

ANÁLISIS DE ASPECTOS EMOCIONALES EN LAS INTERACCIONES FAMILIARES Y EN LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOSLuis Fernando Vílchez Martín¹**RESUMEN**

En este artículo se presentan los resultados de una investigación, realizada con metodología cualitativa, sobre aspectos emocionales dentro de la familia y en la educación familiar. Son elementos y factores que recorren transversalmente las relaciones interpersonales en el ámbito de ese microsistema humano y educativo. Los datos provienen de dos fuentes: padres y madres, por un lado y profesores, por otro. En la muestra contactada de padres y madres se incluye la perspectiva de inmigrantes latinoamericanos, así como variantes según el tipo de familia.

La investigación demuestra la importancia, para la educación, del "conjunto emocional" de los sujetos, la dificultad para manejarlo adecuadamente en un ámbito educativo informal como es el de la familia, la necesaria sinergia de estrategias entre familia y escuela al respecto, así como la constatación de la riqueza que proporcionan los instrumentos de investigación cualitativos para abordar realidades tan complejas y dinámicas como la familia y la educación.

Palabras clave: familia, educación, relaciones socioemocionales, interacción sistémica.

ABSTRACT

This article presents the results of an research carried out with a qualitative methodology about emotional aspects within the family and in the familiar education. They are elements and factors that come through interpersonal relationships in the field of such a human and educative microsystem. The data come from two sources: parents, one the one hand; teachers, on the other. In the parents' sample the perspective of Latin American immigrants is included, as well as some variaties according to the type of family.

The research highlights the importance, for the education, of the "emotional set" of the individuals, the difficulty to handle it suitably in an informal educative background such as the family one, the required sinergia of strategies between family and school, as well as the verification of the wealth provided by the qualitative instruments of research to approach such complex and dynamic realities as family and education.

Key words: family, education, social-emotional relationships, systemic interaction.

1. INTRODUCCIÓN: UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La familia como objeto de investigación es una de las más importantes cuestiones de las que puede ocuparse el estudioso de la conducta humana en general y en particular el profesional de las Ciencias de la Educación en cualquiera de sus vertientes, ámbitos, disciplinas y aplicaciones. Por lo que a nosotros respecta, venimos ocupándonos de este tema desde hace años y a él hemos dedicado investigaciones, reflexiones y publicaciones, combinadas con el asesoramiento a padres en distintos ámbitos educativos. La experiencia acumulada a través del estudio de casos, en situaciones "normales" o conflictivas, refuerzan el convencimiento de que la acción educativa de los padres es fundamental en el propio significado etimológico: establece fundamentos y estructuración en el desarrollo de un sujeto. El carácter de "opera aperta" dado a la línea investigadora, nos ha llevado a recorrer diversos itinerarios heurísticos, teniendo en cuenta la naturaleza compleja y dinámica de la familia y de la educación familiar.

La aportación de la línea investigadora que hemos seguido subraya la necesidad de utilizar diversas perspectivas, en los aspectos a considerar, los contextos a seleccionar y los métodos de investigación, para estudiar las cuestiones relacionadas con la familia. Esa perspectiva múltiple la hemos concretado también en un cierto eclecticismo, al partir de varios postulados y modelos psicológicos, no contradictorios entre sí sino complementarios en el tema que nos ocupa.

¹ Psicólogo y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular en la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid).

En la investigación cuyos resultados se exponen a continuación, nos hemos detenido en el estudio de aspectos emocionales, partiendo de una hipótesis: La educación familiar está impregnada de tales elementos, cuyo manejo hace especialmente difícil esa tarea.

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro de las perspectivas teóricas desde las que se viene considerando el estudio de la familia, hemos optado por las siguientes:

- a). Perspectiva **ecológico-sistémica** (Bertalanffy, 1968, Bronfenbrenner, 1979 y Whiting, 1988): Las relaciones entre las personas son parte de sistemas complejos y están sometidas a influencias sociales, culturales e históricas.
- b). **Modelo interaccionista** (Musitu y Herrero, 1994): Las relaciones interpersonales son recíprocas y cambiantes con el tiempo. Las acciones humanas son interacciones.
- c). Las **teorías implícitas** en el conocimiento social, en las prácticas cotidianas y en la educación familiar (Rodrigo et al., 1985, 1993, 1994, 1995, 1997, 1998).

Por otro lado, señalamos los siguientes elementos que nos han servido de fundamento crítico a la investigación:

- *Estudio de las cogniciones sociales* de los padres en relación con la educación familiar.
- *Enfoque ecléctico* al asumir los postulados de los modelos referidos.
- *Énfasis en el enfoque ecológico-sistémico*, centrado en la consideración de: a) Las cogniciones de los padres. b) El estilo relacional de los miembros de la familia. c) El entorno educativo escolar.
- Opción por una *metodología y unos procedimientos que permiten ahondar en la comprensión del significado de los discursos*, basándonos sobre todo en el estudio de las teorías implícitas de los padres aplicadas a la educación.
- *Gradualidad investigadora* en la búsqueda de preguntas y respuestas, reconociendo lo arduo e inabarcable en temas tan complejos como la educación familiar.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la investigación son:

- Constatar y explicar la incidencia de elementos específicamente emocionales en la educación familiar, mediante el estudio de discursos consensuados de padres y madres, con especial atención a sus teorías educativas implícitas.
- Conocer los puntos de vista de profesores sobre programas de inteligencia emocional y su repercusión en la educación de los niños y los adolescentes.
- Analizar la importancia y naturaleza de aspectos socioemocionales en las relaciones padres-hijos, a partir de discursos elaborados en grupo por familias de inmigrantes.

4. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

4.1. La metodología como condición y exigencia

Partimos de la consideración de la familia como microsistema y grupo primario, en el que los individuos que la forman interactúan intensamente entre sí, generando un discurso específico. Además, contemplamos a la familia como parte de la sociedad, relacionada con otros microsistemas, mesosistemas y exosistemas, sometida a sus influencias y expectativas.

Las **explicaciones** directas dadas por los sujetos a través de métodos cualitativos son preponderantemente de carácter funcional e intencional. Por eso mismo, el análisis que hemos llevado a cabo ha tratado de descubrir en las respuestas las estructuras de significado subyacentes a discursos y prácticas sociales que tienen que ver con la educación familiar.

De los **postulados** que constituyen el punto de partida y la urdimbre de los itinerarios seguidos en esta investigación, conviene subrayar lo siguiente:

- La perspectiva ecológico-sistémica nos ha llevado a analizar las cogniciones de los padres sobre la educación familiar, expresadas en sus pronunciamientos explícitos y a través de teorías implícitas subyacentes a éstos y a las formas de educar a sus hijos, teniendo siempre presente el contexto desde el que se han obtenido los datos.
- El modelo interaccionista nos ha ayudado a interpretar los datos desde el constructo acción-reacción, que está en la base de toda relación entre sujetos. En ella los estímulos y las respuestas se estructuran y producen a través de un proceso en continua retroalimentación.

La posición que hemos adoptado se sitúa en línea con el **paradigma organicista**, desde una perspectiva holística, y es también idiográfica, buscando cualitativamente los significados individuales. Es una posición interpretativa, que considera que la acción humana ha de ser comprendida en su significación propia y, frente al objetivismo normativo, estudia al individuo. El trabajo que presentamos se posiciona en medidas culturalmente situadas de tipo cualitativo, partiendo de “narraciones en primera persona”, que se refieren a sistemas lógico-empíricos, cuyas distinciones fenoménicas se realizan mediante contrastes y diferencias que los sujetos consideran significativas, tienen sentido para ellos y exigen que se entre en el mundo de los propósitos y las actitudes. Así y para ello, suele estudiarse el lenguaje, la cultura, los comportamientos, como un todo ordenado, pero también a cada sujeto, en sus vivencias, actitudes, motivaciones, intereses y conflictos.

Nos hemos situado en línea con los que defienden que hemos pasado de un exclusivismo a un **pluralismo metodológico de carácter integrador**, coincidiendo también con quienes entienden que las teorías científicas, por su propia naturaleza, deben ser provisionales. Ese pluralismo metodológico de carácter integrador permite la coexistencia de investigaciones de orientación positivista o neo-positivista con otras que se orientan hacia la comprensión en profundidad de los fenómenos. Coincidimos con quienes afirman que hemos pasado de un exclusivismo a un necesario **pluralismo metodológico** cuando se trata de investigar los temas educativos. Así, suscribimos la posición de Pérez Serrano (2000: 26-27) cuando dice: “Se tiende a hablar de pluralismo en todos los campos y también en la investigación. Cualquier método que quiera llamarse científico debe tener valor heurístico y aportar una acción reflexiva, rigurosa, organizada y disciplinada (...). La elección del método depende también de las exigencias de la investigación de la que se trate, por lo que la postura del investigador ha de ser flexible y capaz de adaptaciones. Tenemos que ser conscientes de que las propias teorías científicas, por su propia naturaleza, deben ser provisionales (...). Cada vez más los investigadores defienden un pluralismo metodológico de carácter integrador, que permite la coexistencia de investigaciones de la tradición positivista o neo-positivista con trabajos que se orientan hacia la comprensión en profundidad de los fenómenos”.

En este trabajo, hemos llevado a cabo **análisis de discursos**, partiendo sobre todo de la expresión hablada y del carácter interactivo en los grupos de discusión y entrevistas en profundidad, técnicas principalmente utilizadas en la investigación. Los parámetros de evaluación han sido en su mayor parte de **tipo cualitativo**, a través de un análisis temático, teniendo por referencia el **análisis argumental o discursivo**. El grupo de discusión depara una oportunidad óptima para introducir esa clave analítica. Un padre, una madre, se sienten “obligados” a argumentar, en el transcurso y contexto de la dialéctica e interacción grupales, sus formas de entender y vivenciar la educación familiar, a partir de lo que un miembro u otro del grupo de discusión plantea.

4.2. Sujetos

- Padres y madres de familia, pertenecientes a familias biparentales y monoparentales, españoles, con el complemento de un segmento representativo de inmigrantes latinoamericanos.
- Profesores y profesoras de centros públicos y privados.

4.3. Instrumentos y procedimiento

- a) Realización de 12 grupos de discusión, compuestos por padres y madres, con hijos en etapas infantiles y/o de adolescencia. Tres de los grupos estuvieron constituidos

por padres y madres inmigrantes de procedencia latinoamericana y 2 por padres y madres pertenecientes a familias monoparentales y/o reconstituidas. Los 7 restantes, estuvieron formados por padres y madres de familias biparentales, habiendo entre ellos algunas parejas que habían adoptado a un niño. Los grupos se llevaron a cabo en Madrid, Sevilla, Valencia, Bilbao, Zaragoza y Barcelona.

- b) Los criterios para la selección de los participantes en los grupos fueron los siguientes: 1.- En ningún caso, eran conocidos previamente por el entrevistador. 2.- Siguiendo las variables antes señaladas, se pidió a través de la dirección de los colegios de los hijos que invitaran a padres dispuestos voluntariamente a colaborar en la investigación. 3.- Pertenecientes todos ellos a las clases sociales medias en sentido amplio, participando finalmente los que accedieron a ello. 4.- Se guardó una proporción para la composición de cada grupo equivalente a la que existe en nuestro país entre padres-madres que llevan a sus hijos a colegios públicos o privados-concertados (70 % y 30 % aproximadamente). 5.- Igual número de padres que de madres. 6.- Representación de padres-madres que llevan a sus hijos en colegios del centro de la ciudad y de la periferia, o zonas menos céntricas, en proporción similar.
- c) Realización de 20 entrevistas en profundidad a profesores de centros públicos y privados (12 y 8 respectivamente), dentro del nivel educativo de la ESO. Llevadas a cabo en Madrid capital, en colegios que llevan a cabo programas de educación emocional.
- d) Fecha del trabajo de campo: Curso 2006-2007.

5. RESULTADOS

5.1. Grupos de discusión con padres y madres de familia. Interpretación de sus discursos sobre la educación familiar

A) Preocupaciones educativas de los padres

Educar es para las familias una realidad (planteamientos y prácticas) asociada a un conjunto de preocupaciones. Así, implícitamente, educar es “preocuparse” en su sentido etimológico y semántico, “ocuparse previamente de”. Por eso los padres viven de antemano, y frecuentemente con ansiedad, algo que va a afectar a sus hijos no de manera inmediata, sino dentro de unos años. En el universo cognitivo y afectivo de los padres y madres de hoy aparecen con especial relevancia las siguientes preocupaciones, siguiendo el discurso desarrollado en los grupos de discusión:

- **El futuro de los hijos**, fundamentalmente su inserción en el mundo laboral mediante el ejercicio de una profesión. Esa preocupación genera a su vez otras, en especial la que se refiere a la preparación para el futuro (= tener un trabajo, una profesión). De ahí se deriva una conclusión implícita, que a su vez se convierte en exigencia y tarea para los padres y que se establecería así: “Mi obligación, mi misión, es preparar lo mejor posible a mis hijos, dándoles todos los medios y recursos a mi alcance”. Por eso, “invertir” en educación es “rentable”, está siempre justificado, “no se repara en gastos, en esfuerzos y en horas extras”. Todo ello se razona argumentando que vivimos en una sociedad competitiva, y se concreta en ofrecer a los hijos lo que parece que la sociedad exige, o es hoy considerado como imprescindible.
- Denota un énfasis de los aspectos emocionales la insistencia de los padres en sus discursos de que, por encima de todo, quieren **“que sus hijos sean felices”**, si bien es cierto que a la hora de explicar qué entienden por felicidad o cuales son las formas para lograrla, no se encuentra en tales discursos una línea consistente y mucho menos uniforme. Pero se está apuntando a los sentimientos, a la apuesta por el “sentirse bien”, por lograrse uno como persona, en el sentido del paradigma psicológico humanista, aunque no aparezca en los discursos una formalización propiamente dicha de este constructo.
- Con un cierto sentido maniqueo, **la sociedad es representada por los padres como “enemiga”, u obstáculo en la tarea educativa familiar**. Es la sociedad la que “no proporciona puestos de trabajo”, por ejemplo. En la sociedad hay “droga e inseguridad ciudadana, agresividad y violencia”. Se dan en ella “mensajes y formas

de vida permisivas”, que contrastan con valores por los que los padres dicen apostar. “La sociedad no protege ni favorece a las familias con hijos”, etc. etc. Es un discurso social tópico y mimético, del que se apropian los padres y que ofrece con simplismo un esquema de fácil asimilación cognitiva, buenos (la familia) - malos (la sociedad). Interesa recoger del discurso de los padres la existencia y énfasis de unos elementos emocionales y unas percepciones, que revelan formas implícitas de entender la educación familiar. Desde esta preocupación por el contexto social en el que se desarrolla la educación familiar, los padres tienden a concebir la educación como actuar a la contra, proteger frente a peligros, o recluirse en el núcleo familiar como “locus” de la seguridad y la ataraxia.

B) La “filosofía educativa” implícita de los padres

Los llamados lemas educativos podrían resumir indirectamente a través de sus formulaciones la “filosofía educativa” de quien los sigue, o esa “psicología educativa de sentido común”, presente en los discursos de los padres.

- El primer dato que en este punto hemos encontrado es que los padres **tienen o siguen muy pocos lemas educativos definidos** explícitamente. No existe una metacognición al respecto, no hay un metaconocimiento, una reflexión sobre las propias formas de educar y de conceptualizar la educación. Desde esta perspectiva, hay que resaltar que educar aparece implícitamente en el discurso de los padres como “improvisación puramente emocional”, como respuesta inmediata, muchas veces de carácter ansioso y puntual a las situaciones educativas, resultándoles difícil ir más allá de la respuesta misma.
- No obstante, pueden rescatarse del discurso de los grupos algunos **esbozos de esquemas**, con cierto carácter significativo, sobre posibles “filosofías educativas” de los padres, como parte de sus teorías educativas implícitas. Estas serían algunas de las formulaciones, la mayoría con contenidos y referencias emocionales, que padres y madres aducen como fundamentos de su manera de “entender” la educación familiar y que aquí se recogen literalmente de los grupos de discusión:
 - “Tener criterios unificados y homogéneos entre la pareja para educar dentro de la familia es imprescindible”.
 - “Es preferible motivar a los hijos, y ganárselos con el cariño, a exigir”.
 - “Los gastos en educación son una buena, y a veces imprescindible, inversión”.
 - “El clima de confianza con los hijos es vital para su educación”.
 - “A los hijos hay que darles oportunidades”. “Hay que darles todo lo que esté en nuestras manos”.
 - “A los hijos hay que seguirlos día a día, atisbando los peligros y dificultades que puedan tener, y si puedes evitarles esos peligros, tanto mejor”.
 - “La educación debe ser con diálogo y estilo democrático, frente a la disciplina y orden de antes, porque las cosas han cambiado”.
 - “Dar ejemplo, ser coherentes, es fundamental para educar a unos hijos”.
 - “Motivarles, animarles, serenar a los hijos, eso hay que hacerlo siempre”.

C) Roles antiguos y roles nuevos en la educación familiar

- Los **estilos educativos** de generaciones anteriores no son hoy referentes primarios para educar a los hijos. Esto obliga a los padres a ensayar sus propias formas de educar e introduce en ellos un conjunto de elementos emocionales articulados en torno al sentimiento de inseguridad, de manera que, así, educar es actuar por tanteo, según el esquema ensayo-error.
- Sobre los **roles ejercidos por hombre y mujer en la educación de los hijos**, los datos de esta investigación apuntan en las siguientes direcciones, según se deduce de las expresiones recogidas en los grupos de discusión llevados a cabo:

- Se camina hacia una simetría en el reparto de papeles entre hombre y mujer, aunque todavía es una tendencia o aspiración más que una realidad constatada.
 - Esto tiene su reflejo en la organización familiar y en la educación de los hijos. Así, asistimos a una recuperación del papel del padre ya desde las etapas de crianza y al surgimiento de un tipo de hombre que no reprime tanto las expresiones de afectividad con los hijos, aunque todo parece indicar que ese segmento de varones es aún minoritario.
 - El mayor peso de la educación, al menos hasta bien entrada la adolescencia, sigue gravitando todavía **en torno a la madre**. Su implicación emocional en la educación de los hijos es mucho más extensa e intensa que la del padre.
 - *El trabajo de la mujer fuera de casa ha cambiado muchos esquemas* en las relaciones intrafamiliares y ha tenido evidentes consecuencias educativas. Desde la perspectiva emocional, hilo transversal que entreteje esta investigación, esa mayor implicación de las madres en la educación de los hijos genera en bastantes casos problemas de culpabilidad, e introduce nuevas dudas en ellas sobre sus roles educativos.
 - El desafío de la **conciliación entre vida familiar** (en especial, en su vertiente educativa) **y vida profesional** sigue percibiéndose como un problema de las mujeres trabajadoras. Pero en la realidad vivida por las familias, en el día a día, no sólo es un problema de las madres. Los padres varones también se ven confrontados con la necesidad de adoptar soluciones cuando hay un bebé que tiene que ser atendido, una fiesta o vacaciones escolares, una enfermedad o cualquier otra incidencia que choca con las obligaciones laborales. Los efectos disfuncionales de los problemas derivados de la conciliación vida familiar-vida laboral afectan negativamente al ámbito de trabajo (estrés, falta de concentración, etc.), al ámbito familiar (niños mucho tiempo solos, descontrol de lo que hacen durante ese tiempo, imposibilidad de dedicarles atención continuada, etc.) y en el plano psicológico de la propia mujer (sentimientos de culpabilidad, estrés, ansiedad, etc.).
 - Son las mujeres más jóvenes, y sobre todo las más formadas, las que, por un lado, concentran el protagonismo de un cambio imparable en muchos aspectos que afectan a la familia y la educación de los hijos y las que menos tienden a abandonar el mercado de trabajo. Pero es en ellas también donde se concentran especialmente los efectos negativos para compatibilizar obligaciones educativo-familiares y laborales, sobre todo en la etapa de crianza de los hijos.
 - Detrás de todo esto se encuentran profundos cambios en el significado del matrimonio, de la vida en pareja, de la familia y de la educación impartida a los hijos, desde la perspectiva de los proyectos vitales de las nuevas generaciones.
- Se ha pasado del ideal de familia tradicional entendida como proyecto de convivencia con carácter público para toda la vida y con separación radical de los roles y los ámbitos de decisión en función del sexo, a un modelo menos ideal y menos fijado de manera clara. Éste se distingue, sobre todo, por la pérdida de legitimidad del control social sobre este aspecto de la vida de los individuos y la creciente libertad de conformación individual de los proyectos de convivencia. En este sentido, no se trata tanto de la emergencia de un nuevo modelo igualitario, como de la privatización de las opciones sobre cómo se construyen las biografías familiares y se organiza la convivencia familiar. Todo esto tiene, de forma inmediata, una traducción en los cambios de estilo en la educación familiar, en las pautas, implícitas y explícitas por las que se rige y en el entramado emocional que acompaña dicha educación de naturaleza informal.

- La pérdida del carácter institucional y la correspondiente flexibilidad en los modos de organizar la vida familiar han dado lugar a la emergencia de lo que algunos denominan “nuevo pacto conyugal”, que se caracterizaría por un mayor énfasis en la legitimidad de las aspiraciones de realización individual de cada miembro de la pareja, de los yo individuales, frente al nosotros-pareja e incluso al nosotros-familia, cuando existen hijos. Tras la emergencia de este nuevo modelo de comprensión de la vida en pareja y familiar se encuentra no sólo la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo, sino sobre todo el cambio en los valores sociales dominantes en dirección hacia un mayor grado de individualización, de búsqueda de espacios de libertad y de realización personal, así como de voluntad de control de los propios proyectos de vida individual.
- Consecuencia de todo ello y de otros factores, es la emergencia de la ruptura de las parejas como un fin socialmente aceptado, no sólo cuando se señala hacia un “culpable”, sino por mutuo acuerdo cuando los lazos emocionales que fundamentaron la unión han desaparecido. Esto tiene evidentes repercusiones en aspectos relativos a la educación de los hijos en familias monoparentales, donde ya la situación se vive con menos disonancias sociales y los propios niños han aprendido, ante la extensión del fenómeno, a aceptar con menores cargas de ansiedad tal situación.
- Todos estos cambios están afectados por componentes emocionales y es la complejidad de estos lo que con gran frecuencia hace difícil su manejo, en general y en lo tocante a las prácticas educativas. Este dato aparece con fuerte consistencia en los discursos de los padres y madres participantes en esta investigación.
- Los datos obtenidos, en lo tocante a este punto, coinciden con recientes investigaciones, como la llevada a cabo por el Departamento de Bienestar i Familia de la Generalitat de Catalunya (2003). En este estudio se afirma que un 40% de catalanes que trabajan fuera de casa sufre un conflicto entre su papel como cónyuge, o padre-madre, y su responsabilidad laboral, y que ese problema les genera estrés.
- En una encuesta de la Comunidad de Madrid sobre conciliación de vida familiar y laboral (2003), sólo un 65% de las mujeres entrevistadas señalaron que la tarea de atender y cuidar a los hijos la hacían conjuntamente padre y madre, a pesar de que ambos trabajaran. Esa misma encuesta revela un mayor grado de implicación de las madres que de los padres a la hora de llevar a los niños al colegio, recogerlos, o quedarse con ellos cuando están enfermos. Otras fuentes apuntan en la misma dirección, e incluso evidencian una menor implicación de los padres varones.
- Los datos de las encuestas referidas coinciden con las apreciaciones personalmente constatadas en esta investigación a través de grupos de discusión. Y si comparamos estos datos con otros anteriores, obtenidos en investigaciones que hemos llevado a cabo sobre el tema, se aprecia que si algo cambia al respecto, tal cambio es muy lento y desigualmente repartido. Esto nos lleva a comprender cómo la implicación de las madres en la educación de los hijos está impregnada de elementos emocionales de manera más intensa que en el caso de los padres, con cargas de ansiedad, estrés, sentimientos de culpabilidad cuando no se puede atender todo, mayor índice de disfuncionalidades trabajo-casa y un estado de satisfacción menor “con la vida familiar en su conjunto”, al menos mientras duran las etapas de crianza y primera infancia de los hijos.

D) Autopercepción de los estilos educativos de padres y madres

Los estilos educativos de los padres y madres constituyen otra manera de abordar y conocer sus teorías implícitas sobre la educación familiar, primero a través de autodescripciones genéricas y luego tratando de adscribirse a alguno de los estilos “consensuados” en los discursos elaborados durante las sesiones de los grupos de discusión.

- Los tipos o rasgos con los que se autoperciben y sienten más intensa y extensamente identificados son los siguientes, todos ellos con alta presencia de elementos emocionales:

- **Preocupados:** es uno de los rasgos más repetidos. La preocupación incluye con frecuencia las notas de la ansiedad y el stress.
- **Protectores:** es el rasgo más citado y del que la mayoría se declara partícipe, en uno u otro grado, con el añadido de matices descriptivos, como “consentidores”, “soluciona-problemas”, “hada madrina”, “hipertolerantes”, etc., según sus propias expresiones.
- **Autoritarios:** los varones, se sienten reflejados en este tipo y mediante este rasgo, pero están suponiendo un tipo de “autoridad razonada”, lo que, analizando más finamente su discurso, se observa que es la opción por un tipo de educación paradójica, llena de disonancias cognitivo-emocionales.
- **Amigos:** un segmento menor dentro de la muestra contactada se ve también reflejado aquí, más como deseo de una forma de relación con los hijos que como constatación de una realidad presente en su práctica educativa familiar.
- **Perplejos:** especialmente en los padres de menor nivel cultural, se detectan sentimientos de inferioridad y de ser desbordados por los hijos, que ya no recurren al padre o a la madre como “autoridades”. Pero hay otro tipo de desbordamiento, de carácter emocional, que se expresa con el “no saber qué hacer” ante situaciones educativas determinadas y que se da en todas las clases sociales, con independencia de variables como el nivel cultural. Esto se hace patente de manera especial en las respuestas de padres y madres con hijos adolescentes.

5.2. Los niños inmigrantes, y otros “diferentes”, en los colegios. Dos perspectivas sobre una misma cuestión

5.2.1. La perspectiva de padres y madres españoles

- “Teóricamente” los padres y madres autóctonos aceptan la presencia de estos niños en los colegios de sus hijos. Pero en su discurso se aprecian datos que denotan que esa aceptación es condicionada. En concreto:
 - La presencia de “unos pocos” no es molesta ni “peligrosa”, pero sí “cuando son muchos”.
 - En paralelo a lo que ocurre en la sociedad, los padres tienden a asociar presencia de inmigrantes en los colegios con conflictividad.
 - Algunas etnias y/o nacionalidades son “más problemáticas” que otras, a priori. Previamente, antes de cualquier experiencia de convivencia con ellos, ya se les atribuyen determinados rasgos, basados las más de las veces en prejuicios y estereotipos.
 - Cuando el inmigrante tiene un nivel socioeconómico o cultural medio, no hay problemas. Estos empiezan cuando emigración se asocia a marginalidad en el imaginario social, del que obviamente participan los padres y las madres.
 - Si los propios hijos no resultan perjudicados (y eso puede “garantizarse” de alguna manera), hay receptividad a la presencia de estos niños, pero si hay peligro o suposición de que el “nivel” baje, o de que aparezcan otros problemas, la respuesta de los padres es negativa y para evitar esas situaciones supuestamente perjudiciales se sirven de estrategias defensivas o elusivas.
- La presencia, en los colegios de sus hijos, de compañeros cuyos padres están divorciados, o pertenecen a familias reconstituidas, etc., ya no es problema, desde la perspectiva emocional de las familias, como reflejo de una aceptación social de tales situaciones. Pero la tolerancia es menor cuando hay otras circunstancias por las que un niño “distinto” está en la misma clase, en el mismo colegio, que los propios hijos.

Podría establecerse una especie de escala estimativa de tolerancia a la diversidad en el aula, hacia la presencia de niños “distintos” en la misma clase de los hijos, de la siguiente forma y como una reproducción de lo que diversos estudios (cfr. Series del CIS) demuestran en relación con las actitudes de la población española en este punto:

- Gitanos: Representan el punto más bajo de la tolerancia social hacia el diferente. Un gran número de padres y madres teme y rechaza la presencia de niños gitanos en las aulas de los colegios a los que acuden sus hijos. Se argumenta así, siguiendo un mecanismo autoexculpador y “justificador” del propio rechazo o fobia: “Ellos no quieren integrarse”.
 - Magrebíes: El siguiente colectivo de inmigrantes en el orden de dificultad para integrarse o, más exactamente, “integrarlos”. Los padres argumentan así, dejándose llevar de estereotipos: “Les resulta difícil integrarse... y a veces quieren imponer sus puntos de vista con actitudes fundamentalistas...”.
 - Centroeuropeos: Menores problemas de aceptación por parte de los padres y madres y de la sociedad en general. Pero empiezan a surgir prejuicios respecto a los de algunas nacionalidades.
 - Subsaharianos: Vinculación, en el imaginario social, a pobreza y marginalidad. Su presencia es menos frecuente en nuestras aulas.
 - Latinoamericanos: Aceptación prácticamente generalizada de su presencia, aunque en este caso también empiezan a hacerse presentes los estereotipos, reflejo de actitudes e imágenes sociales.
 - Alumnos con deficiencias: Aceptación afectiva y “paternalista”, pero los padres suponen siempre que la docencia y organización del colegio han de ser tales que la presencia de aquellos en las aulas no estorbe la “marcha general” del centro, ni rebaje el “nivel”, de modo que sus hijos no resulten perjudicados.
- Los padres y madres de familia, éste es el dato significativo, no quieren que sus hijos “se vean perjudicados” por la presencia de niños “distintos”. Esto es prioritario para ellos.

Ante tales situaciones, las respuestas de los padres tienen primariamente un carácter emocional de tipo defensivo y protector. La presencia de esos niños distintos en las aulas es percibida como “amenaza”, o al menos como dificultad para el desarrollo que desean en sus hijos. De ahí las respuestas de los padres. No son, pues, primariamente posiciones “ideológicas” ante estas situaciones, con los problemas que conllevan, las que predominan, sino conjuntos de respuestas y posiciones preferentemente emocionales.

5.2.2. La perspectiva de los padres y madres de niños inmigrantes

Se recoge aquí un breve apunte de esta perspectiva, a partir de las respuestas obtenidas en los grupos de discusión con padres y madres inmigrantes de procedencia latinoamericana:

- La familia aparece, en su discurso, como el referente básico para entender la vida y esbozar cualquier tipo de “filosofía educativa”, en todos sus sentidos y ámbitos.
- Valoran positivamente a los profesores y la enseñanza que aquí reciben sus hijos, como oportunidad vital para estos.
- No quieren renunciar a sus raíces, ni que sus hijos renuncien, lo que supone un esfuerzo especial por crear una especie de “microclima familiar afectivo y simbólico”, en el que se expresen las referencias a las raíces culturales. Les resulta emocionalmente difícil ensamblar las dos “pertenencias”, la de su país y cultura de origen y la nuestra.
- Las críticas que elaboran y hacen explícitas en sus discursos, se refieren: a) Algunos síntomas de rechazo que sus hijos experimentan a veces en el colegio por parte de algunos compañeros. b) El “lenguaje brusco, soez y duro”. Sus formas de hablar, en

fondo y forma, tienen otras tonalidades afectivas, y así comprueban un gran contraste. c) Opinan que en nuestro país y en contextos como los que contempla esta investigación (familia, colegio) hay demasiada permisividad con los niños, que “se les consiente mucho”. d) Critican la importancia que en nuestro país, como contraste con los suyos, se da a las cosas y a las casas, cuando para ellos lo prioritario son otros aspectos más fundamentales de la vida.

- Valoran especialmente los apoyos humanos y pedagógicos que ofrecen los colegios para “poner al día” a sus hijos y ayudarles en su adaptación. Esta “puesta al día” es dificultosa a veces, sobre todo en los colegios en los que hay mayor número de inmigrantes.
- Bastantes de los padres y madres inmigrantes consultados en esta investigación tienen la familia dividida, viviendo aquí sólo la madre con los hijos, o sólo el padre. Se establecen entre ellos redes de solidaridad, con claros acentos socio-emocionales, para ayudarse en todas las situaciones, también en las referentes a la educación de los hijos.
- Al ser castellano-parlantes los padres y madres que hemos entrevistado, reconocen la ventaja de hablar nuestro idioma, lo que en principio facilita una más fácil integración.
- Sus expectativas se centran en que los hijos, a través de la educación académica que aquí reciben, lleguen a valerse por sí mismos. Ese horizonte educativo deseable actúa como elemento que cataliza los sentimientos de ansiedad e inseguridad.
- Su concepto implícito de educación incluye estos elementos y valores: urbanidad/civismo, responsabilidad, autonomía, respeto al otro, exigencia/esfuerzo, el valor de la familia como base y apoyo en todo, junto al aprovechamiento de las oportunidades educativas.
- Estos padres y madres de origen latinoamericano consultados no enfatizan, como hacen los padres españoles, una educación entendida en gran parte como aporte de medios y cosas, sino como transmisión de valores o formas de entender y enfocar la vida, como capacitación para hacer frente a la existencia misma.
- Hay una serie de aspectos emocionales, evocados directa e indirectamente, en los discursos de los padres y madres de origen latinoamericano, que se expresan en el microsistema familiar y que se transmiten a los hijos. Entre ellos destacan: la familia como valor principal, las fiestas, las costumbres, el clima, el hábitat y los espacios, los sabores y los olores de las cosas, las comidas y la música. Se trata de realidades que pueden ser contempladas y analizadas desde otras perspectivas, pero que en nuestra investigación aparecen como imaginario emocional compartido.
- Por otro lado, aparecen también en sus discursos compartidos las dificultades para adaptarse a las nuevas situaciones. Tales dificultades son vividas con mayor intensidad por parte de los padres y, en menor medida, por los hijos, que encuentran en los ámbitos escolares y de relación con sus iguales la oportunidad para hacer más fácil y rápida la integración. Pero, de nuevo recalcamos el carácter socioemocional con el que aparecen revestidas las dificultades adaptativas así como los esfuerzos para superarlas. En concreto, se refieren a los lenguajes (algunos tan chocantes para ellos en expresiones, en el tono y en componentes de comunicación no verbal), a las normas de convivencia, al clima, a los vacíos afectivos, a las relaciones interpersonales, a estilos de vida lejanos a los suyos pero que se ven forzados a asimilar rápidamente y, por supuesto, a aspectos relacionados con la situación laboral, que condicionan otras muchas cosas y repercuten en toda la familia.
- Las variables estar solo – estar con familia son altamente influyentes en todo, también en la educación de los hijos.
- Cuando mejora su situación socioeconómica, los comportamientos se acercan a los de la población española.
- El tiempo que llevan viviendo aquí influye como variable para la adaptación personal y familiar.

- Se descubren más parecidos que diferencias dentro del “colectivo latino-americano” y sus diferentes nacionalidades, en los aspectos abordados en la investigación.
- Existencia de una dialéctica añoranza-adaptación, con tendencia al pragmatismo en las conductas adaptativas.
- Los elementos simbólicos y emocionales conservan una fuerza significativa para ellos y así los transmiten a los hijos.
- Los hijos desarrollan una adaptación sociocultural más rápida que sus padres.
- El grupo “de origen” actúa como referente social, afectivo y simbólico.
- Se aprecia en sus discursos un esfuerzo hacia la construcción de una identidad pluriforme, con un espacio siempre para algunos elementos “originales”, la mayoría de ellos con connotaciones afectivas.
- Las raíces culturales compartidas, entre los países de origen y el nuestro, ayudan cognitiva y emocionalmente a la adaptación social de los padres y de sus hijos.
- La comida y las comidas constituyen un interesante y expresivo escenario, de carácter simbólico y emocional, de los procesos de adaptación.

5.3. Entrevistas a profesores de centros en los que se llevan a cabo programas de inteligencia emocional con alumnos de ESO

Los principales resultados pueden resumirse en los siguientes puntos con coincidencias significativas, según la perspectiva de estos docentes:

- a. El manejo de los aspectos socioemocionales de los sujetos, en la escuela y en la familia, es uno de los principales retos para la educación, tanto formal o no formal como informal.
- b. Trabajar con adolescentes habilidades de inteligencia emocional, es muy importante porque produce autocontrol y automotivación en los alumnos, aprenden a comprender mejor a los demás, sirven para mejorar las relaciones interpersonales y la empatía, aumenta la conciencia emocional, permite modificar conductas, previene problemas y ayuda a resolver conflictos.
- c. Estos programas suelen ser de tipo práctico y funcional, extensibles también a escuelas de padres. A juicio de los profesores, debe trabajarse desde lo simple a lo complejo, no debiéndose privilegiar los razonamientos abstractos, sino las experiencias. Se necesita tiempo para su aplicación, por lo que debe huirse de la improvisación y pretender resultados “inmediatos”.
- d. El docente o tutor que lleva a cabo estos programas necesita una preparación previa ad hoc. Se constata que a un porcentaje significativo de profesores le resulta difícil resolver conflictos con los alumnos y entre los alumnos, por lo que requieren formación y entrenamiento adecuados. Por otro lado, los rasgos de personalidad del profesor que imparte el programa son decisivos, para el éxito o fracaso del mismo.
- e. Las estructuras de los centros escolares y la distribución de los tiempos no facilitan la implementación de programas de esta naturaleza. Lo ideal es que la iniciativa sea asumida por el centro en cuanto tal e implique a los más posibles.
- f. En la aplicación de estos programas se constata algunas resistencias en los alumnos adolescentes, como dificultad para expresar las emociones, desmotivación inicial, falta de receptividad por no ver sentido a la iniciativa, ser algo impuesto “desde arriba”, rechazos a que otros entren en la propia intimidad, etc.
- g. Otros aspectos considerados positivos por los profesores en relación con la aplicación de estos programas son los siguientes: Ayuda al profesor a conocerse a sí mismo, mejora la interacción profesor-alumno, aparecen rasgos de empatía en la conciencia emocional, ayuda a la solución de problemas y repercute en la mejora de la relación hijos-padres.
- h. Los profesores apuntan que el aprendizaje de la inteligencia emocional en los primeros años de vida de un sujeto adquiere gran importancia y queda fuertemente impreso en él, lo que encaja con las teorías de Vygotski, o las de Bandura sobre el

aprendizaje por observación. Es necesario que las capacidades emocionales se ejerciten durante un tiempo suficientemente largo como para que la observación de modelos positivos pueda ser aprendida e introducida en el repertorio de conductas de los alumnos.

- i. Los profesores entrevistados destacan que hay poco tiempo en la organización escolar para el cultivo de la comunicación emocional explícita, al tratarse de algo no planificado en el currículum y así se hace especialmente difícil, fuera de ese espacio privilegiado de las tutorías, cuando se llevan a cabo de manera adecuada y deseable.
- j. Finalmente, se destaca que determinados programas para la mejora de la inteligencia emocional son extensibles al ámbito familiar. Se establecería así una sinergia de alto interés y eficacia entre los dos ámbitos educativos, escuela y familia. La educación emocional se realiza básicamente en el microsistema familiar como algo informal y espontáneo. El apoyo de la escuela a la familia, supliendo algunas de sus carencias, tendría en este caso un carácter compensatorio.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

- a. Las hipótesis generales de la investigación parecen confirmarse. Primeramente, la que se refiere a la presencia de elementos emocionales en la educación familiar, que recorren transversalmente todos sus procesos y cuyo manejo resulta difícil a los padres. Esa es la autopercepción de los padres, que se completa con la visión que aportan a este tema los profesores. En segundo lugar, se constata que entre los discursos educativos parentales prepondera el discurso emocional, compartido por padres y madres, aunque de distinta manera.
- b. Los discursos compartidos de padres y madres sobre la educación familiar revelan de manera clara lo siguiente:
 - Educar es para los padres una realidad asociada a un conjunto de preocupaciones, con las cargas de ansiedad consiguientes, de las que muchos padres son conscientes.
 - El logro de la felicidad de los hijos, concepto un tanto difuso, pero presente emocionalmente en los objetivos implícitos de la educación familiar, es un objetivo compartido. Para lograr ese objetivo no se regatean medios y en pos de él se llevan a cabo acciones de carácter instrumental. La educación familiar se instrumentaliza incluso para lograr ese fin que, al no concretarse por la inevitable incertidumbre que acompaña al quehacer educativo y sus resultados, acaba por introducir cargas de ansiedad a la hora de tomar decisiones “a favor de” los hijos, en “procurar lo mejor para ellos”, etc.
 - El miedo es otro de los sentimientos presentes en el quehacer educativo de los padres, según se desprende de su discurso. Ese miedo se particulariza en diversas direcciones. Pero, sobre todo, se concentra en un constructo abstracto, “la sociedad”, que por un apriorismo no razonado aparece como hostil, como el locus de los problemas y los obstáculos. La reacción ante ese miedo es de carácter defensivo y por eso educar es entendido muchas veces como actuar “a la contra”, “frente a algo temido como negativo”.
 - No hay un corpus educativo consciente y explícito entre los padres, falta metacognición sobre sus propios procesos como educadores. Predominan más las acciones impulsivas, el funcionamiento por ensayo y error, las respuestas primarias acción-reacción, todo ello marcado más por sentimientos y emociones que por cogniciones.
 - La perspectiva sistémica desde la que puede contemplarse el tema investigado revela qué elementos del sistema influyen poderosamente en la educación familiar. Resalta especialmente el trabajo de la mujer, las aporías con las que se encuentra y las dificultades para conciliar vida familiar y laboral. Eso hace que su rol educativo esté sometido, más que en el hombre, a estrés y ansiedad y aparezcan en ella

sentimientos de culpabilidad cuando trata de hacer frente a las contradicciones con las que se encuentra.

- Los padres y madres tienden a situarse en estilos educativos marcados principalmente por rasgos emocionales. Así, en las autoadscripciones predominan los estilos protectores y afectivos frente a los autoritarios o negligentes.
 - El futuro de los hijos es vislumbrado desde una perspectiva pragmática (éxito y rendimiento) y emocional, de manera que ya desde edades tempranas los padres y madres incurren en sesgos perceptivos, interpretando como obstáculos lo que en principio no son sino rasgos que definen una situación. Así se explica, junto al peso que socialmente tienen los prejuicios y estereotipos, el miedo y/o rechazo a la diversidad en las aulas del colegio de sus hijos. Esta se contempla como problema en la medida que puede ser un obstáculo para el futuro exitoso de sus hijos.
 - No hemos encontrado variantes significativas, en lo tocante a los aspectos fundamentales del tema objeto de investigación, entre los discursos educativos de familias biparentales y monoparentales, o familias reconstituidas, así como en las de inmigrantes. Entre los padres y madres inmigrantes, la emocionalidad de su discurso educativo es de gran riqueza, influidos por su situación personal y social, llena de reminiscencias y desarraigo. Para ellos la familia es un ámbito protector, un refugio y un factor de cohesión en contextos sociales que no son los suyos, o no sienten aún como "suyos".
- c. La perspectiva de los profesores es coincidente en gran medida con la que revelan los padres en relación con la educación familiar. A su juicio, el manejo de los aspectos emocionales es uno de los principales retos en la educación formal e informal. Su experiencia con programas para trabajar con alumnos adolescentes las habilidades de inteligencia emocional les lleva a concluir la necesidad de aprendizajes al respecto. Recalcan también la importancia del aprendizaje social de las habilidades de inteligencia emocional en los primeros años de la vida de los sujetos y la necesidad de observación de modelos positivos de gestión emocional. A su juicio, programas para la mejora de las habilidades de inteligencia emocional análogos a los seguidos en el aula pueden extenderse al ámbito familiar.

7. CONSIDERACIONES FINALES

- Las disonancias en la educación familiar son abundantes, incluso los padres han aprendido a convivir con ellas. Estas se sitúan principalmente en la encrucijada de "lo que debería ser" (a modo de ideal educativo), "lo que hay que hacer" (exigencias y expectativas sociales), "lo que se puede hacer" (posibilismo) y "lo que se hace" (praxis). En definitiva, disonancias entre los propios valores y expectativas, los de la sociedad y la práctica educativa, que obligan frecuentemente a los padres a convivir con el conflicto y con la contradicción, lo que les genera ansiedad y estrés.
- La educación familiar es un conjunto emocional no fácil de manejar. Los padres no han sido formados, en la mayoría de los casos, en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y experimentan dificultad para, a su vez, educar a sus hijos de otra manera, para gestionar bien todo ese conjunto emocional.
- Al terminar esta investigación, constatamos una vez más la complejidad del tema estudiado y la dificultad para abordarlo con medidas que objetiven la mirada. Pero precisamente por ello, seguimos convencidos de la necesidad de enfocar cuestiones como ésta a través de vías complementarias. La cuestión se ofrece como un puzzle con innumerables piezas y es necesario encontrar las más posibles y adecuadas, ensamblándolas con sentido para que así el resultado nos devuelva una imagen lo más real posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERDI, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

ARRANZ FREIJO, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- BARAJAS ESTEBAN, C. (1997). "Los padres como psicólogos intuitivos del desarrollo". En BARAJAS, C. (Coord.). *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico. Teoría y prácticas*, 81-93.
- BARBADILLO, P. (1995). "Relaciones padres-hijos en familias monoparentales". *Infancia y sociedad*, 30, 49-53.
- BASSEDAS, M. y VILA, I. (1995). "La familia y la escuela: dos contextos educativos". *Infancia*, 32, 31-35.
- BERNÁRDEZ MORALES, Y. y AJAMIL, M. (1994). "Las mujeres generadoras de cambio social". *IV Jornadas de Intervención Social*. Madrid, 179-184.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- CIS (2002). *Encuesta sobre el trabajo de la mujer*. Estudio 2.448.
- CIS (2003). *Encuesta sobre vida de familia*. Estudio 2.481.
- CHINCHILLA, N. y POELMANS, S. (2003). *Dues professions i una família*. Barcelona: Departament de Benestar i Família, Generalitat de Catalunya
- DALLOS, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.
- ELLISON, K. (2005). *Inteligencia maternal*. Barcelona: Destino.
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Grao.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). "La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula". *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- FERNÁNDEZ ESCALANTE, M. (1996). "Mujeres en el umbral del siglo XXI". *Documentación social*, 105, 33-48.
- FLAQUER, L. (1995). "Las funciones sociales de la familia". *Documentación social*, 98, 38-48.
- FROUFE QUINTAS, S. (1995). "El protagonismo de la familia ante la transmisión de los valores sociales". *Documentación social*, 98, 60-71.
- FUNDACIÓN ENCUENTRO: *INFORMES ESPAÑA* 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007. Madrid: Fundación Encuentro-CECS.
- IMBERNÓN, F. (Coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Grao.
- LACASA, P.; MARTÍN DEL CAMPO, B. y MÉNDEZ, L. (1994). "Escenarios interactivos en la relación niño – adulto". En M. J. Rodrigo (Ed.): *Contexto y desarrollo social*, 79-117. Madrid: Síntesis.
- LIPOVETSKY, G. (1999). *La tercera mujer*. Madrid: Anagrama.
- MARÍAS, J. (2005). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ OTERO, V. (2002). "La mirada intercultural en la escuela". *Comunidad escolar*, nº 694.
- MEIL, G. y VARA, M. J. (2003). *Encuesta de conciliación de vida familiar y vida laboral en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Dirección General de la Mujer, Consejería de Trabajo, Comunidad de Madrid.
- MUSITU, G. y LILA, M. S. (1994). "La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar". En MUSITU, G. y ALLAT, P. (eds.). *Psicosociología de la familia*, 121-146. Valencia: Albatros Educación.
- MUSITU OCHOA, G. (1995). "Familia, identidad y valores". *Infancia y Sociedad*, 30, 229-263.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar*. Madrid: Fundación Santa María.



- PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.
- REBOLLO, M^a A. (2001). *Discurso y educación*. Sevilla: Mergablum.
- RODRIGO, M. J. et al. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- RODRIGO, M. J. (Ed.) (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- RODRIGO, M. J. y PALACIOS, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- SEGURA, M. y ARCAS, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SOLER, J. Y CONANGLA, M. M. (2005). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- TORRES, M.; ALVIRA, F.; BLANCO, F. y SANDI, M. (1994). *Relaciones padres/hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- VAN DIJK, T. A. (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- VÍLCHEZ, L. F. (1999). *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid: PPC.
- VÍLCHEZ, L. F. (2005). *La educación. Las buenas preguntas*. Madrid: San Pablo.