

INTRODUCCIÓN AL MONOGRÁFICO

Educación Familiar Educazione Familiare *Family Education*

Susana Torío López; ESPAÑA

A la familia se la reconoce como entidad educativa por ser el ámbito de los primeros contactos sociales y el lugar en que se inician las primeras estructuras de la futura personalidad del niño y de la niña. En ella, se inicia el aprendizaje de dimensiones tan importantes como la afectiva y la sexual; se aprende una imagen del mundo, de los demás y de sí mismos; se adquieren los primeros patrones lingüísticos; se asimilan valores, comportamientos, actitudes y las normas que regulan la conducta. La familia, entendida como entorno cálido, íntimo y apoyativo, ofrece grandes posibilidades de desarrollo personal y fuente de bienestar; y es el agente socializador básico y escenario de aprendizaje, por excelencia.

Aun cuando, cada vez en mayor medida, se reconoce la importancia de los primeros años en el aprendizaje y en el desarrollo de los menores, la implicación de los padres y madres en la crianza y la tarea educativa no está exenta, en la actualidad, de diversas y abundantes limitaciones: falta de tiempo, dificultad de la conciliación de la vida laboral y familiar, falta de asesoramiento pedagógico... Desde la revista RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), se ha querido dedicar un monográfico a la “Educación Familiar” con el deseo y el objeto de resaltar tanto la importante labor de las familias en el período inicial de la vida de los niños y niñas, como el trabajo de otras instancias educativas (escuela, medios de comunicación, espacios socioeducativos...) que aportan un conjunto de intervenciones o acontecimientos educa-

tivos, intencionales o no, de importante valor en el proceso educativo del menor. Pasamos a describir, brevemente, cómo ha sido articulada la propuesta.

No cabe duda de que la tarea de ser padres y madres se aprende. Las limitaciones o dificultades que se presentan precisan de la implicación de las familias y no el dejar su actuación a la improvisación. Es, pues, necesario fomentar programas de educación parental de orientación y apoyo a los progenitores para que puedan proporcionar a los menores un crecimiento más sano y un desarrollo psicológico que aproveche todas las posibilidades del niño y de la niña en cada momento evolutivo. Este es el objetivo central del artículo que lleva por título “*La Educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil*”: proporcionar argumentos para fomentar la educación parental y reseñar algunos programas grupales con un enfoque experiencial que se están llevando a cabo en diferentes contextos, internacionales y nacionales, con el fin de apoyar a las familias en su labor educativa. Esta contribución constituye una línea de trabajo del Grupo ASOCED de la Universidad de Oviedo que, tanto en su desarrollo teórico como empírico, llevan abordando desde hace tiempo.

El equipo de trabajo del Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia Comillas (Madrid) – Carlos Pitillas, Amaia Halty y Ana Berástegui – en el capítulo que lleva por título “*De la seguridad al aprendizaje: claves para el trabajo con la familia desde*

la *psicología del apego*” describe claves esenciales aportadas por la teoría del apego para la comprensión de los factores que promueven la seguridad en el marco de las relaciones afectivas entre el niño y sus adultos de referencia. El artículo analiza cuidadosamente dos principios de trabajo con las familias, orientado al desarrollo de alianzas de cuidado familia-escuela: el trabajo centrado en fortalezas y el trabajo centrado en la experiencia. Se trata, en definitiva, de la provisión de experiencias seguras tanto en el ámbito doméstico como educativo con el objetivo de acompañar al infante en la construcción de vínculos seguros.

El nacimiento de un hijo o hija resulta una experiencia extraordinariamente enriquecedora pero, también, delicada y crucial para la vida de la pareja, ya que supone una transformación progresiva de las rutinas más consolidadas. El artículo de la profesora Elisabetta Musi de la Universidad Católica del Sagrado Corazón (Piacenza), que lleva por título “*Crescere ‘ad alto contatto’, tra nuove pratiche di parenting e insicurezze genitoriali: il ruolo dei servizi per l’infanzia*”, pone de manifiesto los cambios que se producen con la experiencia de la maternidad y la paternidad: el tiempo para la pareja se comprime, los temas de conversación giran en torno a un protagonista indiscutible, la economía contempla gastos cada vez más importantes, las perspectivas laborales se modifican, etc., en síntesis, la capacidad de discernir y establecer nuevas prioridades es un imperativo absoluto. La maternidad y paternidad compartida es un compromiso difícil y nunca concluido, que se enfrenta a las provocaciones, demandas, estímulos internos y externos que impulsan el sistema familiar.

Sin duda, además, los padres y las madres pueden compartir la tarea educativa con personas de su familia, otros adultos, educadores o educadoras, entre otros. De ahí que, desde la Universidad italiana de Foggia, Anna Grazia Lopez, Rossella Caso y Alessandra Altamura presenten una colaboración titulada “*Crescere insieme genitori e bambini: l’esperienza dello Spazio Gioco dell’Università di Foggia*”. En sus páginas se describe un interesante proyecto, *Spazio Gioco*, que apoya a los empleados de la Universidad con hijos e hijas de 3 a 10 años de edad en la conciliación de su vida familiar y laboral desde el año 2013 hasta la actualidad (durante los meses de junio a septiembre). Las experiencias educativas que se proporcionan (laboratorios de narración, arte, música, educación ambiental, tiempo libre...) se presentan como recursos educativos de primer orden. El artículo detalla la experiencia del “laboratorio de lectura”, una sesión semanal donde se

aborda la superación de estereotipos vinculados a los conceptos de género y familia, a la vez que se promueve el reconocimiento de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. Los libros, sin duda, transmiten maneras de ser o de relacionarse con los demás, formas de actuar, pautas de comportamiento, etc.; y, en este espacio de juego creado para tal fin, se proponen formas alternativas de ser niños y niñas y, en perspectiva, hombres y mujeres del mañana para lograr una sociedad más igualitaria, solidaria y tolerante.

La etapa de Educación Infantil se entiende como una vía complementaria, capaz de fomentar el desarrollo infantil y ampliar la transmisión de conocimientos. Se impone buscar formas de relación entre la familia y la escuela que permitan una comunicación fluida, bidireccional y una colaboración de las familias en el contexto escolar. La profesora M^a del Rocio Cruz-Díaz, en su contribución, “*Partecipación y Convivencia de las familias en entornos educativos dialógicos*”, destaca la importancia de la implementación de modelos dialógicos de aprendizaje esenciales con objeto de promocionar herramientas y estrategias que faciliten la prevención de conflictos familia-escuela. Así, el establecer estrechas relaciones entre profesorado, familias y administradores institucionales, como las experiencias educativas de “*Comunidades de Aprendizaje*”, facilitan propuestas integradoras, coherentes con el proyecto educativo de los centros, al tiempo que generan contextos educativos generosos en espacios de comunicación, participación y cooperación, y coadyuvan a la transformación social y cultural del centro educativo y su entorno. Se reseñan numerosas experiencias, en su mayor parte a través de las escuelas de padres y madres, que confirman el impacto positivo que tienen dichas experiencias en la escuela (prevenir el absentismo y el fracaso escolar) y en las familias (refuerzo de la identidad cultural, etc.).

Así pues, a tenor de las investigaciones recogidas en el presente monográfico, se pone de manifiesto la necesidad de “trabajar juntos” (familia, escuela, medios de comunicación, espacios socioeducativos...) para superar las limitaciones o dificultades de la vida diaria, ya que es en la “cotidianidad” donde educamos a nuestros menores y es, en las pequeñas cosas que hacemos cada día, donde está el cambio. Esperamos que estas páginas nos inviten a reflexionar, a optimizar aquellas experiencias que favorezcan el desarrollo integral de la infancia y a dar un nuevo sentido, si cabe, a nuestras experiencias familiares.



La educación Parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil

Parental education through the Positive Parenting model. Modalities and resources in Pre-primary Education

Susana Torío López; ESPAÑA

RESUMEN

Aunque la paternidad es una decisión responsable, más bien parece que la improvisación y el ensayo-error suelen ser las estrategias de resolución usadas con más frecuencia en la educación familiar. Sin duda, el ejercicio de la parentalidad hoy, en un escenario de cambios sociales y demográficos, se torna más complicado. El objetivo principal de estas páginas es proporcionar argumentos para fomentar la educación parental, entendida como la acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas de los progenitores en la educación de sus vástagos. Se abordan las principales modalidades de apoyo parental (la visita domiciliaria, la atención grupal y la atención comunitaria), centrandó la atención en algunos programas grupales de educación parental para familias con menores en la etapa de Educación Infantil, que se están implementando, tanto a nivel internacional como nacional, en los centros educativos o en otros espacios socioeducativos (servicios sociales y comunitarios, asociaciones, organizaciones sin ánimo de lucro, etc.) y que están siendo un buen recurso de apoyo acorde con el enfoque de la parentalidad positiva. En las últimas décadas, dichos programas han ido evolucionando según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación (modelo tradicional, técnico y experiencial). De igual modo, se señala la tendencia de la parentalidad en In-

ternet, de más reciente difusión, la proliferación de plataformas virtuales de formación on-line. Se concluye resaltando los cambios y mejoras en las competencias parentales en las familias que participan en los programas de apoyo familiar.

Palabras clave: Parentalidad Positiva, Educación Parental, Modalidades de Apoyo Familiar, Modelos de Formación Parental, Programas Grupales de Educación Parental, Competencias Parentales, Apoyo Parental On-Line.

ABSTRACT

Although paternity is a responsible decision, it seems that improvisation and trial - error are the most commonly used strategies in family education. In the actual scenario of social and demographic changes parenthood has become more and more complicated. The main objective of these pages is to provide arguments to promote parental education. Parental education is understood as the educational action of awareness, learning, training and clarification of the values, attitudes and practices used by parents in the education of their children. The main modalities of parental support (home visiting, group and community care) are addressed, focusing attention on some parental education programs for families with children in pre-primary education. These programs are being implemented both at the international and national level, in educational institutions or in other socio-educational spaces (e.g. social and community services, associa-

tions, non-profit organizations), being a good support for the positive parenting approach. In recent decades, these programs have evolved according to the changes in conceptual approaches and parents' needs (traditional, technical and experiential model). Similarly, the tendency of parenting on the Internet and the proliferation of virtual online training platforms are pointed out. The paper finishes highlighting parental skills improvement in those families which have participated in family support programs.

Key Words: Positive Parenting, Parental Education, Parenting Programs, Family Support Modalities, Parental Education Models, Group Parental Education Programs, Parental Competences, Online Parental Support

PARENTALIDAD POSITIVA

Tener un hijo no es sólo concebirlo y preocuparse de su salud, alimentación y vestido, sino que supone vivir junto a él una auténtica historia de entrega, comprensión y amor, para ayudarlo a integrarse en el mundo social que le ha tocado vivir (Torío, 2003). Convertirse en padre o madre es un hecho habitual en la vida de la mayoría de los adultos, pero los procesos y conocimientos que requiere este acontecimiento han sufrido cambios y múltiples repercusiones a lo largo del tiempo.

Educar es cuidar, nutrir, amar, guiar, “sacar de cada persona las mejores posibles actitudes y comportamientos, a la vez que se le dote de los valores suficientes para afrontar la vida con la mayor dignidad” (Núñez Cubero, 2000). Todos los niños y las niñas de cualquier época han necesitado de ello. Los cuidados físicos que plantea la crianza, como la lactancia, la alimentación o la higiene, son una tarea ardua, pero deben cubrir otros objetivos que están en consonancia con su maduración física y psíquica, proporcionando un sentimiento de seguridad básica, que constituye la base fundamental del desarrollo afectivo, social y cognitivo de etapas posteriores. Somos conscientes de la importancia que tienen el tipo y la calidad de las experiencias y aprendizajes vividos en la infancia en el futuro adulto. Son decisivas para el desarrollo equilibrado de los niños (Flaquer, 1999) la estabilidad de las expectativas emocionales y sociales, la ausencia de conflicto entre los adultos, la asunción de responsabilidades educativas y la coherencia en las normas. Por el contrario, la falta de modelo y de apoyo parental, de la dimisión moral, la abdicación de las responsabilidades, son actos con graves consecuencias.

La vida familiar es un escenario donde se “construyen” personas adultas y se aprenden responsabilidades, un lugar de encuentro intergeneracional y apoyo social, y sigue siendo, habitualmente, la comunidad de referencia más intensa e importante de la vida emocional de la gente. Al igual que manifiesta Rojas Marcos (1999), en lugar de obsesionarse con el declive de los modelos tradicionales de familia, la sociedad deberá prestar atención prioritaria a mejorar las oportunidades y la calidad de vida de todos los hogares, independientemente de su composición, a la vez que ha de garantizar que los niños crezcan en un medio lleno de aceptación, de seguridad y de cariño.

El ejercicio de la parentalidad hoy, en un escenario de cambios sociales y demográficos, se torna más complicado. Factores como la diversidad de familias, la difícil tarea de conciliar vida familiar, personal y laboral, la necesidad de corresponsabilidad familiar o responsabilidad compartida entre los progenitores, la irrupción de las tecnologías de la información en nuestra sociedad, etc., son agentes que influyen en la dinámica familiar cotidiana. Aun cuando todos los padres y madres están expuestos a la complejidad del rol parental, unos los llevan a cabo adecuadamente y otros fracasan o, al menos, alcanzan escasas cotas de satisfacción y bienestar familiar. Dicha variabilidad (Rodrigo López et al. 2015a; Rivas, 2012) no sólo se explica por las características personales de los progenitores, sino por el contexto psicosocial (condiciones del entorno familiar que puede resultar de riesgo para las familias o presencia de factores de protección), las necesidades evolutivas de los menores (periodos de edad, condiciones de salud...) y las capacidades parentales para la crianza y la educación de los hijos e hijas.

En la actualidad, los cambios que han generado un concepto nuevo de familia – descenso de la natalidad, aumento de familias monoparentales, incorporación de la mujer al mundo laboral, etc.– han obligado a la aparición de figuras influyentes en la educación, como pueden ser los tíos, los abuelos, el actual compañero de uno de los miembros de la pareja, etc. Esta situación ha generado la aparición de una familia más flexible. Ahora surge la necesidad de redefinir y llenar de contenido los roles de ambos progenitores para afrontar la responsabilidad en el proceso de socialización de los hijos y las hijas. La familia se entiende, cada vez más, como un sistema de apoyo instrumental y afectivo, a la vez que se van abandonando ciertas tendencias o formas de relación más autoritarias.

El objetivo de la tarea de ser padres (Rodrigo, Mái-quez & Martín, 2010a) es el de promover relaciones

positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar.

El enfoque de la “*Parentalidad positiva*” constituye una nueva perspectiva que contiene respuestas potenciales a esta situación. El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres y las madres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del menor y que deben educar a sus hijos de forma que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. Se refiere dicho término: “*al comportamiento de los padres y las madres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño*” (Consejo de Europa, 2006, p.3). Implica la idea de que “*los padres deben realizar un ejercicio activo y consciente de construcción de su propio rol parental, que, sin duda, estará basado en parte en sus propias vivencias familiares y las que hayan obtenido de la observación de los demás*” (Rodrigo López et al. 2015a, p. 30).

Este modo de concebir el ejercicio de la paternidad modifica sustancialmente la tarea parental. El concepto de autoridad parental (Rodríguez et al., 2015b), centrado únicamente en la necesidad de lograr metas de obediencia o disciplina en los hijos e hijas, es sustituido por otro más complejo y demandante como es el de la responsabilidad parental. Según este concepto, la cuestión clave no es si las figuras parentales deben ejercer la autoridad para que los menores les obedezcan, sino cómo ejercerla de modo responsable para que se preserven los derechos de los mismos, sin menoscabar los de padres y madres, y se fomenten sus capacidades críticas y de participación en el proceso de socialización, al mismo tiempo que se promueve progresivamente su autonomía y contribución a la vida comunitaria.

Los principios de parentalidad positiva destinados a las familias recogidos en los trabajos empíricos y programas desarrollados en el Centro de Parentalidad y Apoyo a la Familia de la Universidad de Queensland (Loizaga, 2011; March & Orte, 2014; Sanders, 2008; Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003) son los siguientes:

- Garantizar un ambiente seguro y de interés en el que los niños puedan explorar, experimentar y desarrollar sus habilidades.
- Crear un ambiente de aprendizaje positivo estan-

do disponibles cuando los niños necesitan ayuda, cuidado y atención.

- Utilizar una disciplina asertiva siendo conscientes y actuando con rapidez cuando el niño se comporta de forma inadecuada.
- Tener expectativas realistas en relación con los hijos y uno mismo como padre o madre.
- Cuidarse uno mismo como padre o madre satisfaciendo las necesidades personales.

Dicha parentalidad se manifiesta y articula en cuatro planos diferentes – ver Tabla 1- que deben atenderse adecuadamente para poder llevar a cabo la tarea con éxito (Rodrigo López et al. 2015a):

a) *Plano personal*, es una tarea evolutiva cuya buena realización reporta enormes beneficios para el desarrollo de la persona adulta y contribuye a la realización y bienestar personal.

b) *Plano diádico*, una dimensión íntima llevada a cabo en el plano de los afectos desde edades muy tempranas para proporcionar al menor una base segura y confiada en el mundo, que repercute, igualmente, en el desarrollo de las figuras parentales. El fracaso en el establecimiento de esta vinculación puede reportar una experiencia negativa y frustrante de la personalidad.

c) *Equipo parental*, que toma formas variadas. En ocasiones, dos adultos (del mismo o diferente género) que mantienen relaciones de coparentalidad para ejercer tareas de crianza y educación de los menores; en otras, junto a la figura o figuras parentales, existen otras personas (abuelos y abuelas, exparejas u otros adultos significativos) que complementan o suman esfuerzos en el periodo de crianza.

d) *Parentalidad social*. La parentalidad requiere contar con el apoyo de numerosas personas (redes sociales) o instituciones del ámbito escolar, sanitario, laboral y comunitario que apoyen el bienestar familiar y calidad de vida.

El contexto de la parentalidad enfatiza un modelo multidimensional en el que se produce una interacción entre los recursos y las capacidades parentales, las necesidades de desarrollo del menor y los factores ambientales (Daly, 2012). Plantea la necesidad de ejercer un control parental basado en el afecto, el apoyo, la comunicación y la estructuración de rutinas, en el establecimiento de límites, normas y consecuencias, así como en el acompañamiento y la implicación en la vida cotidiana de los hijos e hijas (Bernal y Sandoval, 2013; Rodrigo López, 2015; Torío, 2017). Sin duda, los padres y madres sienten una mayor presión

PARENTALIDAD SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Redes sociales de apoyo. • Instituciones escolares, sanitarias, laborales y comunitarias
EQUIPO PARENTAL	<ul style="list-style-type: none"> • Coparentalidad • Parentalidad complementaria (abuelos, adultos, exparejas...)
PLANO DIÁDICO	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación afectiva • Desarrollo figuras parentales
PLANO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo personal • Bienestar personal
Planos Parentalidad Positiva	

Tabla 1. Planos en el establecimiento de la parentalidad positiva.

Fuente: Adaptación de Rodrigo López et al. (2015a)

social para ejercer el rol en los planos presentados y sienten que cuentan con pocos apoyos a su tarea, no sólo recursos económicos, sino también de carácter psicoeducativo.

La Recomendación del Comité de Ministros sobre política de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, adoptada en 2006, constituye la piedra angular del trabajo del Consejo de Europa en el campo de la relación padres-hijos y se ha convertido en la referencia de prácticamente todas las políticas de parentalidad promovidas en Europa. El objetivo de dicha Recomendación es que los Estados reconozcan la importancia de la responsabilidad parental y la necesidad de que los padres y las madres tengan suficientes apoyos para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos e hijas. Se propone conseguir que los estados miembros del Consejo de Europa sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los padres los mecanismos de apoyo suficientes para cumplir sus responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos e hijas. Concretamente, los componentes fundamentales de las políticas y medidas propuestas (Consejo de Europa, 2006) son las siguientes:

- Apoyo a la labor parental en los tres niveles siguientes: a) informal, creación y consolidación de los vínculos sociales existentes y fomento de nuevos vínculos entre los padres, las madres y sus familias, vecinos y amigos; b) semi-formal, fortalecimiento de las asociaciones de padres y del ámbito de la infancia y otras ONGs, así como la promoción de grupos y servicios de autoayuda y otros de tipo comunitario; y c) formal, facilitar el acceso a los servicios públicos.

- Promoción de la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad. Se

animará a los padres y las madres a adquirir mayor conciencia del carácter de su función y la promoción de programas preventivos y programas específicos para familias en situaciones difíciles, resolución de conflictos, etc.

- La creación de las condiciones necesarias para lograr una mejor conciliación de la vida familiar y laboral.

Si bien es cierto que la mayoría de los países han tomado medidas para facilitar la vida a las familias (creación de escuelas infantiles, ampliación de los permisos de paternidad y maternidad...) todavía son pocos los que proponen políticas ambiciosas de apoyo a la parentalidad. En algunos países como Reino Unido, Suecia o Noruega (Moreno, 2010; Daly, 2012), los gobiernos han desplegado medios importantes para la creación de servicios, el desarrollo de programas de educación parental y la sensibilización de los padres y las madres. Entre las iniciativas de los gobiernos, cabe citar la creación de material pedagógico para padres y madre accesible en línea (Austria), la creación de materiales y formaciones para profesionales (Bélgica, Portugal, España), la multiplicación de talleres para padres y madres (Chipre), la creación de espacios para encuentros intergeneracionales (Alemania), la promoción del partenariado entre personal de guarderías y los padres y las madres (Finlandia), la producción de manuales para profesionales (Austria), la promoción de la investigación, publicaciones y conferencias sobre parentalidad positiva (España, Grecia, Portugal, Letonia).

Por otro lado, el planteamiento tradicional de trabajo con las familias, centrado en corregir las deficiencias y eliminar los factores de riesgo (Rodrigo

ENFOQUE BASADO EN EL DÉFICIT Y EL RIESGO	ENFOQUE BASADO EN LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN
Reactivo y finalista Identifica deficiencias y riesgos Es prescriptivo con las familias Proporciona recursos sólo para los grupos de riesgo Foco centrado en los individuos. Cambio centrado en comportamientos	Proactivo y del proceso Identifica fortalezas y protección. Es colaborativo con las familias Proporciona recursos normalizadores Foco contextual y comunitario Cambio centrado en relaciones e interacciones

Tabla 2. Características diferenciales entre enfoque basado en la prevención y promoción y el enfoque basado en el déficit y el riesgo. – Fuente: Rodrigo López et al (2015a)

López et al, 2015a), es sustituido por el modelo de prevención y promoción en el trabajo con familias. Trabajar en prevención supone poner en marcha medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias, permitiendo la realización de una gran variedad de acciones de intervención. Trabajar en promoción corresponde a la realización de acciones que pretenden incrementar las competencias y resiliencia de las personas y las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver situaciones conflictivas y movilizar recursos personales y sociales para mejorar la autonomía y el control de la propia vida. Se supera, por tanto, el concepto de figura parental como persona adulta “propietaria y responsable de los hijos e hijas” y el concepto de la infancia y adolescencia como “objeto de protección” para pasar a considerarlos como sujeto activo de derechos que las figuras parentales deben promover, respetar y proteger (Rodríguez et al., 2015b). Algunas de las características del modelo de la prevención y promoción frente a los modelos tradicionales centrados en el déficit y el riesgo se sintetizan en la Tabla 2.

RESPUESTA FAMILIAR A LAS NECESIDADES DEL MENOR

La familia debe permitir al niño y a la niña encontrar respuestas a sus necesidades básicas. Debe proporcionar cuidados, sustento y protección al menor, empezando antes del nacimiento en forma de nutrición o cuidados médicos prenatales para, posteriormente, continuar con un correcto desarrollo psicomotor, lingüístico y proporcionar diversidad de experiencias para la exploración del medio. Es, en estos años de la infancia, cuando las experiencias y las interacciones con padres y madres, otros miembros

de la familia y demás adultos ejercen una enorme influencia en su desarrollo.

Aunque no existe un acuerdo universal sobre cuáles son los deberes o responsabilidades de la parentalidad (Daly, 2012) entre las principales tareas de la responsabilidad parental, se señalan las siguientes:

- portar los cuidados de base, proteger y educar al niño hasta una edad adecuada;
- garantizar la seguridad del niño;
- orientarlo y fijarle límites;
- asegurarle la estabilidad;
- asegurar las condiciones de su desarrollo intelectual, afectivo y social, en especial la transmisión de ciertas competencias aceptadas y el modelado de los comportamientos deseados;
- respetar la ley y contribuir a la seguridad de la sociedad.

López Sánchez (1995, 2008) analiza las necesidades del menor de estas edades, además de las formas de prevenir las carencias y los riesgos más frecuentes. No se puede olvidar que tratamos de una etapa compleja, la etapa infantil, donde se producen rápidos y numerosos cambios en cada uno de sus ámbitos de desarrollo: perceptivo, afectivo, psicomotor, lingüístico, etc. Las respuestas de los padres y las madres se han agrupado en torno a tres ámbitos: necesidades de carácter físico-biológico, cognitivas y socio-emocionales, en las que se han establecido las principales áreas de intervención para cada una de ellas – ver Tabla 3, 4 y 5 –.

Paralelamente a la familia, cada agente implicado en la educación del menor ha de contribuir, en la medida que corresponda y según sus funciones, a crear el ambiente adecuado que propicie su desarrollo, es decir, que éste crezca física, psíquica y emocionalmente sano. Pasemos, a continuación, a comentar los tres grupos de necesidades.

La familia ofrece al niño distintos modelos de identificación respecto a hábitos, como la alimentación, el

NECESIDADES DE CARÁCTER FÍSICO-BIOLÓGICO	PREVENCIÓN	RIESGO
ALIMENTACIÓN	Adecuada alimentación de la madre. Lactancia materna: suficiente, secuenciada en tiempo, adaptada a la edad.	Ingestión de sustancias que dañan al feto. Desnutrición. Déficits específicos.
TEMPERATURA	Condiciones de vivienda, vestido y colegio, adecuadas.	Frío y humedad en la vivienda. Falta de calzado y vestido.
HIGIENE	Vivienda, alimentación, vestido, entorno.	Suciedad. Contaminación del entorno. Gérmenes infecciosos, parásitos y roedores.
SUEÑO	Ambiente espacial protegido y silencioso. Suficiente, según edad.	Inseguridad. Contaminación del entorno. Interrupciones frecuentes, insuficiente en el tiempo.
ACTIVIDAD FÍSICA: EJERCICIO Y JUEGO	Libertad de movimiento en el espacio. Espacio con objetos, otros niños, elementos naturales (agua, tierra, plantas, animales, etc.). Paseos, excursiones, marchas.	Inmovilidad corporal. Ausencia de espacio, objetos, juguetes. Inactividad, Sedentarismo.
PROTECCIÓN DE RIESGOS REALES. INTEGRIDAD FÍSICA	Organización de la casa (enchufes, escaleras, detergentes, electrodomésticos, etc.).	Accidentes domésticos. Castigo excesivo. Accidentes de circulación. Agresiones.
SALUD	Revisiones adecuadas a edad y estado de salud. Vacunaciones.	Falta de control. Provocación de síntomas. No vacunación.

Tabla 3. Necesidades del menor de carácter físico-biológico. – Fuente: Torio (2003)

sueño y el ejercicio físico, así como el tipo de juguetes o actividades que proporcionan; todo ello son necesidades de carácter físico-biológico que, en principio, el niño y la niña deben tener cubiertas. Está comprobado que si un menor está bien atendido desde el punto de vista de la alimentación e higiene, con un descanso regular, vacunado adecuadamente y en un clima de afecto y relación positiva con otras personas, se desarrolla física e intelectualmente mejor que aquel a quien no se le respetan los horarios o que está básicamente desatendido –ver Tabla 3.

Respecto a las necesidades cognitivas, la familia va a tener importancia capital en este desarrollo. Es, en esta primera infancia, donde se asientan las bases de la inteligencia y la adquisición de conocimientos que, en el futuro, estará determinada por la forma en que se hayan desarrollado las estructuras mentales desde el nacimiento. Comienza a partir de las conquistas que el niño va realizando a través del ejercicio de los sentidos, a través del movimiento, de la manipulación y exploración de los objetos. El desarrollo cognitivo se plantea como un proceso a través del cual se adquiere un conocimiento objetivo de la realidad – ver Tabla 4.

NECESIDADES COGNITIVAS	PREVENCIÓN	RIESGO
ESTIMULACIÓN SENSORIAL	Estimular los sentidos. Interacción lúdica en la familia. Estimulación lingüística.	Privación sensorial. Pobreza sensorial. Monotonía de estímulos y de estimulación lingüística.
EXPLORACIÓN FÍSICA Y SOCIAL	Contacto con el entorno físico y social, rico en objetos, juguetes, elementos naturales y personas. Exploración de ambientes físicos y sociales.	Entorno pobre. No tener apoyo en la exploración. No compartir exploración con adultos e iguales.
COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD FÍSICA Y SOCIAL	Escuchar y responder a las preguntas. Hacerles participar en el conocimiento de la vida, el sufrimiento, el placer y la muerte. Transmitir las actitudes, valores y normas.	No escuchar, no responder. Responder en momento inadecuado. Ocultar la realidad. Anomía o valores antisociales.

Tabla 4. Necesidades cognitivas del menor – Fuente: Torio (2003)

Las necesidades emocionales y sociales de los hijos e hijas deben ser tenidas en cuenta para sentir la seguridad que necesitan, es decir, sentirse unidos a las personas con las que viven, además de felices e integrados. La adecuada evolución de la afectividad es de trascendental importancia, mayor cuanto menor es el niño o niña – ver Tabla 5. Durante este periodo, el desarrollo afectivo y social se realiza en estrecha relación con el lenguaje, las características motrices, la inteligencia, etc., pudiéndose afirmar que un desarrollo afectivo óptimo se convierte en el impulsor de los demás.

Existen otras dimensiones obligatorias básicas para lograr el correcto desarrollo de su personalidad: el desarrollo de la autonomía personal, el autoconcepto positivo y realista, la formación de la conciencia moral y el desarrollo de la capacidad de convivencia en libertad con los demás (Torío, 2003). En síntesis, no parece suficiente, en la tarea de ser padres y madres, acudir cuando lllore nuestro hijo o hija, preocuparse por su alimentación o estimular y jugar durante algún tiempo.

En la investigación parental moderna, cada vez está más claro que un concepto válido de la parentalidad debe incluir una reciprocidad de las relaciones (Ato, Galián y Huescar, 2007; Daly, 2012; Rohner y Khaleque, 2005). Lejos de mantener una postura pasiva, las acciones de los padres y las madres tienen consecuen-

cias sobre los hijos e hijas, pero también los menores influyen sobre los progenitores de modo decisivo. Una vez más, se ha de resaltar la importancia de los distintos niveles señalados por la Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), al tiempo que no se deben olvidar las variaciones temperamentales de los distintos miembros de la fratría. La naturaleza recíproca y bidireccional de las interacciones padres-hijos está demostrada tanto para los niños muy pequeños como para los adolescentes. Este principio también reconoce que la parentalidad es un proceso donde los progenitores y los menores deben cambiar, hacer evolucionar su comportamiento y sus ideas a medida que el niño y la niña crecen.

EDUCACIÓN PARENTAL: MODALIDADES DE APOYO PARENTAL

Si bien, como venimos manifestando, la tarea de ser padres y madres no está exenta de dificultades, en el tema de la Educación Parental, recientemente se constata un incremento del número de publicaciones. Dicha tarea precisa de una seria y permanente formación, aunque paradójicamente sea el único “trabajo” para el que no se exige ningún tipo de estudios, ni aprendizajes previos. Son muchas las obras que, con cierta regularidad, se ponen a disposición de madres

NECESIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES	PREVENCIÓN	RIESGO
SEGURIDAD EMOCIONAL	<p>Apego incondicional, aceptación, disponibilidad, accesibilidad, respuesta adecuada a demandas y competencia.</p> <p>Contacto íntimo: táctil, visual, lingüístico, etc.</p> <p>Capacidad de control, de protección.</p>	<p>Rechazo.</p> <p>Ausencia.</p> <p>No accesibles.</p> <p>No percibir, ni interpretar, no responder, incoherencia en la respuesta.</p> <p>Falta de capacidad de control y de protección de peligros.</p> <p>Autoritarismo.</p> <p>Amenaza de retirada de amor.</p>
RED DE RELACIONES SOCIALES	<p>Relaciones de amistad y compañerismo con los iguales.</p> <p>Continuidad en las relaciones.</p> <p>Incorporación a grupos o asociaciones infantiles.</p>	<p>Aislamiento social.</p> <p>Separaciones largas de los amigos.</p> <p>Imposibilidad de contacto con amigos.</p> <p>Prohibición de amistades.</p> <p>Aburrimiento.</p> <p>Compañeros de riesgo.</p>
PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA PROGRESIVAS	<p>Participación en decisiones y en gestión de lo que le afecta y pueda hacer a favor de sí mismo y de los demás.</p>	<p>No ser escuchado.</p> <p>No responder.</p> <p>Castigar ciertas manifestaciones infantiles.</p>
CURIOSIDAD SEXUAL, IMITACIÓN Y CONTACTO	<p>Responder a preguntas.</p> <p>Proteger de abusos.</p>	<p>No escuchar, ni responder.</p> <p>Abuso sexual. Engaño.</p>
PROTECCIÓN DE RIESGOS IMAGINARIOS	<p>Escuchar, responder y comprender a sus temores: miedo al abandono, rivalidad fraterna, miedo a enfermedad y a la muerte.</p>	<p>No tranquilizar.</p> <p>Inhibición emocional.</p> <p>Violencia verbal.</p> <p>Violencia física en el entorno.</p> <p>Amenazas.</p>
INTERACCIÓN LÚDICA	<p>Interacción lúdica en la familia con la madre, el padre y otros familiares.</p> <p>Juegos con los iguales.</p>	<p>No disponibilidad de tiempo.</p> <p>Tono vital triste o apagado de padres.</p> <p>Ausencia de iguales.</p> <p>Juguetes inadecuados: sexistas, bélicos, etc.</p>

Fuente: Torio (2003)
Tabla 5. Necesidades afectivas y sociales del niño/niña

y padres con la finalidad de ofrecer pautas de actuación en las tareas de crianza y educación en la vida familiar, propuestas para la resolución de conflictos debido a las desigualdades entre los miembros de la pareja, etc. La formación o educación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y las prácticas de los padres y las madres en la educación de sus vástagos.

La relación entre paternidad/maternidad y la educación de los hijos e hijas no es algo que dependa exclusivamente de los progenitores (Maganto & Bartau, 2000), sino que, por la influencia de la perspectiva ecosistémica, forman parte de un sistema de relaciones internas y externas con su entorno. La formación parental debe considerarse dentro del marco de las relaciones familia-escuela-comunidad.

Como venimos comentando, todas las familias necesitan apoyos para llevar a cabo un ejercicio adecuado de la parentalidad, pero van a diferir en intensidad y modalidad (Rodrigo López, et al., 2015a). Así, desde familias que precisan apoyos intensivos y breves en el tiempo (como apoyo individual o visitas domiciliarias), pasando por apoyos menos intensivos pero de más larga duración, hasta orientaciones a los progenitores proporcionadas en una modalidad grupal, todo ello a fin de mejorar la competencia parental.

Contextualizando la exposición en España, la "Formación de Padres" ha estado limitada durante muchos años a las Escuelas de Padres, desde la concepción de que, al igual que los padres y las madres enseñan a sus hijos e hijas, estos pueden ser enseñados por "maestros" o "profesionales del campo" para mejorar las prácticas educativas y socializadoras, con la finalidad principal de reducir y evitar el fracaso escolar (Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, esta perspectiva se ha visto complementada en las últimas décadas por nuevos planteamientos que, siguiendo la legislación nacional en materia educativa, las recomendaciones del Consejo de Europa, y las evidencias del ámbito de la investigación educativa, se centran en una formación a través de intervenciones psicopedagógicas, formativas, educativas e informativas, principalmente mediante una metodología grupal e integradora.

Los planes de apoyo se llevan a cabo mediante tres tipos de modalidades de atención a las familias: la visita domiciliaria, la atención grupal y la atención comunitaria (Rodrigo López, et al., 2015a). Respecto a la primera modalidad, atención domiciliaria, proporciona una atención individualizada que permite conocer el hábitat de la familia, observar las rutinas e

interacciones sociales en su entorno natural, así como adaptar las actividades en las que pueden colaborar en función de los recursos y características de sus miembros. Permite, a su vez, llevar a cabo medidas para reducir la atención y el estrés familiar, así como cubrir necesidades emocionales, de aprendizaje y de estimulación. La segunda modalidad, la atención grupal, proporciona espacios y oportunidades de aprendizaje de nuevas competencias que contribuyen a configurar su propio rol dentro del escenario familiar. Supone que la tarea principal de padres y madres es identificar, reflexionar y analizar las propias ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes situaciones cotidianas (Torío et al, 2013). Lo que se busca es partir de lo que hacen los progenitores diariamente, su modelo educativo, no de lo que "debería ser". Finalmente, la tercera dimensión, la atención comunitaria (Rodrigo López, et al., 2015a), intenta lograr la capacitación de las personas de su comunidad a través de proyectos o programas siguiendo el análisis de la realidad, detección de necesidades, planificación, implementación y evaluación. En la Tabla 6 se destacan los puntos fuertes y débiles de cada una de estas modalidades.

En este sentido, como venimos comentando, el Consejo de Europa (2006) recomienda proporcionar a los padres y las madres una serie de servicios y programas centrados en el contenido de las tareas y funciones parentales, destacando, entre otros, los programas educativos y de ayuda a padres y madres (por ejemplo, durante el embarazo o en distintas etapas del desarrollo del niño y programas para apoyar la educación de los hijos, prevenir el abandono escolar y promover la cooperación entre padres y centros escolares). De igual modo, en el informe "Parenting in contemporary Europe: a positive approach" (Consejo de Europa, 2007), se señala la posibilidad que tienen los padres y las madres para aprender hablando sobre sus experiencias con otros padres, amigos y familiares. Se recomienda, por tanto, recurrir a servicios profesionales que, de forma directa (educación para padres y madres) e indirecta (terapia de pareja), les apoyen en su papel parental.

El objetivo principal de los programas grupales es proporcionar a los padres y madres una fuente de apoyo que les permita desempeñar mejor sus tareas y responsabilidades educativas optimizando las relaciones familiares y el desarrollo de los menores. De una manera más específica, los objetivos más destacados son los siguientes (Rodrigo, Maíquez & Martín, 2010 b; Torío et al, 2013; Maganto & Bartau; 2000):

MODALIDAD	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
ATENCIÓN DOMICILIARIA	<ul style="list-style-type: none"> . Adecuar la ayuda a las peculiaridades de la familia. . Entorno privado menos amenazante . Uso sistemático del modelaje, el acompañamiento y el apoyo social. . Apoyo psicológico individual y seguimiento de su evolución. 	<ul style="list-style-type: none"> . Sobrecarga del servicio. . No se resuelve el aislamiento social de la familia. . Fomenta la dependencia del técnico y dificultad de evaluación.
MODALIDAD GRUPAL	<ul style="list-style-type: none"> . Promueve la integración comunitaria. . Posibilita la corresponsabilidad familiar. . Asegura una implementación más homogénea de la intervención y una evaluación más rigurosa. . Rompe la barrera de acceso a recursos comunitarios. . Proporciona apoyo grupal. . Promueve la autonomía de la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> . Requiere que todos participen. . Esfuerzo sostenido para que asistan. . Elaboración de programas sistematizados. . Mediador/a bien formado en dinámica de grupos.
ATENCIÓN COMUNITARIA	<ul style="list-style-type: none"> . Se comparten experiencias, necesidades y objetivos grupales comunes. . Se abren puertas y oportunidades de desarrollo para las familias. . Se incrementan los apoyos informales y formales de las familias en la comunidad. . Se incrementa la cohesión social en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> . Las familias pueden no sentirse llamadas a participar en acciones colectivas. . Es difícil romper las barreras de acceso a recursos comunitarios. . Intentar satisfacer las demandas y exigencias de dicha comunidad.

*Fuente: Adaptación de Rodrigo et al (2015a) y Rodrigo, Maíquez & Martín (2010b).
Tabla 6. Modalidades de apoyo parental y beneficios y limitaciones*

- Mejorar el trabajo de padres y madres como agentes educativos en el medio familiar.
- Mejorar la experiencia de aprendizaje de los menores y optimizar sus oportunidades en la vida.
- Fomentar en los padres y las madres el cambio de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria.
- Promover un amplio repertorio de pautas educativas adecuadas que vayan reemplazando las inadecuadas.
- Mejorar y reforzar la percepción y satisfacción del rol parental.
- Facilitar la adaptación al cambio durante las transiciones vitales de la familia.
- Desarrollar una cultura entre los padres y madres de continuo aprendizaje.
- Fomentar un funcionamiento autónomo y re-

sponsable en el afrontamiento de la vida familiar y de sus relaciones con el entorno.

- Mejorar el apoyo social y el uso de los recursos municipales.
- Apoyar la participación activa de los progenitores en los procesos de educación e implicación en las relaciones familia- escuela-comunidad.
- Ofrecer un espacio para facilitar la expresión de sus preocupaciones y vivencias sobre la crianza y la educación de sus hijos/as.

En síntesis, la mayoría de los programas de formación de padres suelen perseguir dos finalidades: la primera, garantizar o potenciar de la manera adecuada el desarrollo, aprendizaje y crecimiento personal y social de los hijos y las hijas; y, la segunda, promover las aptitudes, la comprensión, la confianza y el apoyo de los padres y las madres en el ejercicio de su rol

parental (Cataldo, 1991). Por lo tanto, se concretan en estimular el desarrollo de los menores y apoyar a los progenitores en su tarea educativa y de crianza.

Las principales dificultades que se presentan en el desarrollo de los programas de formación de padres y madres (Cataldo, 1991; Maganto & Bartau, 2000) son las siguientes: a) captación inicial (problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes; experiencias anteriores negativas; reticencias y temores en la institución o centro; escasa adecuación a las necesidades de las familias...); b) conflictos de puntos de vista y valores entre los participantes y el guía/educador responsable del programa; c) personal con formación y aptitudes inadecuadas (falta de experiencia con grupos de padres, falta de habilidades de comunicación, de resolución de conflictos...); d) disminución del interés por parte de los padres; e) problemas en el funcionamiento de los grupos (escasa confidencialidad, monopolización de la conversación por parte de algunos participantes, negarse a participar, desviaciones en el hilo de la conversación...); f) falta de continuidad (escasa duración del programa, falta de regularidad...).

Pasamos, a continuación, a analizar los modelos de formación parental (la evolución de la metodología y el papel del educador o educadora en su aplicación) así como a presentar algunos programas, ejemplos de buenas prácticas de parentalidad positiva que se están implementando tanto a nivel internacional y nacional en familias con hijos e hijas en el período de la Educación Infantil. Dichos programas se ofrecen desde diversas instituciones educativas y sociales, siendo los más comunes: centros escolares, servicios sociales y comunitarios, asociaciones, instituciones religiosas y Centros de Orientación Familiar, Centros y servicios de orientación familiar privados y Organizaciones sin ánimo de lucro.

MODELOS DE FORMACIÓN-EDUCACIÓN PARENTAL

Sin duda, con la formación de padres y madres se van a introducir mejoras en el escenario educativo familiar así como en su propia funcionalidad. Citando a Ceballos y Rodrigo (1998):

“Muy importante es que los padres reciban asesoramiento y apoyo para discernir sobre la conveniencia de utilizar una estrategia de socialización en función de la edad, el estilo de comportamiento de su hijo o las siguientes situaciones conflictivas que se planteen. (...) es conveniente que, después de conocer las distintas me-

tas y estrategias posibles, los padres reflexionen sobre cuáles son las suyas propias. Así, deben pensar en cómo desean que sean sus hijos, qué están haciendo para conseguirlo y cómo se sienten en el papel de padres. Quizás descubran que las estrategias que emplean no son las más adecuadas para conseguir sus metas. O que lo que resulta inadecuado son las metas mismas. De cualquier modo, es un ejercicio de reflexión personal al que nosotros asistimos como guía y apoyo, ya que la verdadera decisión de cambiar está bajo el control de la voluntad de los padres.” (p. 242)

Desde el ámbito de la investigación educativa, se han generado diferentes *modelos de formación parental* y, a su vez, diferentes concepciones y expectativas de los propios progenitores sobre su grado de implicación, compromiso y actitud en el desarrollo de los programas (Máiquez et al, 2000; Martín Quintana et al, 2009). Se establece, por tanto, una clasificación de las diferentes intervenciones desarrolladas con familias, proponiendo tres modelos de formación parental: el modelo tradicional, el modelo técnico y el modelo experiencial –ver Figura 1.

- El *modelo tradicional* es la modalidad de formación de padres más habitual que se caracteriza por la traslación del modelo de la escuela (educación escolar) al ámbito de la Formación de Padres. Su estructura, por tanto, es la misma que la de la escuela: existen una serie de clases, los padres y las madres se convierten en alumnos que van a recibir un conjunto de conocimientos, y el profesional encargado de la formación desempeña la función de profesor que desarrolla la clase y guía el aprendizaje del alumnado (familias, en este caso). Así, los programas de formación se imparten, en la mayoría de las ocasiones, desde y en los propios centros escolares, con la finalidad de trasladar la imagen de “escuela de padres” fomentando la escucha activa de la persona que transmite los conocimientos, y una relación de asimetría basada en el rol de profesorado y alumnado. En este contexto y modalidad se genera una desigualdad entre el que enseña y el que aprende, y una superioridad del primero sobre el segundo. La formación que se imparte desde esta perspectiva genera una transmisión general y global del conocimiento para todas las familias (Rodrigo y Arnay, 1997), frecuentemente uniforme, que no tiene en cuenta las necesidades específicas de cada grupo familiar a nivel individual o colectivo; por ejemplo, por tener hijos en la misma etapa educativa.

- El *modelo técnico* entiende que el rol que desempeñan los padres y las madres es el de meros técnicos y que, por lo tanto, no es necesario que sean

expertos en educación. Se plantea, así, una crítica al modelo tradicional afirmando que existe una falta de eficacia en las acciones que se desarrollan, porque los profesionales-expertos carecen de una buena formación para el desarrollo de su actividad, y se centran en la transmisión de conocimientos inútiles y ajenos a la realidad familiar, desde una perspectiva teórica que carece de estrategias y pautas centradas en la acción. Además, sostiene que los padres y las madres no “aprenden de verdad”, al tratarse de un entrenamiento memorístico, basado en la repetición de ideas y conocimientos, y no en la asimilación y valoración de la viabilidad de su puesta en práctica. Así pues, a través de las diferentes acciones formativas dirigidas a padres, es necesario promover que se dominen y utilicen estrategias y destrezas que les permitan modificar la conducta de sus hijos, actuando como “verdaderos técnicos”. Por ello, el profesional encargado de la formación entrena a los padres y las madres en un conjunto de acciones muy pautadas a desarrollar ante determinados comportamientos.

- El *modelo experiencial* tiene como objetivo promover en el colectivo de padres una formación basada en sus propias situaciones y vivencias personales, escolares y familiares. Así, desde este planteamiento, se trabaja con los padres y las madres para que consigan determinadas habilidades comunicativas y/o de afrontamiento y resolución de problemas, en base a sus propias experiencias y a la interacción con otras familias (Torío, Fernández e Inda, 2016). Al partir de los episodios de la vida cotidiana, analizando y reflexionando sobre lo que las familias hacen, se fomenta la participación activa en todo el proceso y, sobre todo, propician compromisos de cambio. Parar llevar un sistema de funcionamiento familiar sano y equilibrado, la adaptación y el cambio son dos conceptos fundamentales (Maganto, Etxeberría y Porcel, 2010). En este modelo, la actuación del profesional se fundamenta en la negociación entendida como un proceso mediante el cual se llega a acuerdos aceptables dentro de una relación de respeto mutuo. Según esta perspectiva, existe una relación directa entre la ausencia de habilidades interpersonales de los padres y las madres y los problemas conductuales de los hijos, por lo que se hace necesario centrar la intervención con las familias potenciando el desarrollo de competencias personales, educativas y parentales. Asimismo, puesto que los padres y las madres actúan en el desarrollo de su rol basándose en una serie de ideas o teorías que condicionan su actuación, se aspira a que, a través de un proceso inductivo, se logre una conceptualiza-

ción que les permita realizar una disociación entre la aplicación de los conocimientos adquiridos y un uso más adecuado y frecuente de los mismos; es decir, un cambio en sus concepciones educativas hacia modelos más constructivos que promuevan el desarrollo integral de los hijos.

Maganto, Bartau, Echeverría y Martínez González (2000) afirman que la metodología de los programas de formación de padres y madres que resulta más eficaz para conseguir los objetivos formativos y que también es valorada como más enriquecedora por parte de los participantes, es la modalidad experiencial, dirigida por un profesional del ámbito de la educación que actúa como “guía” del proceso de aprendizaje y cambio cognitivo de las familias. De esta forma se generará una interacción entre los participantes que les permitirá compartir sus preocupaciones, intereses, aconsejarse y ayudarse mutuamente, etc.; promoviendo con ello, el aprendizaje cooperativo que permitirá a las familias liberar las tensiones y sentimientos de culpa, relativizar sus puntos de vista, normalizar sus situaciones, desarrollar las narraciones de problemáticas y, finalmente, afianzar su confianza y sentimiento de competencia ante su rol parental.

Atendiendo a los modelos de formación de padres y madres (académico, técnico y experiencial), *¿cómo ha de ser el educador o educadora que desarrolla el mismo?* Son varios los formatos que suelen adoptar los agentes de intervención en función del modelo elegido –ver Tabla 7.

Pasemos, a continuación, a valorar cada uno de ellos (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

- *Modelos de experto*. Si el modelo de formación está basado en el aprendizaje de conocimiento o de técnicas, parece razonable la utilización del modelo de experto donde los profesionales son los que poseen conocimiento, otorgan autoridad, asumen el control absoluto y toman todas las decisiones esperando de los padres y madres que acepten las decisiones tomadas y sean fieles seguidores de las instrucciones que les señalan.

- *Modelo de trasplante*. Está ligado al modelo anterior, pero la implicación de los padres y madres es mayor al enseñarles técnicas o estrategias conductuales para trabajar problemas específicos del desarrollo, aun cuando las decisiones las sigue tomando el experto.

- *Modelo de usuario o personas legas*. Es más acorde en una formación experiencial. Se trata de personas entrenadas para guiar la dinámica de padres y madres, otorgando el máximo respeto hacia las iniciati-

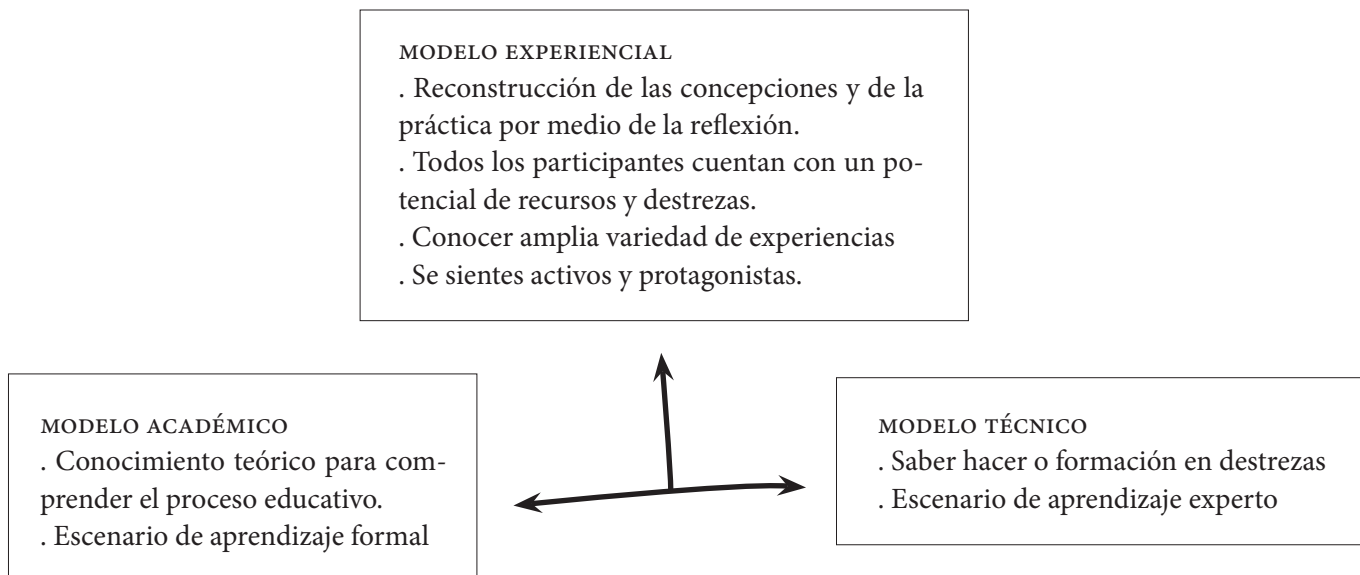


Figura 1. Modelos de formación parental

Fuente: Elaboración propia

vas personales de los progenitores e incrementando el grado de libertad en la toma de decisiones: “Según este modelo, los padres no son ayudantes sino que son considerados como usuarios de los servicios profesionales (...). En la relación padres-profesionales, los padres tienen el control de la toma de decisiones ya que pueden seleccionar lo que creen más adecuado. Para ello, el profesional se encarga de ofrecer a los padres una gama de opciones y la información necesaria para que autónomamente puedan realizar una selección. Esta forma de actuar lleva implícito el reconocimiento de los padres como personas que conocen su propia situación, tienen experiencia y son competentes” (Máiquez, Rodrigo, Capote & Vermaes, 2000, pp. 47-50).

Por otro lado, la actuación del profesional en este modelo se fundamenta en la negociación entendida como un proceso mediante el cual se llegan a acuerdos aceptables, dentro de una relación de respeto mutuo. Su intervención quedaría definida por las si-

guientes tareas: a) como facilitador en las formas de verbalización que emplean los padres y madres para referirse a situaciones educativas, a sus concepciones y a los comportamientos; b) como fuente de información alternativa al proporcionar modelos alternativos que no hayan salido espontáneamente en el discurso explícito de los padres; c) como apoyo y ayuda en el proceso de intercambio y negociación de los puntos de vista de los padres y madres ante las distintas situaciones educativas; y, d) como *regulador del clima emocional* del grupo para que el autoconcepto parental, las relaciones interpersonales y los aspectos motivacionales sean los adecuados.

Frente a la idea de “técnico” o “experto” de un tema externo al grupo, el formador pasará a construir el conocimiento como un miembro más, regulando las aportaciones de los padres y madres, centrándolas en la dinámica del grupo. Así, además de formarse en los temas básicos del programa, debe tener unas

PAPEL DEL EDUCADOR O EDUCADORA	<i>Modelo Académico</i> (Modelo experto)	. Poseen el conocimiento. . Asumen el control y toma de decisiones.
	<i>Modelo técnico</i> (Modelo de transplante)	. Enseñan técnicas o estrategias o conductuales. . Mayor implicación por parte de progenitores. . Decisión por parte del experto.
	<i>Modelo Experiencial</i> (Modelo de usuario o personas legas)	. Guiar la dinámica y respetando iniciativas de las familias. . Los progenitores toman el control de la toma de decisiones. . Los padres/madres son competentes y con experiencia.

Tabla 7. Papel del educador o educadora en la educación parental.

Fuente: Elaboración propia

cualidades y aptitudes especiales para desempeñar este trabajo. Entre otras cosas, debe estar preparado ante la aparición de mecanismos de defensa de los padres y madres, saber transitar de una fase a otra del programa, controlar la conversación cuando se deba, respetar el turno de palabra, saber escuchar a los que participan, capacidad para reconocer y tratar las emociones de las madre y los padres, saber evaluar sus necesidades, etc., entre otras.

De igual modo, los guías o monitores que implementen los programas estarán atentos a los diferentes problemas que pueden minar el éxito del mismo. Por ejemplo, los conflictos que puedan surgir en cuanto a puntos de vista y valores en la medida en que las familias son diferentes y también son diferentes las normas y valores sobre los niños y niñas; la pérdida de interés por parte de padres y madres con el tiempo (índice de desgaste) apareciendo la desilusión o el abandono del mismo; la preocupación por la intimidad: necesitan tener la seguridad de que estas conversaciones gozarán de una estricta confidencialidad, no sólo por parte de los educadores, sino también por parte de los restantes padres y madres participantes; problemas en el funcionamiento de los grupos (monopolizar la conversación determinadas parejas...), etc.

BREVE RESEÑA DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL PARA FAMILIAS CON HIJOS E HIJAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Somos conscientes de las dificultades que entraña profundizar en el escenario educativo familiar pero es necesario conocer e interpretar las prácticas educativas del momento en el que nos encontramos (Torío, Peña & Rodríguez, 2008). Asegurar un cuidado y sano crecimiento de los hijos e hijas, aportar estimulación, ampliar sus relaciones, facilitar un clima de diálogo y de expresividad, encauzar los sentimientos, practicar experiencias de valores, etc., son algunas de las dimensiones básicas beneficiarias en el itinerario educativo del menor para alcanzar el correcto desarrollo de su personalidad y una armonía interior. Se opta, mayoritariamente, sobre estas dimensiones a la hora de diseñar intervenciones y establecer propuestas para intentar optimizar “las buenas prácticas” y minimizar los factores de riesgo en la vida familiar.

La experiencia nos enseña que no pocos padres y madres están desorientados y dudan de cómo educar a sus hijos e hijas (Torío, 2003). Saben que no pueden re-

petir las prácticas que observaron en sus progenitores, pero se sienten solos en la tarea de cuidado y crianza. Desearían compartir experiencias y problemas, lo que les conferiría confianza y seguridad en la forma y el modo de educar. En suma, necesitan “aprender a ser padres y madres” adaptados a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir. En este sentido, entendiendo la familia como escenario de aprendizaje y medio educativo, consideramos necesario la implementación de programas de educación parental.

Dichos programas han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cambiando sus objetivos, contenidos y metodología según el enfoque conceptual y las necesidades de los progenitores de cada generación. Durante las últimas décadas, hay una multiplicidad de experiencias en contextos diversos.

Podemos destacar programas de educación parental en el ámbito internacional tales como el programa de Dinkemeyer & McKay (1976) con el título “*Systematic Training for Effective Parenting (STEP)*” –versión en castellano “*Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (PECES)*”-. En principio, éste era un programa de carácter esencialmente preventivo dirigido a las familias de niños en Educación Infantil. En las versiones que se elaboraron a partir de 1981, se incluyó la perspectiva remedial dirigida a los casos de familias cuyos hijos e hijas presentan necesidades educativas especiales, parejas con conflictos de comunicación o familias monoparentales. Este programa se orienta a capacitar a padres y madres en las estrategias necesarias para mejorar las relaciones familiares y solucionar problemas. Se centra en el autoconocimiento y en el de las hijas e hijos, la confianza en sí mismos, la comunicación y la disciplina responsable. Los agentes educativos implicados en este programa deben ser expertos o formarse en el ámbito de la dinámica de grupos con padres. Aplica una metodología abierta, activa, participativa y flexible, y se basa en la comunicación abierta, la resolución de problemas y la disciplina democrática.

Mención especial merece el Programa de Parentalidad Positiva “*Triple P-Positive Parenting Program*” (Sanders et al., 1999, 2003, 2008), diseñado en la Universidad de Queensland Australia e implementado en más de veinte países en el mundo. Dicho programa ha mostrado que genera cambios positivos en habilidades parentales, problemas conductuales y bienestar parental, variando los resultados en función de la intensidad de la intervención y según la modalidad de entrega (individual, grupal y autoadministrada) con mejores resultados en intervenciones personalizadas.

Hay que destacar, igualmente, el programa “Técnicas eficaces para padres” (TEP) de Gordon (2006); el “*Strengthening Family Program: Children’s skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skills training manual and Family skills Training manual*” de Kumpfer et al. (1989); y el “*Active Parenting Now. Leader’s guide for parents of children ages 5 to 12*” de Popkin (2002, 2008)– ver Tabla 8.

En su mayor parte, estos programas se sitúan en un modelo técnico, pretendiendo que los padres y madres adquieran procedimientos y técnicas específicas de modificación de la conducta de los hijos e hijas (ver, también, Molinuevo, 2013). Pérez-Bóveda y Yániz Álvarez (2015) reflexionan sobre la incidencia de la formación previa de los autores del programa y el tipo de metodología que eligen para la implementación del mismo, así como la influencia de las tendencias metodológicas del sistema educativo formal. Como veremos, el estilo metodológico que predomina en programas españoles es la metodología experiencial.

En el ámbito español, podemos señalar programas de desarrollo de competencias parentales basados en evidencias empíricas mediante una intervención grupal, en un contexto de prevención primaria o secundaria y que adoptan, fundamentalmente, una metodología experiencial que favorece la construcción compartida del conocimiento entre los padres y madres par-

ticipantes. Estos programas pueden ser aplicados en múltiples contextos o centros donde se dispensan. Por ejemplo, familias y centros educativos (Díaz-Sibaja et al, 2009; Equipo de Preescolar Na Casa, 1998; García Bacete & Forest, 2006; Maíquez et al, 2000; Torío et al, 2013), servicios sociales (Hidalgo, et al, 2007; Rodrigo et al, 2000, 2008, 2010) o, en ambos contextos –centros escolares y servicios sociales – (Maganto y Bartau, 2004; Martínez, 2009) –ver Tabla 9.

Se ha de destacar el contexto de implementación principal del Programa “Preescolar Na-Casa. Educar en positivo” (Equipo de Preescolar Na Casa, 1998), desarrollado fundamentalmente en el medio rural (especialmente, familias con niños no escolarizados, atención a zonas con menos servicios y más aisladas...) puesto que existe, cada vez, más dificultad para el encuentro entre los menores, escasas posibilidades de los padres y madres de compartir sus experiencias e inquietudes con otros pares, dificultad de acceder a fuentes de información, así como la necesidad de desplazarse para recibir atención educativa formal. Está concebido para contribuir a la formación de los progenitores y demás miembros de la familia. En los últimos años, se ha comenzado a tener mayor presencia de este programa en el medio urbano.

Finalmente, hemos de reseñar la reciente difusión de recursos webs para padres y madres, así como pro-

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	METODOLOGÍA
STEP. Systematic Training for Effective Parenting	Dinkemeyer & McKay, 1976; Dinkemeyer, McKay & Dinkemeyer (1998);	Metodología experiencial (Modalidad grupal)
Triple P-Positive Parenting Program	Sanders (1999)	Modelo técnico (Modalidad Individual y Grupal)
Strengthening Family Program Children’s skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children’s Skills training manual and Family skills Training manual	Kumpfer et al.(1989)	Modelo técnico
Active Parenting Now. Leader’s guide for parents of children ages 5 to 12	Popkin (2002)	Modelo técnico
Técnicas eficaces para padres (TEP)	Gordon (2006)	Modelo Técnico

Tabla 8. Programas de Educación Parental: Ámbito Internacional
Fuente: Elaboración propia

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	METODOLOGÍA	DESTINATARIOS
Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos	Díaz-Sibaja, Comeche & Díaz (2009)	> Modelo técnico	Familias con menores
Programa Preescolar Na Casa. Educar en familia	Equipo de Preescolar Na Casa (1998)	> Metodología experiencial	Familias y niños (0-6 años) del ámbito rural
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela	García Bacete & Forrest (2006)	> Metodología experiencial	Familias con menores y adolescentes
Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres	Maíquez, Rodrigo, capote & Vermaes (2000)	> Metodología experiencial	Familias con menores y adolescentes
“Construir lo cotidiano”: un programa de educación parental	Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Hernández, & Inda (2013)	> Metodología experiencial > (Modalidad grupal)	Familias con menores (0-12 años)
Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF)	Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence & Jiménez (2007)	> Modalidad experiencial	Familias con menores y adolescentes
Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil	Rodrigo, Maíquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez & Pérez (2008)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal > Atención domiciliaria	Familias con menores 0-5 años
La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos	Maganto & Bartau (2004)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal	Familias con menores y adolescentes
Programa- Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales	Martínez González (2009)	> Metodología experiencial > Modalidad Grupal	Familias con menores y adolescentes (2-17 años)

Tabla 9. Programas de Educación Parental: Ámbito Nacional
Fuente: Elaboración propia

gramas de formación on-line y plataformas virtuales que ofrecen formación on-line. De hecho, la propia Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa cita el apoyo on-line como uno de los recursos para promover la parentalidad positiva en Europa.

Este panorama de rápido crecimiento de Internet en la vida cotidiana, va ligado a las transformaciones

socioculturales y a la mayor conciencia de responsabilidad parental en la educación de los hijos e hijas. Muchas familias tratan de buscar respuestas a las necesidades de la vida familiar a través de Internet, especialmente familias con niños recién nacidos, con alguna enfermedad o necesidad específica del desarrollo, buscando el intercambio de la experiencia de

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTORÍA	RECURSO WEB
Educación en positivo	Grupo FADE, Universidad de La Laguna	educarenpositivo.es
Cursos on-line CEAPA	Confederación Española de Asociaciones de padres y Madres del Alumnado (CEAPA)	www.ceapa.es/formacion/cursos-online
Familias en red (Plataforma digital Familiasenred.es)	Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades	www3.gobiernodecanarias.org/medula/familiasenred/mod/page/view.php?id=19198
Aula virtual en la web	Organización sin ánimo de lucro "Acción Familiar"	www.accionfamiliar.org/que-hacemos/aula-virtual-en-la-web
Radio ECCA (Escuela de padres y madres)	Radio ECCA. Fundación Canaria	Radio
Programa Preescolar Na Casa	Equipo de Preescolar Na Casa (1998)	Televisión; Radio; Internet
Familias Aula virtual ("En familia")	Federación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)	www.aulavirtualfad.org
Universidad de padres	Fundación Educativa Universidad de padres (Dir. José Antonio Marina)	universidaddepadres.es/conocenos/
Familias en la nube	Familiasenlanube.org	https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIaIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEAMYASAAEgIodfD_BwE

Tabla 10. Plataformas virtuales de formación parental y Programas de Apoyo parental on-line en España
Fuente: Elaboración propia

otros usuarios en situaciones similares a ellos mismos. Los usuarios ganan un escenario en el que, a cualquier hora, pueden sentirse cómodos para hablar y exponer dudas y preocupaciones. Existen diferentes formatos para recibir apoyo de grupos de pares en Internet (Rodrigo et al, 2015a), tales como *grupos de apoyo online*, *foros*, *web communities*, *web chat rooms* y *listas de correos electrónicos* que sirven para interactuar entre ellos y, en ocasiones, con algún experto. Debemos tener en cuenta que son los estratos socioeconómicos más favorecidos y con mayor nivel cultural los que más los usan, existiendo una brecha digital. Es de esperar, igualmente, que el perfil de usuarios se abra también a ambas figuras parentales, no solo a la madre.

Los profesionales han identificado, dentro de este escenario, un camino abierto para el trabajo con las familias que ofrece múltiples ventajas (Rodrigo et al, 2015a): el abaratamiento del servicio, la eliminación de barreras geográficas y el acceso a un mayor número de familias. Se presentan, a continuación, algunos ejemplos de estos recursos –ver Tabla 10.

Así, el mencionado "Programa Preescolar Na casa-Educación en familia" dispone de otros medios como la radio, televisión e internet para el apoyo parental. Instituciones como la FAD [Fundación de Ayuda a la Drogadicción] presentan una oferta variada de cursos on-line. Si bien, en su mayor parte, están destinados a familias con hijos e hijas en edad adolescente, existen

también cursos dirigidos a edades más tempranas. Es el caso del curso “Abuelos y abuelas. También educamos” o “El uso adecuado de las TIC”. Por otro lado, desde el Grupo FADE [Universidad de la Laguna, Canarias] se presenta el curso “Educar en positivo”.

CONCLUSIÓN

Una adecuada promoción de la parentalidad positiva a través de los programas de educación parental pasa por una correcta adecuación de las competencias implicadas en la tarea de ser madres y padres. En síntesis, la parentalidad positiva (Daly, 2012) exige cuatro tipos de actividad parental:

- *Favorecer el desarrollo completo* del niño y la niña con un comportamiento que responda a su necesidad de afecto, de seguridad, de pertenencia y de apego seguro. Para lograrlo, las personas que asumen el papel de padres deben manifestar su calidez, tolerancia, receptividad, apoyo y un compromiso positivo.

- *Estructurar al menor*, supone definir los comportamientos apropiados y no apropiados, hacerlos respetar y dar ejemplo uno mismo. Para fijar límites, los padres necesitan crear unas normas claras, esforzarse en mantener una cierta organización en los horarios (sin hacerlos rígidos), establecer límites razonables y apropiados y tener en cuenta la opinión y las reacciones del menor.

- *Reconocer al menor en tanto que persona*. El niño y la niña tienen necesidad de ser reconocidos y ver que su experiencia personal es tenida en cuenta y confirmada por sus progenitores. Reconocer y respetar sus opiniones y experiencia les estimula a desarrollarse plenamente.

- *Desarrollar su autonomía*, es decir, transmitirle a la vez el sentido del control de sí mismo y la capacidad de influir en el comportamiento de los otros. Para ello, los progenitores deben preocuparse en valorar sus puntos fuertes respetando la evolución de sus capacidades.

Los cambios y competencias parentales en las familias que participan en los programas grupales han sido ampliamente contrastados, identificando evidencias empíricas (ver, entre otros, Bartau & Etxeberria, 2007; Orte et al, 2014; Pérez-Bóveda & Yániz Álvarez, 2015; Rodrigo, Maíquez & Matín, 2010b; Sandler et al, 2011; Torío et al, 2012, 2015). Destacamos las principales competencias en las que se observan cambios en los progenitores participantes:

- a) *habilidades emocionales* (relacionadas con la identificación, expresión y manejo de emociones; la

identificación de creencias limitantes; el ajuste de expectativas, la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia autopercibida del rol parental);

- b) *habilidades de desarrollo familiar* (habilidades dirigidas al desarrollo de la pareja, a la revisión o realización de un proyecto de vida; aspectos relacionados con los estilos educativos o modos de educar...);

- c) *habilidades sociales* (regulación de conflictos, la comunicación y la utilización de las redes sociales de apoyo);

- d) *habilidades organizativas o de gestión* (gestión familiar, reparto del trabajo doméstico, gestión de la relación con la escuela...); y,

- e) *conocimientos teóricos* (contenidos dirigidos a la adquisición de conocimientos generales, tales como conceptos relacionados con el desarrollo evolutivo y necesidades de cada etapa, la corresponsabilidad familiar, los estilos educativos parentales...).

Sin duda, la labor que se ha realizado en las últimas décadas en materia de educación parental ha sido muy importante, pues los cambios son lentos y limitados. Todo ello anima a seguir invirtiendo en esta tarea desde la investigación y la intervención socio-educativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M^a D., & Huéscar Hernández, E. (2007). Relación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23(1), 33-40.
- Bartau, I., & Etxeberria, J. (2007). Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón*, 59(4), 541-563.
- Bernal Martínez, A., & Sandoval Estupiñán, L.Y. (2013). “Parentalidad positiva” o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre Educación*, 25, 133-149.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge, Harvard University Press (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Cataldo, C.Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor.
- Ceballos, E., & Rodrigo, M^a J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M^a J. Rodrigo & J. Palacios (Coords.), *Fami-*

- lia y desarrollo humano (pp. 225-243). Madrid, Alianza Editorial.
- Confederación Española de Asociaciones de padres y Madres del Alumnado (CEAPA). Cursos on-line CEAPA. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/formacion/cursos-online>.
- Consejo de Europa (2006). Recomendación REC (2006)19 del Comité de Ministros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Daly, M. (Ed.). (2012). *La Parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Díaz-Sibaja, M.A., Comeche M.I., & Díaz, M.I. (2009). *Programa EDUCA. Escuela de padres. Educación positiva para enseñar a tus hijos*. Madrid, Pirámide.
- Dinkmeyer, D., & McKay, G. D. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting: Parents Handbook*. Minnesota: Ed. Cicle Pinner. American Guidance Services Inc. (Versión en castellano: Dinkmeyer, D. y McKay, G. D. (1990). *Padres eficaces con entrenamiento sistemático (PECES)*. Madrid: TEA).
- Dinkemeyer, D., McKay, G.D., & Dinkmeyer, D. (1998). *STEP. Systematic Training for Effective Parenting*. EEUU, AGS [American Guidance Services]
- Equipo de Preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.
- FAD [Fundación de Ayuda contra la Drogadicción]. *Aula virtual "En Familia"*. Recuperado de: <http://www.aulavirtualfad.org>.
- Familiasenlanube.org. *Familias en la nube*. Recuperado de: https://familiasenlanube.org/?gclid=EAIAIQobChMIu7qsirPj1gIVyDLTChou2Q9fEA MYASAAEgIodfD_BwE
- Flaquer, Ll. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona, Ariel.
- Fundación Educativa Universidad de padres. *Universidad de padres*. Recuperado de: <https://universidaddepadres.es/conocenos/>
- García Bacete, F.J., & Forest, C. (2006). *Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia, Nau Llibres.
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. *Familias en red (Plataforma digital Familiasenred.es)*. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/mod/page/view.php?id=19198>
- Gordón, T. (2006). *Técnicas eficaces para padres (TEP)*. Barcelona, Ediciones Medidi.
- Grupo FADE [Universidad de la Laguna, Tenerife]. *Programa de educación parental "Educar en positivo"*. Recuperado de: <http://www.educarenpositivo.es/>.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B., & Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Kumpfer, K.L., Demarsch, J.P., & Child, W. (1989). *Strengthening Falilien Program: Children's skills training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skills training manual and Family skills Training manual*. Salt Lake City, UT [University of Utah], Social Research Institute, Graduate School of social work].
- Loizaga Latorre, F. (2011). Parentalidad positiva. Las bases de la construcción de la persona. *Educación social*, 49, 70-88.
- López Sánchez, F. (1995). Necesidades de la infancia: respuesta familia. *Infancia y Sociedad*, 30, 7-47.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid, Pirámide.
- Maganto, J.M., Bartau, I., Echeverría, J., & Martínez González, R.A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52(2) 197-211
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2000). *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Universidad del País vasco.
- Maganto, J.M., & Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid, Pirámide.
- Maganto, J M^a, Etxeberria, J., & Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 69-84
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J. Capote, C., & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Editorial Visor.
- March Cerdá, M.X., & Orte Socias, C. (Coords). (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el*

- siglo XXI. Barcelona, Octaedro.
- Martín-Quintana, J.C., Máiquez Chaves, M^a L., Rodrigo López, M^a J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B., & Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martínez-González, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid, Ministerio de sanidad y Política Social e Igualdad.
- Molinuevo, D. (2013). *Parenting Support in Europe*. Dublín, Eurofound [European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions].
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positiva en el marco europeo. *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 17-28
- Nuñez Cubero, L. (2000). *La escuela tiene la palabra. Temas educativos para la reflexión y el debate*. Madrid, PPC.
- Organización sin ánimo de lucro "Acción Familiar". *Aula virtual en la web*. Recuperado de: <http://www.accionfamiliar.org/que-hacemos/aula-virtual-en-la-web>.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Pérez-Bóveda, A. & Yáñez Álvarez, C. (2015). Programas de formación parental. Análisis compartido. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía [REOP]*, 26(2), 104-122.
- Popkin, M. H. (2002). *Active Parenting Now. Leader's guide for parents of children ages 5 to 12*. Georgia, Active Parenting Publishers.
- Radio ECCA. Fundación Canaria. *Radio ECCA (Escuela de padres y madres)*. Recuperado de: <http://www2.radioecca.org/home>.
- Rivas, A.M. (2012). El ejercicio de la parentalidad en las familias reconstituidas. *Portularia*, XII(2), 29-41.
- Rodrigo, M^a J., & Arnay, J. (Comps.) (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo López, M. J. (2015). Preservación familiar y parentalidad positiva: dos enfoques en convergencia. *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, 204, 36-47.
- Rodrigo, M^a J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M^a Vi., Máiquez, M^a L., Martín, J.C., Martínez, R.A., & Ochaíta, E. (2015b). *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Capote, C., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Rodríguez, G., Guimerá, P., & Peña M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife, Fundación ECCA.
- Rodrigo, J.M., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G., & Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid, Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M^a J., Máiquez, M^a L., & Martín, J. C. (2010a). *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).
- Rodrigo, M^a J., Máiquez, M^a L., & Martín, J. C. (2010b). *La educación parental como recursos psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid, Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo López, M.J., Máiquez Chaves, M.L., Martín Quintana, J.C., Byrne, S., & Rodríguez Ruiz, B. (Coord.). (2015a). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid, Síntesis.
- Rodrigo, M^a J., & Palacios, J. (Coords.). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*. Storrs, Rohner Research Publications.
- Rojas Marcos, L. (1999). *La ciudad y sus desafíos*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an Empirically Validated Multilevel Parenting and Family Support Strategy for the Prevention of Behavior and Emotional Problems in Children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Sanders, M.R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening. *Journal of family psychology*, 22(3), 506-517
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner,

- M.T.(2003). Theoretical, scientific and Clinical Foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1. University of Queensland. Australia: Parenting and Family Support Centre.
- Sandler, I., Schoenfelder, E., Wolchil, S., & MacKinnon, D. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: Lasting effects but uncertain processes. *Annual Review of Psychology*, 62, 299-329.
- Torío López, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Torío López, S. (2017). ¿Cómo educar? ¿Lo estamos haciendo bien? Contribuyendo al actual debate de la literatura acerca del estilo educativo parental óptimo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 29, 9 - 18.
- Torío López, S., Fernández García, C. M^a & Inda Caro, M^a M (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., & Hernández García, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: “Construir lo cotidiano”. *TESI [Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información]*, 13(2), 343-368.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Inda Caro, M^a M., Fernández García, C. M^a, & Rodríguez Menéndez, C. M^a (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children 's Services*, 10(2), 173-184.
- Torío López, S. Peña Calvo, V., & Rodríguez Menéndez, C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178.
- Torío, S., Peña, J. V., Rodríguez, M.C., Fernández, M.C., Hernández, J., & Inda, M.M. (2013). “Construir lo cotidiano”: un programa de educación parental. Barcelona, Editorial Octaedro.

Fechas: Recepción 14.06.2018. Aceptación: 08.11.2018
 Artículo concluido el 20 de noviembre de 2017

Torío López, S. (2018). La educación parental desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. Modalidades y recursos en la etapa de Educación Infantil. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 7(2-3), pp. 17-39. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



Susana Torío López

Universidad de Oviedo, España

storio@uniovi.es

Licenciada en Filosofía y Letras (Sección: Filosofía y Ciencias de la Educación) por la Universidad Pontificia de Salamanca (1988). Doctora por la Universidad de Oviedo (2001). Profesora Titular de Universidad de la Universidad de Oviedo en el Área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación (2003). Su actividad docente se centra en la subárea de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación y colabora como profesora en varios Másteres. En su actividad investigadora es miembro del GRUPO A.S.O.C.E.D. (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos) formalmente constituido como grupo de investigación y reconocido por la Universidad de Oviedo y ANECA. Es miembro de la “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (S.I.P.S.) desde el año 2001 y Miembro de la “Sociedad Española de Pedagogía” desde el año 2003.