



# Aprender juntos, crecer en familia

## Características del programa



**OBRA SOCIAL. EL ALMA DE "LA CAIXA".**

A fin de evitar la repetición excesiva de dobles en el texto (niños y niñas, hijos e hijas, padres y madres, etc.) y agilizar su lectura, se ha optado por el masculino morfológico (género no marcado) que tiene valor genérico en las lenguas románicas. Este uso normativo es recomendable, dentro del marco de un lenguaje no sexista, en los casos de continua repetición de los mismos términos.

**EDICIÓN:**

**Obra Social "la Caixa"**

AUTORES:

*Universidad de Barcelona*

Pere Amorós

Núria Fuentes

Ainoa Mateos

Crescència Pastor

*Universidad de La Laguna*

M.<sup>a</sup> José Rodrigo

Sonia Byrne

*Universidad de Lleida*

M.<sup>a</sup> Àngels Balsells

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Juan Carlos Martín

Mónica Guerra

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Pere Amorós (Universidad de Barcelona)

DISEÑO GRÁFICO:

Cèl·lula Acció Creativa, SL

ILUSTRACIONES:

Imma Itxart

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA:

Isidro Sánchez

TRADUCCIÓN:

Esther Barnet y Joaquim Obrador

IMPRESIÓN:

Quadern Graf S.L.

© de la edición, Obra Social "la Caixa"

2ª Edición, 2014

Av. Diagonal, 621 – 08028 Barcelona

D.L.: B 30684-2011

Aprender  
juntos, crecer  
en familia  
Características  
del programa



# Índice

Presentación ..... 7

Fundamentación teórica.  
El apoyo educativo  
familiar ..... 11

Características del  
programa..... 34

Objetivos y dimensiones ..... 39

Materiales del programa ..... 40

Implementación del programa ..... 42

    Desarrollo de las sesiones ..... 44

    Estrategias y técnicas de dinamización..... 47

Evaluación del programa..... 57

Evaluación del proceso de aplicación piloto..... 59

Bibliografía ..... 60



# Presentación

**“Aprender juntos, crecer en familia”** es un programa de la Obra Social “la Caixa” cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de las capacidades de los padres para el cuidado y la educación de sus hijos, acompañarles en esta tarea y ofrecerles colaboración y consejo. En definitiva, su finalidad es contribuir al bienestar familiar a través del afecto, la comprensión y la comunicación. El programa va dirigido también a los niños. Quiere invitarles a reflexionar sobre sus necesidades y conductas, y contribuir a su desarrollo desde el punto de partida de la familia: el núcleo básico que les permitirá consolidar su propio proceso de crecimiento y acceder a nuevas formas de relación con los demás. “Aprender juntos, crecer en familia” se plantea como una experiencia didáctica, en tres fases diferenciadas: sesiones dedicadas a los padres, sesiones para los hijos, y sesiones conjuntas destinadas a compartir experiencias, a poner en común puntos de vista, a comunicarse y a trabajar juntos para mejorar el diálogo y la convivencia.

¿Qué se pretende con este programa? En primer lugar, promover los vínculos afectivos, estables y seguros que permitan a los niños crecer y desarrollar su autonomía. En segundo lugar, potenciar el papel de la familia en la transmisión de normas y valores, así como promover la idea de la responsabilidad compartida y el compromiso negociado entre padres e hijos. Que unos y otros aprendan a escuchar, a debatir y a argumentar sus opiniones. Otro de los objetivos del programa es contri-

buir a mejorar la organización familiar, el reparto de las labores a realizar (respetando la igualdad entre géneros) y favorecer el compromiso y el apoyo de los padres en las tareas de los hijos y su adaptación al entorno escolar. Y, por último, facilitar que padres e hijos puedan vivir juntos los momentos de ocio, de manera saludable, utilizando los recursos que proporciona el entorno comunitario. Todas estas actuaciones contribuyen a subrayar los valores de la vida de familia y la importancia de que haya una buena relación entre sus miembros con vistas a crear un ambiente favorable para el desarrollo personal de los niños.

Esta publicación presenta los contenidos del programa “Aprender juntos, crecer en familia” para que los profesionales –educadores, psicólogos, trabajadores sociales– dispongan de una herramienta que les proporcione una ayuda en su trabajo junto a padres e hijos. Los ejercicios se presentan de manera clara y sencilla, con actividades prácticas y consejos útiles sobre cómo conducir la dinámica de grupo. Junto a los seis módulos, dedicados a “Mostramos afecto en la familia”, “Educamos a nuestros hijos”, “Aprendemos a comunicarnos en familia”, “Conectamos con la escuela”, “Disfrutamos juntos en familia” y “Afrontamos los retos cotidianos”, se incluye también un apartado con los fundamentos teóricos básicos del proyecto y un módulo de refuerzo que, cuando haya transcurrido un tiempo desde la finalización del trabajo con la familia, permitirá recapitular e identificar los logros alcanzados y los retos pendientes.

La Obra Social “la Caixa” quiere agradecer de manera muy especial la colaboración de los centros universi-

tarios que han participado en la elaboración del programa “Aprender juntos, crecer en familia” –Universidad de Barcelona, Universidad de Lleida, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Universidad de La Laguna–, que han aportado especialistas en diferentes áreas. Y, reconocer la labor de los profesionales que, con su dedicación, hacen posible que esta iniciativa llegue a las familias.



# Fundamentación teórica. El apoyo educativo familiar

**Y**a hemos indicado en la introducción que el planteamiento teórico de nuestro programa responde a los principios rectores que deben inspirar el desempeño de la tarea educadora desde una perspectiva de la parentalidad positiva. En este apartado vamos a presentar la importancia de cada uno de los módulos en los que hemos englobado el conjunto de principios que se requieren para llevar a cabo un desarrollo de la convivencia familiar.

- Sesión 0. Nos conocemos.
- Módulo 1. Mostramos afecto en la familia.
- Módulo 2. Educamos a nuestros hijos.
- Módulo 3. Aprendemos a comunicarnos en familia
- Módulo 4. Conectamos con la escuela
- Módulo 5. Disfrutamos juntos en familia.
- Módulo 6. Afrontamos los retos cotidianos.
- Módulo 7. Recordando lo aprendido.

## **Módulo 1** Mostramos afecto en la familia

La necesidad de afecto es una de las características básicas del ser humano, junto con las necesidades físicas, cognitivas y sociales (López, 2008). En su primera y segunda infancia, el ser humano es especialmente vulnerable, ya que la satisfacción de sus necesidades básicas depende de la presencia de un cuidador adulto que las cubra satisfactoriamente, lo que incrementará sus posibilidades de supervivencia. No es casualidad que la satisfacción de dichas necesidades y, en particular, la del afecto, se cubra mejor en el entorno familiar, donde la presencia de adultos –que en su calidad de progenitores se sienten responsables y comprometidos con el desarrollo de los niños–, es una garantía de éxito.

Si analizamos detalladamente la satisfacción de las necesidades afectivas en los menores por parte de los adultos, comprobaremos que ésta se ve facilitada por un proceso de vinculación con profundas raíces biológicas que liga poderosamente al bebé con sus cuidadores desde muy temprana edad. Nos referimos al proceso de apego mediante el cual el bebé busca la proximidad física del cuidador, se resiste a la separación y se aflige cuando ésta se produce y usa la figura de apego como base de seguridad desde la que explora el mundo. Para llegar a establecer dicho vínculo, el bebé es capaz de desplegar casi desde el nacimiento toda una serie de comportamientos: llantos, miradas, sonrisas y vocalizaciones, que se convierten en verdaderos indicios mediante los cuales “comunica” sus necesidades al cuidador (Bowlby, 1980, 1982). A su vez, los cuidadores también experimentan ciertas adaptaciones fisiológicas y neurológicas ante la llegada del bebé que los hacen especialmente sensibles a dichas señales. De hecho, existen respuestas intuitivas y automáticas en los progenitores ante las señales específicas de los bebés que probablemente estén marcadas biológicamente por su importante papel en la supervivencia de los mismos. Así, el llanto del bebé, por ejemplo, se convierte en un estímulo que se procesa preferentemente en la mente de los padres expuestos a la presencia del bebé, lo que les lleva a buscar respuestas rápidas y apropiadas ante él. Esa calidez, sensibilidad y responsabilidad ante las señales del bebé es una garantía de que, en un plazo muy breve, será satisfecha una determinada necesidad.

En todo este proceso, tanto las conductas de apego de los niños como las respuestas de los cuidadores ante las mismas son determinantes en la generación de diversos patrones de vinculación afectiva. En este sentido, Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978) identificaron tres patrones básicos de apego en la infancia: seguro, evitativo y resistente, en función de la calidad de la interacción madre-hijo: a) el apego seguro, que indica relaciones básicas de confianza y seguridad con el cuidador, se caracteriza porque el bebé manifiesta ansiedad frente a la separación, así como tranquilidad al volver a encontrarse con éste, b) el apego ansioso/evitativo, que indica relaciones de desconfianza acerca de la disponibilidad emocional del cuidador se caracteriza porque los menores muestran poca ansiedad durante la separación y un claro desinterés en el posterior reencuentro con aquél y c) ansioso/resistente, los niños muestran la ansiedad de la separación, pero no se tranquilizan al reunirse con el cuidador. Son niños que reúnen una limitada exploración y juego, tienden a mostrarse muy perturbados ante la separación y tienen dificultad en reponerse después. La presencia del cuidador y sus intentos de calmarlo fracasan en el objetivo de transmitirle confianza, por lo que la ansiedad y la rabia de los menores impiden que obtenga alivio con su proximidad. Posteriormente, se identificó un cuarto patrón de apego, el desorganizado, que se relaciona principalmente con experiencias de inseguridad extrema y maltrato infantil (Main y Solomon, 1986).

Los patrones de vinculación afectiva contienen tres componentes básicos, un componente conductual, un componente cognitivo y un componente emocional, que constituyen los ingredientes básicos del modelo interno de apego de los niños (Collins y Read, 1994; López, 1998; Lafuente y Cantero, 2010; Marvin y Britner, 2008). Los tres componentes se desarrollan y amplían con la edad, de modo que en la segunda infancia ya se encuentra con el componente representacional muy desarrollado. Tanto es así, que los niños pueden realizar verdaderas narraciones sobre sus figuras de apego, en las que manifiestan sus modelos internos de apego basados en la calidez, el apoyo, la accesibilidad, la confianza en seres queridos, o bien, en el rechazo, la ansiedad o la hostilidad de sus cuidadores. Asimismo, a estas edades se desarrollan múltiples formas para manifestar los estados emocionales característicos del apego: la angustia, la ansiedad ante la separación, el miedo a perder las figuras de apego. De ese modo, en la segunda infancia los menores presentan respuestas más elaboradas ante las ausencias de las figuras de apego y pueden controlar, en parte, sus manifestaciones de desagrado ante las mismas. Por el mismo motivo, entienden mucho mejor las ausencias de las figuras parentales, sobre todo las temporales, siempre que se les den explicaciones adecuadas a su edad. Asimismo, cuentan con una jerarquía de apego muy amplia, según la cual pueden sentirse apegados a figuras muy diversas, como los progenitores, los abuelos, los tíos o los cuidadores del hogar. En suma, en todas las edades es fundamental el establecimiento de vínculos afectivos cálidos, protectores y estables en la familia para que los menores se sientan aceptados y queridos.

En este sentido, es vital el fortalecimiento continuado de los vínculos familiares a lo largo del desarrollo, modificando las formas de manifestación del afecto con la edad. En la segunda infancia es necesario seguir manifestando el afecto de manera física con expresiones corporales claras, como el abrazo, las caricias, los "achuchones" y arrebatos de cariño por parte de los progenitores. Sin embargo, no hay que olvidar que los vínculos afectivos, estables y sanos, entre padres e hijos deben permitir el establecimiento de una plataforma segura para el desarrollo de la autonomía de los niños de acuerdo con las características y las necesidades evolutivas de esta etapa de la vida. No en vano el apego proporciona una base segura para que exploren el mundo que les rodea, permitiéndoles avanzar desde la dependencia hacia la autonomía conductual y psicológica. Las necesidades cognitivas y sociales de esta edad suponen una ampliación del mundo social de los menores, acompañadas de una mayor exploración de la realidad física y social que les rodea, una creciente participación en las actividades de la familia y en la toma de decisiones, una presencia cada vez más acusada en el mundo de las relaciones con los iguales, en el escenario escolar, etc. Por todo ello, es importante que los progenitores acompañen y promuevan en los hijos estos intentos exploratorios y les den su apoyo y comprensión ante los mismos. Es sabido que, de

nuevo, la calidad del apego está relacionada con las vivencias de los padres ante los intentos de autonomía. Así, los vínculos de apego seguro van acompañados de esta actitud de apoyo y refuerzo de los padres, mientras que los vínculos basados en la ansiedad o el rechazo de los cuidadores se acompañan de actitudes de angustia y evitación ante los intentos de autonomía de los hijos a estas edades.

Otra característica de los modelos internos de apego es que, a lo largo de la vida, suelen ampliarse a otros dominios de relaciones interpersonales, además del que generan las relaciones parentofiliales, como son el vínculo fraternal, el de las relaciones de amistad o el de las relaciones de pareja (Lafuente y Cantero, 2010). Aunque dichos modelos son dinámicos y susceptibles de transformarse, también se puede observar una tendencia a cierta continuidad en los mismos a lo largo de los años. En la segunda infancia, llama poderosamente la atención la gran transferencia del modelo interno de apego de las relaciones con los padres a las relaciones con los iguales. Así, se observa que la relación establecida con los progenitores tiene una influencia bastante directa en los pensamientos y los sentimientos desarrollados con respecto a las relaciones de amistad y la calidad de las mismas (Dwyer, Fredstrom, Rubin, Booth-LaForce, Rose-Krasnor y Burgess, 2010). Diversas investigaciones indican que esta influencia puede ejercerse a través de múltiples factores, entre los que se encuentran, además del vínculo de apego establecido entre padres e hijos, la relación de pareja entre los progenitores, la salud mental de los mismos y los niveles de comunicación establecidos con los hijos (Lucas-Thompson y Clarke-Stewart, 2007). Ello supone que unas relaciones de apego seguro entre padres e hijos suelen conducir a unas relaciones positivas, prosociales y adaptadas con los iguales, mientras que los modelos inseguros se asocian a relaciones de amenaza, hostilidad y rechazo con los iguales. Todo ello, sin caer en planteamientos deterministas, pero sabiendo que la realidad representacional del mundo de los primeros afectos tiene mucho que ver con la de los afectos posteriores con los iguales. Es por ello que el afecto en familia es un factor protector de primer orden para prevenir los problemas en la relación con los iguales y promover el desarrollo social en general.

La calidad de las relaciones de apego paternofiliales desempeñan también un papel clave en el desarrollo del yo, especialmente en el autoconcepto y la autoestima. En la etapa de 6 a 12 años se produce un gran salto en el desarrollo de la autopercepción, de los procesos de comparación social y de la comprensión del mundo de los otros. Por tanto, los niños ya son capaces de autoevaluarse con bastante precisión (ya no son tan optimistas sobre sus capacidades sino más realistas) y tienen en cuenta tanto la valoración que hacen de sus propias capacidades como la que hacen los demás sobre ellos (Davis-Kean, Jager y Collins, 2009). Aparece así su primera valoración del mundo y de sí mismo que resultan cruciales para alcanzar un buen desarrollo personal y social. Pues bien, este juicio autoperceptivo está muy influido

por el modelo de apego que haya establecido en la familia. Un apego seguro hace que los niños se sientan valiosos y queridos, cualquiera que sea la circunstancia, lo cual redundará en una buena autopercepción de sí mismos y una buena autoestima. Por el contrario, los apegos inseguros o ansiosos se manifiestan en dudas y angustias ante la valía personal, al sentir que no son queridos de manera incondicional. Si su autoconcepto y autoestima son bajos, esto tendrá consecuencias negativas en muchas facetas de su vida familiar y escolar. Asimismo, el autoconcepto y la autoestima bajos están asociados a problemas de desajuste con los compañeros y amigos, que son, a su vez, una fuente de información para la percepción de sí mismos, con lo que se va consolidando un ciclo de negatividad hacia su persona.

Atendiendo a la importancia de estos primeros vínculos de apego y su influencia en el desarrollo posterior, resulta necesaria una intervención para la promoción de vínculos seguros en el núcleo familiar que favorezca el desarrollo integral de los menores y sienta las bases de relaciones futuras sanas y equilibradas. En este sentido, es vital crear en la familia un espacio de afecto, confianza y seguridad, y asegurar el fortalecimiento continuado de los vínculos familiares de apego a lo largo del desarrollo.

## Módulo 2

### Educamos a nuestros hijos

Las prácticas educativas que se establecen en la dinámica familiar son una parte fundamental de la resiliencia parental y de la capacidad de ejercer una parentalidad positiva (Amorós, Fuentes-Peláez, Molina y Pastor, 2010). Desde ambos puntos de vista, las prácticas educativas tienen como objetivo establecer límites y normas a los hijos para orientar su comportamiento, así como para generar de forma paulatina la adquisición e interiorización de unos valores prosociales como la autonomía, el respeto y la tolerancia. Por lo tanto, cuando se habla de relaciones educativas, se tiene que abordar tanto el contenido de esas relaciones (qué normas y qué valores), como la manera de establecerlas (a través del pacto, de forma autoritaria, etc.).

Hasta hace poco, las relaciones educativas familiares se analizaban desde una perspectiva diferente a la actual. Se entendía que eran los padres quienes decidían de forma unilateral el qué y el cómo, y se lo hacían llegar a los menores: éste era el planteamiento de base de los estilos educativos paternos (Coloma, 1993:48): “Los esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar”.

Maccoby y Martin (1983) son los autores más conocidos por sus estudios de los estilos educativos. Establecieron cuatro estilos diferentes basados en la combinación de dimensiones fundamentales, como el grado de control, el clima afectivo o la comunicación bidireccional o unidireccional entre padres e hijos. Los estilos que definieron fueron:

- Estilo de autoridad recíproca. Los padres ejercen un control firme cuando es necesario, pero siempre explicando a los hijos la posición tomada y animándoles a expresar sus sentimientos, pensamientos y opiniones. Este tipo de padres suelen combinar el control con el apoyo y el amor, y la parte afectiva en las relaciones es un aspecto clave. Estilos como el planteado aseguran el desarrollo en los niños de la asertividad, la curiosidad, la autoconfianza y el autocontrol.
- Estilo autoritario-represivo. Los progenitores valoran sobre todo la obediencia incuestionable y hacen uso frecuente del castigo físico y emocional cuando no se cumple con la regla establecida, reglas, por otra parte, que surgen de la misma autoridad de los padres y sin haber sido razonadas o discutidas con los hijos.
- Estilo permisivo-negligente. Progenitores que establecen pocas reglas y límites. El grado de exigencia hacia sus hijos es mínimo, lo cual deriva en que estos hacen lo que quieren y cuando quieren ante la indiferencia y/o ausencia de sus padres. Los menores que desarrollan su personalidad en ambientes familiares con este estilo parental presentan una baja confianza en sí mismos, con poca tolerancia a la frustración, mínima capacidad de autocontrol y poca curiosidad y creatividad.
- Estilo permisivo-indulgente. Se caracteriza porque los padres evitan la afirmación de su autoridad y la imposición de normas y restricciones; son muy tolerantes con sus hijos, en un ambiente familiar muy flexible. Estos niños crecen en un clima abierto y afectivo, por lo que suelen ser creativos, espontáneos y originales, con alta competencia social y una elevada autoestima. Su capacidad de responsabilidad, autocontrol y autodominio suele ser baja.

En la actualidad, la comunidad científica ha comenzado a analizar los estilos educativos paternos desde una postura más crítica. Principalmente se cuestiona el hecho de que cuando se habla de estilos educativos, existe un discurso centrado en entender que los padres tienen una forma de educar concreta e independiente de los contextos sociales y de las características de sus hijos. Es decir, no se tiene en cuenta que dependiendo de la personalidad y los comportamientos de los menores y también del contexto social, escolar o familiar, se establece una u otra relación educativa. Dicho de otro modo, se obvia la consideración de los hijos como personas activas e influyentes en las dinámicas familiares.

Por el contrario, actualmente se interpreta que estas relaciones educativas no están determinadas única y exclusivamente por los padres, sino que se van estableciendo de forma interactiva, dinámica y dialéctica entre padres e hijos. Estamos ante una nueva forma de ver las relaciones educativas y el mismo proceso de socialización. Según Zuczynsky y Parkin (2007), tanto los niños, como sus progenitores, son protagonistas activos e influyentes en la determinación de los valores y las normas que conforman las dinámicas familiares.

Por lo tanto, esta nueva visión conlleva que cuando hablemos de relaciones educativas se conciba a los hijos como sujetos activos que participan con sus opiniones y sus percepciones en el establecimiento de las mismas; supone además, que la participación de los menores en el qué y el cómo de las relaciones educativas es un fin en sí mismo, que debe conformar la dinámica familiar. Estamos ante el concepto de participación infantil.

Hart (1993) es uno de los autores que más ha trabajado la participación infantil en el ámbito internacional. Este autor define la participación como el proceso de compartir las decisiones que afectan a la propia vida y la vida de la comunidad en la cual se vive. Y este proceso se da en una constante interacción con los adultos como parte de un aprendizaje y socialización mutuos.

Apud (2001) defiende que existen tres espacios básicos donde se debe desarrollar y experimentar la participación: la familia, la escuela y el municipio. Casas (2005, 2008) añade un cuarto espacio: los procedimientos administrativos y judiciales.

Si nos centramos en las relaciones educativas en la familia y pasamos a tener en cuenta la influencia de los hijos, comprobaremos cómo su participación en la primera instancia de socialización representa un claro potencial para promover en la infancia y en la adolescencia habilidades participativas y sentido de responsabilidad social.

No obstante, no se debe confundir la participación infantil con una delegación de las funciones paternas. Al contrario, esta participación (López, 2008) de los hijos en las decisiones que les afectan y en la gestión de la vida familiar debe ir acompañada de un establecimiento de normas y límites claros, coherentes, pactados y consistentes. A los progenitores les corresponde ejercer su rol paterno desde una perspectiva de respeto, tolerancia, comprensión, apoyo y escucha de sus hijos. Fomentando una participación progresiva a través de un correcto establecimiento de las relaciones educativas, se camina hacia la autonomía de los menores, lo que favorecerá su capacitación, puesto que potencia su percepción de que son agentes activos, competentes y capaces de cambiar las cosas e influir sobre los demás (Rodrigo, Maiquez, Martín, 2010; Balsells, 2007).

Pero ¿cómo se pueden llegar a establecer unas relaciones educativas que fomenten la participación responsable, la autonomía y el desarrollo como personas?

Desde la parentalidad positiva, la autoridad y el control parental continúan formando parte del rol de los progenitores, pero ha cambiado en sus matizaciones. Se trata de ejercer una autoridad flexible y legitimada en la búsqueda de acuerdos y en la comprensión y escucha de los puntos de vista de los hijos: autoridad flexible a la participación infantil.

Se trata de establecer una autoridad basada en la comunicación, en el apoyo y en el afecto; pero también en la supervisión y el acompañamiento. La autoridad, el control y la supervisión de los hijos no es un fin en sí mismo

sino que debe ser el camino para la transmisión de unos valores, para ir alcanzando una autonomía progresiva y para crear un entorno estructurado que proporcione modelo, guía y supervisión. Ello supone el establecimiento de rutinas y hábitos en la organización de las actividades cotidianas, donde se llevan a cabo estos aprendizajes.

Observamos, por lo tanto, que en la actualidad se están dando unos posicionamientos educativos que buscan la participación, una distribución responsable de todos los miembros de la familia y una mayor implicación de los hijos en las dinámicas familiares (Balsells, Del Arco y Miñambres, 2007, 2009). Hablamos de unas relaciones educativas basadas en la denominada disciplina inductiva: aquella que defiende la asimetría de roles entre padres e hijos, y la relación basada en una autoridad educativa con diálogo, participación de los hijos y la consecuente supervisión de los padres.

En la conferencia “Evolución del papel de los niños en la vida familiar: participación y negociación” (Consejo de Europa, Madrid, 1994) se estableció una progresión de la participación infantil que puede ser útil para plantear el cómo de las relaciones educativas. Es la siguiente:

- Estar informado. La información es necesaria para ser “realmente” capaz de participar. En el caso de los niños, necesitan información en un lenguaje que sean capaces de entender en función de su proceso personal de desarrollo.
- Ser escuchado. Para considerar la participación como un valor positivo, los menores tienen que percibir “que vale la pena y sirve para algo” el hecho de expresar sus propias opiniones y deseos. También se precisan capacidades para el diálogo por parte de los adultos: su actitud de escucha y la redefinición de los tradicionales roles adultos son básicas para animar a los niños a participar activamente.
- Ser consultado. La participación no sólo se ejercita por iniciativa de los niños. Su opinión debe ser solicitada de manera activa, regular, abierta y responsable con relación a los temas que les afectan, que son todos, en realidad.
- Dialogar las decisiones. Un avance en la participación responsable consiste en analizar y discutir diferentes opciones y el porqué de las decisiones, razonando por qué algunas posiciones no pueden ser aceptadas, lo cual no significa que no se deban tener en cuenta.
- Negociar y alcanzar consensos en las decisiones. La toma de decisiones puede aparecer como algo que no depende exclusivamente de los adultos. Todos nos encontramos, a menudo, ante situaciones, intereses o preferencias contrapuestas, y nadie conoce la decisión óptima que satisfaga a todos. Para encontrar un consenso equitativo, tenemos que rebajar todos nuestros niveles de aspiraciones.
- Compartir decisiones. En la vida hay responsabilidades que son colectivas, y no es conveniente que las asuma sólo una persona en nombre de

- todos. Es necesario ser conscientes de la parte de responsabilidad que le corresponde a cada uno, participando explícitamente en la toma de decisiones. Se debe experimentar cómo se pueden tener en cuenta todas las partes, y cómo se puede negociar y acordar qué es lo mejor para todos.
- Aceptar y respetar las decisiones de los niños, lo que equivale a admitir que estos pueden asumir determinadas responsabilidades y que no necesariamente están exentas de riesgos. Debemos respetar y ayudar a asumir los errores ajenos; evitar los errores no es siempre la mejor vía para aprender de la experiencia. Hay que saber aceptar la autonomía progresiva de cada uno en diferentes aspectos de su propia vida.

Este módulo abordará esta nueva visión de las relaciones educativas, así como la forma de establecerlas, a partir de los elementos que hemos comentado. La primera sesión se dedicará a conocer los contenidos de las normas y los valores que deben formar parte de la relación educativa. Tanto en la sesión de padres, como de hijos y de familias, se trata de captar y conocer las ventajas para todos de los valores de corresponsabilidad, igualdad de género, respeto, reciprocidad y entorno estructurado.

La segunda sesión profundiza en cómo llegar a establecer esta relación educativa enmarcada en la parentalidad positiva desde la corresponsabilidad y la participación de todos los miembros de la familia en las habilidades necesarias de escucha, razonamiento, flexibilidad y supervisión. Los padres ejercen un control coherente, acompañado de la explicación y el razonamiento. Con ello, los niños desarrollan actitudes y comportamientos autónomos, de tal forma que van interiorizando los valores y las normas sociales.

## **Módulo 3**

### **Aprendemos a comunicarnos en familia**

La comunicación es uno de los aspectos más importantes en el condicionamiento del contexto familiar, donde define el tipo de relación e interacción que se establece entre los miembros de la familia. En los primeros años de vida, debido a la gran dependencia que los menores tienen de sus progenitores, la interacción es muy intensa. Para cualquier cosa necesitan de la atención y el cuidado de los adultos. Pero a medida que cumplen años, ya en la etapa que nos ocupa, los padres comienzan, entre otras acciones educativas, a promover la autonomía de sus hijos. Estos ya no dependen tanto de sus progenitores y esa intensa interacción puede disminuir considerablemente. Este hecho evolutivo no tendría por qué mermar un aspecto fundamental en la vida familiar como es la comunicación; sin embargo, a partir de este momento se inicia, en ocasiones, una cierta disminución de la comunicación entre padres e hijos. Por eso, la importancia de este módulo en el programa deriva de la rele-

vancia de que los progenitores sigan manteniendo buenos niveles de comunicación con sus hijos, que faciliten el conocimiento y el encuentro personal y les ayuden a realizar una correcta tarea de supervisión y control educativo.

Para algunos padres, esta etapa de 6 a 12 años supone una cierta relajación de las funciones parentales, pues los niños ya son más autónomos. Sin embargo, es necesario mantener un grado de comunicación elevado durante esta etapa, próxima a la adolescencia.

La familia es la principal fuente de apoyo para sus miembros, y en ella la comunicación juega un papel determinante a la hora de recibir y dar ayuda. Por eso, la accesibilidad, la disponibilidad y la escucha activa, son condiciones que favorecen el encuentro y la comunicación, al fomentar la cohesión y el buen ambiente familiar. Cabe destacar dos aspectos muy significativos relacionados con la comunicación: el primero, como hemos comentado, está relacionado con el riesgo de deterioro de la comunicación entre padres e hijos desde la infancia y la adolescencia, ya que, en ocasiones, se pasa menos tiempo juntos, los menores hablan menos de sus asuntos espontáneamente y la comunicación se hace más difícil (Barnes y Olson, 1985). El segundo aspecto se relaciona con el contenido de la comunicación en función de los progenitores. En general, los adolescentes hablan menos con el padre que con la madre. Con ella hablan de temas más íntimos, como de sus amistades, gustos e intereses, mientras que con el padre tratan más temas como las normas del hogar y los planes de futuro. Los temas que no se suelen tratar, aunque por ambas partes se sienta la necesidad de hacerlo, son los relacionados con la política, la religión, las drogas y la sexualidad (Parra y Oliva, 2002), precisamente los que más pueden incidir en el desarrollo de los menores. Estos autores describen también que existe relación entre la frecuencia de los conflictos y su intensidad, y han observado que los temas sobre los que se discute con mayor frecuencia son los que se viven con menor intensidad emocional. Estos resultados, encontrados en las investigaciones sobre la comunicación entre los adolescentes y sus progenitores, se podrían prevenir si desde la infancia pudiésemos crear las condiciones para empezar a tratar de algunos de estos temas con nuestros hijos, si se facilitara la adquisición de hábitos comunicativos en la familia y se aprendieran estrategias para abordar los conflictos o las discrepancias que surjan. Esto podría cambiar la tendencia negativa en las relaciones, que pueden conducir al deterioro de la comunicación.

La comunicación familiar no debemos entenderla sólo como un medio de conocer más lo que hacen, piensan o sienten nuestros hijos, ya que también puede, entre otras consecuencias, tener una influencia positiva en su autoconcepto, convirtiendo la comunicación familiar en un factor de protección (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007). Es más, algunos autores hablan de la relevancia de la comunicación familiar como una de las variables que con mayor frecuencia se relaciona con el ajuste psicosocial de los menores (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004; Musitu,

Buelba, Lili y Cava, 2001). En un estudio realizado por Rodrigo y otros (2004) sobre los estilos de vida de los adolescentes de familias con y sin riesgo psicosocial, se observa cómo al inicio de la adolescencia (13 años) los estilos de vida de estos chicos de ambos tipos de familias son saludables; sin embargo, los de riesgo, a diferencia de los que no presentan riesgo, muestran ya una falta de apoyo y supervisión de la madre en el paso de la dependencia a la independencia. Es lógico pensar que esta falta de apoyo y supervisión no se ha iniciado con esta edad, sino mucho antes del comienzo de la adolescencia. Así pues, se reitera la necesidad de trabajar la comunicación familiar desde la infancia, porque en aquellas familias en situación de riesgo psicosocial, a medida que avanza la edad, el riesgo de deterioro y la conflictividad en la relación padres e hijos puede aumentar considerablemente.

La comunicación familiar, y sobre todo el tipo de relación que se establece entre padres e hijos, influye en otros contextos, como el educativo y el social. Los problemas de comunicación con alguno de los dos progenitores, como principales figuras de autoridad informal, influyen en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal, como el profesorado, los policías y otros agentes sociales y educativos, y esta actitud, a su vez, incide en la conducta violenta de los menores (Emler, Ohama y Dickinson, 1990). Es más, un clima familiar negativo provocado por problemas de comunicación y carencias afectivas entre los miembros de la familia puede influir negativamente en el desarrollo psicosocial de los menores, al tiempo que contribuye a configurar una imagen negativa tanto de los adultos que forman su núcleo familiar, como del profesorado y la escuela como figuras de autoridad formal (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

A comunicar se aprende comunicando. Esto quiere decir que es importante tener en cuenta los estilos de socialización de los progenitores. Un estilo de control parental inductivo y democrático implicaría explicar las razones del establecimiento de las normas, reconocer y respetar la individualidad de los hijos, animarles a negociar mediante intercambios verbales, y facilitarles la toma conjunta de decisiones. Además, estos padres democráticos tienden a promover los comportamientos positivos de los menores más que a corregir o inhibir los no deseados. Hacen uso también de normas y límites claros, que mantienen coherentemente y cuyo cumplimiento exigen. Estas normas son adecuadas a las necesidades y posibilidades de los menores (Maccoby y Martin, 1983; Baumrind, 1973, 1971). Los padres son un referente para sus hijos y unos y otros imitan la forma que tienen de comunicarse. En muchas ocasiones, los adultos esperan de los niños que muestren un buen nivel de comunicación y que puedan comentar o compartir todo aquello que les preocupa. Esto resulta complicado si los progenitores no hablan con sus hijos de temas que les interesen, respetando sus opiniones, pidiéndoles que den su punto de vista, dialogando, desde su más temprana edad, de todo aquello que les preocupa, dándoles y pidiéndoles opiniones sobre los sucesos que les

rodean, comentando noticias de todo lo que está pasando en el mundo. En definitiva, haciendo todo lo que supone fomentar la comunicación.

Uno de los aspectos que denotan un buen nivel de comunicación es la auto-revelación: es decir, cuando los niños, espontáneamente, cuentan a sus padres aquello que les preocupa, independientemente del contenido de lo que se comunique. Para alcanzar este nivel de comunicación, es necesario que los menores se sientan seguros en la relación con sus progenitores, es decir, que en su casa exista un clima familiar basado en el afecto y la confianza.

En resumen, los adultos tienen, entre otras, una tarea parental muy importante, como es la de generar toda clase de oportunidades para que sus hijos pongan en juego todas sus capacidades, y que, a la vez, faciliten la adquisición de todos aquellos recursos que contribuyan a su desarrollo y su educación con vistas a superar con garantías las diferentes transiciones vitales que les quedan por afrontar (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). En este largo camino, en el que pueden aparecer algunas dificultades, los menores podrán contar con sus padres, y revelar aquello que les preocupa si encuentran el afecto necesario y un clima de confianza que les dé seguridad. A los progenitores les preocupa saber lo que hacen, sienten y piensan sus hijos, pero también son conscientes de que saber algo de ellos no se consigue si no se han generado las condiciones para que exista una buena comunicación en la familia.

Por ello, en este módulo pretendemos que tanto los padres como los hijos vean en la comunicación la vía para un mayor entendimiento y apoyo. Además, con la metodología diseñada para este programa, contribuiremos a este objetivo y a los que a continuación especificamos.

## **Módulo 4**

### **Conectamos con la escuela**

La finalidad de este módulo es abordar la cuestión del desarrollo de la infancia en el contexto escolar desde la perspectiva de la parentalidad positiva. Es decir, reflexionar sobre el papel que juegan las familias en la educación escolar de sus hijos y sobre cómo pueden ayudarles a crecer y progresar en este contexto. Tratar este tema supone, pues, desarrollar tres conceptos: el apoyo escolar que dan las familias a sus hijos, la corresponsabilidad que tienen en la tarea educativa escolar y el uso de las tecnologías (de gran importancia en las nuevas realidades y entornos tecnológicos).

Sabemos que existe un complejo entramado de factores que afectan a la integración y los resultados escolares de los niños, que van desde las variables individuales del propio sujeto, a otros factores relacionados con la familia, la institución escolar o el entorno social. Ahora bien, estudios recientes (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez Granell y Martínez, 2009; Ministerio de

Educación y Ciencia, 2007; Sarasa y Sales, 2009) afirman que el papel que desempeñan los progenitores en la educación de sus hijos tiene una influencia fundamental en los resultados escolares.

Marí-Klose y otros (2009), aun reconociendo el avance que han supuesto las políticas educativas a favor de la igualdad, insisten en afirmar que el nivel educativo de los padres es el factor explicativo más importante de los resultados escolares y de la que será su posición socioeconómica de adulto. Según estos autores, los niños cuyos padres tienen un nivel educativo más bajo obtienen, por lo general, puntuaciones escolares inferiores. Sarasa y Sales (2009) explican este fenómeno con otros matices, indicando que existe una relación indirecta entre la precariedad laboral de los progenitores y el fracaso escolar, ya que entienden que las dificultades laborales limitan considerablemente su disponibilidad para dedicarles tiempo y energía a sus hijos. En esta segunda argumentación se pone más énfasis en la capacidad de dedicar la atención que necesita la infancia que en las características educativas de los progenitores.

Otro aspecto que se ha estudiado respecto a la familia y el contexto escolar es la estructura familiar. Sarasa y Sales (2009) han constatado, en una revisión documental, que el riesgo se concentra en las familias monoparentales y en las familias numerosas, pero que no está clara su causalidad. En el primer caso parece que el efecto está producido por el estigma social, y que cuando este pasa a ser una situación aceptada con normalidad y no existen problemas económicos, desaparece. En las familias numerosas, el riesgo está relacionado con los recursos materiales de los que se disponen y del tiempo de dedicación a cada uno de los hijos.

En conclusión, salvando las discrepancias sobre la importancia relativa que puedan tener las variables estructurales de la familia o el comportamiento de los progenitores, y, dicho de sea de paso, reconociendo que no es fácil determinar en qué medida las tensiones producidas por situaciones de penuria influyen en esta realidad, existe cierto consenso en cuanto a la importancia de la familia como factor asociado a los resultados académicos.

Lo más importante que parece desprenderse de los estudios anteriores es la importancia del apoyo y de la implicación de los progenitores en la educación de sus hijos. Henderson y Mapp (2002) afirman que la participación de la familia, tanto en el contexto escolar como en el hogar, repercute directamente en los resultados escolares, mejora la asistencia escolar, fomenta las habilidades sociales y aumenta las credenciales educativas básicas y superiores. En otras palabras, cuando los progenitores se implican en la tarea educativa, tratan de regular las actividades que realizan sus hijos y les ofrecen soporte emocional, el fracaso escolar disminuye (Sarasa y Sales, 2009).

Fuera de la escuela, este apoyo se da en el hogar, donde representa, a la vez, una corresponsabilidad con la institución escolar, en la pareja o entorno educativo y con las actividades que realizan los niños fuera de ella. En el

modelo ecológico de parentalidad positiva propuesto por Rodrigo, Máiquez y Martín (2009), la falta de relaciones entre la familia y la escuela es un factor de riesgo, mientras que un buen clima escolar y las oportunidades de participación son un factor de protección para desarrollar una parentalidad positiva.

El papel de la familia y de la escuela se entiende a través de la colaboración orientada por el interés de los menores. La corresponsabilidad educativa, como afirma Fuentes-Peláez (en prensa), exige, sin duda, que todos los agentes colaboren en la tarea educativa a partir de una comunicación bidireccional entre escuela y padres-tutores para detectar y comentar los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos, y acordar una línea educativa coherente entre el trabajo de la escuela y el apoyo de la familia.

Por otra parte, la revisión de la literatura demuestra que los valores que se adquieren sobre la importancia de los estudios y el valor positivo de la educación influyen en el abandono o en la continuidad escolar. Los jóvenes que abandonan tempranamente el sistema escolar habían incrementado previamente sus relaciones con redes sociales donde abundaban otros jóvenes que también habían abandonado la escuela (Sarasa y Sales, 2009). En cambio, Aber y Brooks-Gunn (2002) sostienen que cuando los menores no pueden adquirir determinados valores y actitudes favorecedoras para el desarrollo educativo en sus familias, el hecho de que participen en redes sociales que sí los promuevan es un factor de protección importante. Además, las relaciones de las familias con entornos organizados socialmente hacen que aumente el control sobre las conductas de los jóvenes y que se incrementen los apoyos que tiene la familia para atender a sus hijos. Por el contrario, cuando en el entorno se dan concentraciones de pobreza y situaciones marginales y/o delictivas, sin esta organización del tejido social, el riesgo de abandono escolar aumenta.

Asimismo, hablar de corresponsabilidad es hablar también en clave de género; es decir, corresponsabilidad en la pareja o en el entorno con el proyecto educativo. La edad de los niños a los que se dirige este programa (6 a 12 años) es clave en términos de coeducación porque en esta etapa es cuando empiezan a construir su representación del mundo, de las normas y de los valores que la organizan.

Las imágenes y las experiencias positivas de igualdad de género y de implicación corresponsable de ambos progenitores en todos los aspectos, y especialmente, en el apoyo escolar ayudarán a asimilar una visión de la realidad más equitativa y a flexibilizar ciertos prejuicios y estereotipos, que pueden influir en sus representaciones de la realidad. Por lo tanto, la corresponsabilidad es la implicación en un proyecto compartido de crianza con la pareja, o con otras personas cercanas cuando se trata de familias monoparentales.

Como fruto de la experiencia del proyecto Harvard Family Research Project's (HFRP) desarrollado desde 1983 y centrado en la promoción de prácticas educativas eficaces para niños y jóvenes en vulnerabilidad social, Kakli, Krei-

der, Little, Buck y Coffey (2006) han publicado una guía centrada en cómo la familia puede dar soporte a sus hijos. Estos autores consideran que implicar a las familias en el contexto escolar es una tarea que debe acompañar todo el proceso de desarrollo de sus hijos. Desde su punto de vista, la implicación significa crear oportunidades para disfrutar de tiempo conjunto con ellos, interesarse acerca de su escolarización, dar soporte a sus necesidades vitales y participar de sus decisiones. Consideran que el concepto de implicación es tridimensional y comprende: participación en las actividades diarias que forman parte de la vida de los niños y que tienen un impacto sobre la infancia, como la comunicación con el profesorado o preocuparse por las tareas escolares; compromiso e interacción en las actividades que se realizan directamente con los menores o con otros adultos en el contexto de la institución escolar o extraescolar, por ejemplo, atender a reuniones de la escuela o semanas culturales; y liderazgo entendido como la participación activa o la organización de actividades para los menores junto a otros adultos que trabajan con ellos, como participar en la asociación de padres y madres. Precisamente, el hecho de que la implicación se fundamente en este triángulo permite establecer grados en la implicación de las familias.

En definitiva, Kakli, Kreider, Little, Buck y Coffey (2006) sostienen con los resultados de las encuestas realizadas, que los progenitores perciben que pasar más tiempo con sus hijos les hace ser mejores padres, comprueban mejores resultados y mejores relaciones paternofiliales.

Por último, es ineludible tratar las nuevas tecnologías, ya que han avanzado considerablemente y con ellas su uso, especialmente en cuanto a telefonía móvil e Internet. Los niños actuales crecen con ellos y los han incorporado en su universo como una actividad más para su estudio, sus relaciones o su ocio.

Un reciente estudio realizado por el Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009), en el que se preguntó a alumnos de entre 10 y 16 años, a sus padres o tutores, y expertos, mostró que, aparte de la televisión, en la mayoría de hogares la tecnología más frecuente es el ordenador personal, el teléfono móvil y el reproductor de DVD. De toda esta tecnología, a la que prestan más atención los padres es al uso y al control de Internet, mientras que la telefonía y los videojuegos quedan más desatendidos.

El estudio explora la percepción que tienen los progenitores sobre el riesgo al que están expuestos sus hijos y concluye que los adultos necesitan elementos que les permitan valorar con objetividad las situaciones a las que se exponen los menores, ya que parece que existe una cierta tendencia a valorar los comportamientos según las influencias mediáticas, a sobrestimar la frecuencia con la que se presentan ciertas actitudes de abuso, mientras que los datos de incidencia confirman lo contrario, o estimar que estos comportamientos inadecuados se dan en mayor medida en sus hijos que en el resto de sus iguales, mientras que se minimizan otros que pueden ser también riesgos como las descargas ilegales o el *ciberbullying* (activo o pasivo).

“Lo que más preocupa a los padres es el riesgo de dependencia o uso abusivo” lo declara de forma espontánea un 39,5%, muy por delante del resto de situaciones: virus (13,4%), acoso sexual (9,9%), la interacción con desconocidos (9,2%), los timos y fraudes (8,7%) o el acceso a contenidos inadecuados (8,2%)”. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2009:12).

Se trata de promover la organización familiar basada en la corresponsabilidad, en la igualdad de géneros, el apoyo parental a las tareas escolares de los niños y su adaptación al mundo de la escuela y la regulación en el uso de las TIC. Para ello es preciso reconocer la importancia y los beneficios que tienen la escuela y los logros académicos para el presente y futuro de nuestros hijos, valorar la necesidad de participar y comunicarse con la escuela y adquirir estrategias para gestionar el uso de las TIC.

## **Módulo 5**

### **Disfrutamos juntos en familia**

En la sociedad actual, la ocupación del tiempo de ocio es una cuestión importante. En una sociedad globalizada, donde la conciliación familiar es un asunto de interés, resulta imprescindible plantear estrategias en las que las familias puedan compartir espacios de ocio de una manera satisfactoria y saludable. No cabe duda de que éste es un tema importante; y ya, desde las propias administraciones se plantea el objetivo de cubrir esta necesidad. Tanto es así que desde el Departament d'Acció Social i Ciutadania, de la Generalitat de Catalunya –en el Pla Estratègic sobre els Usos i la Gestió dels Temps a la Vida Quotidiana (2008-2011), Generalitat de Catalunya (2009), en el eje 4, “Tiempo con valor social añadido” se plantea: “Dar soporte a los padres y madres en su rol educativo (tiempo y espacios de actividad compartida, orientaciones para mejorar las prácticas educativas) y, en concreto, en la necesidad de sensibilizar y ofrecer servicios para el disfrute del tiempo compartido por toda la familia”.

En este sentido, trabajar el ocio constructivo y compartido con las familias es fundamental, ya que es un espacio importante para el desarrollo de hábitos saludables. El buen uso del ocio es un elemento que facilita el crecimiento personal, relacional, social y comunitario, así como una herramienta para lograr un mayor bienestar y una mejor calidad de vida.

Podemos distinguir dos tipos de ocio: ocio de diversión y ocio de satisfacción (Bofarull, 2005). El ocio de diversión sería un ocio pasivo, en el que el descanso y el entretenimiento tienen un papel importante. Este tipo de ocio está asociado con actividades que se realizan en la calle o en el entorno familiar, como ver la televisión, ir al cine, comer en familia, jugar en parques, etc. Es un ocio que podríamos decir que tiene resultados inmediatos. El ocio de satisfacción se entiende como un ocio más activo. Pretende la realización personal y familiar de cada miembro de la familia. Tiene en cuenta y respe-

ta las capacidades, los deseos y los intereses de cada miembro de la familia. Este tipo de ocio, en ocasiones, requiere más esfuerzo que el de diversión, ya que precisa de continuidad y procesos de aprendizaje. En este caso, sus resultados son inmediatos. Sería el ocio que comprende actividades deportivas, culturales, asociativas, voluntariado, etc. Lo importante es combinar ocio de diversión y de satisfacción, ya que la familia sale fortalecida al compartir y aprender juntos. Se trata de aprender mientras se juega, de conocerse entre sí padres e hijos. Hay que evitar el ocio pasivo, muy común en los niños en nuestra sociedad; están todo el día solos, y únicamente ven la televisión o juegan con el ordenador, una situación que les puede llevar al aislamiento social, al aburrimiento y a impedirles tener experiencias reales sanas y saludables.

Un papel fundamental de las familias es favorecer que sus hijos vivan el ocio de la manera más satisfactoria de manera individual, con sus iguales y en familia; para ello es importante tener en cuenta su edad, sus necesidades y sus intereses.

Uno de los aspectos más importantes para disfrutar del tiempo libre en familia es el juego. Numerosos autores y teorías han tratado de conceptualizar el juego, entre otros Chapela (2002), Huizinga (1972), Martínez Criado (1999) y de Puig y Sático (2000). Aunque resulta difícil hacer una definición, sí es importante destacar los elementos más significativos. El juego es una acción u ocupación libre, aceptada libremente; la fantasía gira en torno al juego: jugar ayuda a vivir la vida cotidiana desde otra realidad más o menos mágica; el juego proporciona placer y diversión; el juego es el aliado contra el estancamiento y la inmovilidad.

Por otra parte, el juego requiere un espacio y un tiempo, es instrumento para el aprendizaje y es facilitador de la adaptación al mundo. El juego tiene una significación crucial en el desarrollo humano a diferentes niveles. Biológicamente estimula el desarrollo del sistema nervioso; a nivel psicomotor favorece el desarrollo del cuerpo y de los sentidos y socialmente permite a los menores, en particular, el contacto con los iguales y con las personas de su entorno, con lo cual les ayuda a integrar las normas de comportamiento y los valores sociales y a conocerse a través de la relación con los demás. Por último, contribuye al desarrollo afectivo-emocional, ya que mediante el juego los niños pueden reelaborar experiencias que les ayudarán a lograr un mayor equilibrio emocional.

Como se puede apreciar, el juego es una fuente de placer y de aprendizaje, ya que por sí mismo proporciona placer, satisfacción y diversión. Según Guitart (2004), mediante el juego los niños experimentan cosas, ponen en acción habilidades propias e incorporan otras nuevas; ayuda a desarrollar habilidades motrices, cognitivas, emocionales y sociales, a conocer los límites y las posibilidades personales, a establecer relaciones con los iguales y con los adultos y a ir entendiendo poco a poco el mundo que nos envuelve.

El juego ha estado presente en todas las culturas y en todas las edades, aunque en la etapa infantil es un derecho fundamental. Ya en la Declaración

de los Derechos del Niño adoptada por Naciones Unidas en 1959 y ratificada en 1989 se reconoce el derecho de los menores al juego:

“El niño gozará plenamente de juegos y entretenimientos, los cuales tendrán que estar orientados hacia finalidades perseguidas por la educación: la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán en promover la satisfacción de este derecho.”

No todos los juegos son apropiados para todas las edades. Numerosos autores han tratado de clasificar el juego según las etapas madurativas. Un ejemplo de ello es Piaget, que establece una serie de tipos de juegos para cada una de las etapas evolutivas del desarrollo (Martínez Criado, 1999:65):

- 0-2 años. Estadio sensoriomotor (juego funcional principalmente, e inicio de los juegos de construcción simple).
- 2-6/7 años. Período preoperacional (se reduce el juego funcional, gran importancia del juego simbólico y del juego de construcción más complejo).
- 6-6/12 años. Período de operaciones concretas (juego funcional, juego simbólico, inicio del juego de reglas y juego de construcción).
- +12 años. Período de operaciones formales (juego funcional, juego simbólico, juego de reglas y juego de construcciones).

A lo largo del desarrollo cognitivo y social, el juego va construyéndose, adaptándose y reinventándose. Así, hasta los 2 años los niños inician las primeras interacciones con los objetos a partir de la exploración y comienzan interacciones muy simples con los otros como dar y recibir, aparecer y desaparecer, etc. A partir de los 2 años y hasta los 6, empiezan a jugar solos, lo que favorece que poco a poco vayan adquiriendo mayor autonomía. Aunque inician interacciones más permanentes todavía les cuesta interactuar. De los 6 a los 12 años se produce un gran cambio. El grupo cobra una importancia crucial. La participación en el juego se basa en la cooperación y la colaboración. La utilización del lenguaje para la comunicación en el juego es mucho más amplia, con contenidos mucho más precisos en los mensajes. Existe una mayor capacidad de autocontrol y de ajustarse a la demanda de los otros participantes en el juego. En definitiva, los niños utilizan el juego como una manera de relacionarse consigo mismos, con los otros (iguales y adultos), con los objetos y con el entorno.

El juego cooperativo es fundamental en la etapa de 6 a 12 años. Diferentes autores han defendido, estudiado y propuesto estrategias educativas de este tipo de juego, entre otros Garaigardobil (2003, 2004, 2005), que destaca como componentes del juego cooperativo, la participación, la aceptación, la cooperación y la diversión. Garaigardobil (1993) resalta la importancia del juego cooperativo sobre el competitivo, ya que considera que este último contempla al otro participante del juego como enemigo y dificulta la incorporación de los demás, pues el juego competitivo elimina al participante con menores posibilidades de éxito. La competitividad, en

muchas ocasiones, frustra las posibilidades de diversión y placer; destacan las dificultades de los menos hábiles.

El juego no competitivo pretende centrarse en la relación entre los compañeros de juego y no en que unos tengan que superar a otros. Esto no implica que no se puedan realizar juegos competitivos, al estar muy integrados socialmente, pero sí procurar introducir, poco a poco, juegos en los que no haya un perdedor y un ganador.

Además de compartir el juego con los iguales, a los menores les gusta compartir momentos de juego con sus padres (Figueras, Picart, Segarra y Sullastres, 2006). En esta relación, los niños pueden verse reconocidos, lo que supone un estímulo para el desarrollo personal y social. Realizar actividades conjuntas con los demás miembros de la familia aporta numerosos beneficios, puesto que permite un mayor conocimiento y reconocimiento de los otros. Compartir momentos de diversión y descanso con la familia puede ayudar a favorecer la autorrealización de los niños, pero también puede ser una oportunidad educativa importantísima, ya que puede orientar a los progenitores en la educación de sus hijos.

Aprovechar los momentos de relación familiar cotidianos, en casa o fuera de ella, para introducir actividades de juego es una estrategia facilitadora de la relación entre padres e hijos.

Otras actividades de ocio, además del juego, son también importantes para el desarrollo de hábitos saludables en los niños: actividades culturales o creativas, deportivas, de contacto con la naturaleza, asistencia a fiestas, realizar actividades altruistas, etc. Estas actividades también pueden realizarse de manera individual, con los iguales y con los miembros de la familia, pero ésta tiene siempre un papel importante, ya que para que el niño las viva con placer y, por lo tanto, resulten beneficiosas para él, son necesarias la motivación e implicación familiares.

La participación en actividades deportivas, culturales, etc., supone compartir experiencias por parte de las familias con otros padres, lo que ayudará a la socialización y a una mayor comprensión de sus hijos; a éstos, además de todos los beneficios físicos, educativos, emocionales, sociales, etc., les puede ayudar a adquirir factores protectores, que les permitirá afrontar con más seguridad las experiencias de la adolescencia y evitar conductas de riesgo propias de esta etapa, por ejemplo, adicciones al ordenador, al móvil, las drogas, el alcohol o a las compras compulsivas.

Llevar a cabo ocio familiar de manera constructiva aporta numerosos beneficios. Bofarull (2005) destaca, entre otros:

- Personales:
  - Psicológicos (mejor salud mental y mantenimiento de la misma, favorece el desarrollo y el crecimiento personal, así como aporta una satisfacción y una apreciación personal).
  - Psicofisiológicos (comporta menos problemas físicos, menos consumo de alcohol y drogas, etc.).

- Sociales y culturales:  
Facilita la socialización, la vinculación familiar, ayuda a la prevención de problemas sociales en jóvenes en riesgo, aporta beneficios para el desarrollo personal y social de los menores y de la familia en general.
- Económicos:  
Desarrollar actividades en familia no tiene por qué ser costoso.
- Medioambientales:  
Realizar actividades de ocio en la naturaleza o en la propia comunidad supone trabajar valores como respeto hacia los recursos medioambientales, protección del medio ambiente, etc.

Son numerosos los recursos de ocio que pueden aprovechar las familias para poder disfrutar juntas. Desde compartir juegos de mesa en casa, espacios para ver la televisión conjuntamente, salidas a parques infantiles, sobre todo en la primera infancia, como excursiones, comidas familiares, etc., hasta realizar actividades más organizadas que ofrecen los servicios públicos, como centros cívicos, asociaciones de vecinos, bibliotecas, museos, asociaciones deportivas, etc. No obstante, no basta con conocer los recursos, sino que para que el resultado sea lo más satisfactorio posible para todos, es importante planificarlos.

En resumen, se trata de crear y fortalecer hábitos saludables, actividades de ocio constructivo con los iguales y el uso de recursos en el entorno comunitario, que permitan consolidar estilos de vida positivos. Para ello, es preciso conocer tipos de juegos y actividades de ocio apropiados a las diferentes edades de los hijos y los beneficios que aporta el juego, al mismo tiempo que sensibilizarse y adquirir estrategias para compartir el juego y las actividades de ocio en familia de manera satisfactoria.

## **Módulo 6**

### **Afrontamos los retos cotidianos**

Cuando observamos a las familias de nuestro entorno, solemos decir de algunas de ellas que parecen encontrarse en estado de armonía y bienestar, mientras que otras transmiten una sensación opuesta. Creemos que la clave está en que las primeras llevan una vida sin problemas en tanto que las segundas pasan por múltiples dificultades. Sin embargo, la clave no reside en la ausencia o presencia de problemas, sino en el modo en que cada familia los afronta. Las dificultades y los problemas, verdaderos estresores psicosociales en la vida familiar, pueden derivarse de acontecimientos repentinos que requieren grandes esfuerzos por parte de las familias para adaptarse a ellos y superarlos. Estamos hablando de sucesos no normativos, tales como accidentes, enfermedades, divorcios, abandono forzado de la vivienda familiar, un embarazo no deseado, el desempleo, entre otros.

También pueden provenir de sucesos normativos que son esperables en el desarrollo de la familia y de los miembros de ella. Estamos hablando del sobreesfuerzo y la dedicación que requiere criar a los niños, de la adaptación a las diversas etapas evolutivas de los hijos, de la crisis de la madurez en los padres, de la dificultad de conciliar la vida personal, familiar y laboral de ambos progenitores, de la transición en los menores del ciclo de primaria a la secundaria, del cuidado de los abuelos enfermos, es decir, de todos aquellos estresores que nos acechan en la vida diaria y que provienen del mero transcurrir del curso vital de las personas y de las familias.

El estrés familiar puede entenderse como un desajuste real o percibido entre las demandas que recibe la familia provocadas por los estresores a los que antes aludíamos y su capacidad para responder a aquellas, teniendo en cuenta los recursos personales, familiares y comunitarios con los que cuenta el núcleo familiar (McCubbin y Patterson, 1983). Esta capacidad de responder, denominada afrontamiento, es fruto de la interacción del individuo con el medio (Lazarus y Folkman, 1984). Esta interacción adquiere sentido a partir de la interpretación cognitiva que hace el sujeto de las demandas, lo que, a su vez, está relacionado con los recursos personales y sociales con los que cuenta. Así, las personas con recursos suelen interpretar las demandas como compromiso, oportunidad, superación o desafío, mientras que quienes no cuentan con dichos recursos las interpretan como amenaza, pérdida, desgracia, riesgo, castigo, etc. En función de esta interpretación, el individuo será más o menos capaz de poner en marcha aquellas estrategias de afrontamiento que den respuesta a la situación. Así, en el primer caso, pondrá en marcha estrategias de afrontamiento positivas dirigidas al problema, como por ejemplo, valorarlo desde otros puntos de vista, encararlo con humor e ironía, buscar apoyo social o distracción momentánea para aparcarlo provisionalmente hasta que se sienta en mejores condiciones anímicas. El uso de estas estrategias positivas va acompañado de refuerzos positivos que provienen del entorno, lo que provoca que el individuo incremente, aún más, su percepción de autoeficacia ante futuros retos. En el segundo caso, en cambio, tenderá a utilizar estrategias de afrontamiento negativas como focalizarse en las emociones negativas que ha suscitado la situación y agrandarlas, reforzar la percepción de que no se tiene control sobre la situación, evadirse del problema como si no existiera o realizar un manejo irreal del mismo, reaccionar con agresividad y culpabilización hacia los demás. En cualquiera de estos casos la situación no se afronta convenientemente y las dificultades se irán incrementando, mientras que los recursos personales y sociales del individuo irán mermando.

Resaltamos aquí de manera especial la búsqueda del apoyo social como una de las estrategias de afrontamiento que pueden contribuir a contrarrestar el efecto de los estresores psicosociales, ya que una tendencia natural de los seres humanos es buscar el apoyo de otras personas para afrontar

situaciones problemáticas y satisfacer necesidades. El apoyo social se define como el proceso por el cual los recursos sociales proporcionados por la red informal y formal permiten hacer frente a las necesidades personales, tanto instrumentales como emocionales, en situaciones cotidianas, así como en momentos de crisis (Lin y Ensel, 1989). En este sentido, una amplia red de apoyo social puede ser un buen instrumento para vencer las dificultades, lo cual tendrá un impacto muy positivo sobre el bienestar de la familia (Pierce, Sarason y Sarason, 1996).

El papel de los progenitores en el aprendizaje de estrategias de afrontamiento por parte de los hijos es crucial. Los progenitores, cuando se enfrentan a estas situaciones, se convierten ante ellos en verdaderos modelos de superación, más o menos satisfactoria, de los problemas, los retos y las incertidumbres. Los niños observan cómo sus padres reaccionan ante los problemas y van modelando su conducta, en ocasiones similares, siguiendo estos patrones. De ahí que sea muy importante que los progenitores conozcan sus propias estrategias y las mejoren.

Una pieza clave de dicho afrontamiento reside en la capacidad del individuo de regular sus emociones, sobre todo las negativas. Los procesos que determinan la regulación emocional pueden tener una naturaleza consciente o inconsciente y comienzan a desarrollarse desde la infancia, gracias a los apoyos de las figuras parentales. Así, desde muy pequeños los progenitores ayudan a controlar los estados de frustración de los niños cuando éstos no pueden conseguir algo mediante distracciones o argumentos. Pero también les ayudan a regular los enfados y estallidos de emociones negativas suprimiendo momentáneamente la atención que les prestaban y dejando que la situación se enfríe. De nuevo, es también crucial el modelo que los niños observan en los adultos cuando estos tratan de autorregular sus propias emociones negativas. Así, la falta de control de los impulsos, el mal humor, la agresividad, el desánimo, la culpabilización son estrategias inadecuadas de regulación emocional que los niños pueden observar en sus padres.

Según Gottman y DeClaire (1998), los progenitores son también claves en el entrenamiento emocional de sus hijos, al ayudarles a gestionar sus propias emociones. Estos autores han identificado cuatro estilos parentales en la regulación de las emociones infantiles: ignorar las emociones negativas de estos tratándolas de reemplazar por otras positivas, rechazar dichas emociones desaprobándolas, promover su expresión pero sin guía y control, y promover su expresión con guía y empatía hacia los otros. Es fundamental entrenar a los padres para que guíen adecuadamente las expresiones emocionales negativas de sus hijos y favorezcan su autorregulación. En este sentido, es la familia la que proporciona al menor los recursos necesarios para que sea capaz de regular sus emociones, pero por otro lado, como se ha comentado, también actúa como modelo de afrontamiento de las situaciones estresantes con las que se puedan encontrar, de modo que

se genera un aprendizaje a través del modelado, tanto de la regulación emocional como del afrontamiento

Tanto en estos modelos de regulación emocional como del afrontamiento del estrés, cobra especial importancia la resiliencia familiar, entendida "como un proceso dinámico que permite a la familia, como sistema abierto, reaccionar positivamente ante las amenazas y los retos del entorno, saliendo fortalecida de dichas situaciones" (Walsh, 1998, 2004). Para otros autores, la resiliencia familiar supone la capacidad de una familia para recuperarse de circunstancias adversas y salir de ellas fortalecida y con mayores recursos para afrontar otras dificultades de la vida (Grotberg, 1998). El modo en que la familia enfrente y maneje la experiencia, amortigüe el estrés, se reorganice con eficacia y siga adelante con su vida influirá en la adaptación inmediata de todos sus integrantes, así como en la supervivencia y el bienestar de la unidad familiar. El foco de interés, desde esta perspectiva, recae sobre los procesos que la familia despliega para superar y salir fortalecida de las crisis con las que se encuentra. Algunas de las claves asociadas a la resiliencia familiar son las siguientes: cohesión familiar; afecto en la pareja y apoyo mutuo en la tarea educativa; valoración y compromiso familiar; pasar tiempo juntos compartiendo actividades; actitud ética ante la vida y educación en valores; manejo positivo del estrés y las crisis; optimismo y visión positiva ante la vida; y sentido de control sobre los acontecimientos de la vida (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

En suma, se trata de que la familia identifique sus puntos fuertes y sus capacidades resilientes que la ayudan a superar los problemas y las dificultades, ayudada por lo aprendido previamente sobre estrategias de afrontamiento del estrés y regulación emocional. Esa imagen positiva y optimista de la familia que padres e hijos deben construir conjuntamente permite alcanzar la identidad familiar (quiénes somos, qué capacidades tenemos y qué queremos), al tiempo que contribuye a fomentar entre ellos los sentimientos de orgullo por pertenecer a ese núcleo e incrementar, en definitiva, el bienestar familiar.

# Características del programa

**T**odos los expertos coinciden en que la familia es el contexto de desarrollo más importante para los niños. Por eso, la calidad de vida de los mismos y su adaptación personal y social depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones establecidas en el seno familiar. Sin embargo, los cambios sociales y demográficos, las crisis económicas y políticas, los nuevos valores y comportamientos que se adoptan en la sociedad requieren procesos de adaptación por parte de las familias que pueden suponer retos importantes para las mismas.

Por su parte, la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral hace necesario redefinir los roles de género dentro de la familia para conciliar mejor la vida familiar, laboral y personal. Asimismo, la irrupción masiva de los medios audiovisuales en el escenario familiar, junto con la menor presencia de los progenitores en el hogar, debido a los horarios laborales extensos, incrementa la importancia de que los padres ejerzan una influencia educativa sobre sus hijos. En todo ello se ven signos de cambio y de modernidad, que hay que valorar positivamente, pero que pueden estar afectando a la capacidad de las familias para socializar adecuadamente a los niños a su cargo.

Sin duda, los retos que tiene que afrontar la familia son aún mayores en aquellos casos en los que la acumulación de factores de riesgo hace más difícil su funcionamiento. Así, las situaciones de desventaja psicosocial, la pobreza crónica y el desempleo, el vivir en entornos hacinados, en barrios con pocos recursos y con baja cohesión social, la ausencia de colaboración entre la familia y la escuela, los problemas graves de convivencia en el seno de la familia que pueden llegar a situaciones de violencia de género y maltrato a los niños son, entre otros muchos factores, verdaderos obstáculos que impiden que la familia pueda llevar a cabo adecuadamente su función socializadora. De ahí la necesidad de que las familias y sus hijos encuentren respuestas efectivas a sus necesidades en su entorno comunitario inmediato.

Una de estas respuestas la constituyen otros programas grupales de educación parental, como el que aquí se presenta (Amorós, Jiménez, Molina, Pastor y otros, 2005 y Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a). Así, el programa "Aprender juntos, crecer en familia" pretende ser un programa psicoeducativo para promover la parentalidad positiva y el bienestar familiar y parte del supues-

to de que todos los progenitores requieren apoyos para desarrollar adecuadamente sus responsabilidades parentales. De hecho, una parte constitutiva de su rol parental es la de procurarse dichos apoyos. Por supuesto, el tipo e intensidad del apoyo será diferente en función de la situación familiar, pero en todos los casos estamos hablando de apoyos con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de los miembros de la familia.

En esta línea preventiva de actuación, hay que procurar que se cubran dos necesidades fundamentales en estas familias. La primera es reducir los riesgos que caracterizan estos entornos familiares de desventaja psicosocial relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos y que ponen en peligro su correcto desarrollo. La segunda necesidad es la de fomentar y fortalecer aquellas capacidades, habilidades y competencias familiares que están presentes en estas familias y que constituyen mecanismos protectores de los factores de riesgo citados anteriormente. Por lo tanto, se trata de: a) disminuir los factores de riesgo psicosocial relacionados con la tarea educativa, y b) aumentar la capacidad de resiliencia parental y familiar. En definitiva, mediante los apoyos psicoeducativos que proporciona este programa, los padres y los hijos podrán desarrollar mejor sus habilidades y competencias que les capacitan para responder adecuadamente ante los retos que supone vivir y desarrollarse juntos en familia en estos entornos de riesgo.

Este programa sigue también las recomendaciones del Consejo de Europa, que, consciente de la importancia de la familia y del buen desempeño de las responsabilidades parentales, ha promovido la Recomendación Rec (2006), sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. La parentalidad positiva se refiere "al comportamiento de los progenitores fundamentado en el interés superior de los niños, que cuidan y desarrollan sus capacidades, no son violentos y ofrecen reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo de los niños". Según dicha Recomendación, el objetivo de la tarea de ser padres es el de promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos de los menores en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial de los hijos y su bienestar.

La Recomendación se propone conseguir que los Estados miembros del Consejo de Europa sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los progenitores los mecanismos de apoyo suficientes para cumplir sus importantes responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos. Concretamente, los Estados miembros están llamados a apoyar a los padres en sus tareas educativas a través de: a) las políticas familiares adecuadas que proporcionen las medidas legislativas, administrativas y financieras para crear las mejores condiciones posibles para la educación positiva, b) la prestación de servicios de apoyo para padres, tales como servicios de asesoramiento locales, líneas telefónicas de ayuda y programas educativos, y c) proporcionar servicios especializados para los progenitores en situación de riesgo con el fin de pre-

venir el desplazamiento innecesario de los menores del hogar familiar motivado por situaciones de maltrato. Sin duda, este programa puede contribuir a promover la parentalidad positiva al proporcionar un apoyo psicoeducativo y comunitario que permita, como hemos señalado, fortalecer las capacidades de los padres y de los hijos para que dichas familias puedan afrontar de modo autónomo sus problemas.

El ejercicio de la parentalidad positiva se basa en los siguientes principios rectores que deben inspirar el desempeño de la tarea educadora y que se adoptan en este programa (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010b). Éstos son los siguientes:

- *Vínculos afectivos cálidos*, protectores y estables para que los hijos se sientan aceptados y queridos. Ello supone el fortalecimiento continuado de los vínculos familiares a lo largo del desarrollo, modificando las formas de manifestación del afecto con la edad.
- *Entorno estructurado*, que proporciona modelo, guía y supervisión para que los hijos aprendan las normas y los valores. Ello supone el establecimiento de rutinas y hábitos para la organización de las actividades cotidianas donde se llevan a cabo estos aprendizajes.
- *Estimulación y apoyo* al aprendizaje cotidiano y escolar para el fomento de la motivación y de sus capacidades. Ello supone la observación de las características y las habilidades de los niños, la estimulación y el apoyo en sus aprendizajes, así como tener en cuenta sus avances y sus logros.
- *Reconocimiento* del valor de los hijos, mostrar interés por su mundo, validar sus experiencias, implicarse en sus preocupaciones, responder a sus necesidades. Ello supone considerarles personas a las que debemos comprender y tener en cuenta sus puntos de vista para que vayan tomando parte activa y responsable en las decisiones de la familia.
- *Capacitación* de los hijos, potenciando su percepción de que son agentes activos, competentes y capaces de tener impacto sobre las situaciones e influir sobre los demás. Para ello se recomienda crear en la familia espacios de escucha, interpretación y reflexión de los mensajes de la escuela, los iguales, la comunidad, el mundo del ocio y los medios de comunicación.
- *Educación sin violencia*, excluyendo toda forma de castigo físico o psicológico degradante, por considerar que constituyen una violación del derecho de los hijos, con respeto de su integridad física y su dignidad humana, y porque impulsa a la imitación de modelos inadecuados de relación interpersonal y los hace vulnerables ante una relación de dominación impuesta por la fuerza.

El programa que presentamos trata de responder así a una demanda reiterada de los técnicos que trabajan con familias en diversos servicios y ONG's. Nos referimos a la necesidad de contar con un programa sistemático de educación para progenitores y sus hijos o menores a su cargo, que esté especia-

lizado en la promoción de la parentalidad positiva, el bienestar familiar y el desarrollo de los niños en la transición de los 6 a los 12 años. Se trata de promover las relaciones positivas entre padres e hijos de acuerdo con el ejercicio de una parentalidad positiva. Varias son las razones para diseñar una intervención centrada en estas edades.

En primer lugar, la etapa de 6 a 12 años es crítica en la prevención de problemas en la adolescencia. Así, por ejemplo, los estilos de vida inadecuados que se observan en la adolescencia tienen ya sus primeras manifestaciones en esta etapa. Los niños generan ya sus primeras actitudes hacia el consumo de sustancias tóxicas, alcohol y tabaco y hacia el autocuidado de la propia salud física y mental. Por ello, deben conseguir en esta etapa ciertas capacidades autorregulatorias y de control de impulsos que les permitan afrontar las primeras pulsiones e influencias negativas desde los demás contextos y responder adecuadamente ante éstas.

En segundo lugar, en la etapa de 6 a 12 años se da una primera consolidación del comportamiento, organizado en rutinas y hábitos cotidianos, que se mantendrá en la etapa de la adolescencia. Así, las dificultades de externalización (agresividad, conducta disruptiva y antisocial) y de internalización (timidez, inhibición, aislamiento social), que tienen consecuencias muy negativas sobre el desarrollo de los niños, se gestan y se van consolidando en esta etapa. Ello hace que sea importante asegurarse de que los niños estén realizando un buen aprendizaje de hábitos en su vida diaria para prevenir la aparición de estos problemas de comportamiento, que serán más difíciles de tratar posteriormente.

En tercer lugar, en esta etapa de 6 a 12 años se va perfilando la percepción de sí mismo y la valoración que los niños hacen de sus propias capacidades según los demás, pero también según su propio punto de vista. Aparece así la primera valoración del mundo y de sí mismo, que resulta crucial para lograr un buen desarrollo personal y social. Si su autoconcepto y autoestima son bajos, ello tendrá consecuencias negativas en muchas facetas de su vida familiar y escolar. Asimismo, el autoconcepto y autoestima bajos van asociados a problemas de desajuste con los compañeros y amigos, que son, a su vez, una fuente de información para la percepción de sí mismos.

En cuarto lugar, se va incrementando el mundo social al que acceden los hijos más allá del mundo familiar. Aunque los progenitores o responsables del cuidado parental ya no son los únicos agentes de socialización en esta etapa, todavía es posible a través de ellos mejorar la adaptación personal y social de los menores a sus contextos de desarrollo. La familia, y en particular los progenitores, sigue siendo una "llave maestra" con la que regular la influencia de los demás contextos (escuela, iguales, barrio, medios de comunicación), potenciando o moderando su influencia en el escenario educativo. Una buena parte de esta influencia se ejerce a través de la participación con los hijos en numerosas actividades de ocio constructivo y acompañamiento

durante las cuales es posible moldear poco a poco sus puntos de vista sobre la realidad y sus comportamientos. Esta participación conjunta facilita, además, la supervisión parental sobre las actividades de los hijos sin tener que poner en práctica sistemas de control rígidos basados en el interrogatorio. En esta misma línea, la participación conjunta en actividades es una forma de que la influencia de los padres no se vaya desvaneciendo, al cobrar una mayor fuerza la relación con las amistades. Intervenir a estas edades es una forma de que los progenitores sigan siendo buenos referentes para sus hijos y buenos puntos de apoyo.

Por último, en esta etapa se incrementa la posibilidad de que los hijos puedan contribuir a su propio desarrollo, siendo cada vez más protagonistas en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación, llevadas a cabo durante sus interacciones diarias con los padres. Es el momento de que los hijos aprendan a argumentar sus puntos de vista y a participar con los adultos, tanto en la realización de tareas domésticas y en la organización de la vida familiar como en la dialéctica de construcción y colaboración mutua de normas y valores convencionales y morales que se generan entre unos y otros.

Por todo lo anterior, el asesoramiento y el apoyo a los progenitores en su tarea educativa adquiere una gran importancia durante esta etapa. Resulta necesario, pues, que los padres dispongan del recurso que les proporciona este programa para reflexionar sobre conocimientos y estrategias que les permitan mejorar sus competencias y fortalecer sus apoyos para llevar a cabo su tarea.

Uno de los aspectos de los programas de apoyo a las familias es que el programa vaya dirigido no solo a los padres y madres sino también a los hijos e hijas. Esta tendencia iniciada en programas americanos y canadienses como Strengthening families Program de Kumpfer y otros (2004), The Incredible Years de Webster-Stratton (2006) entre otros, también se ha utilizado en las adaptaciones españolas de Orte y otros (2008) y Errasti y otros (2009). Los hijos e hijas pueden encontrar en este programa actividades que pueden potenciar su desarrollo y su capacidad. De este modo, se trabaja en dos generaciones simultáneamente, lo cual contribuye a que lo aprendido en las diferentes sesiones pueda encontrar eco en los otros miembros de la familia. Los hijos también pueden contribuir a su propio desarrollo, como hemos comentado, incorporándose al proceso de cambio. Por último, padres e hijos van a tener la oportunidad de encontrarse en sesiones específicamente diseñadas para la familia en su conjunto. Como hemos venido diciendo, esta es la forma de consolidar todavía más los aprendizajes para que los practiquen en el medio interpersonal real que día a día comparten. Todo ello puede hacer de la participación en el programa una experiencia enriquecedora para toda la familia.

# Objetivos y dimensiones

Los objetivos responden a una visión holística de un proceso de desarrollo de la convivencia familiar desde una triple dimensión:

- Dimensión emocional, que pretende ayudar a manejar las emociones.
- Dimensión comportamental por medio del desarrollo de habilidades que permitan afrontar de forma competente las situaciones.
- Dimensión cognitiva, que facilite una mayor comprensión del proceso de convivencia familiar.

El objetivo general del programa es la promoción del desarrollo y de la convivencia familiar en la transición de los 6 a los 12 años mediante el fomento de las relaciones positivas entre padres e hijos de acuerdo con el ejercicio de una parentalidad positiva.

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- Promover vínculos afectivos, estables y sanos entre padres e hijos, que permitan establecer una plataforma segura para el desarrollo de la autonomía en función de las características y las necesidades evolutivas de esta etapa de la vida.
- Fomentar unas relaciones educativas en la familia en las que se adquieran normas y valores para guiar flexiblemente el comportamiento de los hijos, se negocien las responsabilidades y se establezca el seguimiento y la supervisión adecuada para su cumplimiento.
- Desarrollar un clima de comunicación en la familia basado en la accesibilidad psicológica de los padres, la escucha activa del punto de vista de los hijos y el debate argumentado de las opiniones sobre el mundo social que les rodea.
- Promover la organización familiar basada en la corresponsabilidad, la igualdad de géneros, el apoyo parental a las tareas escolares de los hijos y su adaptación al mundo de la escuela y la regulación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Crear y fortalecer hábitos saludables, actividades de ocio constructivo con los iguales y el uso de recursos en el entorno comunitario que permitan consolidar estilos de vida positivos en los niños y en toda la familia como factores de protección ante los posibles problemas de la adolescencia.
- Fomentar la autoeficacia en los progenitores y en los hijos en el uso de estrategias adecuadas para gestionar el estrés parental y familiar asociado al desarrollo de los hijos y de las tareas familiares con el fin de propiciar una percepción optimista y satisfactoria de la vida en familia.

## Materiales del programa

El programa dispone de un conjunto de materiales y recursos para facilitar su aplicación y evaluación.

- Manual para las personas dinamizadoras.
- DVD. Recursos audiovisuales.
- Libro de trabajo para los padres.
- Libro de trabajo para los hijos.

### **Manual para las personas dinamizadoras**

El manual para las personas dinamizadoras contiene un primer apartado con los antecedentes y la justificación del programa, una fundamentación teórica de los diferentes módulos y una descripción de las características del programa y del proceso de evaluación.

Y un segundo apartado con los diferentes módulos:

- Sesión 0. Nos conocemos.
- Módulo 1. Mostramos afecto en la familia.
- Módulo 2. Educamos a nuestros hijos.
- Módulo 3. Aprendemos a comunicarnos en familia.
- Módulo 4. Conectamos con la escuela.
- Módulo 5. Disfrutamos juntos en familia.
- Módulo 6. Afrontamos los retos cotidianos.
- Módulo 7. Recordando lo aprendido.

En cada uno de los módulos existen:

- Tres apartados, uno para los padres, otro para los hijos y otro para la familia.
- Cada uno de estos apartados tiene dos sesiones de una hora de duración.
- En cada sesión, de una forma pormenorizada y estructurada, se facilitan los objetivos, contenidos y estrategias adecuadas para desarrollar las actividades.
- En cada una de las sesiones existen unos anexos en donde la persona dinamizadora dispone de los dibujos, las viñetas y las fichas de trabajo que tendrá que utilizar en aquella sesión. Estos mismos documentos figuran en formato PDF en el DVD para facilitar su impresión o visión en pantalla.

### **Un DVD. Recursos audiovisuales**

Los materiales y recursos didácticos son unos elementos fundamentales en el programa. La necesidad de utilizar estrategias dinámicas y participativas requiere de materiales de apoyo como:

- Vídeos de testimonios y de representación.  
Se han realizado dos tipos de vídeos. Los denominados vídeos de testimonios y los vídeos de representación. En los vídeos de testimonios se ha entrevistado a familias con sus hijos para conocer sus puntos de vista y sus experiencias sobre sus prácticas educativas y la utilización de las TIC. Los vídeos denominados de representación permiten presentar, de una forma lo más comprensible posible, situaciones que se pueden dar en la convivencia familiar. Se trata de situaciones relacionadas con los diferentes aspectos que aborda el programa: vinculación afectiva, prácticas educativas, comunicación, contexto escolar, juego y ocio, y situaciones de conflicto.
- Historias animadas.  
Las historias animadas se utilizan como recurso didáctico para exponer casos o situaciones de una forma atractiva y comprensible por medio de dibujos animados.
- Viñetas, juegos de mesa y tarjetas.  
Las viñetas nos permiten presentar, por medio de dibujos, casos y situaciones. Los juegos de mesa y las tarjetas se han diseñado para facilitar la participación por medio de actividades compartidas.
- Fichas de trabajo.  
En cada una de las actividades de cada sesión se han elaborado fichas con las preguntas que deben comentar los participantes o con la descripción de los casos que les permita una mejor comprensión de la situación.

**Libro de trabajo para los padres y Libro de trabajo para los hijos.**

Incluyen una pequeña introducción de los contenidos de cada módulo, un “recuerda” de cada sesión, con las ideas clave que deben asumir, y una ficha de los compromisos que se establecen para realizar en casa. Permite a cada participante disponer, a lo largo de todo el curso, de forma estructurada, de los materiales adecuados para la realización de las actividades y de las ideas clave de cada uno de los módulos

## Implementación del programa

La implementación del programa es crucial, ya que de ello depende, en buena medida, el éxito del mismo. Se trata de definir aquellas condiciones y recursos humanos y materiales que van a permitir su adecuada puesta en marcha y su buen funcionamiento posterior con la mayor garantía posible (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a). En el caso de los programas grupales de educación parental, como el que aquí estamos presentando, una buena implementación es todavía más importante, porque de ella depende la buena acogida del programa por parte de las familias y que se mantenga la asistencia en los grupos formados. Pero esta acogida y mantenimiento de los grupos no sólo queda dentro de la esfera de responsabilidad de los padres o las figuras parentales, sino que depende de que se hayan tomado determinadas medidas en el servicio y por parte de las personas dinamizadoras de los grupos para que se propicien dichos resultados. A continuación, enumeramos diversos aspectos a tener en cuenta para la correcta implementación del programa.

- Prestigiar y difundir el programa. Inauguración del mismo para que quede claro el apoyo institucional al programa como parte del apoyo a las familias. Evitar que parezca que sólo los progenitores con mayores dificultades deben asistir al programa, sino que asisten aquellas familias que están dispuestas a dedicar tiempo y esfuerzo para mejorar su funcionamiento, lo cual es muy positivo.
- Localización cercana a las familias. Ofertar el programa en los locales de la asociación o de centros comunitarios de atención familiar cercanos a la zona donde viven las familias, para evitar traslados que puedan suponer un obstáculo para la asistencia y la continuidad de los participantes. Habrá que buscar dos salas/aulas cercanas, pero independientes para que se lleven a cabo simultáneamente en la primera hora las sesiones de padres y de hijos, separadamente. Luego en una de esas aulas se realizará la sesión conjunta en la segunda hora.
- Selección de participantes y organización de los grupos. Visita domiciliaria o entrevistas para explorar motivaciones y expectativas de las familias y poner especial cuidado en la creación de grupos con cierto grado de heterogeneidad. Ello implica sobre todo evitar la concentración de grupos familiares de alto riesgo en el mismo grupo.
- Coordinación de las personas dinamizadoras. Las dos personas dinamizadoras desarrollarán de modo simultáneo las sesiones de padres y de hijos, mientras que luego, en la segunda hora, colaborarán estrechamente para llevar a cabo la sesión conjunta de familias. Por ello, es imprescindible que

- exista una buena coordinación entre ambos profesionales, que deberán tener el perfil y la experiencia adecuados para el desarrollo del programa.
- Continuidad de las personas dinamizadoras e integración en los equipos de familia. Evitar que dichas personas tengan que dejar el programa a mitad del mismo por razones profesionales o de otro tipo, pues dañaría gravemente la continuidad de los grupos. Asimismo es importante que los dinamizadores se integren en el equipo de familia para que su trabajo revierta positivamente en el servicio.
  - Programa de actividades lúdicas y culturales. Plantear una serie de actividades sociales al hilo del programa que sirvan de incentivo y recompensa por la asistencia al programa y cumplan una función de integración social para las familias.
  - Definir y poner a punto la red de recursos de apoyo al programa. Prever la red de recursos que se va a activar y a poner a punto para el apoyo al programa, tanto en la cuestión de la captación de familias como en el de la organización de actividades lúdicas y culturales.
  - Eliminar barreras para la captación y asistencia continuada. Promover el voluntariado para cuidar a los hijos de las familias participantes o su asistencia a ludotecas o similares, propiciar que después de las sesiones separadas de padres e hijos y antes de la sesión conjunta se conceda un pequeño descanso con café y refrescos, propiciar el apoyo a la participación y asistencia del programa mediante llamadas telefónicas recordatorias, si es posible transporte para los que vivan más lejos, etc.
  - Atención a las familias. Mantener una atención respetuosa, colaboradora y sin prejuicios. Asimismo, tener en cuenta los valores culturales de la familia, mediante un lenguaje cercano que facilite la comprensión de los contenidos del programa. Estar atentos también a cubrir otras necesidades de las familias que no se puedan cubrir por la asistencia al programa grupal, como el apoyo individualizado o el uso de recursos provenientes de servicios complementarios de todo tipo, tanto para los progenitores como para los menores o la familia en general.
  - Ambiente adecuado en el grupo. Tener un buen clima de relaciones y de trabajo dentro del grupo, propiciar relaciones de confianza, confidencialidad y respeto, proporcionar a los padres la oportunidad de sentirse protagonistas en cada una de las sesiones del proceso, implicar y motivar a los menores en las actividades y propiciar un clima de respeto hacia los demás.
  - Fidelidad al programa. Respetar la integridad del programa sin intercalar actividades no previstas, lo que alargaría el tiempo de realización del mismo y desvirtuaría su mensaje, así como la efectividad del mismo.

## Desarrollo de las sesiones

El programa está diseñado para su aplicación grupal, puesto que su objetivo es ofrecer a los participantes la oportunidad de:

- Compartir vivencias, satisfacciones, dudas, etc.
- Sentirse parte de un colectivo, con los mismos intereses, deseos, necesidades y expectativas.
- Analizar las propias actitudes y contrastarlas con las de otras personas en la misma situación.
- Conseguir una visión más amplia y sensibilizada hacia determinados aspectos de la convivencia familiar.
- Comprender las diferentes perspectivas de todos los implicados.
- Reflexionar sobre las propias reacciones ante nuevas situaciones.

Las sesiones están estructuradas para que se puedan desarrollar con el orden en que se presentan, aunque también se pueden estructurar según las necesidades de los participantes. Cada uno de los temas permite una flexibilidad en cuanto a los contenidos, así como en la elección de determinadas situaciones o casos, según las características del grupo, así como, en la temporalización. Por ello, aunque en cada actividad se indica un tiempo aproximado de duración, se indica sólo a título orientativo, ya que tienen que ser las personas dinamizadoras las que, en función de las necesidades del grupo, profundicen con mayor o menor detalle en cada tema.

### Composición de los grupos

El programa está diseñado para que sea llevado a cabo de una forma grupal. El número de participantes puede oscilar entre 8 y 16. Existirán tres grupos: el grupo de progenitores, el grupo de hijos y el grupo de familias (este último es la suma de los dos grupos anteriores).

En el grupo de padres se promueven los vínculos afectivos, se fomentan las relaciones educativas, se desarrollan las habilidades de comunicación y de organización familiar, la corresponsabilidad, el apoyo escolar y el fortalecimiento de las habilidades para afrontar las situaciones de conflicto.

En el grupo de niños se promueven fundamentalmente las habilidades sociales y su relación con el entorno familiar, escolar y social. Se fomentan asimismo las habilidades y las actitudes para facilitar la creación de un clima de afecto, comunicación y corresponsabilidad.

El trabajo conjunto con la familia nos permite llevar a la práctica lo aprendido en las sesiones grupales, que se intentan implementar por medio de las estrategias adecuadas (juegos, actividades recreativas, acciones divertidas, etc.).

### Preparación de la sesión

Las personas dinamizadoras de este programa deben saber que disponen de seis módulos, junto a una sesión de presentación y un módulo de refuerzo,

que se aplicará al cabo de cuatro meses. Cada módulo presenta un manual orientativo de cómo desarrollar cada sesión. Los pasos a seguir son:

- Escoger el módulo que se va a trabajar.
- Preparar las sesiones conjuntamente con la otra persona dinamizadora.
- Leer el tema detenidamente para saber cuáles son las actividades a desarrollar y tener presente el objetivo que se pretende con cada una de ellas.
- Seleccionar el material y los recursos que se necesitan para desarrollar la sesión.
- Imprimir las fichas de trabajo que sean necesarias para desarrollar en la sesión.
- Una vez realizadas estas tareas, las personas dinamizadoras estarán preparadas para desarrollar con éxito la sesión.

### **Preparación del grupo de participantes**

Para organizar un grupo, conseguir la asistencia de los participantes y, sobre todo, su implicación es importante tener en cuenta algunas premisas:

- Adecuación del horario. Tener en cuenta la disponibilidad de los participantes para establecer los horarios y los días de las sesiones.
- Composición del grupo. Es aconsejable que el número de miembros de cada grupo sea de 8 a 16 personas.
- Informar y motivar a los participantes sobre los beneficios que les puede reportar.
- Crear espacios y momentos acogedores.

### **Planificación de una sesión**

Durante la primera hora se realizarán paralelamente la sesión para los progenitores y la sesión para los hijos. Es necesario contar con dos personas dinamizadoras para realizar las dos sesiones por separado.

Después habrá un pequeño descanso, durante el cual se ofrecerá, si es posible, un pequeño refrigerio.

En la segunda hora se llevará a cabo la sesión conjuntamente con ambos grupos. Esta sesión estará coordinada por las dos personas dinamizadoras.

En la planificación se debe tener en cuenta:

- Disponer de los materiales necesarios para realizar las actividades preparadas para cada sesión.
- Organizar las actividades para que cada miembro del grupo pueda expresarse y participar.
- Prever una pausa o descanso. Al final de la sesión de progenitores y de la sesión con los hijos, y antes de empezar la sesión conjunta de la familia, se debe hacer una pausa o descanso. Durante este descanso se pueden ofrecer unas bebidas y pastas para facilitar la creación de un clima acogedor y propiciar la relación entre los miembros del grupo y las personas dinamizadoras.
- Tener presente que el lugar donde se vayan a llevar a cabo las sesiones ha de ser confortable y acogedor, sin interferencias acústicas externas y con

buena iluminación. Se deben disponer de dos salas para llevar a cabo el programa, ya que las sesiones de padres y de hijos se realizan paralelamente. Una de estas salas tiene que ser lo suficientemente amplia para poder llevar a cabo la sesión conjunta. En el caso de no disponer de una sala apropiada, se puede distribuir el conjunto de participantes en dos grupos de familias, cada uno de ellos dinamizados por una persona.

### **Proceso de una sesión**

- Al inicio de cada sesión se dará la bienvenida a los participantes, las personas dinamizadoras se presentarán al grupo y recordarán la importancia de iniciar y acabar cada sesión de manera puntual, para así aprovechar al máximo el tiempo disponible.
- En la bienvenida se preguntará si queda alguna duda de la sesión anterior.
- Es importante que se informe de que todo lo que se trate dentro del grupo pertenece al grupo y está sujeto a las normas de ética profesional y de confidencialidad.
- La relación que ha de establecerse entre las personas dinamizadoras y los participantes debe ser de colaboración y cooperación, y no la de profesor y alumno, ya que de esta forma los participantes recibirán mejor la ayuda que se les quiere ofrecer, a la vez que comprobarán que sus experiencias personales también son relevantes para el buen funcionamiento de la sesión.
- Tras la presentación, se pasará a exponer los objetivos de la sesión. Asimismo se animará a los participantes a que intervengan realizando preguntas y expresando sus dudas con respecto a lo que se está tratando.
- Al finalizar cada actividad, se debe hacer una pequeña conclusión para destacar lo más importante de la misma. (Esta conclusión no debe superar los 30 segundos).
- Es importante enlazar una actividad con otra para promover el sentimiento de globalidad de la sesión.
- Cuando se termina la sesión, se realiza un “recuerda” que sintetiza las ideas clave que queremos remarcar entre los participantes.
- Al final de cada sesión, se efectuará una evaluación según el modelo descrito a continuación.

### **Qué hacer después de la sesión**

Es importante lograr que todos los participantes, al finalizar la sesión, se sientan enriquecidos y optimistas. En caso de que alguno se considere incomprendido, es conveniente abordar sus inquietudes, hablar con él o bien concertar una entrevista individual. El objetivo es que los participantes dejen la sesión con una sensación positiva.

La realización de un proceso de reflexión entre los profesionales y la recogida sistemática de información de los participantes configura la última acción a desarrollar, tanto por parte de los dinamizadores como de las familias.

## Estrategias y técnicas de dinamización

Los contenidos del programa están estructurados en objetivos, con sus actividades y estrategias. El conjunto de técnicas y estrategias ha sido seleccionado para la aplicación de los contenidos de forma grupal. La selección se ha llevado a cabo teniendo en cuenta, por una parte, la eficacia demostrada en el terreno de la formación (Amorós, Jiménez, Molina, Pastor, Cirera, Martín, Fuentes-Peláez y otros, 2005) y, por otra, su adecuación a los contenidos por los que se ha optado en el programa. Todas las técnicas seleccionadas permiten trabajar de un modo sistemático y estructurado contenidos referidos a conocimientos, emociones, vivencias, habilidades, actitudes, etc., y suponen dar a los participantes la oportunidad de analizar, reflexionar y compartir esos aspectos con los demás (Amorós, Fuentes-Peláez, Mateos, Molina, Pastor, Pujol, Violant y otros, 2009). Por otra parte, las técnicas que aquí se analizan por separado se utilizarán de forma integrada a lo largo de una determinada sesión de formación; en cada una de las sesiones pueden utilizarse varias técnicas distintas. Las técnicas utilizadas son las siguientes:

### La exposición oral

La exposición oral puede definirse como la presentación oral de información de manera estructurada y sistemática. Es una estrategia adecuada cuando se observa falta de conocimientos básicos que se consideran importantes. Por su carácter más pasivo para los participantes, conviene tener la precaución de no abusar de exposiciones orales. Son varios los factores que influyen en la efectividad de la exposición oral: el mensaje (contenido y estructuración), la persona dinamizadora (habilidades de comunicación y personales), los participantes (habilidades de comprensión y de retención), los recursos de apoyo (medios audiovisuales y formulación de cuestiones) y los factores ambientales (espacio, mobiliario e iluminación).

Para la exposición oral se deben poner en juego una serie de destrezas que tienen un impacto específico sobre el aprendizaje. La atención y la motivación de los participantes dependerá, en gran medida, de:

- El entusiasmo y la motivación que ponga el coordinador en la transmisión de la información, así como de la implicación directa que exprese respecto al tema de la explicación.
- El uso de medios o recursos de apoyo (por ejemplo, pizarra, transparencias, diapositivas, etc.) y actividades variadas que enriquezcan y hagan amena la exposición. En la preparación de la exposición, siempre en función del tema a tratar, se han de intentar coordinar actividades y medios diversos, así como intercalar preguntas y períodos de reflexión crítica.
- La lógica de la exposición, es decir, el esquema que guía la exposición. Cuando este esquema es claro y los contenidos se exponen ordenadamente, la atención y la retención se ven enormemente facilitadas.

La asimilación y la comprensión de los contenidos transmitidos dependerá de las destrezas expuestas en el párrafo anterior, así como de la contextualización de la información en datos y con ejemplos concretos, la utilización de preguntas de síntesis, el establecimiento de relaciones entre los distintos contenidos, y la realización de resúmenes de la información presentada hasta un momento determinado.

### **Ejercicios escritos**

Las actividades de papel y lápiz permiten guardar el resultado de un ejercicio o de una reflexión, lo que facilita su recuerdo y facilita compartir con el grupo grande el contenido de una discusión en un grupo pequeño. También permiten comparar respuestas dadas en distintos momentos. Por otra parte, al coordinador le puede ser de utilidad conservar estos escritos para evaluar al grupo. De todas formas, debe tenerse en cuenta que pedir demasiadas cosas por escrito puede entorpecer la marcha del grupo.

Algunas personas pueden sentirse incómodas escribiendo y teniendo que entregar a otros lo escrito. En estos casos, los dinamizadores serán sensibles a esta situación y buscarán alternativas que permitan a todos sentirse cómodos. En este tipo de ejercicios, lo importante es estar atentos al ritmo de trabajo del grupo y a las habilidades de las personas, con el fin de determinar si es conveniente o no que exista un producto escrito, la amplitud del mismo y quién debe escribir.

### **Diálogos simultáneos**

Consiste en la organización del grupo en parejas para la discusión, el debate o el estudio de un tema o asunto propuesto por el coordinador o surgido en el grupo.

#### **SE PRETENDE**

- Favorecer la participación de todos los miembros del grupo.
- Facilitar la recogida y la transmisión rápida de la información.
- Facilitar la consecución rápida de acuerdos en la solución de un problema.

#### **DESARROLLO DE LA TÉCNICA**

- Señalar el objetivo de las discusiones y asegurarse de que todo está claro para los participantes. Se debe repetir varias veces la pregunta o tema de discusión y constatar que ha sido entendido por los participantes, animando a que se plantee cualquier duda antes de empezar los diálogos.
- Limitar el tiempo que se va a dedicar a los diálogos.
- Recoger las informaciones de las distintas parejas y efectuar la síntesis final.
- Para la puesta en común, hay que asegurarse de que se da tiempo suficiente para recapitular lo discutido. Hay que evitar dar a una pareja un protagonismo excesivo, ya que el resto podría sentirse incómodo.

- Es importante que en la síntesis final se resuma todo lo aportado por las parejas, sin perder de vista cuál era el objetivo de la discusión y sacando conclusiones útiles.

### **Discusión dirigida**

Se trata de discutir sobre un tema entre todos los miembros del grupo. El tema a discutir tiene que ser susceptible de ser tratado desde diferentes perspectivas, pues de otra forma la discusión sería inexistente. Los intercambios no deben realizarse entre los miembros del grupo y la persona dinamizadora, sino que se trata de que uno intercambie su mensaje con los demás.

Se pretende que todos los componentes del grupo expongan libremente sus ideas, sus puntos de vista y sus experiencias, a fin de lograr una aproximación a una situación o tema concreto desde distintos puntos de vista.

Se persigue también fundamentar las propias ideas y convicciones sobre un tema dado a través de la reflexión personal.

### VENTAJAS

- Participan todos los integrantes del grupo.
- Abre perspectivas de análisis de un tema, situación, conflicto, etc.
- Estimula el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, la comprensión y la tolerancia.
- Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas.

### INCONVENIENTES

- Se debe combinar el hecho de dar libertad para expresarse a todos los miembros del grupo con el control del grupo si la discusión se alarga o se desvía.
- Puede dar lugar a actitudes competitivas entre distintos miembros del grupo.

### DESARROLLO DE LA TÉCNICA

- Selecciona el tema.
- Dirige la discusión.
  - Hace una breve introducción para encuadrar el tema, da instrucciones generales y ubica al grupo mentalmente en la discusión.
  - Formula la primera pregunta, apoyándose en los materiales de apoyo para la discusión, si se han preparado para el ejercicio, e invita a participar.
  - Propone perspectivas diferentes para tratar el tema. Esto dependerá del número de participantes por grupo.
  - Dirige el turno de palabras y controla el tiempo.
  - No debe entrar en la discusión con opiniones personales. La función del coordinador es conducir, guiar, estimular.
- Cierra la discusión y extrae conclusiones.

- Lo que importa no es obtener la respuesta correcta, sino la elaboración mental y las respuestas propias del grupo, que servirán para conducir los razonamientos hacia los objetivos buscados.
- Debe prestarse atención no sólo al desarrollo del contenido que se debate, sino también a las actitudes y sentimientos de los miembros del grupo.
- Tiene que mantenerse siempre una actitud cordial, serena y segura. Nadie debe sentirse rechazado o burlado.

### **Trabajo en grupo**

#### TRABAJO EN GRUPO GLOBAL

Permite que todos los componentes del grupo puedan dar su opinión sobre un tema. Esta estrategia se ha trabajado en muy pocas ocasiones, ya que el que todos los miembros del grupo participen de forma individual en ocasiones supone una mayor lentitud de la actividad y no permite el comentario y el trabajo cooperativo entre los participantes. No obstante, se ha utilizado para el análisis de algún caso concreto.

#### TRABAJO EN GRUPO PEQUEÑO

Se divide al grupo grande en varios pequeños y cada uno de ellos discute o trabaja un tema con objeto de llegar a conclusiones parciales. Más tarde, de los informes de todos los pequeños grupos se extrae la conclusión general.

#### DESARROLLO DE LA TÉCNICA

- Se debe proponer la división del grupo grande en subgrupos, compuestos por el mismo número de miembros aproximadamente.
- Se debe explicar el procedimiento a todo el grupo: ¿por qué se emplea?, ¿qué temas se propone tratar?, ¿cómo funciona?, ¿qué se espera?, ¿qué tiempo se concede?.
- A cada subgrupo se le concreta el trabajo que tiene que realizar.
- Al finalizar el tiempo destinado al trabajo o discusión, se recogen los informes de los distintos grupos y el coordinador va dando la palabra al secretario de cada grupo para que exponga las conclusiones.
- Se deben ordenar las conclusiones de cada subgrupo para hacer una síntesis en la que integrar todos los aspectos de interés general.

#### ORIENTACIONES

- Dejar claro el objetivo de la actividad de cada grupo y el tiempo que se dedicará a ello.
- Explicar cuál es su rol mientras ellos trabajan. Así, puede pasar por todos los grupos resolviendo dudas, asegurándose de que saben exactamente cuál es la tarea, ayudar a los grupos que se hayan desviado de los objetivos y desbloquear situaciones que impidan al grupo avanzar, sobre todo

cuando se trata de personas que no están acostumbradas a trabajar en equipo ni a realizar este tipo de actividades.

- Dejar trabajar al grupo sin interferencias. No obstante, puede escuchar la discusión del grupo durante un rato y hacer aclaraciones sólo si se le solicita.
- Puede facilitarse a los subgrupos una guía de cuestiones orientativas para el trabajo a realizar, que ayudaría a mantener al grupo dentro de la actividad propuesta.
- Es recomendable numerar los distintos subgrupos para que a la hora de la puesta en común puedan identificarse por el número.
- Cuando los grupos sean de cuatro personas o más, es aconsejable que uno de los miembros de cada grupo haga las funciones de secretario, para anotar las conclusiones, y que otro haga de moderador, con el fin de que el grupo vaya avanzando en las diferentes cuestiones que tenga que trabajar.
- Debe evitar dar a un grupo un protagonismo dominante, ya que los otros grupos pueden sentirse defraudados.

### **Lluvia de ideas**

El grupo tiene que producir y exponer el mayor número posible de ideas y ocurrencias, de manera informal y libre, en torno a un tema o problema planteado. Es una técnica para provocar rápida y creativamente ideas o soluciones a un problema, en un marco desenfadado.

#### DESARROLLO DE LA TÉCNICA

- 1ª fase: Presentación.
  - Se ha de determinar claramente el problema y objetivos a conseguir: expresar en frases o palabras cortas y concretas todas las ideas que el problema sugiere, con total libertad y tal y como van acudiendo a la mente.
  - Acto seguido se nombrará a un secretario, que anotará las ideas y controlará el tiempo.
- 2ª fase: Desarrollo.
  - A continuación, se dará paso a la exposición de ideas, aclarando previamente que debe eliminarse, de sí mismo y con respecto al grupo, toda actitud crítica que pueda conducir a seleccionar las ideas propias o ajenas. La crítica y autocrítica están prohibidas. Es posible emplear la asociación de ideas, es decir, que no sólo sirven las ideas propias, sino que es posible utilizar las ajenas para combinarlas, relacionarlas o transformarlas en nuevas ideas. Lo importante es la cantidad de ideas que se produzcan para posibilitar la selección y la aclaración del problema.
  - Una vez acabada la exposición de ideas, confeccionada la lista escrita por el secretario y expuesta en un sitio visible (por ejemplo, la pizarra), deben seleccionarse las ideas de acuerdo con los criterios que se establezcan, como que la idea sea realizable a corto o medio plazo, que sea realizable con los medios y circunstancias actuales, que sea com-

patible con otras ideas ya seleccionadas, etc. Estos criterios se establecerán en función del problema que se esté tratando.

- Finalmente, se agruparán las respuestas en categorías, o, cuando se trate de dar solución a un problema, se pasarán a analizar las posibles consecuencias de cada una de las alternativas y, eventualmente, a seleccionar aquella o aquellas que se consideren más adecuadas.

#### RECOMENDACIONES PARA SU APLICACIÓN

- No hay respuestas verdaderas o falsas. Todas las opiniones son válidas, incluso si se producen repeticiones o se aportan ideas que puedan parecer irrelevantes o inadecuadas.
- La lluvia de ideas no debe quedar desconectada del resto de las actividades de la sesión, por lo que los participantes deben conocer el propósito.
- Durante la fase de generación de ideas, el coordinador debe repetir en voz alta cada aportación y añadirla a la lista, dando a continuación paso a otra idea, de tal forma que no se junten varias sin haber sido apuntadas.
- La actividad no debe durar demasiado. Es conveniente parar cuando la fase de generación de ideas no pueda continuar por más tiempo, pero sin olvidar que el silencio es bueno cuando las personas necesitan tomarse un tiempo de reflexión para generar más ideas a partir de las ya expuestas.
- Cuando el grupo esté bloqueado y hay poca aportación, los coordinadores pueden sugerir ideas como uno más del grupo.

#### **Historias animadas y viñetas (estudio de casos o situaciones)**

Las historias animadas y las viñetas son recursos que hemos utilizado para la presentación de los casos o las situaciones. Por medio de soportes en formato DVD o en formato papel (viñeta), se describen a través de dibujos animados las diferentes situaciones o casos.

Se trata de la descripción detallada de una situación concreta (real o ficticia) sobre la que se pide a los participantes que, en el grupo grande o en pequeños grupos, analicen todos los factores que hay que tener en cuenta ante esta situación o conducta. Se ponen en común y se sacan conclusiones.

#### DESARROLLO DE LA TÉCNICA

- Se debe explicar el mecanismo de la técnica y luego exponer el caso si se trabaja con el grupo grande, o bien repartir los diversos casos entre los grupos si se trabaja en grupos pequeños. La utilización de una historia animada a través del DVD permitirá una mejor comprensión de la situación a través de la imagen y los contenidos de la misma.
- Es recomendable hacer un primer visionado de la historia animada o una primera lectura, individual o en grupo, para familiarizarse con la problemática tratada en el caso. Después, se vuelve a visionar con un documento en donde vienen cada una de las escenas de la historia animada o bien

lee una segunda vez, para identificar los temas más relevantes, los problemas y las posibles alternativas.

- Posteriormente, en grupos pequeños o en gran grupo, se discute el caso de forma constructiva, con el fin de reflexionar sobre lo que ocurre y lo que debería hacerse. Para ello, como instrumento de apoyo, se facilitará a cada subgrupo o al grupo grande un guión para el análisis del caso. Si se trata de pequeños grupos, se nombra a un secretario para que recoja las ideas y las exponga.
- Se ponen en común en gran grupo las conclusiones y los motivos extraídos del estudio de casos.
- Por último, puede realizarse una discusión general para llegar a la elaboración de unas conclusiones comunes.

#### ORIENTACIONES

- Conseguir que los participantes reflexionen e interactúen durante la discusión, para lo cual se debe ser, sobre todo, facilitador.
- Escuchar atentamente todo lo que dicen los participantes con el fin de poder analizar cuidadosamente todo lo que ocurre en el grupo.
- Participar, durante el desarrollo de la técnica, aclarando o animando, pero sin imponer su opinión y aceptando íntegramente las opiniones de los demás.
- Estimular suficientemente a los participantes para que éstos preparen adecuadamente los casos. Si esto no ocurriera, la técnica podría fracasar por falta de participación.

#### RECOMENDACIONES PARA SU APLICACIÓN

- Debe tenerse en cuenta que el objetivo de la técnica no es elaborar una conclusión única y decisiva, sino reconocer cuáles son las conclusiones que el grupo considera mejores como posible solución para el caso propuesto, conclusiones que puedan ser aplicables a otras situaciones similares.
- Es importante extraer principios o conclusiones concretas que puedan ser empleados en situaciones análogas.

#### **Juego de roles**

Consiste en representar una situación imaginaria que se pueda trasladar a la vida real, en la que las personas expresen sus propias emociones y reacciones ante una situación determinada, con el objeto de dar y obtener información para tener una mejor comprensión y mostrar un mayor interés sobre un tema. Esta representación se puede hacer con guiones elaborados que los actores sólo tienen que leer y representar, o bien partiendo de una historia base sobre la que los actores tendrán que elaborar sus propios papeles, en función de cómo perciba la situación o de cómo creen ellos que actuarían en una circunstancia semejante.

#### DESARROLLO DE LA TÉCNICA

— 1ª fase: Preparación.

- Crear un buen ambiente, que facilite una acción espontánea. Para ello, la motivación es muy importante, por lo que se ha de preparar adecuadamente. Se debe plantear de manera que los sujetos logren estar interesados en realizar el papel que deban desempeñar, logrando que se “introduzcan” en ese papel y puedan, de este modo, adquirir un conocimiento experiencial muy útil, difícil de conseguir de otra manera.
- Selección del problema. Se trata de plantear una situación en la que se definan los personajes y que sugiera algún conflicto para provocar la discusión. Consiste en poner al participante en situaciones conflictivas de la vida diaria. En la redacción de la situación-problema deberán aparecer varios personajes y cada uno de ellos tendrá puntos de vista distintos y posiciones diferentes ante el mismo.
- Elección de actores. Siempre han de ser voluntarios. Se explica que cada actor debe vivir su papel, identificándose al máximo con el personaje que representa.
- Designación de observadores. Constituyen el resto del grupo, que no participan directamente en la representación, pero que deben estar atentos al contenido de la discusión (diálogo de los actores) y a los comportamientos, las reacciones, los sentimientos, los intereses y las actitudes percibidas.

— 2ª fase: Desarrollo.

- Representación. Los actores improvisan un escenario. Cada uno tiene su papel, previamente leído, en el que se describe la situación que se pretende evocar o vivir, o bien la historia a partir de la cual deberá desarrollar su papel.
- Se debe concluir con la representación cuando haya sucedido lo suficiente para discutir o cuando parezca que los actores no generan ninguna información nueva o bien cuando la atmósfera se vuelva muy emocional.
- Debate. Se inicia la discusión después de la representación. Es preferible que sean los intérpretes los primeros en reaccionar, extendiendo la reacción a todo el grupo. Deben analizarse y valorarse los distintos elementos surgidos durante la representación del problema: contenido, sentimientos, soluciones aportadas, etc.

#### ORIENTACIONES

- Seleccionar o redactar la situación de conflicto a representar y un breve perfil de cada uno de los personajes.
- Poner a los intérpretes en escena y procurar la creación de una atmósfera relajada.

- Conceder a los actores un tiempo para interiorizar sus papeles.
- Dejar que la escena se desarrolle libremente.
- Cortar la escena cuando se hayan puesto de manifiesto los temas que se pretenden mostrar.
- Moderar el debate (no participar en él).
- Tener preparadas algunas preguntas para observadores y actores, con el objetivo de iniciar el debate en el caso de que no surja espontáneamente.
- Finalizarlo antes de que decaiga.

### **Vídeo-foro**

Se utiliza una película de vídeo para presentar y analizar un tema. Previamente, se presenta la película y se destacan ideas. Tras su visionado, se formula una serie de preguntas referidas a su contenido y destinadas a favorecer la reflexión y generar un debate en el grupo sobre el tema de que se trate.

#### **OBJETIVO**

Aprovechar la temática y el contenido de la película o grabación seleccionada para formar e informar a los participantes sobre cuestiones específicas y darles a la vez la oportunidad de contrastar sus expectativas y vivencias.

#### **DESARROLLO DE LA TÉCNICA**

1ª fase: Previsionado.

- Elección de la película. Disponer de películas debidamente realizadas o seleccionadas en función de los objetivos propuestos.
- Preparación. Analizar y preparar los correspondientes soportes técnicos que resalten y potencien los aspectos destacables de la película y que permitan un trabajo previo y posterior al visionado.

2ª fase: Desarrollo.

- Presentación de la película. El coordinador presentará el contenido y la estructura de la película y señalará los objetivos perseguidos con esta actividad. Deberá motivar a los participantes y destacar las ideas clave con vistas a su identificación durante el desarrollo de la película y a su análisis posterior.
- Visionado de la película.

3ª fase: Posvisionado.

- Discusión. El mismo día de la proyección se comentará la película, mediante una discusión con el grupo, para lo cual se puede utilizar otra técnica que permita el coloquio. Esta otra técnica integrada en el vídeo-foro puede ponerse en marcha con el grupo grande (discusión dirigida), formando subgrupos (trabajo en pequeños grupos) o en parejas (diálogos simultáneos). La discusión puede girar en torno a los siguientes temas y finalidades:

- Establecimiento del nivel de comprensión de la película mediante preguntas que permitan a los participantes resumir la trama e iniciar la charla y puesta en común.
- Análisis de secuencias o situaciones concretas de la película o análisis de los personajes, intentando su definición a partir de la observación de los comportamientos.
- Síntesis final. Durante la discusión, el coordinador puede ir anotando en la pizarra las aportaciones, y al final sintetizará los temas que hayan surgido.

### **Fantasía guiada**

La técnica de la fantasía guiada consiste en la lectura de un relato en el que se hace vivir a cada una de los participantes como si fueran los protagonistas.

Se pretende que los miembros del grupo puedan experimentar situaciones y de esta forma acercarse y comprender las vivencias de otras personas.

Posibilita asimismo que los participantes lleguen a comprender no sólo cognitivamente, sino también emocionalmente, las percepciones y las emociones que sienten quienes viven dichas situaciones.

#### **DESARROLLO DE LA TÉCNICA**

Es necesario facilitar las condiciones adecuadas para la concentración. Se procura una luz adecuada y que el silencio prevalezca durante el desarrollo de la actividad. La persona dinamizadora realizará la lectura del relato con una voz suave, respetando los momentos de silencio que estén previstos a lo largo de la narración, de forma que se facilita una mayor introspección de los participantes.

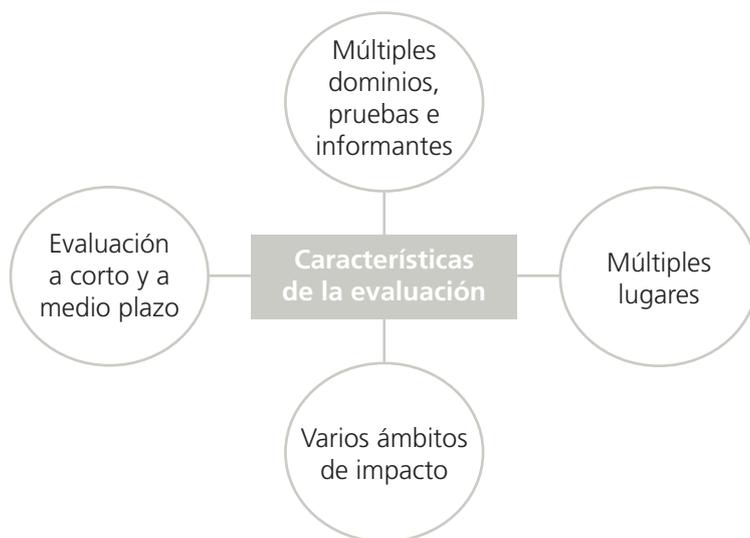
Una vez finalizado el relato, se hace una lluvia de ideas para que cada participante resuma en una o dos palabras los sentimientos que hayan sentido despertar a lo largo del relato. En esta fase se escriben las palabras que indican los sentimientos, pero no se profundiza en los mismos.

Posteriormente, se eligen algunas de las palabras escritas y se pide a quien la haya dicho que comente en qué momento ha tenido este sentimiento. Después se puede hacer un repaso de distintas partes del relato para concluir con el paralelismo entre lo experimentado y el objetivo de la actividad.

# Evaluación del programa

La existencia de un proceso de evaluación suficiente y contrastado es de suma importancia en las experiencias de educación parental, más allá de las propias impresiones de los técnicos y de los participantes. Así pues, hay que poner en valor el desarrollo de programas grupales de educación parental basados en evidencias (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a).

En este nuevo marco, la implementación y la evaluación de programas de educación parental debe entenderse como un elemento de calidad de los servicios dirigidos a las familias. Teniendo en cuenta todo ello, se presentan las características básicas de una evaluación que contemple tanto aspectos de la eficacia del programa como de su eficiencia, puesto que se trata de un programa con implementación a escala comunitaria. En particular, la evaluación que debería realizarse tendría las siguientes características (Figura 1):



**Figura 1: Características de la evaluación del programa.**

- Múltiples lugares. Se realiza en múltiples lugares simultáneamente, por lo que se trata de un programa de prevención y promoción en el ámbito comunitario.
- Múltiples informantes. Se centra en múltiples dimensiones psicosociales de análisis, lo que implica tomar no sólo medidas de satisfacción de los participantes en el programa, sino también evaluar cambios de conocimientos, actitudes y comportamientos, asegurarse de que se ha hecho la transferencia de lo aprendido a la vida cotidiana, así como detectar los cambios en los profesionales y en el servicio.
- Múltiples pruebas. Se basa en múltiples pruebas con diferentes modalidades de respuesta y cuenta con múltiples informantes (técnicos, dinamizadores, padres/

madres y niños/as) lo cual es una garantía de calidad y objetividad.

- Varios ámbitos. Se dirige a comprobar los efectos del programa en el ámbito familiar, pero también en el profesional y del servicio, lo cual es muy novedoso.
- Modalidades de evaluación. Se lleva a cabo una evaluación a corto plazo, realizada al finalizar el programa, así como una evaluación a medio plazo, realizada cuatro meses después de terminado el mismo.
- Múltiples dominios. En cuanto a los dominios a evaluar, este programa sigue un modelo ecológico del ejercicio de la parentalidad positiva según el cual la tarea de ser padres no se ejerce en un vacío, sino en un espacio ecológico cuya calidad depende de tres factores: el contexto psicosocial donde vive la familia, las capacidades de los progenitores para ejercer la parentalidad positiva y las necesidades evolutivo/educativas de los menores. Por ello, para analizar los cambios que el programa propicia, es preciso tener en cuenta estos tres aspectos, que contemplan tanto las condiciones del exterior como del interior de la familia (ver Figura 2).



**Figura 2: Dimensiones a evaluar en el programa.**

Además de esta evaluación de la familia basada en el modelo de la parentalidad positiva, se pone especial énfasis en evaluar la calidad de la implementación del programa y de la marcha del mismo sesión a sesión. Con ese fin, se diseñan fichas de registro en las que se recogen todos esos aspectos, que son claves en un programa. Con todo ello esperamos que la realización del proceso de evaluación nos permita conocer la eficacia y la eficiencia del programa y tomar unas decisiones sobre unas bases lo más sólidas y seguras posibles.

# Evaluación del proceso de aplicación piloto

Uno de los aspectos básicos en la aplicación de programas sociales, y en concreto en programas de apoyo a las familias, es que sean eficaces y que permitan alcanzar los objetivos previstos. Para ello es necesario, aplicar un riguroso diseño de evaluación que nos permita conocer los cambios producidos en la familia y los profesionales y las decisiones que se deben tomar para una mejora y consolidación. En este sentido la Obra Social “la Caixa” y el equipo de profesorado universitario que había elaborado el programa diseñaron y aplicaron un proceso de evaluación y validación del programa. (ver informe de evaluación completo en Amorós, Rodrigo y otros 2012).

En total participaron 847 familias de las cuales 553 siguieron el programa y 294 actuaron de grupo colaborador que actuaba a modo de grupo de control para poder contrastar los resultados en ambos grupos. Del conjunto de las familias 70% presentaban situaciones de riesgo psicosocial y un 30% no presentaban dichas situaciones de adversidad, de modo que se trata de familias de gran vulnerabilidad en su mayoría. Asimismo participaron 138 dinamizadores que coordinaron 61 grupos de familias (padres y madres, hijos e hijas) en 12 ciudades del Estado Español.

A pesar de las dimensiones de la evaluación se optó por un diseño en el que se combinó la metodología cuantitativa en base a cuestionarios y fichas de evaluación con la metodología cualitativa mediante el uso de grupos focales en los que participaron los padres y madres por un lado, los niños y niñas por otro y los profesionales por su parte.

Los resultados del programa han sido muy satisfactorios. Concretamente las familias mejoraron en sus pautas educativas: aumento del afecto y la comunicación, y disminución de la crítica y el rechazo, tanto en opinión de los padres como de los niños, disminuyendo aquellas pautas más negativas y conflictivas e incrementándose las prácticas positivas. Mejoraron también las pautas de ocio familiar lo que indica que padres e hijos pasaron más tiempo juntos y se incrementó la satisfacción con la vida familiar. Los hijos mejoraron en sus comportamientos, en su participación en las actividades domésticas y en la mejora de la comunicación con sus padres. Por su parte los dinamizadores valoraron que las familias han mejorado en una mayor utilización de los recursos comunitarios, en la búsqueda de apoyos informales y una mayor integración comunitaria, ampliando su red de apoyo. Al mismo tiempo, los dinamizadores manifestaron mejoras en sus competencias profesionales, en la forma de percibir y conocer a las familias y en la integración del programa con otros servicios. De todo ello se deduce la utilidad y eficacia del programa y que la experiencia fue muy gratificante y provechosa para todos.

# Bibliografía

Aber, J. L., y Brooks-Gunn, J.: "Social Exclusion of Children in the U.S.: Compiling Indicators of Factors from which and by which Children are Excluded". En A. J. Kahn, y S. B. Kamerman, (ed.): *Beyond Child Poverty: The Social Exclusion of Children*, Nueva York: Columbia, págs 245-286, 2002.

Ainsworth, M.; Blehar, M.C.; Waters, E. y Wall, S: *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*; Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.

Amorós, P.; Jiménez, J.; Molina, M.C.; Pastor, C.; Cirera, L.; Martín, D.; Fuentes-Peláez, N. y otros: *Programa de formación para el acogimiento en familia extensa*, Barcelona: Fundació "la Caixa", 2005.

Amorós, P.; Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Molina, M.C.; Pastor, C.; Pujol, M.A; Violant, V., y otros.: *Educación maternal: preparación para el nacimiento*, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Salut, 2009.

Amorós, P.; Fuentes-Peláez, N.; Molina, M.C., y Pastor, C.: "Le soutien aux familles et aux adolescents bénéficiant d'une action sur la promotion de la résilience". *Bulletin de psychologie*, Tomo 63 (6), nº 510, págs.: 429-434, 2010.

Amorós, P.; Rodrigo, M.J.; Balsells, M.A.; Byrne, S.; Fuentes, N.; Mateos, A.; Martín, J.C. Guerra, M. (2012). Informe de evaluación del programa "Aprender Juntos, crecer en familia". Barcelona. Obra Social "la Caixa". Documento policopiado.

Apud A.: *Participación infantil*, Colección Enrédate con UNICEF, formación de profesorado, UNICEF/comité País Vasco 2001.

Balsells, M.A.: "Orientaciones para promover acciones socioeducativas con familias en situación de riesgo social", *Guía para la gestión de centros educativos* (online), 4ª actualización 4-2007.

Balsells, M.A.; Del Arco, I., y Miñambres, A.: "Familias, educación y prevención del maltrato infantil", *Bordón* 59 (1), págs 31-47, 2007.

— *La infancia en situación de riesgo social y sus familias. Guía para el educador familiar*, Lleida: de Paris, 2009.

Barnes, L.H., y Olson, H.D.: Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*. 56, págs 438-447, 1985.

Baumrind, D.: "Current Patterns of Parental Authority", *Developmental Psychology Monographs* 4, 1971.

— "The development of instrumental competence through Socialization", en A. D. Pick (ed.) *Minnesota Symposium on child psychology*, VII, 3-46, Minneapolis, University of Minnesota: Press, 1973.

Bofarull, I.: *Ocio y tiempo libre: Un reto para la familia*, Universidad de Navarra, Pamplona: Eunsa Ediciones, 2005.

- Bowlby, J.: *Attachment and Loss*, Nueva York: Basic Books, (1980).
- *Attachment and Loss*,, "Attachment", vol. 1, Nueva York: Basic Books, 1982.
- Casas, F.: "La participación de los niños y niñas en la sociedad europea. *Infancia y sociedad*", 31/32, págs. 37-49, 1995.
- Casas, F.; González, M.; Montserrat, C.; Navarro, D.; Malo, S.; Figuer, C.; y Bertran, I: *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*, Madrid: Publicaciones Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008.
- Coloma, J.: "Estilos educativos paternos". En Quintana, J.: *Pedagogía familiar*, Madrid: Narcea, 1993.
- Consejo de Europa: *Evolución del papel de los niños en la vida familiar: participación y negociación*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1994.
- Collins, N., y Read, S. J.: "Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models". En D. Perlman y K. Bartholomew (eds.): *Advances in personal relationships* (vol. 5, págs. 53-90), Londres: Jessica Kingsley, 1994.
- Chapela, L.M.: *El juego en la escuela*, Barcelona: Paidós, 2002.
- De Puig, I., y Sático, A.: *Jugar a pensar*, Barcelona: Eumo-Octaedro, 2000.
- Defensor del menor de la Comunidad de Madrid y Protégelos: *Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*, 2004. Disponible en [www.chaval.es](http://www.chaval.es)
- Dwyer, K.M.; Fredstrom, B.K.; Rubin, K.H.; Booth-LaForce, C.; Rose-Krasnor, L., y Burgess, K.B.: "Attachment, social information processing, and friendship quality of early adolescent girls and boys". *Journal of Social and Personal Relationships*, 27 (1), págs. 91-116, 2010.
- Emler, N.; Ohama, J., y Dickinson, J.: "Children's representation of social relations". En G. Duveen y B. Lloyd (eds.), *Social representations and the development of knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Estévez E.; Murgui S.; Moreno D., y Musitu G.. "Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela". *Psicothema*, 19, págs 108-113, 2007.
- Errasti Pérez, J.M., Al-Halabi Díaz, S., Secades-Villa, R., Fernández-Hermida, J.R., Carballo, J.L. y García-Rodríguez, O. (2009). "Prevención familiar del consumo de drogas: el programa 'Familias que Funcionan'". *Psicothema*, 21(1), 45-50
- Figuera, L.; Picart, J.; Segarra, J., y Ullastres, L.: *Enlloc com a casa*, Badalona: Ara Llibres, 2006.
- Fuentes-Peláez, N. (en prensa): "Infancia en protección y escuela". En Fernández, M., y Bernedo, I.: *Infancia en protección y escuela*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Davis-Kean, P.E.; Jager, J., y Collins, A.: "The self in action: an emerging link between self-beliefs and behaviors in middle childhood". *Child Development Perspectives*, vol. 3, págs. 184-188, 2009.

Garaigordobil, M.: *Juego cooperativo y socialización en el aula*, Madrid: Seco-Olea, 1993.

— *Programa Juego 8-10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*, Madrid: Pirámide, 2003.

— *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*, Madrid: Pirámide, 2004.

— *Programa Juego 6-8 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide, 2005.

Generalitat de Catalunya, Dep. d'Acció Social i Ciutadania: *Pla estratègic sobre els usos i la gestió del temps a la vida quotidiana*, Generalitat de Catalunya, Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2009.

Gottman, J. y Declaire, J.: *Raising an Emotionally Intelligent Child*, New York: Simon & Schuster, 1998.

Grotberg, E.H.: "I Am, I Have, I Can: What families worldwide taught us about resilience". *Reaching Today's Youth*, Spring, págs 36-39, 1998.

Guitart, R.: *Jugar i divertir-se tothom*, Barcelona. Editorial Graó d'IRIF S.L, 2004.

Hart, R.: "Action research: the critical role of children's environmental education in community-based sustainable development", *Education for Development Bulletin*, 4, 2, 1993.

Henderson, A.T. y Mapp, K. L.: *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin: National Center for Family & Community Connections With Schools, 2002.

Huizinga, J.: *Homo Ludens*, Madrid: Alianza Editorial, 1972.

Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación: *Estudio sobre hábitos seguros en el uso de las TIC por niños y adolescentes y e-confianza de sus padres*, Madrid: Observatorio de la Seguridad de la Información, 2009. Disponible en <http://observatorio.inteco.es>

Kakli, Z.; Kreider, H.; Little, P.; Buck, T., y Coffey, M.: *Focus on families! How to build and support Family-Centered Practices in after school*, Cambridge: Harvard Family Research Project and Build the Out-of-School Time Network (BOSTnet ), 2006. Disponible en: <http://www.hfrp.org>

Kuczynski, L., y Parkin, M.: "Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics". En Grusec, J. E., y Hastings, P. (eds.) *Handbook of Socialization*, págs. 259-283, NY: Guilford, 2007.

Kumpfer, K. L. y Whiteside, H. O. (2004). *Strengthening Families Program 6 – 11 Years: Parent, Child, and Family Skills Training Group Leaders Manuals*. LutraGroup: Salt Lake City, Utah

Lazarus, R.S., y Folkman, S.: *Estrés y procesos cognitivos*, Barcelona: Martínez Roca, 1986.

Lafuente, M.J., y Cantero, M.J.: *Vinculaciones afectivas. Apego, amistad y amor*, Madrid: Pirámide, 2010.

Lin, N., y Ensel, W.M.: "Life stress and health: Stressors and resources". *American Sociological Review*, 54, págs. 382-399, 1989.

López, F.: "Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares". En Rodrigo, M.J., y J. Palacios (eds.): *Familia y desarrollo humano*, págs. 117-138, Madrid: Alianza, 1998.

López, F.: *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*, Madrid: Pirámide, 2008.

Lucas-Thompson, R. y Clarke-Stewart, K.A.: "Forecasting friendship: how marital quality, maternal mood, and attachment security are linked to children's peer relationships". *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 28, págs. 499-514, 2007.

Maccoby, E.E., y Martin, J.A.: "Socialization in the context of the family: parent-child interactions". En Hetherington, E.M., y Mussen, P.H. (eds.): *Socialization, personality and social development. Handbook of child psychology*, vol. IV, cap. 9: págs. 1-102, Nueva York: Wiley, 1983.

Main, M., y Solomon, J.: "Discovery of an insecure-disorganized/disoriented pattern". En Brazelton, T.B., y Yogman, M. (eds.): *Affective development in Infancy*, págs. 95-124, Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1986.

Marí-Klose, P.; Marí-Klose, M.; Granados, F. J.; Gómez Granell, C., y Martínez, Á.: *Informe de la Inclusió Social a Espanya*, Barcelona: Fundació Caixa Catalunya, 2009.

Martínez Cáceres, A.; Chamizo Román, J.A., y Leal González, D.: *Coeducación desde la corresponsabilidad paterna. Unidad didáctica para infantil y primaria*, Jerez de la Frontera: Delegación de Igualdad y Salud, Ayuntamiento de Jerez de la Frontera, 2007. Disponible en [www.jerez.es/index.ph?id=126](http://www.jerez.es/index.ph?id=126)

Martínez Criado, G.: *El juego y el desarrollo infantil*, Barcelona: Octaedro, 1999.

Marvin, R.S., y Britner, P.A.: "Normative development. The ontogeny of attachment". En Cassidy, J., y Shaver, P.R. (eds.): *Handbook of attachment. Theory research, and clinical applications*, págs. 269-294, 2ª ed., Nueva York: The Guildford Press, 2008.

McCubbin, H.I., y Patterson, J.M.: "Family stress and adaptation to crisis: A Double ABCX Model of family behavior". En Olsen, D., y Miller, B. (eds.): *Family studies review yearbook*, pág. 87, Beverly Hills, CA: Sage, 1983.

Ministerio de Educación y Ciencia: *PISA 2006. Informe para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE*, Informe Español, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2007. Disponible en: [www.cnice.mec.es](http://www.cnice.mec.es)

Moreno, D.; Estévez, E.; Murgui, S., y Musitu, G.: *La asociación entre la calidad del clima familiar y del clima escolar percibido por el adolescente*, 2009. Infocop Online (publicado online, 21 Abril 2009 en enlace infocop), [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=2327](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2327)

Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M., y Cava, M.J.: *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*, Madrid: Síntesis, 2001.

Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C. y Oliver, J.L. (2008). *Manual del programa de competencia parental. Programa de compe-*

*tencia familiar (PCF)*. Palma de Mallorca: UIB. Adaptado de Strengthening Families Program.

Parra, A. y Oliva, A.: "Comunicación y conflicto familiar durante la adolescencia", *Anales de Psicología*, 18, págs. 215-231, 2002.

Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.

Riera, J; Longás, J; Boadas, B.; Civis, M.; Andrés, T.; Gonzales, F.; Curó, I; Fontanet, A. y Carrillo, E.: *Programa CaixaProinfancia. Modelo de promoción y desarrollo integral de la infancia en situación de pobreza y vulnerabilidad social*, Barcelona: Obra Social Fundación "la Caixa", 2011.

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; García, M.; Mendoza, R.; Rubio, A.; Martínez, A. y Martín, J.C.: "Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia". En *Psicothema*, 16 (2), págs. 203-210, 2004.

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C., y Byrne, S.: *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*, Madrid: Pirámide, 2008.

Rodrigo, M.J.; Máiquez, M.L., y Martín, J.C.: *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a la familia*, Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y Ministerio de Sanidad y Política Social, 2009.

— *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*, Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), 2010a. (<http://www.femp.es/files/566-964-archivo/Folleto%20parentalidad%202.pdf>)

— *Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*, Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), 2010b. (<http://www.femp.es/files/11-1608-fichero/folleto%20parentalidad%2021x24%20para%20web.pdf>)

Sarasa, S. y Sales, A.: *Itineraris i factors d'exclusió social*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Síndic de Greuges de Barcelona, 2009.

UNICEF: *Lo mejor de verles crecer, es crecer con ellos. Guía de ayuda para familias sobre el uso y las prestaciones de los móviles, Internet y televisión*, France Telecom España, 2009.

Walsh, F.: *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*, Buenos Aires: ASIBA, 1998.

Walsh, F.: *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

Webster-Stratton, Carolyn. *The Incredible Years: A Trouble-Shooting Guide for Parents of Children Aged 3-8 Years*. Seattle: Incredible Years Press, 2006.



Obra Social "la Caixa"