualmente un folio con las siguientes preguntas: ¿Por qué estoy aquí? ¿Qué me gustaría aprender? ¿Qué puedo aportar? Después de rellenar individualmente, cada persona se enumerará del 1 al 3 y harán grupos de personas que tengan el mismo número para debatir las respuestas y se expondrán al gran grupo. Así, el orientador tendrá una visión amplia de las expectativas del grupo.

Actividad 5º. Exposición en PowerPoint del cronograma del curso y de los temas a tratar. Expresión de opiniones y sugerencias por parte de los usuarios.

Actividad 6º. Conclusiones, valoración y cierre. Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

2ª SESIÓN	CARACTERÍSTICAS DE LAS ETAPAS EVOLUTIVAS Y DEL DESARROLLO DE LOS HIJOS
OBJETIVO: Conocer los rasgos característicos de cada etapa evolutiva de los hijos para adaptar la respuesta educativa.	
RECURSOS: Proyector Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso** para plantear dudas de la sesión anterior.
- **Actividad introductoria.** Dinámica de lluvia de ideas (Brainstorming): cuando pensamos en la etapa infantil, ¿qué nos viene a la cabeza? Exponer con una palabra.
- **Actividades de desarrollo:** Charla expositiva del ciclo vital humano y sus características con especial hincapié en la etapa de la infancia a nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Comentarios y experiencias de los padres.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

3ª SESIÓN	NECESIDADES DE NUESTROS HIJOS: ATENCIÓN, AFECTO, RESPETO Y RECONOCIMIENTO
OBJETIVO: Analizar y comprender el comportamiento de nuestros hijos para darles una respuesta adecuada a sus necesidades y demandas.	
RECURSOS: Proyector, Internet. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Lluvia de ideas. Pensad en una situación cotidiana en la que vuestro hijo haya tenido una rabieta. ¿Cómo os habéis sentido? ¿Cómo la habéis gestionado? ¿Qué opinas de tu reacción?
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla expositiva sobre la necesidad de atención, afecto, respeto y reconocimiento en los niños.
Actividad 2º. Visionado del video *¿Cómo actuar ante una rabieta?* Opiniones. <https://youtu.be/MuZz3cgGEGA>
Actividad 3º. Debate sobre conductas en la crianza de atención y afecto. Ejemplo: dejar a un bebe llorar para que se acostumbre a dormir o no coger en brazos a los hijos para que no se acostumbren.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

4ª SESIÓN	AUTOESTIMA Y ASERTIVIDAD EN LOS PADRES
OBJETIVO: Desarrollar la capacidad en los padres de percibir las propias emociones para desarrollar un rol parental positivo y ayudar a sus hijos a identificar sus emociones.	
RECURSOS: Ficha de cuestionario individual y proyector. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias
- **Actividad introductoria.** Dinámica de ideas previas: identificar mis propias emociones. Se le entregará a cada participante una cartulina negra, roja, naranja y verde, que mostrarán ante cada situación cotidiana leída por la Orientadora Educativa Familiar según sus emociones. El significado de los colores es:
 - Negra: situaciones que nos generan desesperación, negatividad, y nos ponen al límite.
 - Roja: para situaciones que nos produce nerviosismo, bochorno, y que nos llevan al límite y percibimos que no podemos más.
 - Naranja: alerta emocional.
 - Verde: ¡Qué bien me siento!

Ejemplos de situaciones:

- El niño coge una rabieta tremenda de camino al cole porque quiere comer un donut.
 - El niño se niega a levantarse para ir al colegio.
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla expositiva sobre emociones, empatía y asertividad. Trataremos aspectos como la manifestación e interpretación de emociones, la importancia de los vínculos afectivos, los padres como motor de desarrollo emocional, gestión emocional, desarrollo de la inteligencia emocional en los niños y estrategias para dar respuesta a situaciones complicadas.
Actividad 2º. Caso práctico. Piensa en una situación complicada y analiza las siguientes preguntas: ¿Cómo me siento? ¿Cómo me quiero sentir? ¿Qué puedo hacer para sentirme como quiero? Exponer en gran grupo de manera voluntaria.

5ª SESIÓN	AUTOESTIMA Y ASERTIVIDAD EN LOS HIJOS A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES
OBJETIVO:	Fomentar seguridad y confianza en los hijos hacia sí mismos y hacia sus padres.
RECURSOS:	Proyector. Orientadora Educativa Familiar.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Visionado del video *El rostro sin vida* experimento de Edward Tronick. Cómo las emociones de la madre afectan a la psique del niño. <https://www.youtube.com/watch?v=Oa3cq3MR-OQ>
- **Actividades de desarrollo:**

Actividad 1º. Charla explicativa. Trabajar la educación emocional en familia donde se abordará aspectos como la familia como contexto de desarrollo emocional, los padres como modelos para los hijos, desarrollo y potenciación de la comunicación, conciencia y reconocimiento emocional, recursos y estrategias para mantener conductas emocionales positivas y gestión adecuada de conductas emocionales negativas.

Actividad 2º. Visionado del video *¿Cómo educar a tus hijos con inteligencia emocional?* "Si el niño está sintiendo algo, tenemos que legitimar lo que está experimentando, no negárselo".
<https://www.facebook.com/ElHuffPost/videos/1925325064199608/?t=6>

Actividad 3º. Tarea para casa. Recoger por escrito una experiencia real en casa con tus hijos, exponer las emociones que ha experimentado el niño y cómo lo ha tratado en familia.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

6ª SESIÓN	COMUNICACIÓN ASERTIVA. ESCUCHA ACTIVA, EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS, OPINIONES Y EMPATÍA
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Conocer los distintos estilos que se pueden dar en una relación familiar, identificando cuál es el que predomina en cada unidad familiar, promoviendo cambios y ajustes necesarios.</p> <p>Desarrollar la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro como base de un mejor entendimiento interpersonal y familiar.</p>	
<p>RECURSOS:</p> <p>Proyector, Internet, Ficha de Role Playing</p> <p>Orientadora Educativa Familiar</p>	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Exposición voluntaria del modelo educativo que predomina en cada uno de los cónyuges de cada familia.
- **Actividades de desarrollo:**

Actividad 1º. Visionado del video sobre los distintos estilos de comunicación con ejemplos. Comentar en cada uno de ellos las características y consecuencias en el emisor y receptor. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=Os-Yfp4YXnI>

Actividad 2º. Ejercicio de Role Playing. Se harán grupos de 3-4 personas. Se les entregará a cada grupo una situación cotidiana y el estilo educativo con el que interpretarán y resolverán la situación. Exposición de las interpretaciones y valoraciones.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

7ª SESIÓN	MODELOS EDUCATIVOS PARENTALES
OBJETIVO: Analizar los distintos modelos educativos parentales, para que las familias sean conscientes e identifiquen el estilo que predomina en su hogar y valoren su pertinencia.	
RECURSOS: Proyector, conexión a Internet. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Entrega de un cuestionario individual (ANEXO 1) de introducción a la reflexión personal y exposición voluntaria en gran grupo.
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla expositiva. Los padres, los principales educadores donde trataremos lo que significa educar y su importancia.
Actividad 2º. Visionado del video *Los padres son los modelos a imitar por los hijos*. Comentarios reflexiones y aportaciones de los participantes.
Video: <https://youtu.be/dNeaCh1FAyU>
Actividad 3º. Visionado del video *Los 4 modelos educativos parentales*. En cada uno de ellos abordaremos las características de cada estilo educativo y sus consecuencias en la educación de nuestros hijos y en el clima familiar.
Video: <https://youtu.be/TAFYrQK-ADk>.
Actividad 4º. Tarea para casa: Cada cónyuge debe observar el estilo educativo de su pareja. Para el próximo día, cada uno debe traer anotados en un folio aquellos aspectos positivos de su estilo de crianza y aquellos que creen que se pueden o deben modificar. Se comentará en clase de forma voluntaria.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

8ª SESIÓN	ORGANIZACIÓN FAMILIAR, NORMAS Y LÍMITES Y RESPONSABILIDADES
OBJETIVO: Aprender a establecer normas y límites de forma adecuada para fomentar la autorregulación de nuestros hijos y desarrollar conductas adecuadas.	
RECURSOS: Proyector, ficha con situaciones para el Role Playing. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias. Y, de forma voluntaria, los participantes expondrán el trabajo encomendado para casa en la sesión anterior.
- **Actividad introductoria.** Ejercicio de ideas previas: ¿Tenéis normas en casa? ¿De qué tipo? ¿En qué grado se cumplen? ¿Qué ocurre cuando tus hijos no las cumplen? ¿Os ponéis de acuerdo ambos a la hora de marcar las normas y límites?
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla explicativa "Aprender a poner normas y límites en casa". En esta charla se darán las bases y orientaciones para establecer normas y límites y aplicarlos de forma adecuada.
Actividad 2º. Actividades de Role Playing. Simular situaciones cotidianas y aplicar lo aprendido.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

9ª y 10ª SESIONES	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y CONFLICTOS: ACUERDOS, NEGOCIACIÓN, MEDIACIÓN Y MODIFICACIÓN DE CONDUCTA
OBJETIVO: Ofrecer técnicas, herramientas y recursos a las familias para afrontar y resolver los conflictos entre padres e hijos de forma positiva y pacífica.	
RECURSOS: Proyector, Internet. Libro: Carrobles, J. A. y Pérez-Pareja, J. (2001). Escuela de Padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil. Madrid: Pirámide. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LAS SESIONES

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Expresión de experiencias sobre conflictos y su resolución.
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla expositiva ¿Cómo ayudar a nuestros hijos a resolver sus propios problemas? Se explican los pasos a seguir para ayudar a los niños a resolver problemas y conflictos: identificación del problema, expresión del mismo, expresión de emociones ante el problema, generar soluciones, probar la solución más adecuada y acertada y sistema de elogios y refuerzos para mantener las conductas adecuadas.
Actividad 2º. Charla expositiva "Los juegos cooperativos y el cuento como herramientas para entrenar la resolución de conflictos". El cuento nos sirve de herramienta para plantear problemas sin focalizar la atención en el niño, si no que se plantea soluciones a través de otros personajes. Ej. Dos Monstruos. David McKee. Los juegos cooperativos: Tangram, puzzles en grupo.
Actividad 3º. Charla expositiva ¿Cómo gestionar un conflicto entre padres e hijos? Aprender a afrontarlo y gestionarlo con calma, desde los sentimientos, sin acusar y tratando los temas con orden evitando palabras como "nunca", "siempre", "todo", "nada".
Actividad 4º. Leer el cuento *Ofensas y perdón*. Comentarios.
Actividad 5º. Charla expositiva "Enseñar a nuestros hijos a negociar" Experiencias de los padres sobre momentos de negociación con los hijos.
Actividad 6º. Role Playing "La mediación como estrategia para resolver problemas entre iguales".
Actividad 7º. Práctica. Aprender Técnicas de modificación de conducta. Economía de fichas o sistema de puntos.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de las sesiones expresando una emoción u opinión.

11ª SESIÓN	RECURSOS PARA LA CALMA Y LA RELAJACIÓN DE NUESTROS HIJOS
OBJETIVO: Ofrecer recursos y estrategias a los padres que les permitan ayudar a sus hijos a relajarse y calmarse en situaciones adversas o de conflicto.	
RECURSOS: Toalla o esterilla para el suelo. Botella transparente, agua, hornillo para calentar el agua, pegamento líquido, glicerina, colorante y purpurina Orientadora Educativa Familiar y Monitora de Mindfulness.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de las sesiones anteriores.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de las sesiones anteriores? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Expresión de experiencias sobre conflictos y su resolución.
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Práctica. Creación del "frasco de la calma" entre hijos y padres.
<https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/manualidades/como-hacer-una-botella-de-la-calma-o-bote-magico-para-ninos/>
Actividad 2º. Sesión práctica de Mindfulness entre hijos y padres.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

12ª y 13ª SESIONES	TIEMPO DE CALIDAD: CUENTACUENTOS
<p>OBJETIVOS:</p> <p>Desarrollar hábitos y estrategias de contar cuentos como medio para fortalecer los lazos paterno- filiales y de dedicación de tiempo de calidad a los hijos.</p> <p>Introducir al niño y a los padres en técnicas de relajación y descanso a través de cuentacuentos.</p> <p>Fomentar y mejorar la relación familia-escuela para la mejora del éxito escolar y convivencia de los alumnos.</p>	
<p>RECURSOS:</p> <p>Materiales necesarios para representar los cuentos: cartulinas, tijeras, cámara de fotos, fotocopidora a color, etc.</p> <p>Pedagoga especialista en cuentacuentos. http://www.encuentame.es/ Orientadora Educativa Familiar.</p>	

DESARROLLO DE LAS SESIONES

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Expresión de experiencias sobre conflictos y su resolución.
- **Actividades de desarrollo:**

Actividad 1º. Sesión expositiva por parte de una pedagoga especialista en cuentos. Importancia de la lectura desde las primeras edades como recursos para establecer lazos con los hijos y dedicar tiempo de calidad. A continuación, mostrará una serie de cuentos para niños de 3 a 5 años para trabajar distintas temáticas sobre aspectos que puede interesar a nuestros hijos. Además, ofrecerá orientaciones sobre las estrategias más atractivas para los niños a la hora de escuchar un cuento: representación, tonos de voz, énfasis en frases, con proyecciones, etc.

Actividad 2º Visionado del video *Tiempo de calidad con los hijos*.
https://www.youtube.com/watch?v=5egLxg_7mg0&feature=youtu.be

Actividad 3º. Práctica: Elaboración de un cuento para implementarlo en el aula de infantil. Aprovechando que, en el colegio, dentro del proyecto de fomento de la lectura, se invita a padres voluntarios a contar cuentos, se realizará un taller de preparación de un cuento para contar en la clase de sus hijos. Ejemplos de cuentos: *Cuentos para aprender a convivir* y *Cuentos para educar a niños felices*.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

14ª SESIÓN	EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL
OBJETIVO: Ofrecer estrategias para el acompañamiento de los hijos en el desarrollo afectivo sexual, para que desarrollen relaciones sanas con los demás y prevenir el abuso.	
RECURSOS: Proyector. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de las sesiones anteriores.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de las sesiones anteriores? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Lluvia de ideas: ¿Qué os sugiere cuando hablamos de sexualidad?
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla expositiva "Educación afectiva desde las primeras edades". ¿Cómo responder a las demandas, necesidades y cuestiones de los hijos? ¿Cómo pueden ayudar a sus hijos a mantener relaciones sanas con los demás? ¿Cómo prevenir el abuso?
Actividad 2º. Visionado del video: Educación afectivo-sexual en nuestros hijos.
Video: <https://www.youtube.com/watch?v=OPGNgAQLZ3c>
Actividad 3º. Exposición de recursos: Cuentos para tratar el tema en la franja de 3 a 5 años.
 - El libro de los abrazos.
 - Todos los besos.
 - Cosas que me gustan de mí.
 - Semillas de amor.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

15ª SESIÓN	FAMILIA, ESCUELA Y CONVIVENCIA
OBJETIVOS: Dar a conocer a los padres cómo se organiza el sistema educativo y los cauces de los mecanismos de participación y colaboración entre familias y escuela. Ofrecer información de las medidas de prevención y actuación ante la vulneración de las normas de convivencia en la escuela y sus consecuencias.	
RECURSOS: Proyector e Internet. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
- **Actividad introductoria.** Preguntas de conocimientos previos ¿Cuáles son las etapas educativas por las que van a pasar vuestros hijos? ¿Participáis de alguna manera con el colegio? ¿Cómo? ¿Conocéis como gestionan la convivencia escolar?
- **Actividades de desarrollo:**
Actividad 1º. Charla sobre "El sistema educativo".
Actividad 2º. Charla sobre "Vías de participación de la familia en la escuela".
Actividad 3º. Charla sobre "Convivencia Escolar en los centros educativos": programas de prevención, tipología de conductas contrarias a las normas de convivencia y sanciones, implicación de la familia en la convivencia escolar del centro educativo.
- **Actividad de conclusiones, valoración y cierre.** Valoración de la sesión expresando una emoción u opinión.

16ª SESIÓN	SESIÓN FINAL Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
OBJETIVOS: Conocer qué es lo que han aprendido y el grado de funcionalidad de los aprendizajes en su tarea diaria como padres. Obtener información del programa para establecer propuestas de mejora para futuras implementaciones de dicho programa.	
RECURSOS: Cuestionarios de evaluación. Orientadora Educativa Familiar.	

DESARROLLO DE LA SESIÓN

- **Actividad de repaso de la sesión anterior.** ¿Aplicaron algo de los aprendizajes de la sesión anterior? ¿Ha habido cambios por parte de algún miembro de la familia? Dudas, comentarios y sugerencias.
Actividad 1º. Breve repaso de todo el curso.
Actividad 2º. Cuestionario final de evaluación.
Actividad 3º. Invitación a una merienda.
Actividad 4º. Despedida.

3.3.4. Temporalización. Cronograma

1ª Fase: Diseño de la propuesta

En esta fase se van a llevar a cabo las siguientes actuaciones:

- Análisis de la realidad y detección de necesidades.
- Diseño del programa.
- Presentación y aprobación del programa en el Claustro y Consejo Escolar.
- Difusión del programa y captación de participantes a través de noticias en la web del centro educativo, divulgación en Servicios Sociales, circular informativa a través de los niños, información a familias en las reuniones individuales de principio de curso, circular informativa por e-mail, difusión por parte de la Asociación de Madres y Padres (AMPA) y los padres delegados de grupo a través de apps móviles.

En el proceso de captación de familias, aunque el programa va dirigido a todas en general, se va a intentar promover y facilitar la participación de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo social.

2ª Fase: Implementación del programa

El programa consta de 16 sesiones de una hora de duración cada una de ellas.

3ª Fase: Evaluación del programa y realización de la Memoria

De toda la información recogida durante el desarrollo del programa y en la sesión de evaluación final, junto con la valoración de los distintos profesionales que han intervenido y la autoevaluación de la Orientadora Educativa Familiar, se procederá a desarrollar la memoria final del proyecto, donde se incluirán los aspectos positivos, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para futuras implementaciones. Dichos resultados se darán a conocer al equipo directivo del centro, que lo elevará al Claustro y al Consejo Escolar. Así mismo, el AMPA será, igualmente, informada del proceso y resultados de dicho programa.

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Los recursos ofrecen a la orientadora y a otros ponentes la posibilidad de presentar y desarrollar los contenidos a través de las actividades. A la vez, permiten a los asistentes adquirir los conocimientos y destrezas previstos de una manera más atractiva e interesante. La selección de recursos estará relacionada con el tipo de actividad que se va a desarrollar y, por tanto, a los

conocimientos que se pretenden fomentar. Para ello, se dispondrá de los siguientes recursos:

- Recursos impresos: libros, revistas, documentos, periódicos, legislación, folletos informativos.
- Recursos audiovisuales: cámara de video, grabadora cámara de fotos, Proyector, Pizarra Digital Interactiva (PDI).
- Recursos informáticos: ordenador, conexión a Internet.
- Recursos personales: Orientadora Educativa familiar, monitora de Mindfulness, Pedagoga especialista en cuentos.
- Recursos espaciales: Salón de actos del colegio.

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación del programa será entendida como conjunto de acciones sistemáticas, intencionales, continuas y coherentes de recogida y análisis de información que se obtendrá a lo largo de todo el programa de intervención para determinar:

- El grado de consecución de los objetivos propuestos, es decir, los conocimientos y aprendizajes de los participantes fruto de la acción formativa.
- La función docente de los ponentes.
- El grado de adecuación de los elementos del programa.

La finalidad de la evaluación es poder emitir un juicio de valor para tomar decisiones y realizar mejoras del programa para futuras implementaciones. La evaluación que se va a llevar a cabo para este programa de intervención se caracteriza por ser:

- a) Integradora: para lo cual contempla la existencia de diferentes grupos y situaciones y la flexibilidad en la aplicación de los criterios de evaluación que se seleccionan.
- b) Individual: centrándose en la evolución de cada participante en todo el proceso en función de su situación de partida, necesidades y particularidades.
- c) Global: Se valorará el grado de consecución de los aprendizajes de los participantes, así como el proceso de enseñanza y acción docente y el grado de adecuación de los elementos de la programación didáctica/docente.

- d) Continua: La evaluación va a estar presente desde principio hasta el fin de todo el programa y consta de tres momentos de evaluación:

Evaluación inicial con carácter de diagnóstico. Se realizará en la primera sesión, que dará información de los conocimientos previos de los participantes sobre la temática del programa, así como de sus expectativas.

Evaluación de proceso con carácter formativo. Se desarrollará a lo largo de todo el proceso y permitirá obtener información de la evolución de los participantes, tanto en sus logros como en sus dificultades para detectar posibles problemas o errores del programa y poder subsanarlos.

Evaluación final con carácter sumativo, en la cual se obtendrá información del grado de consecución de los objetivos, conocer cómo han sido las intervenciones de los ponentes y el grado de adecuación de todos los elementos del programa para tomar decisiones futuras.

Para llevar a cabo la evaluación en cada momento, precisamos de una serie de *Técnicas e instrumentos de evaluación*:

Tabla 4: **Relación de técnicas e instrumentos de evaluación del programa.**

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Observación	Escalas de Observación; Lista de control, Registros anecdóticos, diario de campo.
Análisis de producciones y trabajos de los participantes	Exposiciones orales, actividades de simulación, grabaciones de video, realización de tareas para casa.
Intercambios orales con los participantes.	Diálogos, entrevistas, cuestionarios, debates, asambleas, puesta en común.

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, la evaluación de esta propuesta de intervención se desarrollará en tres momentos con los siguientes criterios de evaluación e instrumentos;

Tabla 5: **Criterios e instrumentos de la evaluación inicial**

EVALUACIÓN INICIAL	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
Conocer la situación de partida de los participantes, sus intereses, motivaciones, expectativas y conocimientos sobre el curso.	Lectura del informe final del curso anterior. Entrevista con equipo directivo y AMPA para detectar necesidades e intereses de los padres. Reunión de presentación del programa y dinámica de expectativas de los participantes. Sesión 1.
MOMENTO: En la fase de diseño del programa y en la primera sesión de intervención.	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6: Criterios e instrumentos de la evaluación de proceso

EVALUACIÓN DE PROCESO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MOMENTOS	INSTRUMENTOS
Saber cómo está evolucionando el programa y sus elementos y detectar posibles errores o problemas que nos permita modificar sobre la marcha.	En cualquier momento de la intervención.	Observación. Recogida de datos y notas en el cuaderno de campo.
Determinar el interés que presentan los usuarios por el programa.	Al inicio de cada sesión.	Observación. Registro de asistencia a las sesiones. Registro de realización de tareas encomendadas para casa.
Conocer el grado de conocimientos adquiridos en cada sesión.	Al inicio de cada sesión.	Preguntas orales y registro en un cuaderno de campo. Registro de realización de tareas encomendadas.
Saber el grado de satisfacción de los participantes en cada sesión.	Al finalizar cada sesión.	Actividad final de la sesión: Expresión oral de una emoción o sentimiento que haya despertado en cada participante cada una de las sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7: Criterios e instrumentos de la evaluación final

EVALUACIÓN FINAL	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
Conocer la valoración general de los participantes y sus aprendizajes.	Observación. Cuestionario de satisfacción de los participantes del (Anexo 2).
Valorar la intervención de los ponentes.	Cuestionario de valoración del proceso de enseñanza de cada ponente por los participantes (Anexo 3). Cuestionario de valoración y reflexión del ponente de su proceso enseñanza (Anexo 4).
Conocer la pertinencia de todos los elementos del programa.	Cuestionario de valoración final de la adecuación de los elementos del programa elaborado por la coordinadora del programa (Anexo 5). Estadillo de evaluación del programa (Anexo 6).
MOMENTO: En la última sesión del programa y en la 3ª fase de evaluación del programa y propuestas de mejora y memoria del programa.	

Fuente: elaboración propia.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El planteamiento general del libro ha sido potenciar la conexión familia-escuela, mediante la programación de una Escuela de Familias, para generar un papel más activo e influyente de esta, fomentando la parentalidad positiva, y, en su caso, articular medidas preventivas frente a los posibles problemas de convivencia desde el primer momento de la escolarización de los niños.

Se ha pretendido desarrollar roles parentales positivos que sirvan de modelo y aprendizaje de los hijos a la hora de gestionar y resolver conflictos de forma asertiva, desde edades bien tempranas, de forma que repercuta positivamente en la convivencia en todas las etapas del sistema educativo, pero también en las propias familias, donde muchas veces la convivencia se ve dificultada por circunstancias diversas.

De este modo, las responsabilidades parentales, el comportamiento de los padres en los diversos contextos familiares, sociales, educativos, jurídicos y económicos, que influyen en el desarrollo del quehacer diario de las familias, ponen el foco en el interés superior de los niños, por lo que se manifiesta la necesidad de facilitar a padres, madres o tutores legales, el desarrollo de las competencias adecuadas para desempeñar sus responsabilidades.

La variedad de tipos de familia, en función de su composición, no será tan relevante en la conducta del niño como la relación y la forma de comunicarse, los modelos educativos familiares y las actitudes y valores imperantes en el seno familiar que se puedan transmitir y adoptar. Por ello, es imprescindible tener muy claras las funciones de la familia y su estilo educativo.

En función del estilo educativo que, generalmente, se desarrolle en el ámbito familiar, se va a favorecer, o en caso contrario perjudicar, la convivencia familiar, repercutiendo así mismo en la convivencia en otros ámbitos como el escolar. Tal es la importancia de promover modelos democráticos propicios para la convivencia, donde los niños desarrollen pautas adecuadas de conducta y desarrollen estrategias para autorregularse y autocontrolarse.

En cualquier caso, como se remarcó en los primeros capítulos, se debe tener en cuenta que los estilos educativos de una familia no son estáticos, sino que pueden ir cambiando a lo largo del ciclo vital de la propia familia,

por motivos como la edad de los hijos, experiencias y acontecimientos, aprendizajes, etc., y de la respuesta que den los hijos al estilo de crianza de los padres, así como a la propia formación que puedan ir incorporando las familias a sus vidas.

Con la formación en parentalidad positiva, se busca dar pautas a las familias para implementar la responsabilidad parental, de forma pacífica y asertiva, para que su estilo educativo esté en función de los hijos, desarrollando sus capacidades y potencialidades, orientando y ejerciendo una autoridad democrática que sepa también poner límites a las actitudes y comportamientos de la prole. Por ello, la parentalidad positiva, competente, es un modelo afectivo y de apego muy relacionado con las necesidades del niño en la etapa infantil, es una fuente esencial de resiliencia tan necesaria en la socialización que se inicia en la familia y que continúa de manera trascendente en la escuela.

Del mismo modo, hay un consenso generalizado en considerar que la convivencia en las aulas es la materia prima, básica, a partir de la cual se construye la educación, aunque también se considera, sin ambages, que hay una necesidad imperiosa de mejorarla, sin alarmismo, pero reconociendo que puede mejorarse la situación actual, donde hay problemas de indisciplina, acoso y violencia desconocidos hasta este momento. Ello exige medidas que no sólo tienen que ver con la formación del profesorado, la organización del centro o los reglamentos de régimen interno, sino también y fundamentalmente, con la implicación de las familias en la solución de conflictos

Pero también hay que considerar que, en los espacios de convivencia, familiar, como en el escolar, en ocasiones surgen desencuentros, malentendidos y situaciones que dificultan las relaciones y la comunicación. Estas situaciones deben ser tenidas en cuenta como parte natural de toda relación social, pero es necesario saber gestionarlas de forma positiva y asertiva para evitar conflictos y problemas de convivencia familiares que repercutan negativamente en el aprendizaje y la educación escolar de los hijos.

Y, dado que una convivencia escolar y familiar óptimas inciden directamente en una educación de calidad, favoreciendo el éxito escolar de los alumnos, es vital que los centros educativos sean contextos esenciales para aprender a convivir, a cumplir normas y leyes, al desenvolvimiento cívico y al ejercicio de valores como la tolerancia, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la justicia, etc., de forma que se contribuya entre todos los miembros de la comunidad educativa, familia, alumnos y profesores, a construir una sociedad más igualitaria y justa.

Teniendo en cuenta eso, también es notorio que los planteamientos, sentido y prácticas relacionadas con la conexión escuela-familia han ido evolucionando al compás de cambios sociales, legislativos y pedagógicos, fundamentalmente, dotando a esa relación de fundamentos y praxis innovadores que han convertido a ese discurso en uno de los núcleos centrales definidores de la calidad educativa, sobre todo en la etapa infantil. Y es difícil que se puedan conseguir los objetivos de la educación al margen de las familias, por lo que la participación activa de estas es una de las garantías de éxito educativo, fundamentalmente en una etapa tan importante para el desarrollo de los niños como la Educación Infantil.

En base a lo anterior, el programa que se inserta en este libro trata de ser un vehículo para 'acompañar' a las familias en la educación de sus hijos, para orientarles en las posibles dificultades que puede entrañar el paso por la escuela, sobre todo, en una etapa tan importante como es la infantil, proporcionando bases sólidas para aminorar o prevenir dificultades mayores en las siguientes etapas educativas y, fundamentalmente, para fomentar la convivencia escolar y familiar. Para ello, se ha organizado el programa desde una visión holística, dinámica y participativa, donde la relación familia-escuela se trabaje desde la ausencia de prejuicios, malentendidos, ausencias o conflictos, lo que se consigue, entre otras cosas, por medio de una información veraz y fluida.

Por otro lado, desde mi experiencia profesional, no todos los centros cuentan con una Escuela de Familias donde los padres dispongan de un espacio para informarse y formarse sobre la educación de los hijos, poder compartir experiencias y establecer relaciones de comunicación y colaboración con los profesores, como medio para garantizar el éxito escolar de los hijos. En los centros donde existe una cultura y tradición de Escuela de Familias, aunque en los últimos años hay una tendencia de cambio, las madres suelen ser las que acuden y se implican en la educación de los hijos, aspecto que hemos de ir trasladando a los padres para que la implicación en la educación de los hijos sea de forma paritaria.

Otra limitación con la que nos podemos encontrar es que este tipo de iniciativas no deben quedar en acciones puntuales, sino que deben quedar enmarcadas en un contexto más amplio de participación familiar, dando continuidad en las actividades e intervenciones para que la participación y comunicación de la familia y la escuela formen parte de la cultura del centro. Y, cuando hablamos de mejorar la participación e implicación familiar en la escuela, hemos de tener especial interés en fomentarla especialmente en aquellas familias vulnerables o en situación de riesgo social.

En cuanto a las orientaciones y estrategias dadas a las familias, hemos de ser cautos y dejar claro que son prácticas que no funcionan por igual para

todos porque depende de las características de los hijos, del contexto sociofamiliar y de las características de los padres y, además, requieren de un tiempo, más o menos largo, para percibir situaciones de cambio, por lo que se debe informar a las familias de la necesidad de ser constantes y pacientes en sus intervenciones.

Y es importante resaltar que, cuando se habla de convivencia escolar, en el imaginario colectivo se suele trasladar las responsabilidades a la escuela, dejando de lado los demás agentes que pueden influir en un clima escolar óptimo, como por ejemplo las familias, cuestión que limita la participación de estas.

Finalmente, otra dificultad que podemos encontrar es la de generar cambios de visión en algunos padres, porque se encuentran muy arraigadas formas y modos de criar y comunicarse con sus hijos que son difíciles de erradicar o reconducir.

En todo caso, y puesto que en la actualidad existe una gran preocupación por la convivencia en los centros educativos, consideramos que propuestas como la que se hace en este libro pueden tener una gran aceptación por parte de la comunidad educativa, por su capacidad de influencia tanto en el ámbito familiar como el escolar para la mejora de las relaciones entre iguales y con los adultos.

También hay que señalar que este programa, aunque está diseñado para implementarse en una Escuela de Familias de un centro educativo, por sus características puede llevarse a cabo en el ámbito psicosocial de otras instituciones externas al ámbito escolar.

Entre las limitaciones anteriormente comentadas, hemos tratado la escasa participación de los padres, en comparación con las madres, por lo que proponemos que la información de cualquier aspecto que se traslade del colegio hacia las familias se inicie siempre con el contacto con el padre, a excepción de que una orden judicial lo impida.

Es también de suma importancia que este tipo de propuestas disponga de una publicidad y divulgación bien estructurada, tanto al inicio como al final del proceso, con la finalidad de darlo a conocer y de que despierte el interés de padres y profesores, para que sea implementado en el mayor número de centros educativos que perciban que quieren mejorar la convivencia escolar y consideran que la familia tiene una gran responsabilidad.

En definitiva, una parentalidad positiva se refuerza a través de la Escuela de Familias si esta proporciona recursos e instrumentos para:

- Favorecer la sensibilización sobre el respeto a los derechos de los hijos.

- Promover estilos de familia democráticos.
- Saber diferenciar y desarrollar roles paterno filiales acordes con un estilo familiar democrático.
- Promover la comunicación horizontal entre los miembros de la familia.
- Implicarse en los programas escolares y de conexión escuela-comunidad.
- Trabajar los afectos, la disciplina racional, el apego, la autonomía y el autoconcepto en los hijos.
- Fomentar un ocio familiar constructivo y educativo.
- Favorecer las relaciones intergeneracionales e interculturales.
- Sensibilizar en el respeto al medio ambiente.
- Fomentar la tolerancia horizontal con todo tipo de personas y culturas.
- Usar racionalmente los servicios y recursos comunitarios.
- Trabajar para la inclusión social.

5. REFERENCIAS

- Abeyá, E. (2005). Mejor todos juntos, familia y escuela. *Revista In-Fàn-ci-a* 92, 100, 28-32.
- Aguilar, M. J. (2001). *La participación comunitaria. ¿Mito o realidad?* Madrid: Díaz de Santos.
- Aller, T. (2010). Hacia el buen trato a la infancia: Parentalidad positiva, competencia parental y prevención del maltrato infantil. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 29-62.
- Alonso, J. y Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Área, M., Parcerisa, A. y Rodríguez, J. (Eds.) (2010). *Materiales y recursos didácticos en contextos comunitarios*. Barcelona: Graó.
- Arias, M.J (2014). El apego parental ansioso y la agresividad en el sujeto. *Boletín Científico Sapiens Research*, 4(1), 15-20.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboink, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: Kaleidos.
- Arnaiz, V. (2000). Los padres en la escuela infantil. ¿Clientes o cooperadores? *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35-39.
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2), 149-176.
- Arostegui, I., Darretxe, J. y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid: Pirámide.

- Barrajas F. (2010). Presentación Monográfico Parentalidad positiva. *Papeles Salmantinos de Educación, 14*, 1-4.
- Barrio, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente*. Barcelona: Erasmus.
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal, A. (2013). Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudio de Educación, 25*, 133-149.
- Berra, M. y Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista Científica de Psicología, 7*, 159-165.
- Berzosa, J., Santamaría, L. y Regodón, C. (2011). *La familia, un concepto siempre moderno*. Madrid. Comunidad de Madrid.
- Besalú, X. (2012). Interculturalidad: La resocialización del profesorado. En B. López y M. Tuts (Eds.), *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* (pp. 109-123) Madrid: Wolters Kluwer.
- Blasi, M. (2006). La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales. *Revista In-Fàn-ci-a, 100*, 10-13.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Boqué, M. C. (2011). *La participación de las familias en la mejora de la convivencia escolar*. Ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Paz y Conflictos, 3*, 154-169.
- Cámara, A. M. y López, J. (2011). Estilos educativos en el ámbito familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22(3)*, 257-276.
- Capano, A. y Ubach, A. (2013) Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres *Ciencias Psicológicas, 7(1)*, 83-95.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2)*,13-35.
- Carrobles, J. A. y Pérez-Pareja, J. (2001). *Escuela de Padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.

- Casanova, M^a. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24.
- Cea, M. A. (2007). *La deriva del cambio familiar*. Madrid: CIS.
- Cerezo, F. et al. (2010). *La participación familiar en los planes de convivencia escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Comellas, M.J (2013). *Familia, Escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2006) *Recomendación a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Bruselas. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Consejo de Europa (2013). *Hacia la inversión social para el crecimiento y la cohesión, incluida la ejecución del Fondo Social Europeo 2014-2020*. Recuperado de: https://www.asturias.es/Asturias/descargas/PDF_TEMAS/Europa/documentos_clave/2013_02_20_Invertir%20en%20lo%20social.pdf
- Constitución Española (1978) Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families Relationships and Societies*, 2(2), 159-174.
- Decreto 16/2016, de 9 de marzo, por el que se establecen *las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), 59, de 11 de marzo de 2016.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *REIFOP*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). El papel de la mediación entre la familia y la escuela como prevención de la violencia. *Revista de Mediación*, 6, 22-31.

- Díez, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja*. Barcelona: Graó.
- Domínguez, S. (2010). La educación, cosa de dos: la escuela y la familia. *Temas para la Educación*, 8, 1-15.
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. Madrid: BAC.
- Enríquez, M. F., Insuasty, M. V. y Sarasty, M. C. (2017). Escuela para familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *Revista Katharsis*, 25, 1-14.
- Escarbajal, A. (2009). *Educadores, trabajadores sociales e Interculturalidad*. Madrid: Narcea.
- Estrada, L. (2003). *El ciclo vital de la familia*. Madrid: Grijalbo.
- Etxeberría, F., Esteve, J. M. y Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Ed.), *Conflicto, violencia y educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Cajamurcia.
- Fernández, T. y López, A. (2008). *Trabajo social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- Fernández, J. D. y Ramírez, M. A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *REIFOP*, 5, 369-399.
- Fresnillo, V. Fresnillo, R. y Fresnillo, M. (2000). *Escuela para padres*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133.
- García, M. P., Gomariz, M. A., Hernández, M. A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García-Hierro, M. A. y Cubo, S. (2007). La convivencia en la Educación Secundaria: aplicación de un programa de prevención contra la violencia escolar. *Campo Abierto*, 26, 13-33.
- Garrido, V. (2005). *Los hijos tiranos. El Síndrome del Emperador*. Barcelona: Ariel.
- Garrido, L. y Gil, E. (Eds.) (2010). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza.

- Gobierno de España (2018). III Plan Estratégico de Infancia y Adolescencia (2018-2021). Madrid: Ministerio de Hacienda y Función Pública.
- Gordillo, M., Ruíz, M. I., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista de Psicología*, 1(1), 195-202.
- Gracia, E. Fuentes, M. C. y García, F. (2010) Barrios de riesgo. Estilos de socialización parental y problemas de conducta. *Intervención Psicosocial*, 19 265-278.
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101-113.
- Hernández, M. A. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación. Universidad de las islas Baleares.
- Hernández, M. A. (2004a). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández, M. A. (2004b). Los conflictos en el aula. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com>.
- Hernández, M. A. y Sánchez, E. (2007). La convivencia escolar, una tarea pendiente en los padres. *Educrea*. Recuperado de [http:// educrea.cl](http://educrea.cl).
- INCLUD-ED (2011). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Actions for success in schools in Europe. European Commission, Directorate-General for Research, 6th Framework Programme for Research – Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. Recuperado de: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/fp7/ssh/docs/derreg-policy-brief_en.pdf
- Jiménez, J. (2014). *Convivencia escolar y participación de la familia: una colaboración necesaria*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Jiménez, L. e Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Jordán, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85.
- Kuczynski, L. y Parkin, M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. In J. E. Grusec y P.

- Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization* (pp. 259-283). New York: Guilford.
- Leiva, J. (2015). La educación intercultural: construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades Interculturales y Democráticas* (pp. 85-98). Madrid: Narcea.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del *Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *Para la Mejora de la Calidad Educativa*, Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013.
- López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.
- Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- Martín, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón. Revista Pedagógica*, 59(1), 113-151.
- Martín, J. C. y Rodrigo, M. J. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista de Educação Ciencia y Cultura*, 18(1), 77-88.
- Martínez, R. A., Álvarez, L. y Pérez, M. H. (2010). Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 63-88.
- Ministerio de Sanidad y Política Social (2010). *Parentalidad positiva y políticas sociales de apoyo a familias*. Madrid: FEMP.
- Mir, M., Batlle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Molinuevo, D. (2013). *Parenting support in Europe*. Dublin: Eurofound.
- Montero, M. (2007). *Introducción a la psicología comunitaria*. Madrid: Paidós.
- Montoro, C., López, D. y Caparrós, N. (2007). *Familia y cambio social en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- Morón, S. (2005). La vinculación de la escuela infantil con las familias. *Revista In-Fàn-ci-a* 92, 100, 33-36.

- Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Navarro, F. (2014). *Socialización familiar y adaptación escolar en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Castilla la Mancha.
- Núñez, L. y Pedraza, A. (2017). Aunar la educación parental y la educación en los centros escolares a través de la creación de una escuela para padres y madres. *Unirevista*, 2, 37-53.
- Oliva, A., Parra, A. Sánchez-Queija, I. y Gaviño, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno. Evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Palacios y Paniagua (1993). *La colaboración de los padres*. Madrid: MEC.
- Pérez, S. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Plan Integral de Apoyo a la Familia 2015-2017. Recuperado de: <http://familiasenpositivo.org/system/files/piaf20152017.pdf>
- Quintana, J. C. M., y López, M. J. R. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), p-77.
- Raemerkers, S. y Suissa, J. (2012). *The Daims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Londres: Springer.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y Desarrollo Humano*. Madrid: Alianza
- Rodrigo, M. J., Almeida, A. y Reichel, B. (2016). Evidence-based parent educations program: A European pererspective. En J. Ponzetti (Ed.), *Evidence based parenting education: A global perspective* (pp. 85-104). New York: Routledge.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Madrid: FEMP.
- Rodrigo, M. J. et al., (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.
- Romero, H. A. (2010). *Convivencia escolar: colaboración escuela-hogar*. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Sánchez, J. F. (2013). Participación educativa y mediación escolar: una concepción en la escuela del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 59, 1-28.

- Santiago, A. M. (2014). *Convivencia escolar y participación familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Santos, M. A. (2003). La gallina no es un águila defectuosa. *Aula de Infantil*, 11, 28-32.
- Suissa, J. (2013). Tiger Mothers and Praise Junkies: Children, Praise and the Reactive Attitudes. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 3-19.
- Valdivia, M. C. (2008). La familia, conceptos, cambios y nuevos modelos. *REDIF*, 1, 15-22.
- Valdivia, M. C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Barcelona: Graó.
- Vázquez, G. (2001). El conflicto y la escuela en un mundo globalizado. Addenda presentada al *XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia: Cajamurcia.
- Vila, I. (2006). Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas. *Cuadernos de Pedagogía*, 361, 82-85.
- Zaitegui, N. (2010). La educación en y para la convivencia en España. *REICE*, 8(3), 93-132.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO INDIVIDUAL

SESIÓN 7. ACTIVIDAD INTRODUCTORIA

Reflexione y conteste a las siguientes preguntas según su experiencia familiar.

1. ¿Demuestro diariamente a mi hijo que lo quiero? ¿En qué momentos o detalles creo que lo hago?

2. ¿Me preocupo de que se sienta seguro y con confianza?

3. ¿Nuestra relación es cercana?

4. ¿Dedico tiempo al disfrute con mis hijos?

5. ¿En mi casa se percibe un clima tranquilo y en armonía?

6. ¿Le refuerzo de forma positiva sus logros y avances, felicitándole cuando mejora?

7. ¿Soy capaz de poner límites y normas? ¿En mi casa son claras y estables?

8. ¿Me intereso en fomentar su autonomía, dejándole que realice pequeñas tareas adecuadas a su edad?

9. ¿Creo que soy un buen ejemplo para mi hijo/a?

10. ¿Me ocupo en transmitirle valores y principios?

11. ¿Percibo que conozco a mi hijo/a en sus cualidades, necesidades, gustos, defectos y virtudes?

12. ¿Hago comparaciones con sus hermanos y/o compañeros/amigos?

13. ¿Qué estilo de familia somos? ¿Qué es lo que más nos caracteriza como familia? ¿Cuál nos gustaría ser?

ANEXO 2

CUESTIONARIO SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DEL PROGRAMA

Cuestionario a rellenar por los participantes

Valore el curso impartido en base a los siguientes criterios:

1- Nada

2-Poco

3- Bastante

4- Mucho

ORGANIZACIÓN				
Condiciones del aula	1	2	3	4
Horario del curso	1	2	3	4
Duración del curso	1	2	3	4
Atención por parte de la organización	1	2	3	4

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

ACTIVIDAD FORMATIVA				
Consecución de objetivos	1	2	3	4
Pertinencia de la temática tratada	1	2	3	4
Metodología utilizada	1	2	3	4
Materiales y recursos utilizados	1	2	3	4

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

EVALUACIÓN GLOBAL				
Utilidad de los aprendizajes	1	2	3	4
Valoración global	1	2	3	4

SUGERENCIAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Gracias por su colaboración.

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE CADA PONENTE POR LOS PARTICIPANTES

Cuestionario a rellenar por cada participante			
Nombre del ponente:			
Emite un valor a cada ítem en cuanto al proceso de enseñanza/labor docente llevada a cabo por el profesor del módulo en base a lo siguiente:			
1: Poco adecuado 2: Regular 3: Muy adecuado			
	1	2	3
Conocimiento de la materia			
Claridad en la exposición			
Metodología utilizada			
Conexión entre teoría y práctica			
Utilidad y calidad de la documentación			
Capacidad de comunicación con los alumnos			
Predisposición para atender consultas de los alumnos			
Observaciones, sugerencias, propuestas de mejora.			

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN Y REFLEXIÓN DEL PONENTE DE SU PROCESO DE ENSEÑANZA

Cuestionario a rellenar por cada ponente	
NOMBRE:	
Valoración: 1: Poco adecuado; 2: regular; 3: Muy adecuado	
ITEMS	VALOR
1. Exposición del mapa conceptual y elementos de la unidad de trabajo.	1 2 3
2. Parto de los conocimientos previos de los alumnos.	1 2 3
3. Preparación de las clases.	1 2 3
4. Dominio científico de los contenidos de la unidad de trabajo.	1 2 3
5. Relaciono las clases prácticas con las teóricas.	1 2 3
6. Relaciono los aprendizajes con el ámbito profesional.	1 2 3
7. Realizo síntesis parciales al final de la sesión y/o unidad de trabajo.	1 2 3
8. Realizo retroalimentación del proceso de aprendizaje del alumnado	1 2 3
9. Atiendo a las características, necesidades e intereses de los alumnos.	1 2 3
10. Favorezco el interés de alumno y la motivación por aprender.	1 2 3

11. Favorezco la participación del alumnado.	1	2	3
12. Propicio el trabajo individual y en grupo.	1	2	3
13. Resuelvo las cuestiones y dudas de los alumnos.	1	2	3
14. Fomento la buena relación entre iguales y con el profesor.	1	2	3
15. Utilizo las Tecnologías de la Información y Comunicación	1	2	3
16. Otorgo el tiempo necesario para el desarrollo de actividades.	1	2	3
17. Fomento la buena relación entre iguales y con el profesor.	1	2	3
18. Utilizo espacios adecuados para cada actividad.	1	2	3
19. Cuento con otros profesionales para el desarrollo de actividades	1	2	3
20. Uso de técnicas/procedimientos para la evaluación.	1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 5

VALORACIÓN FINAL DE LA ADECUACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

A cumplimentar por la Orientadora Educativa Familiar Coordinadora del programa	
Nombre:	
Ítems	Si / no
1. ¿Se ha cumplido con todos los apartados de la programación?	
2. ¿Ha sido necesario modificar aspectos de la programación?	
3. ¿Se ha adaptado el proceso de enseñanza- aprendizaje a las características y necesidades de los participantes?	
4. ¿Los contenidos han sido suficientes?	
5. ¿Los contenidos han sido adecuados?	
6. ¿Los contenidos son coherentes y están suficientemente cohesionados en torno a los objetivos específicos?	
7. ¿La secuencia de contenidos ha sido pertinente?	
8. ¿Ha sido equilibrada la distribución de los contenidos en cada sesión?	
9. ¿Se han impartido todos los contenidos?	
10. ¿Los contenidos se han impartido en el mismo orden que dicta la programación?	
11. ¿Las actividades han sido suficientes para tratar los contenidos de cada sesión?	

12. ¿Ha habido actividades de detección de conocimientos previos, motivación, desarrollo y evaluación suficientes?	
13. ¿Han suscitado una actitud positiva motivadora de interés y de participación en los participantes?	
14. ¿Se han realizado suficientes supuestos o casos prácticos para aplicar los contenidos?	
15. ¿Se ha hecho un aprovechamiento adecuado del aula?	
16. ¿Los recursos utilizados han sido suficientes?	
17. ¿Han sido adecuados los recursos metodológico y didáctico que se han empleado para la enseñanza de los contenidos y suficientemente provocadores del interés de los participantes?	
18. ¿Se han utilizado recursos externos al centro?	
19. ¿Han sido los recursos suficientes en cantidad y calidad?	
20. ¿Se ha hecho uso adecuado de los medios informáticos?	
21. ¿Han sido adecuados y suficientes los espacios para la impartición de las clases?	
22. ¿Se han realizado salidas fuera del centro?	
23. ¿Se ha fomentado la dinámica de trabajo en equipo y las relaciones sociales?	
24. ¿Se han desarrollado las actitudes necesarias para que sean aplicadas en el entorno familiar?	
25. ¿Se ha fomentado la significatividad de los aprendizajes adquiridos en cada sesión?	

26. ¿Ha existido equilibrio entre las exposiciones teóricas por parte del orientador/ponente y las aplicaciones prácticas?	
27. ¿El tiempo de cada sesión de trabajo ha sido suficiente?	
28. ¿Se ha incitado a la relación, asociación y aplicación de los aprendizajes realizados?	
29. ¿Se ha estimulado el aprendizaje activo de los participantes?	
30. ¿Se ha tenido en cuenta la diversidad del grupo?	
31. ¿Se ha contemplado y realizado en la programación la evaluación inicial del grupo?	
32. ¿Los procedimientos (técnicas e instrumentos) de evaluación han sido adecuados y suficientes?	
Propuestas de mejora.	

Fuente: Elaboración propia.

ANEXO 6

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA					
Periodo de aplicación. Del.....al.....de.....de 20.....					
Nº Sesiones:.....					
	Cantidad	Ajuste	Consecución	Valoración	Observaciones
	<i>Excesivo</i> <i>Suficiente</i> <i>Insuficiente</i>	<i>Adecuado</i> <i>Inadecuado</i>	<i>80%-100%</i> <i>60%-80%</i> <i>40%-60%</i> <i>20%-40%</i> <i>Menos 20%</i>	<i>Muy alta</i> <i>Alta</i> <i>Media</i> <i>Baja</i>	
Objetivos					
Contenidos					
Metodología					
Materiales					
Actividades					
Evaluación					

Fuente: Elaboración propia.

Escuela de Familias: formación en parentalidad positiva y convivencia escolar

En el actual contexto sociofamiliar y educativo donde se han perdido parte de los valores imprescindibles para la convivencia escolar y se camina hacia un individualismo feroz, nace este libro con la intención de formar e informar a las familias, dentro del contexto educativo, para mejorar en sus responsabilidades parentales como elemento generador de una convivencia escolar positiva. La obra se divide en dos partes, la primera sobre fundamentos teóricos-reflexivos sobre la parentalidad positiva en la crianza y educación de los hijos y cómo esta incide en la convivencia escolar de los centros educativos y una segunda parte de propuesta formativa, sobre el diseño e implementación de una Escuela de Familias en el ámbito educativo, con actividades y dinámicas dirigidas a los padres, madres y/o tutores legales de los menores en la etapa de Educación Infantil, dando con ello cumplimiento al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) que versa sobre garantizar una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad.

www.educarm.es/publicaciones

