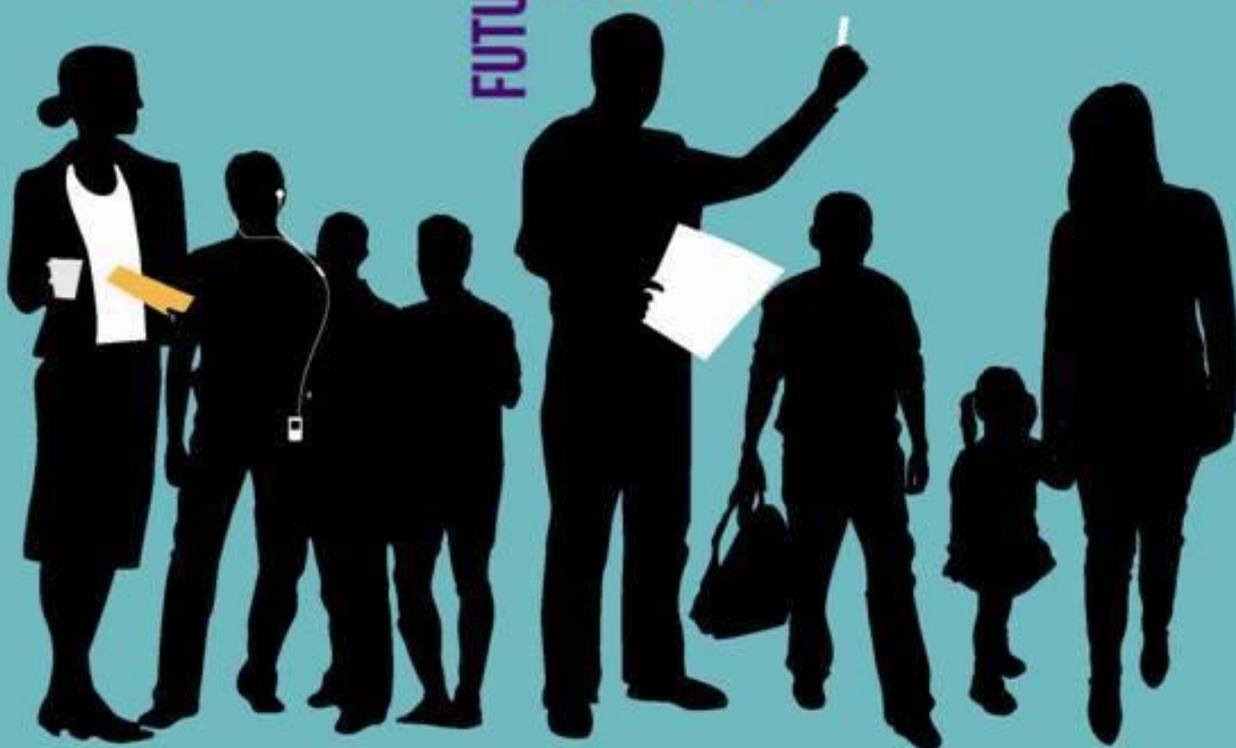


# XIII ENCUENTRO DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA

## LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

### CONFERENCIAS PREPARATORIAS

**PARTICIPACIÓN**  
**COMUNICACIÓN**  
**CONVIVENCIA**  
ÉXITO ESCOLAR  
PERTENENCIA  
COLABORACIÓN  
**CALIDAD**  
AMPAS  
FUTURO  
RESPECTO



**PARTICIPAR ES MEJORAR**

**PARTICIPACIÓN**  
**COMUNICACIÓN**  
**CONVIVENCIA**  
ÉXITO ESCOLAR  
PERTENENCIA  
COLABORACIÓN  
**CALIDAD**  
AMPAS  
FUTURO  
RESPECTO



**LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA  
EDUCACIÓN**

**2015**





# ÍNDICE

<b>Presentación.....</b>	<b>7</b>
<b>Características de la participación de las familias en la educación escolar .....</b>	<b>11</b>
Introducción .....	11
Metodología de la investigación .....	16
Resultados .....	19
Discusión y conclusiones .....	29
Referencias .....	31
<b>Conocer a nuestros hijos y sus necesidades .....</b>	<b>34</b>
1. Introducción: Familia y sociedad .....	34
2. Conocer a los hijos. Apuntes sobre el desarrollo evolutivo .....	35
3. Algunas implicaciones educativas de carácter global .....	45
A modo de conclusión: una visión positiva .....	48
Bibliografía recomendada .....	50
<b>La educación emocional para la mejora de las relaciones familiares y sociales.....</b>	<b>51</b>
1. Introducción .....	51
2. Principios fundamentales .....	52
3. ¿Qué deben educar los padres? .....	53
4. Concepto de educación emocional.....	55
5. Fundamento científico.....	57
6. Diferencias entre emoción y sentimiento.....	59
7. Beneficios de la Educación Emocional.....	61
8. ¿Cómo educar los padres las emociones? .....	63
Bibliografía .....	70
<b>Escuela de Padres. Responsabilidad parental y comunicación positiva en el entorno familiar. Conocer y transformar los conflictos que surgen entre padres e hijos.....</b>	<b>77</b>
Introducción .....	78
La familia .....	79
Modelos de familia.....	80
El conflicto.....	84

La comunicación .....	91
Expresión de emociones y sentimientos .....	96
Definiciones de la mediación .....	100
Principios de la mediación .....	101
Los objetivos de la mediación.....	101
La mediación como principio educativo.....	102
Mediación intergeneracional.....	103
Bibliografía .....	105

A nadie se le escapa que todo lo que atañe a la enseñanza y la reflexión sobre la educación es actualmente objeto de controversia ya que ahí confluyen imágenes sobre el hombre y la sociedad que necesariamente revierten en ideas y doctrinas sobre qué debe hacerse y qué debe evitarse. El sistema educativo no es ajeno al malestar que desde hace tiempo viene manifestándose en diversos ámbitos de la cultura. Donde unos ven los alumnos más preparados de la historia, otros señalan los pobres resultados de esta generación; donde unos observan una excesiva intromisión en un ámbito (la enseñanza) que debiera ser autónomo como cualquier otro entorno técnico-profesional, otros denuncian el desinterés como causa de la escasa implicación de las familias en la educación de sus hijos y en la vida de los centros educativos.

Porque los datos nos avisan persistentemente del bajo índice de participación. Ya se trate de la intervención de los padres en las elecciones a consejos escolares, ya hablemos de la escasa implicación de las familias en la vida de los centros docentes (con las matizaciones que los diferentes niveles educativos requieren, pues no es igual en el tramo infantil que el Bachillerato).

Y no se trata sólo, que también, de que la razón de ser de todo consejo escolar está ligada a la participación. Se trata de que el buen funcionamiento de cualquier realidad social exige que los distintos elementos que la integran participen aportando su especificidad, actuando así como contrapeso unos de otros, enriqueciendo el conjunto y dotándolo de agilidad, de la frescura y dinamismo que le permite avanzar sin olvidar su pasado, progresar en la dirección de lo bueno y dando de sí lo mejor. Lo contrario, es obvio, supone que al cuerpo social del que se trata se deja de aportar algo que le es debido y, por eso mismo, otra dimensión, otro elemento, crece desmesuradamente y, como un cáncer en un cuerpo vivo, provoca la anquilosis.

Si todos los consejos escolares tienen su razón de ser en la participación educativa, mucho más el que es el máximo órgano de participación educativa, el Consejo Escolar de la Región de Murcia, que acoge en su seno a los protagonistas del debate educativo, siendo cauce para la expresión de las distintas sensibilidades y argumentaciones, vehiculando las distintas peticiones de la comunidad educativa, impulsando el debate sereno y el análisis razonado. En ese sentido, y en relación con el

asunto que nos ocupa, cabe recordar que este Consejo dedicó el séptimo de los encuentros que anualmente celebra con los consejos escolares municipales y de centros educativos, el correspondiente al curso 2006-2007, a la cuestión de la comunicación entre la familia y el centro educativo (<http://www.cerm.es/upload/Encuentro07programa.pdf>), fruto del trabajo realizado entonces vio la luz en 2008 una publicación que, bajo el título *La comunicación entre el centro educativo y la familia*, puede consultarse en la web del Consejo escolar ([http://www.cerm.es/index.cgi?wid\\_news=145&wAccion=news](http://www.cerm.es/index.cgi?wid_news=145&wAccion=news)).

Más recientemente hemos retomado esta cuestión capital. Así, en la Junta de participación del Consejo Escolar del Estado este Consejo planteó la conveniencia de llevar a cabo un análisis relativo a la participación de las familias en los centros educativos. La propuesta fue bien acogida y el estudio se llevó a cabo a lo largo del curso 2013-14 cristalizando en el informe *La participación de las familias en la educación escolar*, que puede consultarse en nuestra web ([http://www.cerm.es/index.cgi?wid\\_seccion=4&wid\\_item=67](http://www.cerm.es/index.cgi?wid_seccion=4&wid_item=67)).

En la elaboración del citado informe intervino un grupo de expertos educativos de la Universidad de Murcia que ya habían participado en nuestro VII Encuentro y que, a su vez, formaron parte del equipo que elaboró para el Consejo escolar de la Región de Murcia el documento *La comunicación entre el centro educativo y la familia*. Lo referido remite a la dilatada trayectoria investigadora en este campo que hace de Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente y María Paz García Sanz unos referentes fundamentales. De ahí que uno de los capítulos de esta obra haya corrido a cargo de los citados autores. Se trata del capítulo titulado “Características de la participación de las familias en la educación escolar” y que, junto al análisis y exposición de las características de la participación de las familias españolas pretende llevar a cabo “una reflexión sobre la importancia de la participación como vía para alcanzar la corresponsabilidad educativa entre la familia y la escuela”. En torno a esta idea articulan los autores los diversos perfiles de participación sobre los que llaman nuestra atención. Los autores pertenecen, como queda dicho, a un grupo de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y reflejan en su trabajo el clásico enfoque de la pedagogía académica, con sus precisiones terminológicas, sus referencias a la bibliografía sobre la cuestión y su explicitación de la metodología empleada que se presentan como el fundamento de los resultados que clasifican a las familias en cuatro tipos, cuatro perfiles “que giren en

torno a variables como la propia etapa educativa, la titularidad del centro o el origen nacional de sus miembros”.

El capítulo segundo de esta publicación lleva el significativo título de *Conocer a nuestros hijos y sus necesidades* y en él Isidoro Candel Gil, José Antonio Carranza Carnicero y María Teresa Calvo-Llena llevan a cabo una exposición de los pilares e hitos fundamentales sobre los que se va construyendo el carácter y personalidad. Conocer esos hitos o, mejor, reconocerlos en nuestra acción y nuestra vida tanto como en la de nuestros alumnos e hijos puede hacer que la tarea de educar se articule de un modo más sensato y sosegado. Porque conocer el momento vital, sus rasgos, puntos fuertes y debilidades, posibilidades y peligros, de nuestros hijos facilita una visión más realista sobre ellos... y sobre nosotros mismos que también atravesamos por la vida en un momento preciso sin las ilusiones y temores de la infancia y juventud, sino con otras nuevas, con impulso y responsabilidades distintas que, a veces, pueden interferir con la de nuestros hijos y alumnos provocando tensiones. El artículo intenta dar razón de este entramado de temperamento y momento vital que es, al final, la vida.

Quizá en la fragmentación de la visión racionalista del mundo y del hombre que se experimenta a finales del siglo XIX y la consiguiente irrupción de diverso tipo de irracionalismos y emotivismos varios estén en la base del surgimiento de la busca de las dimensiones no racionales, no conscientes, en cuya investigación destacan nombres como Freud y, en general, líneas filosóficas, psicológicas e, incluso, pedagógicas que han ido profundizando en la dimensión afectiva, valorativa, emotiva como, si no la central, sí al menos una de las principales que hay que tener en cuenta a la hora de modular el temperamento y construir la personalidad individual, familiar y social. En esa línea hay que situar los dos últimos capítulos del presente trabajo.

Por una parte, el capítulo *La educación emocional para la mejora de las relaciones familiares y sociales*, a cargo de Pilar Sánchez Álvarez, recalca en la importancia de formar la dimensión emotiva del ser humano. Parte de la constatación de que todos los padres quieren lo mejor para sus hijos, pero no todos saben cómo conseguirlo o, por decirlo de otro modo “¡Es difícil educar a los hijos!”. Se requiere saber y puesto que se trata de la educación, este saber exige apoyarse en el sentido común. Explicita una serie de principios (no hay padres perfectos, los hijos no son amigos, hay que ser coherentes y establecer una dinámica familiar fluida) para conseguir un desarrollo integral de la personalidad, desarrollo que irá dirigido a “potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo

cognitivo”. Por eso, sin eludir la referencia a la relevancia que va adquiriendo paulatinamente la inteligencia en el ámbito del modo de sentir el mundo y la vida, su texto culmina en un apartado en el que pretende dar orientaciones prácticas a los padres para educar la inteligencia emocional de los hijos.

Por último, en el capítulo *Escuela de Padres. Responsabilidad parental y comunicación positiva en el entorno familiar. Conocer y transformar los conflictos que surgen entre padres e hijos*, Carmen Cano Valera y Ángel Avilés Hernández se centran en las virtualidades de las escuelas de padres aludiendo a aspectos de especial interés en ese ámbito como son los diversos modelos familiares en los que se integran de hecho los individuos, el modo de enfocar los distintos tipos de conflictos para facilitar su resolución y, en ese contexto, la importancia de la mediación.

Nos complace poner a disposición del público interesado los textos que vienen a continuación en cuanto que pueden contribuir a enriquecer el debate educativo en general y, en este caso, en torno a una cuestión que atañe tan nuclearmente al sentido de los consejos escolares.

Luis Navarro Candel  
Presidente del  
Consejo Escolar de la Región de Murcia

# **CARACTERÍSTICAS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

**Joaquín Parra Martínez, María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente y María Paz García Sanz**

## **INTRODUCCIÓN**

En este capítulo se pretende hacer una reflexión sobre la importancia de la participación como vía para alcanzar la corresponsabilidad educativa entre la familia y la escuela. Concretamente, se expondrán los diferentes perfiles de participación que muestran las familias españolas con hijos en edad escolar en los distintos niveles educativos (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) a partir de los resultados obtenidos en uno de los seis estudios que se recogen en la investigación coordinada por el Consejo Escolar Estatal<sup>1</sup>. Para ello, haremos un pequeño recorrido por esta macroinvestigación, sin lugar a dudas, la más relevante a nivel nacional y europeo en esta temática, no sólo por la magnitud de la muestra contemplada, sino por la variedad de aspectos y dimensiones analizadas.

Antes de adentrarnos en dicha descripción, nos gustaría señalar, con intención de justo reconocimiento, que esta investigación nacional tiene su origen en un estudio

---

<sup>1</sup> Informe elaborado junto a la participación de los diferentes organismos y participantes de los Consejos Escolares Autonómicos y Estatales, expertos universitarios y la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los resultados obtenidos han sido publicados en 2014 bajo el título “La participación de la familias en la educación escolar” disponible en formato electrónico en el siguiente enlace.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>

previo regional que se inició en 2006 por el encargo del Presidente del Consejo Escolar Regional a nuestro equipo de la Universidad de Murcia, los autores firmantes, quien en menos de un año, ya puso a disposición de la comunidad académica los resultados sobre la comunicación entre la familia y la escuela<sup>2</sup>.

Haciéndose eco de este estudio, pero con la intención de querer abordar la participación de las familias en los centros escolares desde una perspectiva más amplia, la Junta de Participación Autónoma del Consejo Escolar del Estado, en 2012, encargó la elaboración de un informe acerca de la implicación de las familias en los centros educativos y los efectos que ésta revierte sobre el rendimiento del alumnado y el clima escolar. Existe una gran variedad de concepciones sobre la participación de las familias en los centros escolares atendiendo a la multitud de aspectos que se recogen bajo el calificativo de participación familiar. Estas no han sido tratadas de forma excluyente en este estudio, por el contrario se ha tratado de integrar y combinar la mayor parte de ellas, lo que confiere a este trabajo un carácter globalizador. Este estudio ha sido realizado por un equipo interdisciplinar, compuesto por catorce profesores de distintas universidades públicas (UNED, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Navarra, Universidad del País Vasco, Universidad internacional de la Rioja y Universidad de Murcia).

Son múltiples los aspectos que impulsan el interés por esta cuestión educativa pero “el mismo proceso de cambio histórico, así como los problemas educativos emergentes (violencia escolar, racismo, altos índices de fracaso escolar, desmotivación, etc.), nos ha concienciado que la respuesta pedagógica a los mismos no depende exclusivamente de la escuela y requiere, hoy más que nunca, una acción amplia de la comunidad y en especial de la colaboración de la familia” (Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez, 2008, p.15). Para comprender bien la relevancia e interés de este estudio, es necesario contextualizar el panorama socio-educativo sobre la participación de las familias en los centros escolares, ya que ello constituye el punto de partida con el que iniciamos este trabajo.

---

<sup>2</sup>El informe con los resultados obtenidos en este estudio ha sido publicado por el Consejo Escolar de la Región de Murcia en 2008, con el título “La comunicación entre la familia y el centro educativo”. Este estudio se encuentra disponible en el siguiente enlace.  
[http://www.cerm.es/upload/news/libro\\_comunicacion\\_entre\\_la\\_familia.pdf](http://www.cerm.es/upload/news/libro_comunicacion_entre_la_familia.pdf)

Asumiendo los cambios experimentados por ambas instituciones educativas, fruto de diferentes factores que han favorecido entre otros aspectos, la delegación de la tarea educativa de las familias a los centros escolares, así como la diversificación de aspectos a contemplar en el desempeño de la función docente, continúa manteniéndose, como uno de los acuerdos más estables y generalizados en educación, la importancia educativa de ambos contextos. Nos encontramos ante “dos ámbitos educativos privilegiados, que cada vez tienden a estar más interrelacionados y requieren una estrecha colaboración entre ellos; ya que comparten un objetivo común, que es lograr la formación integral de los niños” (Movilla, 2013, p.40). De modo que, la finalidad de cualquier institución que desee recibir el calificativo de educativa, debe tender y atender al perfeccionamiento del ser humano, lo que implica reconocer su complejidad, evitar cualquier reduccionismo, y dar cabida a su integralidad.

Los seres humanos no nacemos en el vacío, sino insertos en una comunidad, tal y como reconoce José Luis Gaviria en el prólogo del libro “La participación de las familias en la educación escolar” (Consejo Escolar del Estado, 2014). Somos seres interdependientes que necesitamos de los otros, del legado que nos transmiten, para constituirnos como personas. Por ello, nacemos en un microsistema familiar, que atiende las necesidades más primogénitas del ser humano a lo largo de todo su recorrido vital y que actúa como epicentro, abriendo al nuevo ser a la relación con otras instituciones, entre las que se encuentran el sistema escolar (Mesosistema), para adentrarse en el complejo mundo de interrelaciones que constituye vivir en sociedad (Macrosistema). Así pues, la finalidad educativa anteriormente expuesta no se consigue desde la unidireccionalidad, desde monólogos aislados, sino más bien desde la co-implicación educativa.

Somos conscientes de que nos encontramos ante un asunto polifacético (ya que incluye distintas facetas, aspectos familiares, escolares, del propio alumno, aspectos socio-culturales, aspectos políticos, etc.), multivariado (dentro de cada faceta son múltiples las variables que se pueden incorporar) e interrelacionado (las variables se encuentran conectadas o entremezcladas). Todo ello hace de la participación familiar en los centros escolares un tema complejo de abordar.

Son muchas las definiciones de participación que tratan de aglutinar la diversidad de tipos de colaboraciones que se dan entre las familias y los centros educativos en la actualidad. Algunas de ellas han sido recogidas por Reparaz y Naval (2014), quienes ponen de manifiesto la relevancia de la confianza y la motivación fruto de un interés

subjetivo, satisfacción social y reconocimiento de utilidad de la participación, como elementos cruciales en el establecimiento y mantenimiento de esta relación de comunicación entre ambas de forma sana, lo que implica que necesariamente debe de ser bidireccional.

Lejos de simplificar esta complejidad intrínseca de la participación, los mitos o falsas concepciones que se tienen sobre la participación, así como los miedos que se puedan desencadenar en torno a la misma, e incluso determinadas prácticas socio-educativas implantadas en nuestro quehacer cotidiano que ensalzan la individualización frente a la cooperación, son algunos de los principales obstáculos para la corresponsabilidad educativa en el contexto escolar. Una corresponsabilidad que recae con un protagonismo especial en las familias y las escuelas.

El modelo de relaciones que se establece entre las familias y el profesorado es fruto de la percepción que tenemos de uno mismo y del otro. Por eso, antes de adentrarnos en las orientaciones que favorecen la construcción de una escuela inclusiva y democrática que haga posible la participación de los padres como cogestores de la misma, es fundamental comenzar con el análisis de algunas de las ideas y mitos que contaminan dicha relación, independientemente del grado de verdad que haya en ellos. Algunos de estos aspectos<sup>3</sup> hacen mención a la existencia del escaso interés de los padres sobre las cuestiones educativas de los hijos, la infravaloración de la labor educativa de los padres, la existencia de una comunicación unidireccional de la escuela hacia la familia, el temor a las represalias educativas hacia sus hijos si los padres intervienen exponiendo sus críticas ante la acción educativa desempeñada por el centro escolar, el hermetismo educativo implantado en los centros escolares, la utópica persecución de la autonomía en el quehacer de los alumnos como imperativo que se antepone al acompañamiento y apoyo educativo por parte de los docentes y las familias, etc. Según los datos aportados por el Instituto IDEA (2001), algo más de la mitad del profesorado asocia el fracaso escolar de los alumnos con la baja colaboración de las familias en los centros escolares (17,1%). Estos datos corroboran el mito que reduce la causa del fracaso escolar a la escasa participación familiar. De igual manera, cuanto más

---

<sup>3</sup> Estos aspectos han sido elaborados apoyándonos en algunos de los resultados obtenidos en el estudio cualitativo realizado por Mercedes Oráisón y Ana María Pérez publicado bajo el título "Escuela y Participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía" publicado en la Revista Iberoamericana de la Educación (2006) y disponible en la siguiente página web <http://www.rieoei.org/rie42a01.pdf>

involucrados estén los padres en la escuela, mayor es la asistencia de los alumnos a clase y menor es la *deserción escolar* (Coordinación Nacional del Programa de Escuelas de Calidad, 2003).

Por su parte, los estudios previos tampoco dibujan un panorama muy esperanzador de las relaciones familia-escuela, revelando, como expuso hace algún tiempo Feito (1992), que el nivel de participación de las familias en los centros escolares es, en general, escaso e ineficaz, y se desarrolla en un ambiente poco democrático. Aspecto este corroborado por Epstein (2011) cuyos estudios evidencia la distancia existente entre familia y escuela, así como la escasa preparación de los docentes para atender estas cuestiones, ya que reconocen no saber conducir las relaciones entre familia, escuela y sociedad.

En esta misma línea, Navaridas y Raya (2012) afirman que «la realidad no refleja una participación activa y significativa de los padres en la vida de los centros» (p.239). Según la visión de los docentes, la participación de los padres en la escuela es insuficiente con un 39,5%, al que le sigue un 25% considerada como notable y sólo un 0,5% excesiva; habiendo sido incluso en otros casos, insatisfactoria o no suficiente con un 33% e inexistente con un 1,5% (Garreta, 2003).

Generalmente, las familias suelen intervenir cuando se detecta que algo no va bien, que puede afectar a sus hijos, y a partir de ahí consideran si procede incluso quejarse (Vega-Hazas, 2009). Lo que denota una falta de interés hacia la participación por iniciativa propia. Atendiendo a lo expuesto, coincidimos con Moreno (2010, p.253), en la necesidad de «reinventar la relación familia-escuela, pues la escuela no puede hacer realidad su proyecto educativo sin la colaboración de los padres, la comunicación es más eficaz cuando fluye en ambas direcciones y las escuelas deben hacer esfuerzos no solo para informar a los padres sino también para ofrecerles verdaderas oportunidades de comunicación».

Lejos de atraparnos en un agujero negro, sumergiéndonos en la más profunda negatividad e imposibilidad de cambio, los datos deben ser tomados como el punto de partida de nuevas investigaciones que nos permitan conocer la realidad en cuanto a la participación familiar para que puedan ser tomados como punto de partida para iniciativas de intervención renovadoras que promuevan la corresponsabilidad educativas a través de un diálogo entre iguales (familia-escuela). Ni las familias, ni las escuelas, abandonan su tarea educativa, solo han de aprender a enfocarla de otra manera, conjuntamente, en colaboración.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el propósito de esta investigación fue describir los perfiles de participación en la educación escolar que caracteriza a grupos de familias cuyos hijos e hijas acuden a las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en toda la geografía española. En función de sus rasgos más sobresalientes y utilizando los análisis estadísticos oportunos, lo que se pretendió fue mostrar agrupamientos que giren en torno a variables como la propia etapa educativa, la titularidad del centro o el origen nacional de sus miembros, sin perder de vista ese capital humano y social al que nos hemos referido en los párrafos anteriores.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Concretamente, se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, de carácter exploratorio.

### Participantes en el estudio

En la investigación participaron un total de 13.753 familias, elegidas a través de un muestreo aleatorio estratificado a partir de las siguientes variables: etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro. La distribución muestral en función de estas variables se muestra en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. *Muestra por etapas educativas. Frecuencias y porcentajes*

Etapa educativa	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	1.834	13,75
Educación Primaria	6.914	50,27
Educación Secundaria Obligatoria	5.005	36,39

Tabla 2. *Muestra por titularidad del centro. Frecuencias y porcentajes*

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Pública	9.490	63,8
Concertada	4.928	33,1
Privada	458	3,1

Tabla 3. Muestra por Comunidades Autónomas. Frecuencias y porcentajes

Comunidad Autónoma	Frecuencia	Porcentaje
Andalucía	2.992	20,1
Aragón	653	4,4
Canarias	577	3,9
Cantabria	185	1,2
Castilla- La Mancha	994	6,7
Castilla y León	902	6,1
Ciudad de Melilla	47	,3
Comunidad Foral de Navarra	150	1,0
Comunitat Valenciana	1.985	13,3
Extremadura	543	3,7
Galicia	1.138	7,6
La Rioja	82	,6
Las Illes Balears	705	4,7
Madrid	2.590	17,4
País Vasco	442	3,0
Principado de Asturias	504	3,4
Región de Murcia	387	2,6

\* No se dispone de datos de Cataluña y la Ciudad de Ceuta.

## Instrumento de recogida de información y variables de la investigación

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario administrado en formato de papel directamente a las familias desde los propios centros y remitidos a éstos desde los Consejos Escolares de las distintas Comunidades Autónomas.

Se trata de un cuestionario con un total de 141 ítems de distinta naturaleza: cuantitativos, ordinales o categóricos, dicotómicos o politómicos. De dichos ítems, para esta investigación se han utilizado 66, de los cuales, 50 son de naturaleza ordinal con escalas que varían de 4 a 8 grados, y los otros 16 son dicotómicos.

La obtención de la validez de contenido del cuestionario fue determinada por siete profesores universitarios, mediante una validación interjueces. Asimismo, el instrumento fue sometido a una revisión exhaustiva por el conjunto de investigadores a quienes el Consejo Escolar del Estado encargó este trabajo, todo ello para ajustar objetivos de la investigación y contenido del cuestionario.

Las variables consideradas en la investigación para configurar los perfiles de participación familiar han sido las siguientes:

- Variables categóricas: titularidad del centro y nacionalidad de las familias.
- Variables numéricas: calidad de la comunicación, participación en actividades del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa, implicación en la AMPA, implicación en el Consejo Escolar, edad del padre, edad de la madre, número de libros en casa, estudios del padre, estudios de la madre, recursos para el aprendizaje y recursos materiales. Las seis primeras se refieren directamente a la participación familiar en el proceso educativo de los hijos, mientras que las siete últimas hacen alusión a datos sociodemográficos de dichas familias.

Las variables relativas a la participación familiar se recogen en el cuestionario a través de ítems como los siguientes:

- respecto a la “calidad de la comunicación”, hemos considerado la frecuencia con la que se comunican las familias con el profesorado del centro, los profesionales con los que se comunican, las vías que utilizan, los contenidos que tratan, así como el nivel de satisfacción que encuentran con esta comunicación;

- en cuanto a la “participación de las familias en las actividades concretas que organiza el centro”, hemos contemplado el hecho de que lo hayan hecho en actividades formativas para padres, comisiones de trabajo creadas en el centro o actividades de apoyo al centro;

- a propósito del “sentido de pertenencia” hemos preguntado a las familias si se sienten parte del centro o si, de forma general, se encuentran satisfechos con la educación que reciben sus hijos e hijas en ese centro, mostrando altas expectativas hacia los logros académicos de los mismos;

- en lo referente a la “implicación directa de las familias en los aprendizajes de sus hijos e hijas” hemos incorporado cuestiones en torno al conocimiento de las familias respecto a su tiempo de estudio y de ocio, la asistencia al centro, la asistencia a actividades culturales, el apoyo de las familias a que los hijos e hijas tengan actividades extracurriculares, el fomento de valores, etc.;

- la “implicación a través de las AMPAs”, a través de cuestiones sobre el conocimiento que las familias tienen de ellas, su participación en las distintas actividades que desarrollan o el nivel de compromiso con estas asociaciones;

- en cuanto a su “implicación en los Consejos Escolares”, igualmente, mediante preguntas respecto al conocimiento que las familias tienen sobre ellos, las funciones que desempeñan o quiénes son sus miembros, su participación en las elecciones, etc.

Tras su administración pudimos comprobar que la parte del cuestionario dirigido a las familias utilizada en esta investigación alcanzó un coeficiente Alpha de Cronbach de 0,867, por lo que se puede afirmar que los niveles de fiabilidad del instrumento fueron muy satisfactorios (DeVellis, 2003) y, por lo tanto, el cuestionario posee una alta consistencia interna.

## RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de parte de la investigación que presentamos. Iremos presentando los perfiles de participación de las familias por etapas escolares, desde Educación Infantil a Secundaria.

### Modelos de participación de las familias de Educación Infantil

De un total de 2.452 familias cuyos hijos e hijas cursaban *Educación Infantil*, y de las que se han excluido 499 casos, se ha obtenido una configuración a partir de cuatro conglomerados que vamos a denominar perfiles A, B, C y D, en los que se adscriben unos determinados porcentajes de familias (Tabla 4).

Tabla 4. *Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias de Educación Infantil*

		% de combinados	% del total
	A	46	33,1%
	B	04	15,6%
Perfil	C	51	28,2%
	D	52	23,1%
	Combinados	.953	100,0%
	Casos excluidos	99	20,4%
	Total	.452	100,0%

Globalmente, las familias cuyos hijos e hijas cursan la etapa de Educación Infantil perciben en alto grado la calidad en la comunicación con el centro educativo, participan

en un grado aceptable en las actividades organizadas por dicho centro, poseen un elevado sentimiento de pertenencia hacia el mismo, se implican muy altamente de manera directa en aspectos referidos a la educación de sus hijos e hijas y, en un nivel aceptable, tanto en la AMPA como en el Consejo Escolar del Centro. Asimismo, son familias cuyos padres y madres tienen una edad media comprendida entre 31 y 40 años, con estudios medios del padre situado en el nivel de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio y de la madre en un nivel algo superior. Se trata de familias con pocos medios económicos, pero con bastantes recursos para el aprendizaje, entre ellos, poseen de 26 a 100 libros en sus hogares.

Los cuatro perfiles conformados en esta primera etapa educativa pueden definirse de la siguiente manera, de forma general:

- Perfil A. Representa el 33,1% de las familias del alumnado de Educación Infantil y la gran mayoría de padres y madres cuyos hijos e hijas acuden a centros concertados y privados, en concreto el 88,4% y el 87,9%, respectivamente. Asimismo, constituye el porcentaje más alto de las familias de nacionalidad española (39,2%), con un nivel de participación en el centro educativo que se sitúa en segundo lugar. Los estudios del padre, los estudios de la madre, el número de libros, la edad de la madre, los recursos para el aprendizaje, el sentimiento de pertenencia, la implicación directa y la calidad de la comunicación, todas ellas con valores superiores a la media. Así mismo, también se aprecia la importancia significativa de las variables con valores inferiores a la media: implicación en el Consejo Escolar e implicación en la AMPA.
- Perfil B. Representa tan solo el 15,6% de las familias del alumnado de Educación Infantil y el 100% de padres y/o madres con una nacionalidad diferente a la española. Se trata de familias que, mayoritariamente, llevan a sus hijos e hijas a centros de titularidad pública y que poseen un nivel de participación que puede situarse en tercer lugar de los cuatro perfiles obtenidos. De las variables consideradas, únicamente el número de libros de los que se dispone, la implicación tanto en la AMPA como en el Consejo Escolar del centro, la calidad de la comunicación con éste, la implicación directa de las familias en el hogar y los recursos materiales que se poseen, tienen importancia para la conformación de dicho perfil, todas ellas por debajo de la media. La variable edad del padre ha sido la

única que ha obtenido una puntuación por encima de la media, aunque la misma no haya resultado ser estadísticamente significativa para constituir el perfil.

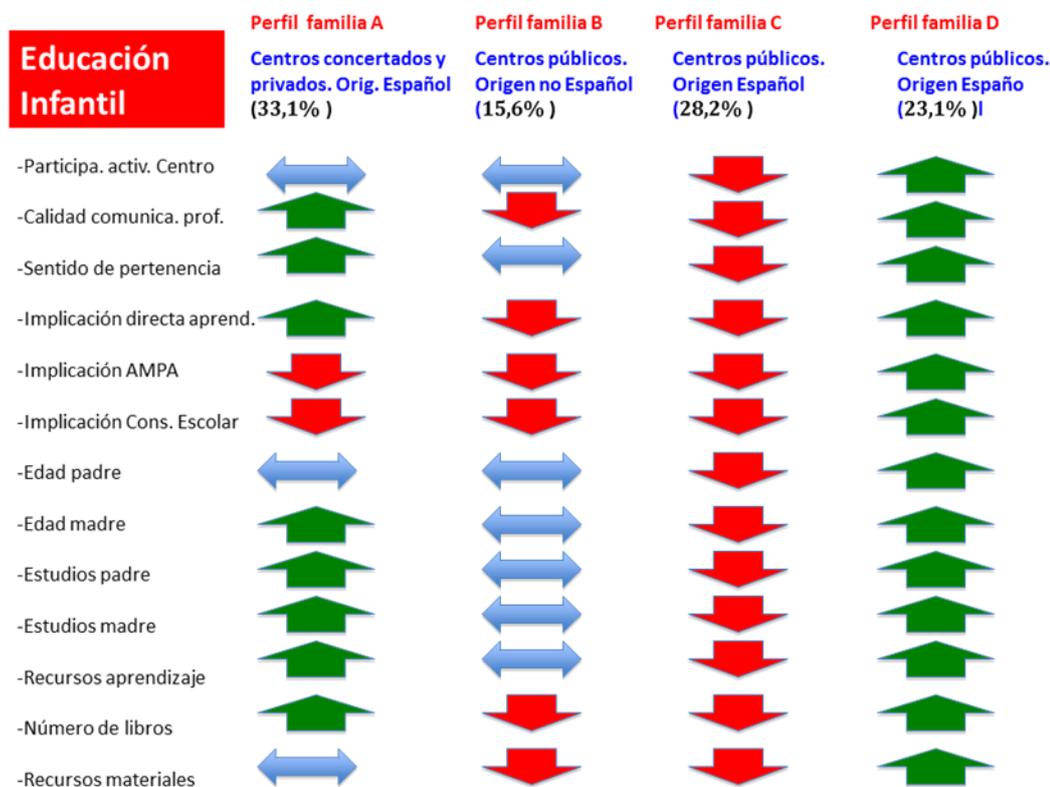
- Perfil C. Representa el 28,2% de las familias del alumnado de Educación Infantil y el 45,1% de padres y/o madres cuyos hijos e hijas acuden a centros públicos, todos ellos españoles, con el perfil de participación más baja en el centro educativo. Las trece variables numéricas seleccionadas han resultado ser estadísticamente significativas para la configuración del tercer perfil familiar, siendo todas ellas inferiores a la media.
- Perfil D. Representa el 23,1% de las familias del alumnado de Educación Infantil y el 36,9 % de padres y madres cuyos hijos e hijas acuden a centros públicos. Todas estas familias son de nacionalidad española, con el perfil de más alta participación en el centro educativo. Del mismo modo, la Ilustración 1 pone de manifiesto, al igual que en el perfil anterior, la significación estadística de las trece variables numéricas para configurar este perfil de familias, aunque en esta ocasión, las puntuaciones obtenidas son todas superiores a la media.

En la Ilustración 1<sup>4</sup> se muestran gráficamente las características de estos cuatro perfiles de participación familiar en la etapa de Educación Infantil.

---

<sup>4</sup> Con respecto a la Ilustración 1, así como respecto al resto de ilustraciones que presentan formato similar, es importante explicar que el sentido de las flechas es el siguiente: de color verde y hacia arriba representa datos altos estadísticamente significativos, rojas y hacia abajo representan datos bajos estadísticamente significativos y de color celeste y en horizontal suponen datos que no presentan diferencias estadísticamente significativas para constituir el perfil.

Ilustración 1. Tipologías familiares predominantes respecto a la participación en los centros escolares en Educación Infantil



## Modelos de participación de las familias de Educación Primaria

En la Tabla 5 se aprecia que, de un total de 6.914 padres y madres cuyos hijos e hijas cursan estudios en la etapa de Educación Primaria, y de las que se han excluido 1.287 casos, al igual que en Educación Infantil, se han constituido cuatro grupos que conforman los correspondientes perfiles de familias en esta etapa educativa.

Tabla 5. Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias de Educación Primaria

		% de combinados	% del total
Perfil	A	.859	33,0%
	B	54	13,4%
	C	.376	24,5%
	D	.638	29,1%
	Combinados	.627	100,0%
	Casos excluidos		18,6%

	.287	
Total	.914	100,0%

Los padres y madres del alumnado que cursa Educación Primaria, al igual que ocurre con las familias de Educación Infantil, globalmente, perciben como de alta calidad la comunicación con el centro educativo, participan en un grado aceptable en las actividades que organiza dicho centro, poseen un elevado sentimiento de pertenencia hacia el mismo, se implican en muy alto grado en el aprendizaje de sus hijos e hijas de forma directa y moderadamente tanto en la AMPA como en el Consejo Escolar del centro. No obstante, los valores numéricos de estas medias globales son ligeramente inferiores a la etapa de Educación Infantil en las variables calidad de la comunicación y sentimiento de pertenencia, y superiores en el resto.

Por otra parte, los padres del alumnado de Educación Primaria tienen edades medias comprendidas entre 41 y 50 años, y las madres, entre 31 y 40. Al igual que en Educación Infantil, los primeros poseen estudios medios que se sitúan en el nivel de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio, mientras que las madres han cursado estudios en un nivel algo superior. Continúan siendo familias con pocos medios económicos (considerados de forma global), pero con bastantes recursos para el aprendizaje, entre ellos por ejemplo, poseen de 101 a 200 libros en sus hogares. Los valores numéricos de las medias globales de este grupo de variables son superiores a los obtenidos en la etapa de Educación Infantil, excepto los estudios del padre y de la madre que han resultado ser ligeramente inferiores.

En esta ocasión, los cuatro perfiles familiares constituidos en esta etapa de Educación Primaria, de forma general, se pueden definir de la siguiente forma:

- Perfil A. Representa el 33% de las familias del alumnado de Educación Primaria y la gran mayoría del que acude a centros concertados, en concreto el 89,4%. Asimismo, este grupo constituye el porcentaje más alto de familias de nacionalidad española (38,1%). Al igual que ocurre en Educación Infantil, globalmente, este primer perfil de familias se sitúa en la segunda posición en lo que se refiere a su grado de participación en el centro educativo. La mayoría de las medias de las variables numéricas que conforman este perfil de familias se sitúan en segundo lugar, después del perfil D, a excepción de las edades de la madre y del padre, así como

también de los estudios de este último, cuyos valores medios se sitúan en primer lugar de los cuatro perfiles configurados. Se trata pues de los padres y madres de mayor edad, con el nivel de estudios más elevado por parte del padre. Como se observa en la Ilustración 2, en la constitución de este perfil de familias, casi todas las variables se sitúan por encima de la media, excepto, al igual que ocurre en Educación Infantil, las relativas a la implicación de padres y madres en el Consejo Escolar del centro y en la AMPA de la institución, en las que se ha obtenido una puntuación inferior a la media.

- Perfil B. Representa únicamente el 13,4% de las familias del alumnado de Educación Primaria, cuyos hijos e hijas acuden mayoritariamente a centros públicos y concertados y que resulta ser el 100% de padres y madres con una nacionalidad diferente a la española. En este perfil de familias el nivel de participación de padres y madres en el centro educativo se sitúa en tercera posición de los cuatro perfiles obtenidos. Ocupan el tercer lugar en lo que respecta a los valores medios de las variables numéricas seleccionadas, excepto la implicación de las familias en la AMPA, la edad de la madre y los recursos materiales que se poseen, que ocupan el último puesto. En relación a estas variables numéricas, casi todas ellas muestran significación estadística para configurar este perfil. La excepción la constituyen el sentimiento de pertenencia al centro, la edad del padre y los estudios de éste.
- Perfil C. Representa el 24,5% de las familias del alumnado de Educación Primaria y el 39,5% de padres y madres cuyos hijos e hijas cursan estudios en centros públicos. Estas familias son todas de nacionalidad española y conforma un tipo familiar en el que el índice de participación es el más bajo de los padres y madres en Educación Primaria. De manera similar a lo que sucede en Educación Infantil, las medias de las variables numéricas que lo configuran se sitúan en último lugar de los cuatro perfiles obtenidos, a excepción de la implicación de las familias en la AMPA, la edad de la madre y los recursos materiales que poseen, que ocupan el tercer lugar. Todas las variables numéricas son estadísticamente significativas para conformar este tercer perfil familiar, siendo todas ellas inferiores a la media.

- **Perfil D.** Representa el 29,1% de las familias en Educación Primaria y el más alto porcentaje de las mismas cuyos hijos e hijas cursan estudios tanto en centros públicos como privados. En concreto, representan el 45,2% de quienes lo hacen en centros públicos y el 92,1% de quienes incorporan a sus hijos e hijas a centros privados. Todas estas familias son de nacionalidad española y poseen el perfil de más alta participación en el centro educativo.

Las características de estos cuatro perfiles configurados en la etapa de Educación Primaria, se muestran resumidas en la Ilustración 2.

Ilustración 2. Tipologías familiares predominantes respecto a la participación en los centros escolares en Educación Primaria



## Modelos de participación de las familias de Educación Secundaria

Los resultados del análisis cluster realizado en Educación Secundaria, al igual que en las dos etapas anteriores, muestran la configuración de cuatro perfiles familiares de participación en los centros educativos. En total, dichos perfiles han quedado

conformados por 3.982 familias, ya que, si bien aceptaron participar 5.022, fueron excluidos 1.040 casos (Tabla 6).

Tabla 6. *Distribución de conglomerados. Perfiles de participación de las familias de Educación Secundaria*

		N	% de combinados	% del total
Perfil	A	1.321	33,2%	26,3%
	B	552	13,9%	11,0%
	C	1.346	33,8%	26,8%
	D	763	19,2%	15,2%
	Combinados	3.982	100,0%	79,3%
	Casos excluidos	1.040		20,7%
	Total	5.022		100,0%

En esta etapa educativa las valoraciones globales medias de las variables numéricas son muy parecidas a las obtenidas en Educación Infantil y Educación Primaria, a excepción de las edades de padres y madres, que en esta ocasión tienen ambas edades comprendidas entre 41 y 50 años. Por lo tanto y de forma global, se trata de familias que perciben alta calidad en la comunicación con el centro educativo, participan en un grado aceptable en las actividades que organiza dicho centro, poseen un elevado sentimiento de pertenencia hacia el mismo, se implican en muy alto grado en el aprendizaje de sus hijos e hijas de forma directa, pero poco tanto en la AMPA como en el Consejo Escolar del centro. No obstante, los valores numéricos de estas medias globales son algo inferiores a las dos etapas anteriores en lo que respecta a su percepción sobre la calidad de la comunicación con el centro educativo, a la participación en las actividades organizadas por el centro, al sentimiento de pertenencia al mismo, a la implicación en la AMPA, y a los estudios del padre y de la madre. Por último, estas familias poseen más medios materiales que en las dos etapas anteriores, así como también mayor número de recursos para el aprendizaje, incluyendo más libros en el hogar.

Una definición general de cada uno de los perfiles que configuran los cuatro grupos de participación familiar en la etapa de Educación Secundaria puede ser la siguiente:

- Perfil A. Representa el 33,2% de los padres y madres del alumnado de Educación Secundaria y, prácticamente, la totalidad de los que han optado por matricular a sus hijos e hijas en centros concertados (92,7%) y en

privados (el 87,7%). Son familias mayoritariamente españolas y ocupan el segundo nivel de participación en los respectivos centros educativos. Este tipo se “disputa” el primer puesto con el perfil D en lo que respecta a cómo perciben las familias la calidad de la comunicación con el centro educativo y a los recursos materiales que poseen. Igualmente, este perfil ha obtenido la media global más alta en las variables relativas a la participación de las familias en las actividades organizadas por el centro, al sentimiento de pertenencia que poseen hacia el mismo y a la implicación de padres y madres en la AMPA del centro.

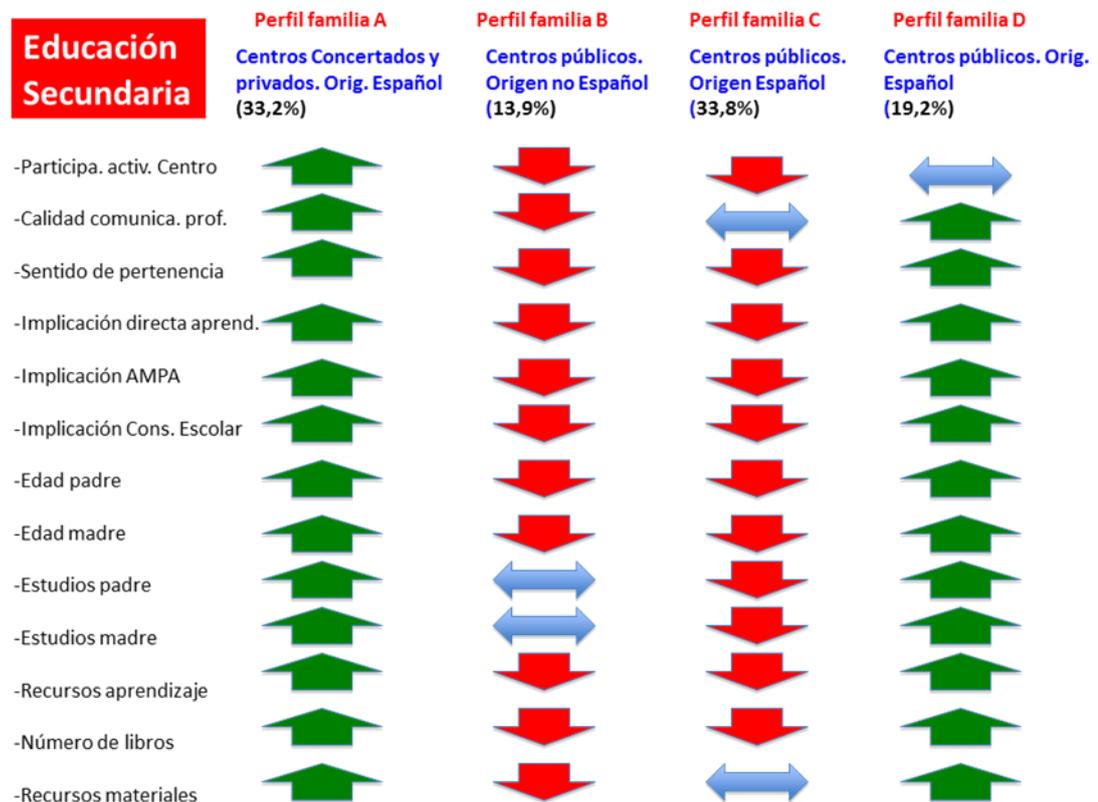
- Perfil B. Representa tan solo el 13,9% de las familias del alumnado de Educación Secundaria, quienes llevan a sus hijos e hijas mayoritariamente a centros públicos. Este perfil lo conforman el 100% de padres y madres con nacionalidad diferente a la española y constituye el conglomerado con el índice de participación más bajo en los centros de Secundaria. Las medias de la mayoría de las variables numéricas que configuran este perfil familiar y que indican de forma más directa el grado de participación de las familias en el centro educativo, se sitúan en último lugar de los cuatro obtenidos. La excepción la constituyen el sentimiento de pertenencia al centro, los estudios del padre y de la madre, los recursos de los que se dispone para el aprendizaje y el número de libros, que ocupan el tercer lugar.
- Perfil C. Representa el 33,8% de las familias del alumnado de Educación Secundaria. El 52,8% de estas familias han matriculado a sus hijos e hijas en centros públicos, constituyendo el porcentaje más alto de familias de nacionalidad española (52,8%). Asimismo, globalmente, este grupo de familias se encuentra en la tercera posición en lo que respecta a su grado de participación en el centro educativo. Así, de las 13 variables numéricas consideradas, 8 de las medias obtenidas se encuentran en ese tercer lugar respecto al resto de perfiles. Las valoraciones medias alcanzadas en las variables que hacen referencia al sentimiento de pertenencia, el número de libros, otros recursos para el aprendizaje y los estudios del padre y de la madre han quedado en último lugar. De todas ellas, destacan las puntuaciones medias de las dos últimas variables mencionadas, puesto que

el nivel de estudios tanto de las madres como de los padres apenas alcanza haber cursado Educación Secundaria Obligatoria.

- **Perfil D.** Representa el 19,2% de las familias del alumnado de Educación Secundaria, así como el 29,9% de familias cuyos hijos e hijas acuden a centros públicos. Se trata de padres y madres de nacionalidad española, poseen el índice de participación más alto de los cuatro perfiles obtenidos, aunque se disputa este primer puesto con el primer perfil en lo que respecta a cómo perciben las familias la calidad de la comunicación con el centro educativo y a los recursos materiales que poseen. Asimismo, la participación de las familias en actividades del centro, el sentimiento de pertenencia al mismo y la implicación de dichas familias en el AMPA han arrojado valoraciones medias que sitúan a este perfil de padres y madres en segundo lugar.

En la Ilustración 3 se muestran gráficamente las características de estos cuatro perfiles conformados en la etapa educativa de Educación Secundaria.

Ilustración 3. Tipologías familiares predominantes respecto a la participación en los centros escolares en Educación Secundaria



## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En primer lugar, podemos afirmar que los resultados obtenidos muestran una gran diversidad de modelos de participación que adoptan las familias, que se manifiesta con diferente nivel de intensidad, en función de la etapa educativa en la que nos situemos (Educación Infantil, Primaria o Secundaria) y sobre la que apreciamos la influencia de distintas variables sociodemográficas (edad, nivel de estudios, recursos materiales y para el aprendizaje, sentimiento de pertenencia al centro, entre otras).

Aunque se pueden apreciar algunos matices en función de la etapa educativa en la que nos situemos, en general, el primer grupo de familias, lo constituyen aquellas cuyos hijos e hijas acuden mayoritariamente a centros concertados o privados, con recursos económicos elevados y que también destinan una parte importante al aprendizaje escolar de los hijos e hijas, siendo su participación en el centro más evidente a través de las actividades del centro y el establecimiento de unas relaciones fluidas con el mismo. Esta tipología de familias muestra un elevado sentido de pertenencia al centro educativo, pero un bajo nivel de participación en los órganos formales (AMPA y Consejo Escolar), aunque esta implicación a través de las vías formales aumenta significativamente en la etapa de Educación Secundaria (sobre todo en el AMPA). Este perfil se mantiene para las tres etapas educativas estudiadas, quedando en Educación Primaria conformado sólo por familias que llevan a sus hijos/as a centros concertados.

El segundo modelo de participación lo constituyen familias de origen no nacional, con bajos o modestos recursos económicos y cuyos hijos e hijas están escolarizados en centros públicos. Estas familias manifiestan, en todas las etapas educativas, una baja calidad en su comunicación con el centro, así como una escasa implicación directa en los aprendizajes y el más escaso nivel de implicación en las vías formales de participación familiar, tales como AMPA y Consejo Escolar. Además, es llamativo el hecho de que su sentimiento de pertenencia al centro disminuye significativamente en la etapa de Educación Secundaria, respecto a Educación Infantil y Primaria, etapas estas en las que se su sentido de pertenencia se mantiene estable, ni especialmente elevado ni especialmente bajo. Es decir, en las familias de nacionalidad no española, encontramos que en el momento en que sus hijos alcanzan la etapa de Educación Secundaria

Obligatoria, descende de forma significativa ese sentido de pertenecer al centro educativo, de entenderlo como algo suyo, de sentirse parte del mismo.

El tercer tipo de familias queda conformado por aquellas cuyos hijos e hijas asisten a centros públicos, son los padres y madres más jóvenes en cada una de las etapas, de nacionalidad española, con el menor nivel de estudios de todas las tipologías, así como el más bajo nivel económico y, por tanto, los que menos destinan al aprendizaje escolar. Estas familias se sitúan en los niveles más bajos respecto al sentimiento de pertenencia al centro, no se sienten parte del mismo, así como presentan unos niveles significativamente bajos de participación e implicación en el aprendizaje de sus hijos/as.

El cuarto grupo de familias lo conforman aquellas que, matriculando a sus hijos e hijas en centros públicos, son de nacionalidad española, tienen el mayor nivel de estudios tanto los padres como las madres, presentan un nivel elevado en recursos económicos y no dudan en destinar gran parte de los mismos a la educación de sus descendientes. En Educación Primaria, se integran en este cuarto perfil las familias que escolarizan a sus hijos en centros privados. La participación e implicación en el centro educativo de estas familias es la más elevada, junto con la implicación y calidad de comunicación que muestra el primer grupo de familias descrito. En este grupo destaca la elevada implicación directa en los aprendizajes, así como la participación a través de las vías formales destinadas para tal fin, AMPAS y Consejos Escolares.

Los aspectos más definatorios y con mayor capacidad predictiva que nos pueden ayudar a explicar las razones de la implicación de las familias son el nivel de estudios, la titularidad del centro al que llevan a sus hijos e hijas y el origen nacional. Así, sin ser un rasgo exclusivo y excluyente de ellas, las familias con mayor nivel de formación encuentran la educación de sus hijos e hijas como algo en lo que se deben involucrar en cuanto a acompañamiento, seguimiento y colaboración. Y a la inversa, las familias cuyo nivel de formación es más bajo interactúan en menor medida con los centros escolares.

En esta línea, consideramos prioritario apostar por iniciativas de mejora decididas de formación destinada a las familias, de manera más intensa sobre aquellos contextos familiares que más lo necesitan (aquellas de origen nacional diferente al español y las que siendo de origen nacional español, cuyos hijos e hijas asisten a centros públicos), con el fin de romper los obstáculos que dificultan la implicación de las familias con escasos niveles de formación y recursos materiales en la educación escolar de los hijos e hijas. En definitiva, se necesitan propuestas y programas inclusivos que potencien la

democratización efectiva y que propicien el compromiso de todas las familias con la educación escolar (Buarque, 2012; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011).

El estudio presentado también concluye, de acuerdo con investigaciones previas (Gomariz et al., 2008; Martínez-González y Álvarez-Blanco, 2005) que la participación y comunicación de las familias con el centro educativo desciende conforme el hijo/a avanza en la escolaridad, apreciándose significativamente dicha reducción de la relación familia-escuela en la etapa de Educación Secundaria. Desde nuestra postura, defendemos la necesidad de encontrar un equilibrio entre el fomento de la autonomía creciente en el adolescente, por parte de la familia, con el acompañamiento responsable en el proceso educativo del hijo/a; equilibrio que se puede estimular desde los centros educativos, promoviendo actividades en las que la familia mantenga ciertos niveles de participación e implicación, similares a los que se le demandan en edades más tempranas.

Para finalizar, nos encontramos ante una realidad que ha sido descrita de manera exhaustiva y sistemática a través del estudio promovido por el Consejo Escolar del Estado (2014). Lo que procede ahora es contextualizar dichos perfiles de participación familiar en los distintos entornos escolares, de manera que se posibiliten y se articulen vías y actuaciones de colaboración y participación familiar que sean viables y que garanticen una implicación efectiva de la familia en el centro escolar, mostrándose como alternativas o complemento de las vías formales de participación que, por sí solas, no garantizan ni promueven la implicación real de la familia en los centros escolares.

## REFERENCIAS

- Buarque, M.B. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Educación*, 48(2), 285-298.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coordinación Nacional del Programa de Escuelas de Calidad (2003). Para promover la participación de los padres de familia en la educación: de la colaboración a la asociación. Versión preliminar.
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and applications* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
- Feito, R. (1992). *CEAPA y CONCAPA: dos modelos de participación de los padres*. En I Conferencia de Sociología de la Educación, CIDE.
- Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- Gaviria, J.L. (2014). Prólogo. En Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.13-18). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gomariz, M. A., Parra, J., García, M. P., Hernández, M. A. & Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios Create, nº 9. Ministerio de Educación. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Martínez-González, R.A. & Álvarez-Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros educativos. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 241-255.
- Movilla, S. (2013). Familia y escuela. Ámbitos educativos privilegiados. *Didactia*, nº1, 40-47.
- Navaridas, N. & Raya, E. (2012). Indicadores de participación de los padres en el Sistema Educativo: un nuevo enfoque para la calidad educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 223-248.
- Oraisón, M. & Pérez, A.M. (2006) Escuela y Participación: el difícil camino de la construcción de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 42, 15-29.
- Parra Martínez, J., García Sanz, M.P., Gomariz Vicente, M.A. & Hernández Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp.127-148). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

- Reparaz, C. & Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Vega-Hazas, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Internacionales Universitarias.

# **CONOCER A NUESTROS HIJOS Y SUS NECESIDADES**

**José A. Carranza Carnicero**

**Isidoro Candel Gil**

**M<sup>a</sup> Teresa Calvo-Llena**

## **1. INTRODUCCIÓN: FAMILIA Y SOCIEDAD**

Sabemos que la familia es la célula primera y vital de la sociedad, por lo que de su salud o enfermedad va a depender la salud o enfermedad de todo el cuerpo social. En consecuencia, familia y sociedad están íntimamente unidas, están “condenadas a entenderse”. En la dinámica de la sociedad, la Educación es un elemento fundamental y los centros educativos un entorno imprescindible para su desarrollo. Así pues, la colaboración entre los padres y los profesores es un aspecto capital para el buen funcionamiento del proceso educativo en general.

No obstante, hemos de tener claro que los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos, y deben tomar conciencia de su responsabilidad, no haciendo dejación de deberes y derechos, por más que eso cueste. Vivimos una época en la que los padres se desentienden con demasiada frecuencia de sus obligaciones básicas hacia sus hijos, tendiendo a derivar muchos asuntos de su educación en personas o instituciones. Han de tomar conciencia de que el futuro de sus hijos y de la sociedad, va a depender en gran medida de lo que ellos hagan o dejen de hacer.

Si preguntamos a los padres qué es lo que quieren para sus hijos, las respuestas que más se repiten son: “que sean felices”, “que sean personas honradas”, “que tengan una personalidad madura”, “que sean solidarios y tolerantes”, “que puedan disfrutar de un trabajo y se ganen bien la vida”, etc. No cabe la menor duda de que son objetivos nobles y ambiciosos, nada fáciles por otra parte, pero en los que todos, más o menos,

estamos empeñados. La educación consiste, principalmente, en hacer crecer al educando, sacar lo mejor que hay en él, y hacerle feliz. Pero, ¿qué es la felicidad? A la hora de responder a esta cuestión, lo más probable es que encontremos réplicas muy diversas, más o menos variopintas, de acuerdo con las creencias, actitudes, filosofías de cada cual. En un intento por buscar algún punto de partida objetivo, podemos recurrir a Aristóteles, para quien la felicidad es la vida lograda, es el premio a la virtud que solo se alcanza con el esfuerzo prudente de toda una existencia.

En este punto, podemos constatar que la educación de nuestros hijos no es una tarea fácil; ciertamente nadie ha dicho nunca que lo sea. A veces los padres pueden sentirse incapaces, frustrados y hasta culpables, al comprobar que las cosas no salen como habían previsto en un principio, y que son muchos los temas que no pueden controlar, experimentando entonces un notable estrés al verse superados y desbordados por numerosos frentes. Los tiempos que corren complican la tarea de los padres que quieren tomarse en serio su responsabilidad. Se requiere, pues, echar mano a recursos que ayuden a afrontar los retos que se presentan en la situación actual, y adaptarse a ella. Aunque en la Educación no existen dogmas, sí que podemos recurrir a algunos presupuestos básicos que pueden ayudarnos en este apasionante cometido. Algunos autores han señalado estos cuatro: *Educar bien requiere padres valientes. Educar bien requiere padres exigentes. Educar bien requiere saber lo que es bueno. Educar bien requiere sacrificio.*

## **2. CONOCER A LOS HIJOS. APUNTES SOBRE EL DESARROLLO EVOLUTIVO**

El conocimiento de los padres y educadores de los cambios que experimentan los niños a lo largo del desarrollo, puede ayudarles a comprender el significado de muchas de las reacciones que en cada uno de los periodos de la infancia, niñez y adolescencia caracterizan su comportamiento. Así como también, a comprender el papel que ellos juegan en el ajuste y adaptaciones del niño al ambiente que lo rodea.

El contexto familiar, el contexto educativo y el grupo de compañeros son tres agentes de socialización que tienen una gran influencia durante las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, y contribuyen de forma muy importante a la construcción del desarrollo social y de la personalidad. Conviene subrayar que en todos los períodos aquí

abordados, en las interacciones que se producen en dichos contextos, no solamente es el niño quien tiene que aprender a adaptarse al entorno con el que interacciona, sino que también han de hacerlo los padres, educadores e iguales; es, por tanto, un ajuste recíproco. Aunque se traten por separado, existe una conexión entre los tres contextos: familia, escuela y grupo de iguales. Los resultados del ajuste en cada uno de ellos puede servir como facilitador o como obstáculo para la adaptación en los otros.

Si bien nuestro objetivo será seguir la trayectoria de la importancia de los agentes de socialización señalados en la construcción del desarrollo social y de la personalidad, también repasaremos otros aspectos de interés en cada uno de dichos períodos.

### **2.1. Período de Infantil (3-6 años)**

Uno de los retos más difíciles al que diariamente se enfrentan los niños durante este período, es el de regular su comportamiento para adaptarse a las demandas de su entorno. Ellos son participantes activos en su propio desarrollo, aunque todavía tengan importantes limitaciones cognitivas. Aprenden mucho en sus relaciones con el mundo que les rodea, a pesar de que sus representaciones son todavía muy subjetivas y no son capaces de diferenciar la perspectiva de los demás de su propio punto de vista. Hacen rápidos avances en el vocabulario, gramática y uso del lenguaje. Progresivamente el habla de los niños es más parecida al habla adulta. Por otro lado, a medida que avanza el desarrollo, se observa una mejora considerable en su capacidad para prestar atención selectiva a los estímulos, ignorar la información irrelevante y cambiar su atención según se requiera. Así mismo, la manera en que los adultos hablan con los niños acerca de los sucesos de su vida cotidiana influye en la formación de la memoria. Los niños y los adultos construyen en colaboración recuerdos autobiográficos cuando hablan sobre sus experiencias compartidas.

A los niños de esta edad les gusta mucho la actividad física y disfrutan con ella. Si bien existen diferencias individuales, los padres se quejan en ocasiones de un exceso de actividad, que llega a ser agotadora para ellos. Dos notas peculiares de esta etapa son la curiosidad y el interés de los niños: son habladores y preguntones (es el momento de los reiterados *por qué*, de hacer muchas preguntas sin esperar siempre la respuesta, de registrar por toda la casa, de buscar cosas y entretenerse con algo nuevo...). Todo esto también se pone de manifiesto en su juego, que es imaginativo y simbólico, con un altísimo contenido educativo en todos los aspectos. En este momento, los niños

empiezan a discriminar conductas propias de su sexo en sus juegos, y empiezan a hacer preguntas sobre las diferencias sexuales.

**El contexto familiar.** En la etapa de Infantil, la influencia del contexto familiar es decisiva. Los padres transmiten a sus hijos en las situaciones de la vida diaria, los valores, las normas, lo que para ellos está bien y lo que está mal, lo que les agrada y lo que les desagrada, etc. Los niños van aprendiendo a través de las interacciones familiares, que se producen, fundamentalmente, en las *rutinas diarias*: levantarse, asearse, vestirse, desayunar, ir a la escuela, asistir a clase, comer, relaciones con otros familiares, actividades lúdicas, hacer las tareas escolares, ver la televisión, irse a la cama, etc. Los padres son los agentes principales que planifican, dirigen, animan y vigilan que se cumplan los objetivos. En la realización de estas actividades, los padres expresan una gran diversidad de emociones relacionadas con la secuencia de acciones que conforman las relaciones dinámicas de los participantes durante su ejecución. En esas situaciones, si bien los padres van a reconocer unas formas particulares de reacción emocional de sus hijos (tranquilos, retraídos, muy activos, aproximativos, irritables, etc.), los niños, a su vez, también descubrirán el significado de las reacciones emocionales de sus padres. Padres e hijos van construyendo los estilos que representan sus formas habituales de reaccionar emocionalmente, gracias a la oportunidad de interpretar esas formas particulares de funcionamiento en contextos y situaciones de diferente naturaleza. Los niños no aprenden por lo que continuamente los padres manifiestan que está bien o mal, sino por las relaciones entre lo que expresan y hacen.

**Los estilos de crianza.** El peso atribuido a las prácticas de crianza de los padres en el ajuste social del niño, ha ejercido una influencia muy importante en la determinación del desarrollo social y de la personalidad. A este respecto, la calidad afectiva de las relaciones padres-hijos, el tipo de control que los padres tienen sobre sus hijos, así como su implicación, han sido frecuentemente identificados como dimensiones importantes de los estilos de crianza de los padres.

En el *estilo autoritario*, se concede especial importancia al respeto a la autoridad y al mantenimiento del orden y cumplimiento de las normas; necesita un mayor nivel de control parental; dificulta la experiencia en la toma de decisiones y de asumir responsabilidades; no se fomenta el diálogo abierto; suele generar baja autoestima y escaso autocontrol. En el *estilo democrático*, se establecen cuidadosamente los límites y restricciones muy claros respecto a determinados tipos de conducta, pero con un grado considerable de libertad y con tolerancia a los errores; se da más importancia a la

comunicación; se usan estrategias de disciplina que implican una actitud dialogante y técnicas inductivas de razonamiento y explicación; suele generar alta autoestima y competencia social.

El *estilo permisivo* se caracteriza por un “dejar hacer”, con bajos niveles de control o demandas de madurez; se piensa que restringir las acciones del niño impide el desarrollo de su autonomía; no se imponen restricciones (rara vez se regulan los horarios de la comida, de acostarse, ver la TV, etc.; rara vez le requieren al niño para que haga tareas de la casa o tenga modales apropiados); en general, en estos casos abundan los niños malcriados, egoístas, impacientes, desconsiderados y exigentes, con altos niveles de actividad e impulsividad. Finalmente, en el *estilo indiferente/negligente* ni se exige ni se responde a las necesidades del niño, no aplicando directrices o normas para controlarlo; se antepone los intereses y necesidades personales antes que los de los hijos; hay escasa o nula implicación en la vida personal, escolar y social del niño; los padres con este estilo están tan ocupados en sus actividades, que apenas se dedican a aplicar reglas o normas de funcionamiento a sus hijos; suele generar irritabilidad, problemas de identidad y baja autoestima.

Efectivamente, los niños durante este período aprenden a tener más o menos confianza en sí mismos, a sentirse más o menos seguros e independientes a través de las actitudes y prácticas de crianza de los padres y, consecuentemente, de la aceptación y calidad de trato de las personas significativas para el niño. El historial de éxitos y fracasos del niño dará como resultado que se sienta más o menos bien consigo mismo, con sus capacidades y habilidades.

## **2.2. Período de Educación Primaria (6-12 años)**

Si bien el contexto familiar sigue siendo un soporte muy importante, el contexto educativo y, poco a poco, el grupo de compañeros, van ganando protagonismo en la construcción de su desarrollo social y de la personalidad. Durante este período, los niños son menos egocéntricos que antes y más competentes en tareas que requieren razonamiento lógico. Los niños de edad escolar pueden concentrarse durante más tiempo que los más pequeños y enfocarse en la información que necesitan y desean, al mismo tiempo que desestiman la información irrelevante. Este aumento de la capacidad para dirigir de manera deliberada la atención y no permitir las distracciones está relacionada con la habilidad ejecutiva del control inhibitorio, esto es, la supresión

voluntaria de las respuestas no deseadas. Su pensamiento es más flexible y organizado de lo que lo era en el período anterior.

En lo tocante al desarrollo social, éste es un período de asimilación tranquila y de adaptación a la realidad. Es la edad social por excelencia: al niño no le hace gracia estar solo. Pasa de la vida centrada en la familia, a un marcado interés por el mundo de sus iguales. Aprende un comportamiento social y a respetar las reglas de juego. Le gustan las actividades de grupo: asociaciones, clubs, equipos..., y se van imponiendo los juegos colectivos. Es importante que los padres no adopten una actitud excesivamente protectora, cortando las alas de las iniciativas sociales de sus hijos en estas edades. Uno de los principales cambios que se producen en las interacciones con los iguales, viene dado por los avances en las habilidades de comunicación social, que se adaptan más a las perspectivas de las otras personas.

**La familia.** A pesar de la importancia que en este período tienen el contexto escolar y el grupo de iguales, la familia sigue siendo y ejerciendo una gran influencia. Si bien durante este período los niños pasan menos tiempo con sus padres y pierden algo de la cercanía que tenían con ellos, sus relaciones siguen siendo muy importantes. A este respecto, las características generales de influencias de las prácticas de crianza, explicadas en el período anterior, siguen siendo válidas a estas edades. Así, los padres exigentes y con control, comunicativos y afectuosos, propio de los ambientes democráticos, siguen generando y manteniendo las características positivas detectadas en los años anteriores. En cambio, un control estricto sin explicación de las normas puede desembocar en comportamientos antisociales. Si los padres tratan de controlar la conducta del niño con castigos físicos, pueden constituirse como modelos a imitar de manera que, aunque en la casa se manifiesten dóciles, en otros contextos pueden ser agresivos.

Hemos visto como hasta los 6 años, los niños se sentirán más o menos seguros de sí mismos según la valoración que hacen de ellos los adultos que son significativos en su vida. A partir de los 6-7 años, esa valoración se produce a través de la comparación social; el niño tiende a evaluar sus propias capacidades, logros, posición social y otros atributos en comparación con otros niños de la misma edad. El referente social de los compañeros le permite tener un conocimiento más objetivo de sus capacidades. Cada vez se dan más cuenta de que sus éxitos o fracasos dependen de sus propias acciones. Los profesores son otro punto de referencia para conocer la valoración de sus

capacidades y las de otros compañeros. Por ello, es conveniente prestarles apoyo y refuerzo para infundirles confianza y seguridad en sí mismos.

**El grupo de iguales.** Adquiere una gran importancia durante este período. Por lo general, estos grupos están formados por niños de la misma edad y sexo, viven cerca unos de otros, o van juntos al mismo centro escolar. Su interacción con el grupo de compañeros ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales, les permite probar y adoptar valores de manera independiente a los padres, les da un sentido de pertenencia y les ayuda a desarrollar su autoconcepto e identidad de género. Los niños que proceden de ambientes familiares en los que existen normas claras y consistentes, altos niveles de comunicación y padres cariñosos, que contribuyen a estimular la independencia del niño, ponen de manifiesto mejores habilidades sociales en el grupo de iguales. Por otro lado, la familia influye de forma indirecta sobre las relaciones del niño con sus compañeros: según la mayor o menor importancia que le dan a esas relaciones, a la concepción que tienen de cómo deben ser las amistades, etc. Igualmente, la experiencia y los aprendizajes realizados dentro de la familia pueden o no facilitar la adaptación y el éxito en la escuela.

Si bien durante el periodo anterior los niños tienen amigos y aprenden de ellos, su egocentrismo hace que se sientan menos afectados ante la aceptación o rechazo de otros. Sin embargo, durante el período escolar aprenden a ser conscientes de las opiniones, juicios y logros de sus compañeros de clase. Necesitan del otro para autoafirmarse, buscar consejos y sentirse acompañados. Algunos niños en la escuela son populares entre sus compañeros, otros no lo son. Así, por ejemplo, los que son considerados por sus compañeros como populares se perciben como cooperativos, atentos, se comportan siguiendo las reglas sociales, etc. En cambio, los niños rechazados son percibidos como agresivos, y con una conducta disruptiva.

**Diferencias individuales en temperamento.** Cuando los padres hablan de sus hijos, suelen preguntarse cómo es posible que sean tan distintos si son hermanos y han vivido bajo el mismo techo. Y describiendo esas diferencias también nos dicen, al mismo tiempo, que les ha resultado más fácil relacionarse y educar a unos hijos que a otros. Esa pregunta de los padres conlleva también una posible respuesta. Probablemente, sus hijos son diferentes y tienen unos estilos de respuesta distintos que contribuyen a formas particulares de interacción y ajuste. Pues bien, cuando hablamos de temperamento, nos estamos refiriendo a las diferencias individuales en la forma de experimentar y expresar las emociones. Así por ejemplo, hay niños que, cuando se

enfrentan a situaciones nuevas, parece que las viven inicialmente con malestar, con desasosiego. Mientras que a otros, no solamente no les importa, sino que, además, buscan ese tipo de situaciones. Estas conductas desiguales tienen un carácter biológico y se refieren a reacciones tales como el miedo, la ira, las conductas de aproximación a otros, el nivel de actividad o la atención. Estas diferencias también existen entre los adultos y contribuyen a que cada uno de nosotros seamos como somos. Es necesario, por tanto, conocer el carácter de los hijos para tratar de ajustarse a él, comprenderlo, respetarlo, y tener sintonía con las distintas necesidades derivadas del mismo. Igualmente, los hijos tienen que ajustarse a las características emocionales de sus padres.

El temperamento del niño puede afectar al estilo de crianza que los padres deben desplegar para que se produzca un buen ajuste. Así por ejemplo, un estilo de los padres denominado “suave”, y caracterizado por bajos niveles de control y escasa conducta punitiva, beneficiaría a los niños temperamentalmente retraídos en su ajuste al medio, que son más receptivos a la desaprobación de los padres. Por el contrario, un estilo “severo”, caracterizado por altos niveles de restricción y conductas más punitivas, parece ajustarse mejor a niños con un temperamento fuerte, con altos niveles de ira y actividad. Como puede apreciarse, el temperamento y el estilo parental de crianza guardan una estrecha relación en el ajuste social del niño.

Asimismo, podemos afirmar que el temperamento del niño afecta en gran medida a su adaptación al contexto del aula, a sus relaciones con el maestro y a su rendimiento escolar. Niveles altos de actividad motora y reactividad emocional, junto con niveles bajos en atención y autorregulación, influyen negativamente en la adaptación del niño al contexto escolar. En este sentido, el control con esfuerzo es la dimensión temperamental que cobra una vital importancia, tanto en relación al rendimiento académico, como a la competencia social del niño en el contexto educativo. A su vez, el temperamento del profesor puede adaptarse mejor a unos estilos frente a otros. Un maestro de reacción lenta puede comprender especialmente a un niño tímido y callado, y puede impacientarse ante un niño excesivamente activo o que demande mucha atención. El maestro debe, por tanto, ser consciente de cómo su estilo personal puede afectar a sus relaciones con el alumno y a las expectativas que tiene de ellos.

### **2.3. Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años)**

Se trata de una etapa de la vida que viene marcada por rápidos cambios físicos, biológicos y cognitivos, que van a tener una marcada influencia en la vida del adolescente, en sus intereses, y en la forma en que se relaciona con la familia y sus iguales. Paralelamente, en nuestra sociedad, el comienzo de la adolescencia coincide con el inicio de la educación secundaria y, en el contexto escolar, las exigencias académicas y las expectativas de los profesores respecto a su autonomía y responsabilidad se hacen progresivamente mayores. Por todo ello, se habla con frecuencia de la adolescencia como un período crítico, tanto desde el punto de vista del propio niño, como del de los adultos que se relacionan con él.

Actualmente se distingue entre preadolescencia (10-13), donde los cambios físicos tienen su mayor influencia, y adolescencia propiamente dicha (13-18), donde progresivamente los cambios en la dimensión psicosocial cobran mayor relevancia. A estas dos fases, las sociedades más desarrolladas, como es nuestro caso, deben añadir una tercera fase de transición a la vida adulta (hasta aproximadamente los 25 años).

Entre los cambios físicos hemos de destacar por su influencia en el comportamiento adolescente: la producción de hormonas sexuales y los cambios en el desarrollo cerebral.

Las hormonas contribuyen a la conflictividad, los cambios de humor, y la urgencia sexual propias de esta etapa. Además, los cambios corporales visibles deben ser aceptados por los adolescentes, y para ello es muy importante el papel jugado por el entorno sociocultural y sus reacciones a dichos cambios. La influencia de los adultos y del grupo de iguales, cobran aquí especial relevancia. Parece que una maduración sexual temprana afecta más negativamente a las chicas, incrementando el riesgo de pérdida de autoestima y de trastornos alimentarios, dado que las niñas pueden confundir los cambios en la forma de su cuerpo con obesidad. Por el contrario, entre los niños será la maduración tardía la que más negativamente afecte a su autoestima, sobre todo por la presión del grupo de iguales.

Tanto las hormonas como los cambios en la maduración cerebral modifican los ritmos vigilia-sueño, con cierta preferencia por acostarse tarde y dormir durante el día, por lo que se da una tendencia a reducir el número de horas de sueño diario, y a no descansar lo suficiente para cubrir las necesidades de este período de crecimiento rápido. La falta de sueño se asocia con cambios de humor y de estado de ánimo y otras

alteraciones del comportamiento, así como con una disminución en el rendimiento académico, sobre todo por las mañanas.

En cuanto a los cambios en el desarrollo cerebral, la mielinización de la corteza prefrontal progresa entre los 12 y los 18 años. Lo que mejora la función ejecutiva, la capacidad para atender, las habilidades de solucionar problemas, razonar de forma lógica, establecer relaciones entre conceptos abstractos y plantearse hipótesis. Los adolescentes tienen más conocimientos que los niños y los utilizan mejor. Por todo ello, a veces son críticos con los valores y forma de vida de los adultos, les gusta pensar sobre la vida, y a menudo son idealistas. Sin embargo, su pensamiento y, sobre todo, la forma de aplicar sus capacidades a las situaciones de la vida distan aún mucho de la de los adultos. En efecto, la maduración de estas áreas del cerebro sigue un ritmo más lento que la de otras estructuras cerebrales encargadas de la respuesta emocional rápida, tales como el sistema límbico, lo que explica en parte la conducta a veces impulsiva propia de esta etapa.

En el ámbito del desarrollo social, el adolescente se enfrenta al logro de la identidad, lo que significa llegar a reconocerse uno mismo como alguien único en términos de roles, actitudes, valores y aspiraciones. A lo largo de esta etapa, deberá tomar decisiones respecto a quién es y quién quiere ser. Los psicólogos distinguimos cuatro escenarios para ello: la identidad de género, que no debemos confundir con la orientación sexual; la identidad religiosa o espiritual; la identidad étnica o cultural; y la identidad vocacional. No es de extrañar en estas circunstancias lo que llamamos el “egocentrismo adolescente”. Los chicos y chicas de estas edades se sienten únicos y, con frecuencia, incomprendidos; pueden mostrar un sentido del ridículo exacerbado, por creerse centro de atención y observados por todo el mundo, y muy frecuentemente se creen invencibles. Así mismo, en este “camino hacia la autonomía”, los amigos y compañeros se convierten, más que nunca, en un elemento de referencia intelectual y afectiva.

**Contexto familiar.** Aunque hay un aumento considerable de las influencias de los compañeros, éstas no reemplazan a las de los padres, los cuales se dan cuenta del repliegue de su hijo, más huraño y más discutiador. Es frecuente que haya un conflicto en las relaciones padres-hijo. El conflicto es más la señal de que existe un vínculo que lo contrario, y surge de la necesidad de afianzar su independencia por parte del adolescente y la necesidad de adaptación a los cambios naturales por parte de los padres. Una vez más, el papel de la familia, dándole progresivamente una mayor autonomía y el

necesario apoyo afectivo y material, es crucial. La "brecha generacional" entre adultos y adolescentes no tiene por qué ser tal. Es normal el interés generacional, cada generación ve las interacciones sociales desde su propia perspectiva, dado que son diferentes los roles e intereses de cada cual dentro del contexto, pero el vínculo afectivo y la comunicación con los adultos, y en especial los padres, debe mantenerse. Para ello, es importante que los adolescentes se sepan valorados por su comunidad, y sientan que sus opiniones y necesidades son tenidas en cuenta.

**La relación con los iguales.** Como hemos indicado más arriba, la influencia de los compañeros y amigos aumenta en los primeros años de la adolescencia, para declinar progresivamente a partir de los 14-16 años. La opinión de los otros de su misma edad pesa enormemente en las decisiones de los chicos y chicas, que intentan adaptarse a los amigos en términos de comportamiento, vestido y actitud. Esta presión puede ser tanto positiva como negativa, dado que el grupo actúa como facilitador a la hora de hacer aquello que, por sí solo, el adolescente no haría. En efecto, los amigos pueden animar a beber, pero también pueden estimular para alcanzar metas deportivas o participar activamente en un proyecto académico. Las relaciones entre adolescentes van a evolucionar desde grupos de amigos del mismo sexo en la preadolescencia, y contactos esporádicos entre grupos de chicas y chicos, para actividades en público, hacia pequeños grupos mixtos, con algunos niños de mayor edad y, finalmente la aparición de parejas con intimidad.

La sexualidad adolescente suele ser una cuestión que preocupa a los padres y educadores. En términos generales, la actividad sexual empieza varios años después de la pubertad. La actividad sexual temprana puede ser un indicador de la presencia de problemas en alguno de los contextos de desarrollo, y la formación temprana de parejas correlaciona, en ocasiones, con problemas emocionales. Es fundamental para un buen desarrollo psicosexual, el papel de los padres, la influencia de los iguales y la educación sexual en casa y en la escuela, en los años preadolescentes.

**El contexto educativo.** Al comienzo de la Enseñanza Secundaria (1º o 2º de ESO), es frecuente una caída del rendimiento académico. Participan en esto diversos factores, además de los cambios físicos de la pubertad y su repercusión sobre el comportamiento. El entorno del Instituto puede ser vivido como más amenazante comparado con el escolar, y se incrementan la presión de los iguales, la competitividad y las exigencias académicas. Tampoco ayudan la rigidez de la organización de las clases y la corta duración de las mismas, lo que dificulta la discusión y el debate, altamente

motivantes a estas edades. Por otra parte, el adolescente amplía sus intereses y dispone de mayor cantidad de actividades ajenas a la vida escolar. Necesita tiempo y el apoyo y orientación por parte de padres y profesores para adaptarse adecuadamente y establecer prioridades.

Muchos adolescentes expresan aburrimiento e infelicidad con el Instituto. Cerca del 40% de los profesores manifiestan que sus estudiantes son apáticos. Es cierto que la especial preocupación de los adolescentes más jóvenes por encajar con los iguales, puede apartarles de los estudios, pero hay cosas que los adultos podemos hacer para incrementar su motivación. Por ejemplo, diseñar un contexto de clase que se adecúe mejor a las características psicológicas de los adolescentes (interacción social y reto intelectual), y contrarrestar el aburrimiento favoreciendo el compromiso de los estudiantes con el centro, a través de actividades extracurriculares, talleres, etc., y permitiendo la vinculación entre compañeros y con los docentes.

No olvidemos que la adolescencia marca una transición, y como tal, es un período de confusión y toma de decisiones. Es importante también en esta etapa que padres y profesores mantengan una buena comunicación y sepan estar atentos a las necesidades particulares de sus hijos y alumnos.

### **3. ALGUNAS IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE CARÁCTER GLOBAL**

Algunas consecuencias prácticas podemos extraer de lo dicho hasta aquí. Lo primero que necesitan los niños es *atención*, es decir que sus padres les dediquen tiempo. Es verdad que todos estamos muy ocupados, que las actividades laborales son muy absorbentes. No tenemos tiempo para nada, ni siquiera para nuestros hijos y preferimos suplir la dedicación personal a nuestros retoños con sustitutivos de orden material, o con actividades complementarias que les mantengan ocupados. Si los hijos son el principal negocio de los padres, es fundamental prestarles más atención, no solo cuando son pequeños, sino también cuando se van haciendo mayorcitos. En este sentido, fue muy ilustrativo el anuncio publicitario de IKEA, emitido la pasada Navidad. Se pidió a unos niños que escribieran una carta a los Reyes Magos y otra a sus padres; ésta última es la que nos interesa. Un niño pidió: “Queridos papás: quiero que estéis más tiempo conmigo”; otro niño: “que nos hagáis un poco más de caso”. Cuando pidieron a los padres su opinión, una madre respondió: “Pensar que tú quieres darle todo lo mejor, y lo mejor eres tú”.

La segunda consecuencia práctica tiene que ver con la *pedagogía del ejemplo*. Siempre se ha dicho que la mejor educación es el buen ejemplo. Por más que hablemos y digamos, lo que queda de verdad son las acciones: “obras son amores y no buenas razones”. Un padre no puede pedir a sus hijos que ordenen su habitación, cuando la suya está hecha un desastre; ni obligarles a que recojan la cocina, mientras él ve la televisión cómodamente instalado en la butaca. Para poder exigir a nuestros hijos, tenemos que exigirnos primero a nosotros mismos. Los niños y los jóvenes carecen en la actualidad de modelos válidos en los que puedan fijarse y cuyos hechos pretendan emular. Si los padres no somos capaces de ofrecer a nuestros hijos alternativas válidas basadas en valores humanos permanentes, lo van a tener francamente difícil. Esto nos obliga a esforzarnos por dar lo mejor de nosotros mismos, sabiendo que es una tarea ardua, porque hay reconocer que estamos siempre como en un escaparate: hagamos lo que hagamos, los padres siempre seremos observados y juzgados por los hijos.

Y una tercera consecuencia: los padres deben *implicarse* en los asuntos que afectan a sus hijos. Y un asunto de capital importancia es la escolarización. Los padres, que son los primeros y principales educadores de los hijos, son también los principales colaboradores de los otros agentes educativos: los profesores. La familia y el colegio son los dos entornos más importantes en la vida del niño; los padres y los profesores constituyen sus principales referentes. A los padres les interesa mucho conocer detalles sobre el funcionamiento global de su hijo en el colegio o en Instituto, y no solo en lo relativo a las calificaciones, sino también a otros puntos relacionados con su comportamiento, sus relaciones sociales, sus valores, sus competencias, sus debilidades; de otro lado, al profesor le resultará de gran valor saber cómo es su alumno en otros ambientes diferentes al escolar. Por tanto, es vital establecer una buena relación entre ambas partes -padres y profesores- con el fin de ayudar al niño a mejorar como persona.

Pese a lo obvio de la cuestión, hemos de reconocer que hemos avanzado muy poco en ella. Unas veces son los padres los que tratan de imponer sus criterios, tratando de salvar “la buena reputación” del niño, preocupados únicamente por objetivos superficiales (las notas, intentos por disculpar el bajo rendimiento de su hijo, tendencia a buscar culpables externos). No es raro que los profesores adopten una actitud defensiva por temor a enfrentamientos y discusiones, o para evitar situaciones desagradables. En la relación entre los padres y los profesores, hay que evitar el enfrentamiento, la controversia y también la indiferencia. No se trata de hacer prevalecer las opiniones personales, de un lado o del otro, sino de buscar siempre

puntos de unión que permitan alcanzar la meta deseada por todos: ayudar al niño-alumno.

### 3.1. Educación de los valores

No podemos pensar que la educación de nuestros hijos se limita a llevarlos al Colegio o al Instituto, a inscribirlos en una serie de actividades extraescolares (inglés, informática, deportes), o a satisfacer sus necesidades materiales. Todo ello, sólo cobra sentido si se hace en el marco de su formación integral como personas y ciudadanos responsables. Recordemos que la educación consiste, fundamentalmente, en un progresivo proceso de mejora, en el que se trata de hacer crecer al educando, sacar lo mejor que hay en él, y hacerle feliz. Y para ello, es indispensable ayudar a los hijos a ir adquiriendo una serie de valores.

En un sentido genérico, los valores son las propiedades, cualidades o características de una acción, una persona o un objeto consideradas típicamente positivas o de gran importancia. Aquéllas actitudes deseables desde el punto de vista de la Ética y de la Moral son los valores éticos y los valores morales; éstos son los que nos interesa abordar aquí.

Los *valores éticos* son en gran medida universales y atemporales y se transmiten por la sociedad, mediante las interacciones del niño en sus distintos contextos de desarrollo, por ejemplo el respeto a la vida. Los *valores morales* son valores culturales que vienen determinados por una ideología, por una doctrina religiosa, etc y que no siempre responden a los primeros, pudiendo cambiar a lo largo del tiempo. Unos y otros valores están a la base de las elecciones vitales del hombre y a la mujer, a lo largo de su desarrollo. La formación en valores tendrá como objetivo promover individuos con mayor calidad como personas, capaces de responder a las demandas sociales y participar activamente en su mejora.

¿Y cuáles son esos valores a los que nos referimos? Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos enumerar unos cuantos: la generosidad, el respeto, la tolerancia, la sinceridad, la justicia, la laboriosidad, la responsabilidad, la solidaridad, etc.

Es evidente que la educación de los valores es una empresa difícil en estos tiempos. Pero eso no significa que tengamos que abandonarla. Tal vez los padres nos preocupamos más por atender las necesidades materiales de nuestros hijos, y los profesores por transmitir conocimientos, pero eso no basta. Nuestros niños y jóvenes necesitan unos modelos de comportamiento en los que se prioricen los valores humanos.

Si no exigimos a nuestros hijos, si no tiramos de ellos hacia arriba, si no les ponemos límites, ya desde pequeños, no aprenderán a vivir en libertad ni sabrán discernir lo que pueden y no pueden hacer. Es verdad que a veces resulta más cómodo y agradable ser permisivo y condescendiente, no meterse en líos, y dejar que las cosas sigan su curso sin hacer nada por nuestra parte. Presenciamos entonces cada día conductas inadecuadas de niños ante la pasividad desesperante de sus padres: “con tal de no oírlo”, “no puedo con él o con ella”, “no es bueno llevarle la contraria para no frustrarlo...”.

La exigencia no debe ser arbitraria ni caprichosa, sinónimo de despotismo o exceso de autoridad. Hay que exigir en lo que es razonable y justo. Hay que exigir en pocas cosas, y una a una. Hay que exigir en temas importantes, en los demás conviene sugerir respetando la individualidad del niño. Es importante, igualmente, estar atentos a los estados emocionales del niño, a la hora de mandar, de tal manera que nuestras directrices se ajusten a los estados del niño y puedan ser comprendidas y aceptadas, facilitando el ajuste de la interacción padre/madre-hijo. Las directrices deben ser claras y razonadas, según el nivel de desarrollo del educando, enseñando cómo realizar las cosas que pedimos. Además, las demandas deben adaptarse a las condiciones personales de cada uno, conjugando un alto nivel de aspiraciones con la realidad individual.

### **A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA VISIÓN POSITIVA**

Como señala Polaino, a la educación familiar le sobra patetismo y le falta buen humor. Le sobra ese aire de tragedia, que llega a asfixiarla, y le falta el viento fresco y festivo de la comedia; le sobra mucha rutina y cansancio, y le falta creatividad y vitalidad juvenil, cualquiera que sea la edad que se tenga, además de cierta dosis de confianza en que lo que se está haciendo es lo más valioso de todo cuanto se pueda hacer. Es verdad que con frecuencia los padres se sienten agobiados, en buena medida porque, pese a sus esfuerzos continuos, las cosas no acaban saliendo siempre como uno había planeado. Pero conviene no exagerar y ser capaces de dar a los acontecimientos su valor real, sin caer en posturas y actitudes negativas que no sirven para nada. No hemos de olvidar que ser padres forma parte del desarrollo de los adultos y educar a los hijos - satisfaciendo sus necesidades materiales y psicológicas para hacer de ellos personas sanas, socialmente útiles y felices- es una fuente de generatividad y satisfacción personal para los padres.

Los padres no pueden controlar la vida de sus hijos ni las circunstancias que la rodean. Su función de padres y educadores no puede abarcarlo todo; ellos no son los responsables de todo lo que ocurre a sus hijos. En la educación de los hijos se concitan dos libertades, la de los padres y la de los hijos. La misión de los padres consiste en motivar a los hijos a ser felices; en definitiva, a conocerse, a ser lo que cada uno quiere y debe ser.

Los padres deberían sentirse felices desarrollando las perfecciones de sus hijos, que es a su vez lo que de verdad hace a éstos felices. Sería bueno, en consecuencia, que los padres desarrollaran un espíritu más lúdico y deportivo cuando tratan de educar a sus hijos, lo que significa que han de decidirse a pasárselo bien, a disfrutar con ellos y de ellos, a jugar entre ellos. Esto supone que los padres han de acortar distancias con sus hijos, dejar a un lado su estatus formal, para ir al encuentro de sus hijos y entreverar sus vidas con las de ellos. Si este juego maravilloso fuera el más atractivo para los padres, el que más les divierte, seguro que entonces sacarían tiempo de donde fuera menester para compartirlo con sus hijos, para dialogar con ellos, en definitiva, para salir de sí mismos y decididamente ir a su encuentro.

Cualquier padre tiene suficiente experiencia de que esto es así. Siempre hay recuerdos muy gratos: las mañanas de Reyes, con la casa alborotada, en las que todos, padres e hijos, jugaban y se divertían con los nuevos regalos; aquella excursión que sirvió para conocerse mucho mejor; o los momentos compartidos viendo en televisión un partido de fútbol; y esos viajes en el coche, cantando y riendo todos juntos; o la tarde en que la madre se sentía dichosa invitando a su hija a una cafetería y hablando con ella de mujer a mujer; también, aquellos instantes de ternura, cuando los hijos eran pequeños y los padres los bañaban en medio de un gran jolgorio, y luego entraban silenciosamente en su habitación para arrojarlos y comprobar que estaban bien. Y tantas mañanas, y tardes, y noches más...

Por encima de los errores que se cometen en la educación de los hijos, un principio a tener en consideración es el de crear en el hogar familiar un ambiente de confianza, de cariño, de seguridad, de apoyo, en el que todos se encuentren a gusto, se sientan queridos, seguros, comprendidos y valorados. Para ello, habrá que echar mano a la naturalidad, que nos lleva a aceptar las cosas como son, con ánimo de mejorar, sin recurrir a actitudes catastrofistas. La naturalidad nos lleva de la mano a la sencillez: los padres deben aprender a ser sencillos, aceptando sus limitaciones, pues no siempre llevan la razón, y, cuando se equivocan, han de pedir perdón, aunque cueste un mundo.

Tenemos que recurrir al buen humor y al optimismo, aprendiendo a divertirnos con nuestros hijos, siendo conscientes de que “no perdemos el tiempo” cuando estamos con ellos.

### **BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA**

Benson, J.B. y Haith, M.M. (eds.) (2009). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Oxford: Elsevier.

Berger, K. (2006) *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia* (7ª ed.) Madrid: Ed. Médica Panamericana.

Feldman, R.S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.

Ibañez, D. (2004). *Educación con fundamento*. Pamplona: Ediciones Internacionales Universitarias.

Isaacs, D. y Abril, M.L. (2006). *Familias contra corriente*. Madrid: Ediciones Palabra.

Schaffer, H.R. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y Adolescencia* (6ª Ed.). México: Thomson.

Schaffer, H.R. (2000). *Desarrollo social*. Mexico: Siglo XXI.

# LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA LA MEJORA DE LAS RELACIONES FAMILIARES Y SOCIALES

Pilar Sánchez Álvarez

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando una mujer conoce su embarazo, la primera preocupación de los padres es si el hijo o la hija que va a nacer “estará sano o sana”, pero a medida que va creciendo, las preocupaciones son diferentes y van evolucionando según varían las necesidades del bebé.

Cuando se pregunta a unos padres qué quieren para sus hijos<sup>5</sup>, la mayoría contesta que sean felices (Seligman, 2011). Pero aquí surge una pregunta importante: ¿qué consideran los padres “ser feliz”?

Muchos padres piensan que la felicidad la consiguen dándole todo lo que quiere, siendo hiper-protectores con incansable supervisión, estar pendientes continuamente de sus deseos y sus necesidades para satisfacerlas, eliminando todas las dificultades. Esta forma de actuar es nociva porque se convierten en niños tiranos, sin límites, con muchos derechos y pocos deberes, con muchos miedos y con poca autonomía. No son niños felices aunque tengan de todo y consigan todos sus deseos inmediatamente porque esa manera de educar no da la felicidad y posiblemente cuando sean adultos se conviertan en unos fracasados además de infelices (Soda, Mischel & Peake, 1990).

Hay otro tipo de padres que confunden la felicidad de los hijos con sus propias aspiraciones, sin tener en cuenta que son personas distintas a ellos con capacidades,

---

<sup>5</sup> Se usa el plural para identificar hijos e hijas, niños o niñas, padres y madres etc.

aptitudes, motivaciones diversas, y con diferentes concepciones de la felicidad. Esta manera de educar tampoco aportará nada positivo a la felicidad del hijo.

Otros, considerando la vida compleja, piensan que deben enseñar a los hijos valentía y coraje para superar las frustraciones, y no educar niños frágiles, caprichosos, que consiguen todo sin necesidad de esfuerzo. Intentan darles herramientas para que sean felices a pesar de los fracasos, para afrontar las dificultades que puedan presentarse en su vida (Luri, 2014).

Efectivamente los padres quieren que sean personas felices, equilibradas, honestas, que no culpen a los demás de sus fracasos, que respeten a todos, que valoren más el ser que el tener, es decir, que sean personas dignas.

Hay muchos elementos en el desarrollo de la persona heredados de los padres, como son las cualidades físicas, algunas enfermedades, predisposiciones, rasgos del carácter, etc., pero otros se adquieren a lo largo de la vida, siendo fundamentales los primeros años porque en ellos se conforma la mayor parte de los conocimientos, los aprendizajes y los valores. La familia, la escuela y los amigos o grupos de iguales, son los principales agentes de socialización. A estos se suman las experiencias personales, las decisiones, los accidentes, el entorno, las situaciones exteriores, los éxitos o los fracasos, etc. Todo cernido y tamizado por la libertad, el autoconocimiento, la autoestima, las relaciones intrapersonales y las interpersonales, los valores prioritarios, las creencias, el proyecto de vida... ¡Es difícil educar a los hijos!

Es necesario tener conocimientos sobre cómo hacerlo, pero sobre todo es imprescindible el sentido común.

## **2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES**

Cuando se cuestiona cómo educar a los hijos hay que partir de unos principios generales:

1º No hay padres perfectos como no hay hijos perfectos. Hay buenos padres. No hay que culparse continuamente de los problemas de los hijos, porque esto produce angustia en los padres, y tiranía en los hijos. Hay que intentar conocer lo mejor para su hijo o para cada uno de ellos, porque no hay una única forma correcta de ser buen padre o buena madre.

2° Los hijos no son amigos, no se puede formar parte del grupo de iguales. Son padres con autoridad ante ellos, aunque eso no implica que sean cercanos, que sus relaciones sean continuas y basadas en el amor y la confianza. No hay que tener un estilo autoritario, ni permisivo; hay que establecer un estilo democrático. No se deben empeñar en luchas de poder, en enfrentamientos, de los que es probable que nadie salga victorioso.

3° Los padres deben actuar como quieren que actúen sus hijos. Hay que ser coherentes con los valores transmitidos.

4° Las decisiones deben ser compartidas por la pareja. La autoridad se refuerza cuando hay acuerdo en la manera de educar a los hijos, se apela al diálogo, se llega a acuerdos puntuales, se es firme cuando es necesario, se presta atención al buen comportamiento y se explican las correcciones. Se les da suficiente autonomía y libertad.

### **3. ¿QUÉ DEBEN EDUCAR LOS PADRES?**

En sentido amplio, la educación es tan antigua como el hombre. Desde los inicios existen testimonios de que el hombre se preocupó de criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por sí mismos, y es con este significado como surge el término “educación”. Se le puede aplicar a varias acepciones, bien como una institución social; o como el resultado o producto de una acción o bien, o en otros casos, refiriéndose al proceso que relaciona de manera prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio y de influencias recíprocas (Sarramona, 1989).

La educación sería la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen. Es un proceso de socialización donde se adquieren las normas y los valores de la sociedad en la que se inserta la persona.

El mismo autor identifica las siguientes características:

- se trata de un proceso de humanización
- existe una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno

- interviene una escala de valores
- permite la integración social de los individuos
- es un elemento fundamental de la cultura
- es un proceso educativo permanentemente inacabado.

El perfeccionamiento debe atender a todas las características de la persona. Estas tienen una serie de necesidades que deben ser atendidas (Maslow, 1991):

- Necesidades biológicas: hambre, sueño, sexo, descanso, evacuación.
- Necesidades de seguridad: alojamiento, protección.
- Necesidades de filiación: amor y afecto, amistades, asociación.
- Necesidades de autoestima o reconocimiento: autoconfianza, independencia.
- Necesidades de autorrealización: realizar sus propios potenciales, comportamiento creativo.

Todo lo que los padres pueden aportar es garantizar estas necesidades pero sobre todo, educarles como personas que se sientan felices, amadas, valoradas y ayudadas a aceptar sus limitaciones. Hay que educar, por tanto, la capacidad intelectual, la moral y también la afectiva.

Es cierto que el interés por las emociones ha existido desde el principio, como se percibe en el *Filebo* de Platón contraponiendo el diálogo entre Sócrates y Plutarco, el dolor y el placer; en Aristóteles en su obra *Retórica*; en San Agustín, quien subraya el carácter activo y responsable de las emociones, cobrando importancia la noción de voluntad; en Santo Tomás que restablece el concepto de la emoción como afección, o bien en Telesio, Patrizzi, Giordano Bruno, David Hume, Descartes, Spinoza, Kant, etc. pero su enseñanza como tal ha sido olvidada en la historia, y no es hasta el siglo XX cuando ha florecido (Casado & Colomo, 2006).

Nuestra sociedad ha valorado de forma exclusiva la racionalidad y consideraba que un niño era inteligente cuando conseguía las máximas puntuaciones en áreas como matemáticas, lengua, idiomas... Es decir cuando, al medirle la Inteligencia, daba una puntuación alta en capacidades analíticas, en razonamiento lógico, es decir, cuando su Coeficiente de Inteligencia era superior a la media.

Pero hoy ha cambiado esta concepción, porque las personas que más éxito han alcanzado en la vida no son precisamente los mejores estudiantes, con calificaciones altas en la escuela, sino son las personas que, aunque tienen buena inteligencia, añaden otras cualidades relacionadas con las capacidades emocionales. Hoy se habla de Inteligencia emocional. Gardner (1998) introdujo la idea de que los indicadores de inteligencia no explican plenamente la capacidad cognitiva, porque no tienen en cuenta ni la “inteligencia interpersonal” (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) ni la “inteligencia intrapersonal” (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propias). Si se observan los anuncios de demanda de altos ejecutivos o los indicadores de selección de personal se comprueba esta afirmación.

El uso de inteligencia emocional se remonta a Charles Darwin (Chóliz, 1995) quien indicó en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Thorndike (1920), utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940 en el Bellevue Hospital realizó una investigación con 200 personas y llegó a establecer (Wechsler, 1945) la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

#### **4. CONCEPTO DE EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Una vez asumido el concepto de inteligencias múltiples (Gardner,1994) y el constructo de inteligencia emocional introducido por Salovey y Mayer (1990), definida y difundida como la inteligencia que permite conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, y establecer relaciones (Goleman, 1995), se concreta su educación a través de competencias emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal o autogestión, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2001). Y entendiendo que las emociones son educables (Segura y Arcas, 2003), ya explicitado anteriormente por Goleman (1995) para el que las competencias emocionales cruciales pueden sin duda alguna, ser aprendida, perfeccionadas y fundamentales en el desempeño socio-profesional, se puede llegar a una comprensión de la educación emocional.

La educación emocional es el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Se trata de proporcionar a la persona competencias emocionales, entendidas estas como destrezas que debe ir desarrollando a lo largo de toda su vida. El desarrollo de la capacidad social en el niño de 0 a 6 años supone, en primer lugar, una maduración físico-neurológica porque el hombre recibe información del medio exterior por medio del sistema nervioso, éste la interpreta y reacciona de manera apropiada entrando en relación con el mundo que le rodea (Aranda, 1996).

Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2001; Cassullo, & García, 2015) y es muy importante educar la inteligencia emocional en la adolescencia, por ser una etapa difícil y con muchos desafíos. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2013).

Muchas de las ideas utilizadas en Educación emocional son tan antiguas como la historia misma de la filosofía griega. Ellos, los filósofos griegos, además de plantearse las emociones como anteriormente se ha indicado, también se interrogaron sobre la esencia de su propia naturaleza y el papel de la razón y de los sentimientos, lo que les induce a pensar que al menos existen dos inteligencias o dos formas de conocimiento: una “pensante” y otra “sintiente” (Zubiri & Posada, 1980).

Hay un gran número de pensadores que ha defendido y ensalzado el valor de la vida emocional como incentivo y aliciente para lograr el mayor grado posible de plenitud humana. Entre ellos, no se debería olvidar a Nietzsche, Freud, Jung, Adler, Russell, V. Frank, Ortega y Gasset, Zubiri, María Zambrano, etc. En la actualidad en España numerosos investigadores han estudiado la clarificación de la Inteligencia emocional, su medida, sus aportaciones a la personalidad, al ajuste socioescolar, su influencia en el rendimiento escolar y a la convivencia escolar (Pena & Reppeto 2008).

Márquez & Gaeta, (2014) afirman: «la educación emocional a partir del fortalecimiento de las competencias emocionales personales se considera necesaria para un desarrollo humano con vínculos afectivos y estados mentales sanos. El potenciar las competencias emocionales desde el seno familiar, ayudará a que los niños y jóvenes cuenten con más herramientas para afrontar las múltiples situaciones que se presentan a lo largo de la vida. El reto actual es la formación de los padres de familia en educación

emocional, desde una perspectiva contextualizada, comunitaria y preventiva, que permita a las familias ser una escuela de vida emocional que arrope con el amor, la congruencia y el ejemplo»<sup>6</sup>.

¿Pero son independientes ambas formas de conocimiento, el “pensante o sintiente”? La respuesta es totalmente negativa ya que la persona es una y por tanto, interactúan dichas inteligencias a lo largo de toda la vida. El ser humano es una unidad psicosomática, no es una dualidad.

Hoy se habla de Psicología positiva considerando su inicio la conferencia inaugural de Martín Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA) en 1999. Su objetivo es prevenir las patologías (Poseck 2006). El objeto de este interés no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental de que adolecen los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud.

La Psicología positiva representa un nuevo punto de vista desde el que entender la psicología y la salud mental que viene a complementar y apoyar al ya existente. En España esta corriente psicológica ha tenido auge desde principio del siglo XXI con autores como Bolinches, Bisquerra, Fernández Abascal, Punset, Rojas Marcos, Equipo SATI... Las técnicas usadas para prevenir, son las que se potencian en la Educación emocional.

## **5. FUNDAMENTO CIENTÍFICO**

Desde la última década del pasado siglo se ha producido un gran interés por el estudio del cerebro emocional, a la vez que la investigación en la neurociencia ha avanzado en el conocimiento del cerebro y en las relaciones entre las estructuras anatómicas y los sistemas funcionales (Bizquerra, 2009).

El cerebro no es estático sino plástico, y genera neuronas toda la vida y uno de los temas actuales de investigación es la influencia de las emociones en el hombre y las

---

<sup>6</sup> Márquez Cervantes M. C, & Gaeta González M. L. (2014) Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres, p. 85 *RIE* 66,75-88.

alteraciones que se producen en el cerebro, así como las reacciones a diferentes estímulos emocionales.

¿Cómo influye la emoción en la conducta? Darwin empezó a estudiar las emociones básicas, idénticas a las encontradas en los animales, pero también en todas las tribus y en todas las partes del mundo. Tribus que jamás habían entrado en contacto tenían las mismas emociones y su representación era idéntica. Luego la conclusión a la que se llegó fue que debían de tener una base orgánica.

El miedo es la primera emoción estudiada. Está en la amígdala aunque esto no significa que se produzca solamente ahí, ya que el cerebro es global. Al estudiar las personas que tenían alteradas partes del cerebro se observaba el deterioro de alguna de las emociones, por lo que se supuso que estas estaban ubicadas en alguna parte del cerebro. En la ciencia ha sido muy difícil estudiar la emoción porque es intangible y subjetiva (LeDoux 1999). La razón fue estudiada pronto a través de la percepción, la atención, la memoria y se avanzó en la comprensión de ella. El investigador de las emociones lo que hace es analizar los cambios del cerebro cuando la persona sufre una emoción, al recibir el estímulo se activa la amígdala que es la que produce la respuesta; o bien en el cambio de conductas al recibir algún tipo de emoción.

Los centros de la afectividad están situados en el sistema límbico, donde se procesan las distintas emociones, y están en constante interacción con la corteza cerebral. Una transmisión de señales de alta velocidad permite que el sistema límbico y el neocórtex trabajen juntos, y esto es lo que explica que se pueda tener control sobre nuestras emociones.

Los lóbulos prefrontales y frontales juegan un especial papel en la asimilación neocortical de las emociones. En primer lugar, moderan nuestras reacciones emocionales, frenando las señales del cerebro límbico. En segundo lugar, desarrollan planes de actuación concretos para situaciones emocionales. Mientras que la amígdala del sistema límbico proporciona los primeros auxilios en situaciones emocionales extremas, el lóbulo prefrontal se ocupa de la delicada coordinación de nuestras emociones. Por tanto, hay dos tipos de respuesta emocional, una involuntaria y otra donde la voluntad controla la situación.

## 6. DIFERENCIAS ENTRE EMOCIÓN Y SENTIMIENTO

En el diccionario (Larouse, 2007) se define la emoción como “sentimiento muy fuerte de alegría, placer, tristeza o dolor”. Como segunda acepción es la reacción afectiva de gran intensidad producida por uno de estos sentimientos. Y en diccionario de 2009, en su acepción de psicología se lee: mutación afectiva que aparece en el individuo de manera brusca en forma de agitación más o menos fuerte y acompañada de una conmoción orgánica.

«Es un proceso complejo que comienza cuando algo es percibido y apreciado. La apreciación desarrolla una tendencia a ir hacia o alejarse de la cosa que se siente, y por tanto, implica acción. En el ser humano la elección de una acción dirigida a una cosa es en esencia un deseo racional, una inclinación hacia lo que se aprecia como bueno (agradable, útil o valioso) de un modo reflexivo. Estas tendencias racionales a la acción organizan la personalidad humana bajo la dirección de un ideal propio»<sup>7</sup>.

Son respuestas neurales para crear situaciones de ventaja en el organismo; se producen de manera innata y automáticamente sin deliberación consciente, con respuestas orgánicas.

Sin embargo los sentimientos, en el mismo diccionario se definen como “estado de conciencia dotado de tonalidad afectiva y con caracteres de cierta duración y significado”. Son subjetivos al igual que las emociones, pero se diferencian de estas en que surgen poco a poco, y con una duración mayor que las emociones.

Las emociones tienen una duración reducida, con una ventana temporal que va desde los segundos a unos cuantos minutos, siendo en forma de estados de ánimo como estas se prolongan más en el tiempo. Las microexpresiones son emociones visibles que se producen en menos de 1/14 segundos, mientras que el sentimiento es mucho más largo en el tiempo que la emoción, tiene una duración proporcional al tiempo en que nuestro consciente piensa en ellos.

Damasio (1996) escribe: «Cuando experimentas una emoción, por ejemplo la emoción de miedo, hay un estímulo que tiene la capacidad de desencadenar una reacción automática. Y esta reacción, por supuesto, empieza en el cerebro, pero luego pasa a reflejarse en el cuerpo, ya sea en el cuerpo real o en nuestra simulación interna del cuerpo. Y entonces tenemos la posibilidad de proyectar esa reacción concreta con

---

<sup>7</sup> Arnold, M.B. (1960). *La emoción y personalidad*. Nueva York: Columbia University Press.

varias ideas que se relacionan con esas reacciones y con el objeto que ha causado la reacción. Cuando percibimos todo eso es cuando tenemos un sentimiento».

Luego las emociones no podemos eliminarlas, porque son respuestas neuronales, pero sí se pueden controlar cuando éstas pasan a ser conscientes.

Hay seis categorías básicas de emociones:

1. Miedo, cuya finalidad adaptativa es la protección.
2. Sorpresa, que ayuda a orientarnos a nuevas soluciones.
3. Aversión, o asco que produce rechazo a lo que hay delante.
4. Ira, que induce a la destrucción.
5. Alegría, que reproduce sucesos que hace sentirse bien.
6. Tristeza, que motiva hacia una reintegración personal.

Seguendo a Max Scheler (2003) se pueden identificar cuatro clases distintas de sentimientos:

1. Sensoriales
2. Vitales
3. Anímicos o psíquicos.
4. Espirituales o de la personalidad.

Alonso Fernández (1979) los explica:

1. Sensoriales. Estos están caracterizados por localizarse en distintos puntos del organismo alcanzando una topografía orgánica, y sus mejores representantes son el dolor, gusto, olor...

2. Vitales. Son difusos y por todo el cuerpo, sin localización, son del tipo comodidad, fatiga, etc. Ponen a la persona en contacto con el mundo exterior.

3. Anímicos o psíquicos. Estos son sentimientos dirigidos por ser aquellos que reaccionan frente a situaciones que se dan en el exterior, y en los que participa la persona, es decir el YO activo. Ejemplo: miedo ante una agresión.

4. Espirituales. Son permanentes y representan un modo de ser en el mundo.

## **7. BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL**

Cada vez más se analiza la influencia de las emociones en todos los ámbitos humanos. Además de corregir las perturbaciones emocionales (Poseck, 2006), conseguir el empoderamiento (Sánchez Álvarez, 2007), incidir en la mejora de la prevención de la drogodependencia (Cid-Monckton, P. & Pedrão, L.J. 2011), favorecer la convivencia (Díaz, 2001; Sánchez Álvarez, 2005), prevenir la violencia escolar, (Díaz, 2001), crear buenos ambientes en el aula e influir en el aprendizaje (Sánchez Álvarez, 2004), previene enfermedades alimentarias (Jimeno e& al., 2011), el estrés, tanto en el alumnado como en el profesorado (Sánchez Álvarez, 2008 ), la depresión (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2003), los comportamientos sexuales de riesgo (Trujillo, & Barrera, 2002), los suicidios (Palencia, 2014), etc. Hoy se está usando la metodología de estas competencias en el alumnado de espectro autista (Lozano, Alcaraz & Bernabeu, 2012), de Síndrome de Asperger (Ayuda-Pascual & Martos-Pérez, 2007), en la rehabilitación de prostitutas (Ramírez & Veracierta 2011), en la formación de líderes, en el ámbito de la empresa, tanto en la selección de personal como en la formación de los directivos (Martínez Contrera, 2014). Hay evidencia de que los jóvenes que experimentan un mayor bienestar personal, se implican menos en comportamientos de riesgo (Scales & Leffert, 1999).

Una respuesta emocional adaptada ante las situaciones cotidianas facilita la comunicación tanto con uno mismo y como con los demás. Así, la estimulación de las emociones positivas contribuye al desarrollo de la personalidad y a una mayor calidad de las relaciones interpersonales, favoreciendo una conducta más adaptada y prosocial. Diferentes estudios empíricos constatan que tanto determinadas emociones como procesos cognitivos guardan relación con una conducta más prosocial, lo que conduce a una mayor adaptación social (Carlo, Mestre, McGinley, Samper, Tur, & Sandman, 2012; Carlo, Mestre, Samper, Tur & Amenta, 2010; Tur, Mestre & Del Barrio, 2004).

Los pensamientos autodestructivos y comportamientos inadecuados, tienen relación con los niveles de depresión y de ansiedad (Fernández Berrocal & Ramos Extremera 2001), así como el aprendizaje de habilidades de afrontamiento adquieren

relevancia en la adaptación y protección ante los diferentes estresantes de la vida (Mora & al., 2014).

Steiner, uno de los padres del Análisis Transaccional y de la Psiquiatría Radical, ha estudiado en profundidad la relación entre la información racional y las emociones, y cómo éstas influyen en la vida de las personas. En el Congreso Internacional celebrado en Zaragoza en mayo de 2013 comenta:

«Una vez capaces de entender las emociones propias y también las ajenas a través de la empatía, es importante aprender a controlarlas de forma que tengan efectos positivos, incluso si son emociones negativas, para que nos beneficien no solo a nosotros mismos, sino también a las personas a nuestro alrededor».

Se considera la educación emocional como una forma de prevención primaria, es decir, de prevenir los problemas antes de que estos aparezcan, cuando aún no existen disfunciones, tanto en la vida personal como en su dimensión social. Así se utiliza la educación de las emociones en la prevención del consumo de drogas; de la conducción temeraria; de la anorexia; de comportamientos sexuales de riesgo; de la violencia; de la angustia; de la ansiedad; de estrés; de la depresión; del suicidio; de la falta de relaciones sociales, en la timidez, etc.

Actualmente, se reconoce que las emociones pueden beneficiar la salud en la misma proporción que pueden dañarla, dependiendo de la capacidad personal para regularlas con éxito y eficacia. En los últimos veinte años, se han incrementado notablemente los estudios acerca de la regulación emocional, como variable importante para el desempeño, ajuste y bienestar de las personas, incluyendo niños y adolescentes. Por tanto, es reciente el interés en el tratamiento de este constructo en las primeras etapas de la vida del ser humano por considerarlas como una de las tareas esenciales del desarrollo (Pérez & Guerra, 2014).

La disposición prosocial ha demostrado tener un fuerte poder inhibitor de la conducta agresiva (Penner, Dovidio, Pilivian & Schroeder, 2005). El comportamiento de ayuda hacia los otros, que es voluntario y se realiza por el mero querer hacerlo y de tener la voluntad de ayudar, lleva a la persona a compartir sus cosas con los demás y a pensar en los otros. Las personas, que entienden las relaciones con los otros de esta forma, mantienen menores índices de agresividad y las interacciones sociales tienden a ser más fluidas y menos conflictivas. Además, se ha comprobado que las conductas prosociales y la disposición prosocial presente en la infancia se mantiene a lo largo del

desarrollo y continúan en la edad adulta (Eisenberg, 2000), a la vez que serán un importante protector de la conducta agresiva.

## **8. ¿CÓMO EDUCAR LOS PADRES LAS EMOCIONES?**

Conociendo lo que son las emociones, y los beneficios que aportan a los hijos, los padres quieren aprender las competencias para desarrollar esa Inteligencia emocional. Constatando esta necesidad se va a contestar algunas preguntas sobre este tema.

### *1º ¿Cuándo se debe empezar?*

La primera pregunta que surge es cuándo empezar a educar estas emociones, y la respuesta es desde que nace, porque desde antes de salir al mundo ya las experimentan. Recién nacido es muy sensible al estado emocional de la persona que lo cuida y del ambiente en el que se desenvuelve. El cerebro tiene una gran plasticidad y se aprende durante toda la vida, pero es difícil intentar educar en la adolescencia cuando no se ha hecho anteriormente. Los padres son los primeros educadores, pero es muy importante reconocer que son los primeros modelos, que en los hijos influyen más las conductas que las palabras.

### *2º ¿Hay una estrategia igual en todas las edades?*

No se debe actuar de la misma forma en todos los periodos de la vida, porque hay que adaptarse a su evolución psicofísica y teniendo en cuenta que las relaciones entre los padres y los hijos no son iguales en todas las etapas de la vida porque cambian a medida que los hijos crecen.

Según algunos estudios (Statistics Canada, 1999, Council, 2000), los niños en edad preescolar (2 a 4 años) mantienen un porcentaje de interacción positiva y de calidad con los padres alrededor de un 80%. Este porcentaje se reduce al 50% en las edades comprendidas entre 5 y 8 años para pasar a sólo el 20% en el grupo de 9 a 11 años. En la adolescencia este valor disminuye drásticamente y se podría situar en nuestro país actualmente, en valores inferiores al 10% en la población general.

Desde los dos años hasta los seis van madurando las emociones sociales, los celos, la envidia, el compararse con los demás, empiezan a tener autonomía, quieren hacer las cosas por sí mismos, aparecen los miedos, y sin embargo, los adolescentes, que ya han superado en general estas conductas, tienen dos suposiciones erróneas que

les confunden en la captación de sus propias emociones. Estos errores son que “todo el mundo los observa” y que “son únicos y no los entiende nadie”. En ambas etapas se debe educar en competencias emocionales pero de manera diferente.

### 3° ¿Cómo empezar a educar las emociones?

La inteligencia socioemocional está formada por un conjunto de competencias emocionales que pueden ser desarrolladas por medio del aprendizaje y la experiencia cotidiana, y que, por tanto, se pueden trabajar. Es una manera de reconocer, comprender y escoger cómo pensamos, sentimos y actuamos, cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás, es decir, la comunicación intrapersonal y la interpersonal.

- a) Competencias para favorecer la comunicación intrapersonal, es decir, las relaciones con uno mismo: autoconocimiento, autoestima, confianza, control emocional, motivación y optimismo.
- b) Competencias para favorecer las relaciones sociales: empatía, escucha activa, asertividad y habilidades de comunicación.

#### A. Competencias para favorecer la comunicación intrapersonal

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
Autoconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la parte cognitiva de la autoestima, es decir, lo que pensamos de nosotros mismos como personas. Y la autoimagen es la representación mental que hacemos de nosotros mismos. Responde a la pregunta ¿cómo te ves?</li> <li>• Tomar conciencia de las propias emociones, aprender a utilizar el vocabulario adecuado identificando por lo menos algunas emociones básicas. Conocer cómo se expresan,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudarles a conocer sus defectos, sus potencialidades, no compararse con ninguna persona, expresar los propios sentimientos, identificar emociones. Elogiarle de forma adecuada y ayudarle a aceptarse como es tanto físicamente como en su temperamento.</li> <li>• Darle oportunidad, darle tiempo.</li> <li>• Darle confianza, no recordarle solo lo que no hace bien.</li> <li>• Hacerlo sentir importante, valorarlo de forma natural y espontánea.</li> <li>• Dejar que tome opciones, permitirle hacer cosas.</li> </ul>

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
Autoestima	<p>las situaciones o los estímulos que las provocan: hay que hablar de sentimientos y escuchar atentamente como se sienten, porque cuando más se conozcan estarán en mejor disposición de controlarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la evaluación positiva o negativa que la persona hace de sí misma.</li> <li>• Es fundamental la educación de la autoestima porque afecta a la manera de ser, de sentir y de actuar.</li> <li>• Es la creencia de una persona de ser capaz de actuar de manera adecuada en una determinada situación y pensamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacerles saber lo orgulloso que se sienten con los logros aunque sean pequeños; ayudarles a tener un autoconcepto real, enseñarles a aceptar tanto en los puntos débiles como los fuertes, enseñarles a darse ánimos, no compararlos con los demás, ayudarles a ponerse metas que puedan lograr, a ser generosos y confiar en sí mismo. Asumir los problemas</li> <li>• <i>Cuando corrija a su hijo critique el acto, nunca a su hijo. Nunca ridiculizar.</i></li> <li>• Darle responsabilidades. Deben asumir el 100% de la responsabilidad de sus conductas.</li> <li>• Desarrolle su sensación de poder.</li> <li>• Ayúdele a tomar decisiones.</li> <li>• Establezca normas y límites.</li> </ul>
Confianza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la autoconfianza interviene el autoconcepto, la autoestima, las experiencias vividas, el sentimiento de éxito o fracaso.</li> <li>• Un niño es responsable cuando:</li> <li>• Puede razonar lo que hace.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilice tareas y obligaciones</li> <li>• Sea coherente</li> <li>• No sea arbitrario.</li> <li>• Hacerle saber que lo quiere. Enseñarle que cuanto más centrados en alcanzar los objetivos tienen más facilidad para dominarlos.</li> <li>• Premiar no solo los logros sino los esfuerzos.</li> </ul>

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No echa la culpa a los demás.</li> <li>• Es capaz de escoger entre varias alternativas.</li> <li>• Puede trabajar y estar a solas sin angustia.</li> <li>• Puede tomar decisiones distintas al grupo.</li> <li>• Tiene diferentes objetivos e intereses.</li> <li>• Puede concentrar su atención en tareas complicadas.</li> <li>• Respeta y reconoce los límites impuestos por sus padres.</li> <li>• Reconoce sus errores.</li> <li>• Realiza sus tareas sin necesidad de estar recordándosele continuamente.</li> <li>• El control de las emociones puede modificar las alteraciones que se producen en el organismo. Para manejar las emociones es necesario reconocer los propios sentimientos y también distinguir los ajenos utilizando la inteligencia emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No castigar excesivamente; cumplir los castigos.</li> </ul>
Control emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ansiedad consiste en los sentimientos de miedo, inquietud, tensión, preocupación e inseguridad que experimentamos ante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es lo mismo en niños pequeños que en adolescentes.</li> <li>• En niños pequeños con imitación de animales. En adolescentes; respiración profunda ensayo mental, pensamiento positivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de relajación.</li> <li>- Cuidar la visión de la violencia en películas y serie; controlar los espacios televisivos.</li> <li>- Poner tareas con una dificultad gradual.</li> </ul> </li> <li>• Enseñarles a : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Darse autoinstrucciones</li> <li>- Parar el pensamiento o técnica distractora</li> </ul> </li> </ul>

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
Motivación	<p>situaciones que consideramos amenazantes tanto física como psicológicamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia. Es un estado interior presupuesto de un organismo, con el fin de explicar sus elecciones y su conducta orientada hacia metas. Desde el punto de vista subjetivo, es un deseo o anhelo. Son situaciones en las que la atención puede emplearse libremente para lograr las metas de una persona, porque no hay ningún desorden que corregir ni ninguna amenaza para la personalidad de la que haya que defenderse. Se ha llamado a este estado experiencia de flujo. (Csikszentmihalyi, 1992, p. 230).</li> <li>• Conjunto de motivos que intervienen en un acto electivo, según su origen los motivos pueden ser de carácter fisiológico e innatos (hambre, sueño) o sociales; estos últimos se adquieren durante la socialización, formándose en función de las relaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo fuera</li> <li>- Marcar metas realistas</li> <li>- Practicar la auto-observación.</li> <li>• Explicarle los motivos de las órdenes que se les dé.</li> <li>• Concentrarse de forma intencional en una tarea. Serenarse y concentrarse lo suficiente para comenzar la tarea y este primer paso exige cierta disciplina.</li> <li>• Proponer tareas para las que se tiene habilidades</li> <li>• Poner las exigencias un poco mayores de lo habitual, si no se le exige demasiado pronto se aburre. Si tiene que ocuparse de demasiadas cosas, se vuelve ansiosa. El estado de flujo se produce en esa delicada zona entre el aburrimiento y la ansiedad.</li> <li>• El placer espontáneo, la gracia y la efectividad que caracteriza el estado de flujo son incompatibles con los asaltos emocionales, en los que el ataque límbico se apodera del resto del cerebro. En este estado incluso el trabajo puede resultar refrescante y reparador en lugar agotador.</li> </ul>

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
Optimismo	<p>interpersonales, los valores, las normas y las instituciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tendencia a ver y a juzgar las cosas en su aspecto más positivo o más favorable. El optimismo es el valor que nos ayuda a enfrentar las dificultades con buen ánimo y perseverancia, descubriendo lo positivo que tienen las personas y las circunstancias, confiando en nuestras capacidades y posibilidades junto con la ayuda que podemos recibir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivar estados de ánimo positivos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar en las situaciones que producen malestar y eliminarlas en nuestro pensamiento.</li> <li>- Hablar con los demás. Relacionarse.</li> <li>- Actividades de tiempo libre gratificantes.</li> <li>- Buscar las pequeñas cosas que los satisfacen.</li> <li>- No permanecer inactivos. Ayudar a los demás. Diversificar las actividades.</li> <li>- Moldear la forma de pensar: Buscar los aspectos positivos de cada situación.</li> <li>- Olvidar el debería.</li> <li>- No estar pensando si se hubiese hecho de otra forma. Desarrollar sentido el humor. Tener esperanza.</li> </ul> </li> </ul>

B. Competencias para favorecer las relaciones sociales: empatía, escucha activa, asertividad y habilidades de comunicación

Competencia	¿Qué es?	¿Cómo ayudar?
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La Empatía consiste en darse cuenta de los que sienten los demás, de sus necesidades y de sus preocupaciones, para poder ponerse en la piel del otro.</li> <li>• Hay relación entre la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteniendo la atención y la cordialidad.</li> <li>• Expresándole que hemos entendido el mensaje.</li> <li>• Prestando atención a las respuestas.</li> <li>• No evaluando, ni juzgando.</li> </ul>

	<p>Inteligencia emocional y la empatía (Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014).</p>	<p>Ayudarles a ponerse en el lugar de otro.</p>
<p>Escucha activa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la forma de escuchar en la que el receptor (el que escucha) trata de entender lo que siente el transmisor (el que habla), o lo que significa el mensaje. Posteriormente expresar con palabras lo que comprendió y lo transmite para que el transmisor lo verifique. El receptor no manda un mensaje propio, como sería el caso de una opinión o reproches sino que transmite lo que piensa que significa el mensaje del otro.</li> <li>• Ser un buen comunicador es en primer lugar una persona que sabe escuchar, formular las preguntas adecuadas, permanecer receptivo, comprender, no interrumpir y buscar sugerencias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuchándolos con respeto.</li> <li>• Siendo modelos.</li> <li>• Prestar atención a lo que su hijo dice y hablarle de forma adecuada. Escuchar atentamente sin intervenir hasta el final. Darle tiempo a que se expliquen.</li> <li>• Conceder credibilidad y confianza.</li> <li>• No recriminar a la persona antes de oír.</li> <li>• No hacer juicios.</li> <li>• Ayudar a nombrar lo que sienten.</li> </ul>
<p>Asertividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es la capacidad de autoafirmar sus propios derechos sin dejarse manipular por los demás. Es una capacidad que hay que aprender porque no es innata. Una persona asertiva sabe decir no, mostrar su postura ante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ensayando situaciones problemática y ofrecer alternativas de conducta.</i></li> </ul>

	algo; sabe pedir favores y reaccionar ante un ataque y sabe expresar sentimientos.	
Habilidades de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños deben estar preparados para afrontar y superar los desafíos de la vida actual. Son necesarios los buenos modales. La disculpa debe estar acompañada de sinceridad. Los niños son personas. Aprenden de los padres y el hecho de ser respetado supone respeto hacia uno mismo.</li> <li>• La comunicación puede ser verbal y no verbal. El no verbal se queda más grabado que el verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñándoles a iniciar y a mantener una conversación</li> <li>• Hacer cumplidos y dar las gracias.</li> <li>• La escucha activa.</li> <li>• Pedir permiso.</li> <li>• Pedir ayuda, disculparse, expresar afecto.</li> <li>• Ayudar a los demás; a negociar.</li> <li>• ¡Atención al teléfono y a los medios de comunicación social;</li> </ul>

## BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K. L. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers (Doctoral dissertation, ProQuest Information y Learning). *Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 33-67.
- Alonso-Fernández, F. (1979). *Fundamentos de la psiquiatría actual: Psiquiatría clínica*. Paz Montalvo.
- Ambrona T., López-Pérez, B. & Márquez M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional Breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista REOP*, 23 (2) 92-104.
- Aranda, R.E. (1996). *Estimulación de aprendizajes en la Escuela Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Arnold, M.B. (1960). *La emoción y personalidad*. Nueva York: Columbia University Press.

- Ayuda-Pascual, R., & Martos-Pérez, J. (2007). Influencia de la percepción social de las emociones en el lenguaje formal de niños con síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamiento. *Revista de Neurología*, 44(2), 57-59.
- Bermúdez, M. P. (2001). *Déficit de autoestima*. Madrid: Pirámide.
- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blasco, J. L. Bueno, V., Navarro, R., & Torregrosa, D. (2002). *Educación Emocional. Propuesta para tutoría*. Valencia : Generalitat Valenciana.
- Branden, N. (2000). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brock, G. W., Oertwein, M. & Coufal, J.D. (1993). Parent Education: theory, research, and practice. En: Arcus, M. E.; Schvaneveldt, J. D. y Moss, J. J. (eds.), *Handbook of Family Life Education: the practice of Family Life Education*. Thousand Oaks, California: Sage Publications; (2), 87-114.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. & Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 865-962.
- Carlo, G., Mestre, M., McGinley, M., Samper, P., Tur, A., & Sandman, D. (2012). The interplay of emotional instability, empathy, and coping on prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53(5), 675–680.
- Casado C. & Colomer R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. A Parte Rei 47. Recuperado [www.serbal.pntic.mec.es/](http://www.serbal.pntic.mec.es/)
- Cassullo, G. L. & García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), 213-228.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud (Comps): *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.
- Cervantes, M. C. M., & González, M. L. G. (2014). Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *Rie* 66, 75-89.

- Cid-Monckton, P., & Pedrão, L. J. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 19, 738-45.
- Cortina, A. (2011). *Neuroética y Neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid:Tecnos, . Recesión de Francisco J. Robles y Vicente Caballero en Res Publica: *Revista de Filosofía Política*, 29 (2013) 148-153.
- Council, C. E. S. (2000). *Education indicators in Canada*.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. Rider. London.
- Damasio, A. R. (2010). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- De Jorge, M. E., Sanchez Alvarez, P. & Ruiz, M.I. (2012). *Familia y Educación Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Recuperado [www.carm.es/.../integra.servlets](http://www.carm.es/.../integra.servlets).
- Díaz, J. (2001). La violencia en lo escolar: Diagnóstico y prevención. *Revista Psiquiátrica Psicológica del Niño y del Adolescente*, 1 (1), 57-79.
- Domínguez, E. (2014). Emociones y ciencias sociales en el siglo XX: la precuela del giro afectivo. *Athenea Digital*, 14, 263-288.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3: Social, emotional and personality development (6th ed) (pp. 646-718). New York: John Wiley y Sons.
- Estrada, A. R. B. & Martínez, C. I. M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Extremera Pacheco N. & Fernández-Berrocal P. (2003). Inteligencia Emocional. Supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de psicología* 70 (3), 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en psicología social* 1(5), 251-254.
- Extremera Pacheco N. y Fernández-Berrocal P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-40.

- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paídos Ibérica.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Méjico: Fondo de Cultura económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairó).
- González, R. C. (2002). Diseño y evaluación de programas de educación emocional. *Revista de educación*, (5), 273-274.
- Gorostiaga A., Balluerka N. & Soroa G. (2014). Evolución de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación* 364, 12-38.
- Greenberg, L. & Pavio, S. (2000). *Trabajar con las emociones*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., & Nuñez, I. (2005). *La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico*. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social, 5, 351-357.
- Grop. (1988). Educación emocional.. En M. Álvarez y R. Bisquerra, y Manual Vélaz de Medrano, *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Grop. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Horrocks, J. (1984). *Psicología de la adolescencia*. Ciudad de México: Trillas.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1995). *De la logique de l'enfant a la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jimeno, A. P., Bilbo, I. E., Sáez, M. S. C., & Odriozola, E. E. (2011). Las variables emocionales como factores de riesgo de los trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(2), 229-247.
- LeDoux, J. E. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, J. L., García, S. A., & Bernabeu, M. (2012). Competencias emocionales del alumnado con trastornos del espectro autista en un aula abierta específica de Educación secundaria. *Aula abierta*, 40(1), 15-26.

- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Navas, J. L. (2004). *La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Luri, G. (2014) *Mejor educados*. Barcelona: Ariel.
- Manterola, A. G., Lasa, N. B., & Martínez, G. S. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*, (364), 12-38.
- Márquez Cervantes M. C, & Gaeta González M. L. (2014) Competencias emocionales en los preadolescentes: la implicación de los padres. *RIE* 66,75-88.
- Martínez Contrera, Y. A. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública . *Educación XXIII*, ( 44), 7-28.
- Miñaca M.I. & Laprida, M. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey y Mayer. *Revista de Educación*. 17. Recuperado [www.eduso.net](http://www.eduso.net)
- Mora, M. P. B., Silgo, M. G., & Pastor A. (2014). Gestión de estrés en las fuerzas armadas. *Revista del Instituto Español de Estudios Estratégicos*, (4). Recuperado [www.infodefensa.com/servicios](http://www.infodefensa.com/servicios)
- Morales, M.S. & Cuenca, MA. ( 2003). *Educar las emociones y los sentimientos: introducción prácticas al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Palencia, B. (2014). *Diseño de un modelo de intervención del suicidio en niños y adolescentes*. Recuperado <http://repository.urosario.edu.co/2014.pdf?sequence=1>
- Pena Garrido, M. & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6) 400-420.
- Penner, I. A., Dovidio, J. E., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annual Review of Psychology*, 56, 365-392.
- Pérez Díaz, Y., & Guerra Morales, V(2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375.

- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27 (1), 3-8.
- Ramírez C. & Veracierta, B. (2011) *Programa educativo basado en inteligencia emocional (I.E.) para mujeres sexualmente vulnerables (prostitución)*. Tesis doctoral.
- Rojas, M. A. (2013). Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado. *Temas de Educación*, 19 (1) 7-24.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition. Personality*, 9, 185-211.
- Sanchez Alvarez, P. (Coord.) (2003). *Salud emocional*. Murcia: Nausicaä.
- Sánchez Alvarez, P. (Coord.). (2004). *Influencia del autoconcepto en el rendimiento escolar*. Murcia: Nausicaä.
- Sanchez Alvarez, P. (2006) *Escuela de padres, ¿utopía o realidad?* : proyecto de investigación Murcia: Nausicaä.
- Sánchez Alvarez, P. (2007). *Empoderamiento. Recursos para conseguir la igualdad*. Murcia: Diego Marín.
- Sánchez Alvarez, P. (Coord). (2010). *Salud emocional y convivencia*. Murcia: Nausicaä.
- Saramona, J. (1989). *Fundamentos de educación* (Vol. 2). Madrid: Ceac.
- Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Segura, M., & Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*, Madrid: Ediciones B.
- Scheler, M., & Sachse, D. G. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. P. Good (Ed.). Crítica.
- Soda, Y., Mischel W. & Peake P.K. (1990). Predicting Adolescent Cognitive and Self-Regulatory Competencies From Preschool Delay of Gratification. *Developmental Psychology*, 26, (6)978-986.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine.*, 1. 227-235.
- Trujillo, E. V., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11(1), 115-134.

- Tur-Porcar, A., Vicenta Mestre, Paula Samper, Elizabeth Malonda & Anna Llorca. Vivencia. evaluación de su eficacia en la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 1 (2), 593-599.
- Tur, A., Mestre, M. V. & Del Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*, 3(3), 207-221.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional IV*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional II*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional I*. Editor: EOS. Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional V*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (1999). *Refuerzo de la inteligencia emocional III*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Vallés Arándiga, A. & Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional, aplicaciones educativas*. Editor: EOS Gabinete de Orientación Psicológica.
- Valle, C.D.G., Martín, M. E., Arnaiz, A., & Guerra P. (2014) Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista iberoamericana de educación*, 66 89-100.
- Wechsler, D. (1945). A standardized memory scale for clinical use. *The Journal of Psychology*, 19 (1), 87-95.
- Zubiri, X., & De Posada, F. G. (1980). *Inteligencia sentiente*. Barcelona: Alianza.

**ESCUELA DE PADRES. RESPONSABILIDAD PARENTAL Y  
COMUNICACIÓN POSITIVA EN EL ENTORNO FAMILIAR.  
CONOCER Y TRANSFORMAR LOS CONFLICTOS QUE SURGEN  
ENTRE PADRES E HIJOS**

Carmen Cano Valera  
Ángel Avilés Hernández



## **INTRODUCCIÓN**

Para adentrarnos en este viaje deberíamos destacar no solo el paisaje sino los aspectos de la familia y sus culturas además de los sistemas estructurales que por supuesto condicionan el desarrollo y evolución de los HIJOS.

En este viaje, nos vamos a preparar una maleta especial que está llena de herramientas, cuyo fin es saber utilizarlas en cualquier situación de emergencia. Para ello es preciso conocer a través del aprendizaje, el manejo y utilización de cada una de las herramientas y su manejo, poniéndolas en prácticas dentro de los contextos y situaciones de los conflictos. Esto nos permitirá conseguir en ese mismo instante un control de la situación desencadenante del conflicto, que nos permitirá de una forma más clara y racional transformar de una forma más normalizada una situación con unos OBJETIVOS a corto y largo plazo, permitiendo que nuestras vidas y las de las personas que conviven en el seno de nuestra familia, aprendan a gestionar y superar los conflictos que el día a día la vida nos trae en nuestros hogares.

Para ello destacaremos algunos aspectos como:

- Analizar los tipos de familias contemporáneos.
- Analizar el conflicto y sus distintas perspectivas y actitudes, reconocerlos como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Desarrollar el clima de diálogo mediante la comunicación abierta y efectiva.
- Comprender la importancia de la educación emocional, que posibilita reconocer y expresar las emociones y sentimientos propios y de los demás a través de la empatía y la autoestima.
- Descubrir que habilidades sociales son necesarias para mejorar el clima de convivencia.
- Conocer la Mediación como herramienta pacífica de resolución de conflictos y como portadora de una “cultura de la mediación” que desarrolla valores como los de: respeto, tolerancia, cooperación, responsabilidad, reconciliación y en definitiva, convivencia pacífica.

## LA FAMILIA

La familia a pesar de las transformaciones, ha resistido y es todavía hoy la estructura fundamental de nuestra sociedad. Es curioso como la percepción de las familias se entremezcla con resonancias del pasado y se mezclan con las del futuro, es por ese motivo que en la mente de los progenitores existan tantas contradicciones y dudas en las pautas, normas, etc. En definitiva todo lo que utilizan y que determina el funcionamiento y las relaciones de todos los miembros de la familia. Es importante no olvidar que las relaciones no finalizan con el círculo de la familia sino que se amplía a otros grandes círculos como el de la familia extensa, comunidad educativa, relaciones laborales, relaciones vecinales, amigos y otros.

En cada núcleo familiar sea cual fuere su composición, les afecta y condiciona su desarrollo y evolución ya que tienen que estar siempre en continua lucha para entender y asimilar las sinergias o presiones de cada uno de los círculos.

Es en ese punto cuando los padres se cuestionan muchas de sus decisiones pero no pueden dejar de eludir su compromiso de ser PADRES, y de estar siempre educando a sus hijos pero sin olvidar que debemos estar atentos y también como no, aprender de ellos y de toda la realidad que nos rodea.

La respuesta a esa realidad, es siempre personal e intransferible y siempre obedece al momento que se está viviendo y la persona es capaz de establecer pautas y estrategias según las cuales haya asimilado a lo largo de sus experiencias, es tan difícil o sencillo dependiendo de las habilidades adquiridas personales de cada uno haya adquirido a lo largo de su vida.

\* Según G. Nardone (“ Modelos de familia” 2005)

- “El riesgo de la familia es que se convierta en una organización cerrada y que las relaciones se parezcan a un disco que se raya, que se reproduce hasta el infinito el mismo sonido”.
- “Con la transformación de los conflictos, puede suceder que entre todos los miembros de la familia la melodía suene alegre, romántica, amorosa etc. en definitiva equilibrada, aunque cada uno "TOQUE EL INSTRUMENTO QUE MAS LE GUSTE Y TODA LA FAMILIA ARMONIZAR COMO

UNA GRAN ORQUESTA” Según el poema de Dorothy Law Nolte ( “Los niños aprenden lo que viven” 1954).

**Si nuestros hijos viven con...**

- **CRÍTICA → APRENDEN A CONDENAR.**
- **MIEDO → APRENDEN A SER APRENSIVOS.**
- **HOSTILIDAD → APRENDEN A PELEAR.**
- **RIDÍCULO → APRENDEN A SENTIR TIMIDEZ.**
- **CELOS → APRENDEN A SENTIR ENVIDIA.**
- **VERGÜENZA → APRENDEN A SENTIR CULPA.**
- **LÁSTIMA → APRENDEN A SENTIR PENA DE ELLOS MISMOS.**

**Pero si educamos en...**

- **TOLERANCIA → APRENDEN LA PACIENCIA.**
- **RECONOCIMIENTO → APRENDEN QUE ES BUENO TENER UNA META.**
- **AMABILIDAD → APRENDEN EL RESPETO.**
- **SEGURIDAD → APRENDEN A TENER CONFIANZA.**
- **HONESTIDAD → APRENDEN LA SINCERIDAD.**
- **ACEPTACION → APRENDEN A AMAR.**
- **COMPARTIENDO → APRENDEN LA GENEROSIDAD.**

**MODELOS DE FAMILIA**

En este apartado destacaremos los modelos de familia contemporánea según G. Nardone (“Modelos de familia” 2005) haciendo un pequeño resumen en el cual destacaremos algunos rasgos fundamentales.

## 1- Modelo Hiperprotector

El padre es a veces como la madre en la misión de ser padres (no como pareja) , o bien es un observador externo. Hacen todo lo posible para que los hijos estén a la altura del STATUS SYMBOL. Los padres rara vez utilizan los correctivos autoritarios y las reglas se modifican si al hijo no le agradan. De este modelo pueden surgir las siguientes situaciones:

- No se afrontan consecuencias temibles.
- Los padres o abuelos pueden intervenir y resolverlo todo.
- Los hijos nunca pierden los privilegios ni el amor de sus padres.
- Los premios y los regalos no dependen de lo que hago o de los resultados que obtengo, puesto que existo y soy extraordinario, las cosas me corresponden por derecho y no me he de cansar para conseguirlas.

## 2- Modelo democrático - permisivo

Las cosas se hacen por conveniencia y consenso, no por imposición.

Las reglas se pactan.

La finalidad principal que se debe conseguir es la armonía y la ausencia de conflictos.

Todos los componentes de la familia tienen los derechos.

### Situaciones que emergen:

- El desacuerdo de uno puede bloquear el sistema.
- Todos pueden modificar las reglas en su propio beneficio.
- Si no se respetan, no pasa nada.
- Lo que quieren los hijos y los padres está en el mismo plano.
- Si uno utiliza la amenaza puede salirse con la suya.

### **3- Modelo sacrificante**

Este modelo se basa en la idea de que en la vida hay que sacrificarte por los demás y hacer lo que les gusta a los demás, para sentirse amados y aceptados.

Buscan el placer y la alegría de la vida en dar a los demás.

Los padres o uno solo de los dos, son la columna en la que descansa la familia y asumen sobre sí todo lo que incumbe a la vida diaria de la familia.

Aquel padre que es exonerado de cualquier incumbencia familiar orienta todas sus energías en el trabajo.

Solo en algunos casos extremos puede no comprometerse en todos los frentes y convertirse en una especie de príncipe consorte.

Los padres tienen la expectativa de que los hijos le recompensarán por todo lo que han estado haciendo por ellos, ya sea teniendo éxito en la vida u obteniendo todo aquello que ellos no pudieron obtener.

Este modelo puede ocasionar las siguientes situaciones:

- Si eres altruista, te aceptan pero te explotan.
- Cada sacrificio merece reconocimiento, recompensa...
- El sacrificio NO RECONOCIDO genera desilusión, resentimiento y la idea de que no ha hecho suficiente.
- El placer es una experiencia que a menudo no se puede permitir.
- Los hijos son empujados a sacrificarse para conseguir el éxito.

### **4- Modelo intermitente**

Este modelo se basa ante todo en la duda. Somete toda acción propia a la autocrítica. Para prevenir males mayores es mejor minimizar los compromisos. No hay reglas fijas: La regla es objeto de revisiones continuas.

Esto puede ocasionar las siguientes situaciones:

- Ninguna posición se mantiene de forma determinada.
- Nada es válido y tranquilizador.
- Se vive con el lema del compromiso y de la revisión de las propias posiciones.

- La constante es el cambio continuo.
- Ausencias de puntos de referencia y bases seguras.

## **5- Modelo delegante**

Somos y tenemos que ser una gran familia. No os acogemos, pero seréis siempre nuestros hijos y las antiguas leyes que están vigentes en la familia continuaran validas (de los abuelos). Aceptamos la convivencia pero ahora somos autónomos y también nosotros podemos dictar leyes.

Cuentan el progreso, los nuevos conocimientos, la tecnología (de los neo-padres y de los nietos). Cuentan la experiencia, la ancianidad y la sabiduría de los abuelos.

Este modelo puede ocasionar las siguientes situaciones:

- La armonía y la paz de la familia se busca a todo coste, poniendo en segundo plano, si es necesario, la exigencias propias.
- En esta casa todo queda como antes: las jerarquías, los horarios. las costumbres, la decoración, etc.
- La adopción de novedades puede ser laboriosa y fuente de enfrentamientos.
- Puesto que las reglas de los padres y de los abuelos no siempre coinciden, los hijos adoptaran las más cómodas.

## **6– Modelo autoritario**

Existen unos valores absolutos, inmutables y eternos de los que surgen las reglas que son indiscutibles. Cada uno debe pasar cuentas de sus propias acciones y hacer frente de las consecuencias que se derivan. La satisfacción de las necesidades y deseos se obtienen con el esfuerzo y produciendo resultados concretos. El orden y la disciplina son los fundamentos de la convivencia.

Las situaciones derivadas de este modelo pueden ser:

- Se obedece y no se discute.

- Los comportamientos aceptables son aquellos que se equiparan a la escala de valores propuesta.
- Los comportamientos inaceptables se evitan o se esconden.
- Los errores acarrear castigos, a veces muy fuertes.

## **EL CONFLICTO**

### **Introducción**

La palabra conflicto deriva del latín CONFLICTUS que significa “para atacar juntos”. La mayoría de las acepciones del diccionario de la lengua española también lo definen como “problema, cuestión, materia de discusión”.

Tradicionalmente, hablar del conflicto, tanto a nivel científico, como a nivel popular, equivalía a hablar de desorden, destrucción y en último extremo de guerra. Desde este punto de vista fatalista, la gestión de los conflictos se orienta a la competición, al ejercicio de poder al enfrentamiento adversario, a eliminar las condiciones sin tratar las causas y en definitiva, a las soluciones de suma cero en las que las ganancias de uno son siempre las pérdidas del otro.

Es necesario señalar algunos aspectos en relación al conflicto. Éste supone un enfrentamiento entre dos o más personas. Se trata de una situación de crisis que afecta a dos o más personas y que surge cuando se está en interacción con el medio social. Podemos decir también que nos encontramos ante situaciones de intereses incompatibles, intra o interindividual que provocan una situación mental desordenada y que conducen a una reestructuración y una toma de decisiones; es pues un estado que surge como consecuencia del desacuerdo entre diferentes partes y que da lugar a un desequilibrio.

El conflicto puede seguir cursos destructivos y generar círculos viciosos que perpetúen relaciones antagónicas u hostiles, pero también puede tener aspectos funcionalmente positivos:

- Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales.

- Ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.

Se puede afirmar que del conflicto, según donde se sitúe, existen tres concepciones:

- **psicológica:** que lo sitúa en emociones y reacciones humanas.
- **sociológica:** que lo sitúa a nivel de estructuras sociales.
- **psicosociológica:** que lo sitúa tanto en el individuo como en el sistema social.

Una visión más actual del conflicto nos lleva a definiciones como: "Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto pueden salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos." (Torrego 2003).

Por ello, es muy importante tener claro qué estados emocionales se tienen cuando se aborda mal un conflicto (agobio, incompreensión, frustración, vacío, soledad, angustia, odio...) y cuales se experimentan cuando se resuelve bien un conflicto (alivio, descanso, comprensión, aceptación, autoestima, tranquilidad, alegría, confianza...).

## **Tipos de conflictos según sus efectos**

### **Conflicto de relación**

No altera la estructura organizativa: las relaciones de autoridad, distribución de recursos o de responsabilidades funcionales. Afecta a la fluidez y eficacia relacionales.

### **Conflicto estratégico**

Se crean deliberadamente con el objetivo de afectar la estructura organizativa, es decir, para obligar a la organización a redistribuir la autoridad, los recursos o responsabilidades funcionales.

**Conflictos constructivos**

Conflictos cuyos resultados son satisfactorios para todos los participantes: “el mayor bien para el mayor número posible”.

**Conflictos destructivos**

Conflictos cuyos resultados solo pueden ser evaluados como satisfactorios para alguna de las partes si esa parte considera como criterio de satisfacción la pérdida que sufre la otra parte aunque no obtenga bien alguno. Son conflictos sin solución aparente en los que ambas partes pierden, e incluso dejan de tener objetivos positivos y mantienen el conflicto con objetivos negativos: evitar pérdidas propias y causar pérdidas a la otra parte.

**Dinámica del conflicto (Rubin 1994)**

Existen 3 momentos básicos o fundamentales en los que se desarrolla el conflicto. Los conflictos no son disputas de hoy para mañana, hay que buscar la historia del conflicto, hay que ir más atrás. Hay que ver como las partes ven el proceso de creación o el origen del conflicto.

**0. Latente o fase previa o pre-etapa:**

Se da en todo conflicto. Es una parte muy importante a analizar de cara a los conflictos, pero no es un momento del conflicto. Hay elementos de carácter relacional que son históricamente los detonantes de la primera etapa en la que aparece el conflicto que es cuando se define y se nombra. En esa fase se encuentran los estereotipos y los procesos atribucionales.

**1. Aparición:**

Aquí es donde las partes admiten que hay conflictos. Son ya unas partes claramente diferenciadas y posicionadas. El conflicto se nombra.

\* Hay un paso intermedio entre el conflicto latente y la aparición, lo que se denomina “DETONANTE”, determinada situación que hace que el conflicto se reconozca y que las partes se identifiquen.

**2. Segunda etapa:**

Etapa de estancamiento y de mayor hostilidad. Dureza verbal, agresividad física, violencia. Es una situación generalizada de tensión a todos los niveles.

Dentro de una organización (con un conflicto) se puede dar lugar a una radicalización en las posturas. Si esto se produce hay 2 vías:

- A. El conflicto sigue siempre abierto.
- B. En una situación de conflicto grupal, la relación del grupo, las partes se separan, se rompen y no es posible el diálogo. Solo se podría solventar el conflicto a través de un proceso de NEGOCIACIÓN donde se da una desescalada de la hostilidad, se produce una disminución del conflicto y la hostilidad.

**3. Negociación:**

Que las partes se den cuenta del desequilibrio tan grande de poder o se que se vean en una situación tan grave y no le vean solución. Si la negociación fracasa, volveríamos a una fase de hostilidad, a la fase 2. Llegar a esta fase es un logro porque las partes están dispuestas a hablar. Si la negociación tiene éxito podemos decir que el conflicto desaparece en la siguiente fase.

**4. Acuerdo:**

Si este acuerdo no es bueno, no es percibido por las partes como justo y equilibrado para ambos y aun así se asume, a la larga nos llevará otra vez a la fase 1.

Cuando un acuerdo favorece más a una parte que a otra, esa parte favorecida olvida el proceso, mientras que la parte menos favorecida entrará en otro conflicto.

Fases de intervención en el conflicto

	FASE 1 (punto cero)	FASE 2 (punto inicial)	FASE 3 (punto crítico)	FASE 4 (punto terminal)
CONFLICTO	No percibido, inexpressado o inexistente	Explícito, escalada o estancamiento	Enquistado, negativo o violento	Bajo control, desescalada o transformación
ENFOQUE	Gestión del clima de convivencia	Gestión positiva y responsable del conflicto	Gestión normativa del conflicto	Gestión pacífica del conflicto
INTERVENCION	Creación de grupo, normas democráticas y formación integral	Negociación, conciliación y mediación	Contención, mediación y aplicación del reglamento del centro	Reparación, reconciliación y cambios en el entorno
OBJETIVO	Educar para la convivencia	Prevenir la aparición de conductas negativas y favorecer la autogestión de los conflictos	Asegurar el respeto a todas las personas y el cumplimiento de los deberes prescritos	Contribuir activamente al cultivo de la paz

### Características comunes en los conflictos

Lewicki (1992) después de analizar las distintas conceptualizaciones del conflicto y de agrupar los conflictos en distintos modelos, deduce de ellos las siguientes conclusiones:

- Los conflictos se originan en una variedad de fuentes
- Siguen un curso predecible o patrón.
- Se manifiestan de muchas maneras y todas tienen consecuencias positivas y negativas.
- El conflicto y la conducta de manejo de conflictos es adaptativa.
- Se puede manejar mejor respecto a sus consecuencias que respecto a sus causas
- La conducta colaborativa es muy deseable como forma de manejar y resolver el conflicto.
- La dinámica del conflicto puede y debe ser analizada aparte de la dinámica de su resolución.
- Los procesos interpersonales y de grupos pequeños deben ser examinados aparte de las variables ambientales y sociales.

## **Determinantes del conflicto**

**Tensión:** energía invertida por los individuos o grupos para enfrentarse o ponerse de acuerdo.

**Poder:** medios disponibles por un participante para doblegar la actitud del otro.

**Consideración** que hagan las partes sobre la interdependencia de sus objetivos: según que la relación entre las metas de las partes implicadas sean percibidos de tal manera que lo que uno obtenga va a ser a costa de lo que la otra parte pierde (interdependencia negativa), o, por el contrario, se entienda que para la consecución de las propias metas es necesaria la cooperación de la otra parte (interdependencia positiva).

**Relación de poder entre las partes.** Si los poderes se perciben muy desequilibrados, el conflicto puede quedarse en la fase de conflicto latente y/o desde la parte dominante se tenderá a imponer soluciones no negociadas bajo un modelo competitivo de ganar-perder. En cambio, cuando el poder se percibe equilibrado, el conflicto se hará manifiesto con más facilidad y será más probable que ambas partes decidan acudir a formas de gestión más cooperativas y llegar a acuerdos negociados.

## **Posicionamiento de las partes**

Posición e intereses delimitan las dos aproximaciones básicas al conflicto. La posición se refiere a la mejor alternativa percibida por cada parte para satisfacer sus necesidades. Debajo de esta posición subyacen los intereses, razones, necesidades deseos, compromisos y miedos por los que un sistema quiere conseguir de forma prioritaria un resultado, una POSICION. (FICHER Y URY, 1984).

El conflicto en si es neutral, no así sus consecuencias. Dependiendo de las acciones que llevemos a cabo podemos obtener positivas o negativas.

Entre las positivas están las nuevas oportunidades para afrontar las relaciones y los problemas, crecimiento personal y grupal, el incremento de la confianza, la cohesión y la solidaridad o una mayor productividad.

Existen distintas estrategias de resolución de conflictos, según se dé prioridad a la satisfacción de los propios intereses a conservar la relación existente entre las partes. Las cinco estrategias más utilizadas son las siguientes (Alzate 1997):

**Colaboración:** Se basa en una resolución donde se satisfagan los intereses personales manteniendo las relaciones interpersonales y asegurando que todas las partes vean satisfechos sus intereses. Se utiliza cuando los intereses de las partes son muy importantes para el compromiso, o cuando se necesitan soluciones globales que eliminen el rebrote de sentimientos negativos.

**Compromiso:** Se adopta una posición de negociación que implica pérdidas y ganancias. La persuasión y la manipulación dominan este estilo. Se utiliza cuando la solución del conflicto no merece el gasto del tiempo o energía que se requiere para la colaboración. Cuando es aceptable un acuerdo rápido y temporal.

**Acomodación:** Importa más el mantenimiento de las relaciones interpersonales que satisfacer los intereses de las partes implicadas. La forma de proteger la relación es ceder, calmarse y evitar la confrontación. Se utiliza cuando la competición continuada podría lesionar la relación produciendo una escalada del conflicto y una pérdida esta.

**Competitivo:** Lo más importante es garantizar la obtención de los propios intereses, sea cual sea el coste emocional, las relaciones interpersonales no importan. El que gana obtiene estatus de competencia y poder. Se utiliza cuando una acción rápida y decisiva es vital, cuando el tema es importante es necesario implantarlo a través de una actuación impopular, o bien cuando las necesidades de la otra parte no son importantes.

**Evitación:** El conflicto es algo de lo que hay que huir a toda costa. El tema central es la desesperanza, la frustración para todas las partes. Ni se satisfacen los intereses, ni se mantienen relaciones. Ejemplos: cuando el tema es trivial, cuando no hay posibilidades de acordar o resolver el conflicto, cuando hay desequilibrio de poder entre las partes y cuando el daño potencial de la confrontación supera los beneficios de la resolución.

## **Resolución del conflicto**

Por resolución del conflicto se entiende el proceso orientado a manejarlos y a negociar una solución. La gestión del conflicto es un proceso comunicacional que tiene por objetivo cambiar los estados emocionales negativos del conflicto por otros que permitan promover una solución al mismo. La negociación es también un proceso comunicacional que capacita a las partes para obtener un resultado que respete las diferencias.

**Comparativa de Técnicas de resolución de conflictos**

<b>Técnica</b>	<b>Finalidad</b>	<b>Intervención de terceros</b>	<b>Participación de las partes</b>	<b>Comunicación estructurada</b>	<b>¿Quién resuelve?</b>	<b>Fuerza de la resolución</b>
Negociación	Futuro-pasado los dos ganan	No hay	Voluntaria	La más informal de todas	las partes	Según las partes. Acuerdo verbal.
Mediación	Futuro los dos ganan colaboran	Mediadores. Controlan y ayudan a las partes	Voluntaria	Informal/ formal	las partes	Según acuerden las partes
Conciliación	Pasado Los dos ganan Reconciliación	Juez	Voluntaria	Informal/ formal	Las partes, el juez solo preside	Vinculante (judicial)
Arbitraje	Pasado uno gana el otro pierde	el árbitro que dicta el laudo	Voluntaria o Requerida	Formal: hay reglas pactadas por las partes	El arbitro	Según acuerden las partes. Vinculante
Juicio	Pasado Uno gana y otro pierde	el Juez el que dicta la sentencia	Requerida	Formal	El Juez	Vinculante

**LA COMUNICACIÓN**

**Definición:** Comunicación deriva de la palabra latina COMMUN, su significado primigenio es “hacer común algún contenido cognitivo, sentimiento, etc...” Se trata de un término muy amplio.

Comunicación verbal y No Verbal:

El 70% de la comunicación es no verbal, el resto, el 30% es verbal. Un aspecto importante que contribuye a la impresión que nos formamos de una persona es la

conducta no verbal, que comprende todas las características de la interacción que no son palabras: mirada, expresión facial...

Características:

- Están vinculadas al afecto y las emociones, son diagnóstico del estado de ánimo.
- La gente cree que son incontrolables y no intencionales, tienen carácter de expresión genuina de sentimientos e intenciones de los demás.
- Preceden a la verbal en el desarrollo humano.
- Cultural.
- Es más ambigua (relativamente) que la verbal.
- Es espontánea e inevitable.
- Lenguaje visual, gestual, corporal.

### **Características de la comunicación**

- Comunicación con *Feedback*: aumenta la certeza de la transmisión y comprensión de los mensajes.
- Aumenta el sentimiento de confianza en el emisor y en los receptores.
- Exige más tiempo.
- Favorece y mejora la experiencia y los recursos del emisor.
- La ausencia de *Feedback* engendra dudas en el emisor.
- La ausencia de *Feedback* engendra hostilidad en los receptores y críticas contra el emisor.

**El feedback.** (o retroalimentación): Significa "ida y vuelta". Es, desde el punto de vista social y psicológico, el proceso de compartir observaciones, preocupaciones y sugerencias, con la intención de recabar información, a nivel individual o colectivo, para intentar mejorar el funcionamiento de una organización o de cualquier grupo formado por seres humanos.

Las personas deben escuchar y comprender las preocupaciones, intereses y deseos de las partes. Así como mostrar que escucha, comprende y presta atención. Esto se logra a través del *feedback* tanto verbal como no verbal.

## La comunicación en los conflictos

La comunicación es un elemento esencial en la resolución de conflictos. La herramienta de que dispone el mediador para realizar su labor es la palabra. En el proceso de mediación las partes en conflicto adquieren recursos comunicativos de calidad para poder entender su conflicto, encontrar alternativas al mismo y alcanzar acuerdos.

En los primeros encuentros de las personas que están en conflicto hablan de reproches, quejas, acusaciones, culpabilidades, amenazas, juicios de valor, posturas, etc y no de sentimientos, necesidades, valores, intereses, opiniones, deseos, etc. La no comunicación en las relaciones de pareja no es posible, siempre comunicamos algo incluso cuando no se habla.

Nuestra función va a consistir en ayudarles a que se expresen de forma constructiva, a que se escuchen y se vean escuchados de modo que la comunicación que establezcan les ayude a avanzar en el proceso.

**Mala interpretación → Ofensa → Defensa → Aumento Tensión**

Una comunicación de calidad es una herramienta necesaria para llegar a la base de los conflictos y encontrar soluciones satisfactorias para todos.

## Nuestro estilo de comunicación ante los conflictos

Las personas respondemos de modo diferente ante el relato de un conflicto con la intención de escuchar y ayudar. Recuerda la última vez que alguna persona te ha contado un conflicto o un problema, ¿Cómo has respondido?

## Obstáculos a la comunicación: Las doce típicas

Las doce típicas son un obstáculo para la comunicación, no favorecen que la persona que habla se sienta comprendida y, por tanto, que cuente lo que le ocurre.

Es una ayuda centrada en el que ayuda y no en el que pide ayuda. El que ayuda es el que mide los problemas que tiene el que habla.

Cuando adoptamos esa actitud de respuesta que la mayoría de las personas utilizamos con la intención de ayudar a alguien cuando nos cuenta un problema, pero que el resultado es todo lo contrario, **NO AYUDAN Y ADEMÁS HACEN QUE LAS PERSONAS** se sientan como incapaces de resolver sus conflictos, según J.C.Torrego

- **MANDAR, DIRIGIR:** Decirle lo que debe o no debe hacer. Dar la solución.
- **AMENAZAR:** Decir al otro lo que le puede pasar si no hace lo que le decimos que debe o tiene que hacer.
- **SERMONEAR:** Aludir a una norma externa para decir lo que debe o no hacer el otro.
- **DAR LECCIONES:** Aludir a la experiencia para decir lo que es bueno o malo para el otro.
- **ACONSEJAR:** Decir a la otra persona lo que es lo mejor para ella.
- **CONSOLAR, ANIMAR:** Decir a la otra persona que lo que le pasa es poco importante.
- **APROBAR:** Dar la razón a la otra persona.
- **DESAPROBAR:** Quitar la razón a la otra persona.
- **INSULTAR:** Despreciar a la otra persona por lo que dice o hace.
- **INTERPRETAR:** Decir a la otra persona el motivo oculto de su actitud.
- **INTERROGAR / INDAGAR:** Sacar información a la otra persona.
- **IRONIZAR:** Reírse de la otra persona.

### **Ideas erróneas sobre la “comunicación”**

**La comunicación es una panacea.**

A la gente de la calle les parece que el simple hecho de sentarse a hablar va a solucionar los problemas, cuando de hecho es posible que al no hacerlo de forma adecuada el problema se haga más grande.

**Cantidad significa calidad.**

Se piensa que a mayor longitud del mensaje, más calidad y esto es FALSO. Se trata de que la comunicación sea adecuada para el acercamiento entre las partes.

**El significado está en las palabras que usamos.**

Pensamos que las palabras tienen un significado y que al usarlas les damos el significado correcto. Pero es posible que el significado no sea el mismo para todos los que participan en la comunicación. El significado está en la personas que utilizan las

palabras. Las palabras no tienen significado unívoco. Las personas tienen bagajes distintos, aspectos culturales distintos...

**Tenemos una habilidad natural para comunicarnos.**

Las habilidades se adquieren a través de práctica, de conocimientos, a través del medio que nos rodea, en las interacciones con otras personas, y sobre todo a través de las redes informáticas y de comunicación, etc...

**Técnicas de comunicación interpersonal**

- Favorecer un *feedback* adecuado.
- La autoestima.
- La escucha activa.
- Elaborar mensajes en primera persona.
- Comunicación estratégica.

**Escucha activa: habilidades para una comunicación eficaz**

<b>TÉNICAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>PROCEDIMIENTO</b>
<b>Mostrar interés</b>	Comunicar intereses. Favorecer que la otra persona hable	No estar de acuerdo ni en desacuerdo. Utilizar palabras neutrales
<b>Clarificar</b>	Aclarar lo dicho. Obtener más información. Ayudar a ver puntos de vista	Preguntar. Pedirles que aclaren algo que no hemos entendido
<b>Parfrasear</b>	Demostrar que comprendemos lo que está pasando. Verificar el significado	Repetir las ideas y hechos básicos
<b>Reflejar</b>	Mostrar que se entienden los sentimientos. Ayudar a que la otra persona sea más consciente de lo que siente	Reflejar los sentimientos de la persona que habla
<b>Resumir</b>	Revisar el progreso que ha habido. Juntar hechos e ideas importantes	Repetir los hechos y las ideas principales

**Escucha activa:** La escucha activa es una habilidad que incluye otras técnicas, y que son el mostrar interés, clarificar (que es cuando hacemos preguntas para obtener información; el parafraseo (expresar las ideas del otro en nuestras propias palabras) y el reflejo, más centrado en la indagación de las emociones y sentimientos implicados en la situación. Lo más difícil de lograr es captar los sentimientos, por la movilización de emociones que entraña, máximo cuando las partes están, podíamos decir, crispadas.

**Ventajas de la escucha activa:**

- Mejor conocimiento del otro.
- Relajamos situaciones tensas.
- Logramos mayor cooperación.
- Tenemos más tiempo para pensar.
- Conseguimos mayor rapidez en los acuerdos.
- Seguridad en la toma de decisiones.
- Es hacer que la otra persona perciba que es escuchada y comprendida.
- Hacer preguntas abiertas en situaciones de: conflicto, rechazo, tensión, barreras emociona-les, búsqueda de información, etc...

**Como reforzar/estimular un comportamiento constructivo:**

- Felicitar. Reforzar que las PERSONAS sigan trabajando.
- Legitimizar.
- Personalizar. Evitar clichés, generalizaciones, estereotipos.
- Dar información. Es constructiva porque abre posibilidades. Evita dobles sentidos.
- Ayudar a explorar recursos personales.
- Orientar en tareas.

## **EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS**

Las emociones básicas o primarias son 6: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo. El sentimiento es el resultado de una emoción. Las emociones son reacciones

naturales (como son la ansiedad y la ira) que nos permiten ponernos en alerta ante determinadas situaciones que implican peligro, amenaza, frustración, etc. Una emoción es un estado afectivo (como son la alegría, tristeza, miedo, rabia...) que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos como la adrenalina) de origen innato, influidos por la experiencia.

Las emociones resultan de la actividad del sistema nervioso, al igual que los movimientos voluntarios. Las emociones proporcionan el “color” al comportamiento, y son necesarias para la supervivencia del individuo, por ejemplo la rabia o la agresividad permite al sujeto enfrentarse con un enemigo, o si el sistema nervioso juzga que el enemigo es demasiado peligroso sustituye la rabia por miedo para que se pueda escapar de él.

Son todos aquellos sentimientos que se producen dentro de uno y, como una energía, son capaces de transformar, impulsar o influenciar nuestros comportamientos. En esencia, todas las emociones son impulsos para actuar. La raíz de la palabra emoción es *motere*, el verbo latino “mover”, además del prefijo “e” que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta.

### **Funciones de las emociones**

1º Sirven para defendernos de estímulos nocivos (dañinos) o aproximarnos a estímulos placenteros o recompensas. En este sentido las emociones son también motivadoras.

2º Las emociones generan que las respuestas del organismo ante acontecimientos (enemigos o alimentos,...) sean polivalentes y flexibles. Son reacciones que ayudan a escoger la respuesta más adecuada y útil entre un repertorio posible.

3º Las emociones sirven “alentando” al individuo como un todo único ante el estímulo. Tal reacción emocional incluye la activación de múltiples sistemas cerebrales (activación reticular, atencional, mecanismos sensoriales, motores, procesos mentales), endocrinos (activación suprarrenal medular y cortical y otras hormonas), metabólicos (glucosa y ácidos grasos) y en general activación de muchos de los sistemas y aparatos del organismo (cardiovascular, respiratorio, etc.) con el aparato locomotor como centro de operaciones.

4° Las emociones mantienen la curiosidad y con ello el descubrimiento de lo nuevo, de esta manera ensancha el marco de seguridad para la supervivencia del individuo.

5° Sirve como lenguaje para comunicarse.

6° Sirven para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. Esto tiene consecuencias para el éxito biológico y social del individuo.

7° Juegan un papel muy importante en el proceso de razonamiento y en la toma de decisiones, especialmente aquellas relacionadas con la persona y su entorno social más inmediato. Nos ayudan a escoger la respuesta más adecuada y útil entre un repertorio posible.

Charles Darwin observó cómo los animales (especialmente los primates) tenían un extenso repertorio de emociones, y que esta manera de expresar las emociones tenía una función social, pues colaboraban en la supervivencia de la especie. Tienen, por tanto, una función adaptativa. Si tenemos en cuenta esta finalidad adaptativa de las emociones, podríamos decir que tienen diferentes funciones:

- MIEDO: tendemos hacia la protección.
- SORPRESA: ayuda a orientarnos frente a la nueva situación.
- AVERSIÓN o repugnancia: nos produce rechazo hacia aquello que tenemos delante.
- IRA: nos induce hacia la destrucción.
- ALEGRÍA: nos induce hacia la reproducción (deseamos reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien).
- TRISTEZA: nos motiva hacia una nueva reintegración personal.

Los componentes de las emociones son fisiológicos e involuntarios, iguales para todos, aunque el estímulo para desatarlas dependa de la cultura.

- Temblor.
- Sonrojarse.
- Sudoración.
- Respiración agitada.
- Dilatación pupilar.
- Aumento del ritmo cardíaco.

Los componentes fisiológicos proporcionan al animal la energía que ayuda a enfrentarse a las emergencias que hicieron surgir la emoción en primer lugar. Por eso las emociones han sido denominadas respuestas de huida o escape.

Ante este tipo de situaciones en la mayoría de los seres vivos suelen producirse una serie de reacciones fisiológicas dirigidas a poner el organismo en alerta. En las personas también se producen estas reacciones, pero son más complejas que en los animales ya que esas reacciones van acompañadas por pensamientos específicos, que nos permiten diferenciar un rango mayor de emociones. Además, las personas no debemos reaccionar de forma instintiva (por ejemplo agrediendo a aquello que nos amenaza o escapando de la situación), sino que a lo largo de nuestra infancia aprendemos formas de comportarnos más adecuadas.

***El ciclo de las emociones, según Viscott, es el siguiente:***

- El dolor en el presente se experimenta como ofensa.
- El dolor en el pasado se experimenta como enojo.
- El dolor en el futuro se percibe como ansiedad.
- El enojo inexpressado, redirigido contra uno mismo y contenido dentro se llama culpa.
- El agotamiento de energía que se presenta cuando el enojo se redirige hacia adentro crea la depresión.

Poder reconocer lo que sentimos, concentrando la atención en alguna emoción, haciéndonos cargo que es propia y no “causada por” permite liberarse de ella por el camino de la aceptación y la paciencia de sentirla hasta que se valla. Esta liberación se produce naturalmente (es lo que el cuerpo desea hacer...) y la atención es el poder curativo que la activa. Por consiguiente seguiremos un guión:

- Primero hay que desarrollar un registro corporal que le permita reconocer las emociones. Esto significa aprender primero a darse cuenta, a través de alguna señal corporal como, por ejemplo, tensión en el cuerpo, cambio en el ritmo o profundidad de la respiración, etc. como se llama la emoción que se está sintiendo.
- En segundo lugar, luego de poder nombrarla, es necesario darse permiso para sentirla en profundidad, para permanecer con ella y para ello se habrá aprendido antes a soltar el juicio de que no es buena o no está permitido sentir “esas cosas”.
- En tercer lugar a expresarla de manera ecológica, o sea, buena para el/ella y para su entorno.

Resumiendo, lo más importante es que las emociones se puedan expresar, de su expresión derivan muchos males, y es importante saber que, si hay algún tipo de “peligrosidad” en ellas, deriva de su “no expresión”.

## **DEFINICIONES DE LA MEDIACIÓN**

“La mediación es un lugar intermedio que hace nuevas relaciones, o un lugar abierto para evitar los escollos, o un lugar dinámico que permite una regulación de las tensiones y de los conflictos. La mediación es un espacio de comunicación”.

*Carta de la Mediación del Centre National de la Médiation*

“La mediación es la acción realizada por un tercero entre dos personas o grupos de personas, que consienten libremente y participan y a quienes corresponderá la decisión final, destinada a hacer nacer o renacer entre ellos unas relaciones nuevas o evitar o sanar unas relaciones perturbadas.”

*Six, J.F*

“Intervención en un conflicto o una negociación por parte de una tercera persona aceptada por las partes, imparcial y neutral, sin ningún poder de decisión y que pretende ayudarles a que ellos mismos desarrollen un acuerdo viable, satisfactorio y capaz de responder a las necesidades de todos los miembros de la familia, en particular las de los hijos e hijas”.

*Ripol-Millet, 2001*

“La Mediación se basa en la actuación pretendidamente neutral, imparcial y sin ningún poder de decisión del Mediador, el cual actúa como “catalizador “en un proceso de negociación, ayudando a las partes a centrarse preferentemente en el presente con el objetivo de lograr una solución “satisfactoria “al problema o disputa de las partes e intentando que ellos mismos lleguen a un acuerdo valido, satisfactorio y duradero.

Básicamente constituye una estrategia no adversarial, cuyo fin es la resolución de controversias por la vía pacífica, eludiendo el litigio y favoreciendo la creatividad, en busca de soluciones posibles.”.

*Bush y Folberg*

## PRINCIPIOS DE LA MEDIACIÓN

**Voluntariedad de las partes:** tanto respecto a la decisión de entrar en el proceso como de permanecer en él, teniendo derecho a retirarse en cualquier momento.

Toda mediación tiene como finalidad central **ayudar a las partes**, no se trata de dirigirlas ni adoctrinarlas ni imponerles nada, no se trata de aconsejar u orientar, sino ayudar en el amplio sentido de la palabra.

**No obligatoriedad** de las partes de acatar o aceptar la intervención que lleve a cabo el/la mediador/a. Decidir el mediador/a por su cuenta no es su labor, sino ayudar a que las partes decidan conjuntamente lo que consideren oportuno.

**Confianza de las partes**, tanto en el mediador/a como en el procedimiento. Se debe crear un ambiente adecuado y el contexto más flexible posible para la conducción de disputas o superación del desajuste.

**Neutralidad:** No consiste en ser ideológicamente neutrales sino que los principios, procedimientos y medios del mediador/a garanticen que el proceso es equidistante. Es el compromiso de usar la influencia sólo con el fin de mantener en manos de las partes la decisión final acerca del resultado, asegurarse de que las partes tienen control de las decisiones. En este sentido habría que hablar de **multipartialidad**.

Lograr que los/las participantes se vean **copartícipes** en la solución o regulación del conflicto. El mediador/a debe potenciar el protagonismo de las partes y la coparticipación en contextos sociales y políticos.

**Inexistencia de ganadores/as y perdedores/as:** en el sistema de mediación todos/as ganan.

Incluye tareas como: ayudar a cada PERSONA a comprender a la otra, mejorar el conocimiento mutuo, ver lo que es necesario para conseguir un objetivo común. También trata de identificar los obstáculos que impiden alcanzar los objetivos. El Mediador debe mostrar que es lo que pasaría si las PERSONAS trabajaran juntas. Debe introducir una visión realista y hacer ver igualmente sus puntos en común.

## LOS OBJETIVOS DE LA MEDIACIÓN

La finalidad de la Mediación, no es obtener un resultado a toda costa entre las personas, sino tratar de llegar a un consenso sobre los aspectos implicados.

*Los objetivos de la Mediación son los siguientes:*

1. Reducir la hostilidad y establecer una comunicación eficaz.
2. Ayudar a comprender las necesidades y los intereses del otro.
3. Cubrir las necesidades de las personas implicadas.
4. Formular preguntas que pongan de manifiesto los intereses reales de cada parte.
5. Plantear y aclarar cuestiones que han sido pasadas por alto, o que no han recibido la suficiente atención.
6. Ayudar a las personas a concebir y a comunicar nuevas ideas.
7. Reestablecer la comunicación.
8. Ayudar a reformular las propuestas en términos más aceptables.
9. Conseguir soluciones aceptadas por todos.
10. Moderar las exigencias que no son realistas.
11. Comprobar la receptividad a nuevas propuestas.
12. Ayudar a formular acuerdos que resuelvan los problemas actuales, salvaguarden las relaciones y permitan prever necesidades futuras.
13. Alcanzar acuerdos viables y duraderos.

En la Mediación la presencia de un mediador que cuida el proceso, determina que las personas sean las protagonistas en la solución adoptada en el caso de llegar a acuerdos. Además la Mediación favorece el encuentro y la comunicación.

### **LA MEDIACIÓN COMO PRINCIPIO EDUCATIVO.**

Una de las previsiones que en estos momentos hace la escuela consiste en preparar a todas las personas para afrontar constructivamente los conflictos que se les presentarán a lo largo de sus vidas en su entorno personal, familiar, laboral o comunitario. Ser capaces de interrelacionarnos de forma efectiva con las otras personas, es una cualidad cada vez más imprescindible para la evolución democrática de nuestras sociedades.

Cuando se piensa en realizar un trabajo educativo que lleve a la práctica esas intenciones, el principio de mediación ofrece posibilidades porque los objetivos que conlleva no son otros que contribuir al desarrollo de personas capaces de autogobernarse en la FAMILIA, escuela y en la sociedad, porque las habilidades y

actitudes mediadoras traspasan las puertas de la escuela para acompañar a las personas a lo largo de la vida.

- Desarrolla una comunidad en la que sus miembros deseen y sean capaces de una comunicación abierta.
- Ayuda a esa comunidad a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortalezas humanas.
- Ayuda a compartir sentimientos y a ser conscientes de las propias cualidades.
- Ayuda a confiar en las habilidades propias
- Pensar creativamente sobre los problemas y empezar a prevenir y a solucionar los conflictos.

La mediación es un proceso considerado transformador que no prescribe qué hacer o no en cada caso. Es una vía imprescindible de socialización ya que trabaja niveles de interrelación. En el momento en que dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva deciden sentarse a hablar de ella en presencia de otra persona o grupo, que no emitirá juicio ni decidirá por ellos, se crea un escenario único e irrepetible para el descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes no existía o eran desconocidos.

### **MEDIACIÓN INTERGENERACIONAL**

Los conflictos son inherentes a la vida humana, porque las personas son diferentes, poseen descripciones singulares de sus realidades y, consecuentemente, exponen puntos de vista distintos, a veces encontrados. La manera de manejar tales conflictos aparece como una cuestión fundamental en el momento de coordinar las relaciones cotidianas.

En toda transición entre etapas del ciclo vital familiar pueden surgir conflictos de naturaleza objetiva o subjetiva. Nos referimos aquí específicamente a la etapa del ciclo vital familiar caracterizada por la presencia de hijos adolescentes, fase en la que pueden ser frecuentes los conflictos tanto “objetivos” -las dificultades de los padres para enfrentar el proceso de independencia e individualización que generan problemas de disciplina, de responsabilidades domésticas, relacionados con los estudios, los horarios,

etc.-, como “subjetivos”, menos posibles de negociación, dado que la familia puede tener, o no, flexibilidad y creatividad para manejarlos.

La adolescencia es una etapa evolutiva del desarrollo de importancia fundamental en la constitución de la identidad del ser humano y un momento crucial del ciclo vital. Es una fase que ofrece grandes oportunidades de crecimiento para obtener resultados positivos. Se caracteriza por diversos cambios y crisis cuyas resoluciones determinan en gran medida la calidad de la vida adulta. La adolescencia conlleva una alteración en la organización existente, en la cual los recursos habituales se tornan insuficientes o inadecuados para enfrentar las nuevas situaciones de mayor exigencia. El desarrollo se va logrando con la “superación de la crisis” y la adquisición de nuevos recursos.

En ese proceso los factores ambientales intervinientes son muy importantes. Las dificultades y complejidades de las diversas situaciones varían de acuerdo al sujeto y su circunstancia socio-cultural, y a las características psicológicas del individuo y de su familia. La superación de la crisis y la adquisición de nuevos recursos son problemas que el adolescente puede resolver en las situaciones cotidianas en estrecho contacto con el ambiente familiar y socio-cultural; sin embargo, a veces, el adolescente o la familia necesitan buscar ayuda externa.

Esta etapa incluye cambios tan significativos en la experiencia, identidad y estructura de la familia que ésta ve transformados sus parámetros básicos. A medida que se incrementa la experiencia de los jóvenes respecto a sus roles e identidad, ellos y sus familias experimentan sentimientos intensos y también importantes movimientos de cambio. La reorganización de las relaciones padres-hijos adolescentes sobre una nueva base se constituye en uno de los eventos significativos de ese período. La familia debe aprender a renegociar reglas de autoridad y empezar a aceptar una mayor individualidad (Rhodes, 1977). Una negociación satisfactoria provee una base fuerte para el logro de las mayores metas de la fase adolescente: formación de identidad, modelo de sexualidad, individualización y diferenciación.

Como método para la resolución de estos conflictos aparece la Mediación Intergeneracional, que no es sino otra alternativa que se presenta a familias con adolescentes y que busca la resolución de determinados conflictos familiares mediante el diálogo entre las partes con el fin de generar alternativas posibles, siendo un proceso voluntario y confidencial donde las partes asumen la responsabilidad para la construcción de las resoluciones; las personas son autoras de la solución de sus conflictos.

Este tipo de mediación (padres-adolescentes) como otros tipos de mediación familiar, es un proceso de resolución de conflictos que permite a los miembros de la familia definir los temas a tratar, clarificar sus necesidades y comprender las necesidades de los otros miembros de la familia, generando alternativas y encontrando soluciones que contemplan las necesidades de todas las partes. Como todo proceso de mediación se caracteriza por el respeto a la participación igualitaria, la confidencialidad y la participación voluntaria.

La mediación padres-adolescentes promueve negociaciones estructuradas sobre temas concretos de la vida familiar. Está basada en el presupuesto de que el cumplimiento de los acuerdos de la vida cotidiana incrementa la confianza entre padres e hijos y estimula la negociación de temas más amplios en el futuro. Su objetivo fundamental es ayudar a los miembros de la familia en la definición de los temas importantes en el conflicto y facilitar algún acuerdo común que apunte en dirección a crear cambios en el comportamiento futuro. Otro objetivo adicional de la mediación padres-adolescentes es la posibilidad de que, como consecuencia del proceso, ocurra un cambio positivo en la dinámica de las relaciones familiares.

Un componente subordinado a este objetivo es que los miembros de la familia aprendan técnicas positivas de resolución de conflictos, incrementando su habilidad para resolver futuros conflictos.

Este recurso ayuda a los miembros de la familia a resolver sus conflictos por medio de un acuerdo referido a cambios específicos y sustantivos que dan lugar a la resolución de los problemas en cuestión. El proceso ayuda a las partes a actuar frente al otro de forma que mejora el funcionamiento del sistema familiar. La mediación se erige como un procedimiento útil para resolver situaciones de conflictividad interfamiliar.

Lo que se pretende con este Servicio es evitar el deterioro y la ruptura de las relaciones familiares, dado que las personas en conflicto deben seguir conviviendo bajo el mismo techo, mejorando la comunicación entre los miembros de la familia, así como favoreciendo la adaptación de sus miembros a los cambios surgidos por las diferencias intergeneracionales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Farré Salvá, S., *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona. Ariel, 2004.

- Moore, Christopher W., *El proceso de Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Buenos Aires. Granica, 2000.
- Suárez, Marinés, *Mediación: conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Buenos Aires. Paidós, 2002.
- Suárez, Marinés, *Mediación: Mediando en sistemas familiares*. Buenos Aires. Paidós, 2002.
- Luis Rojas Marcos, *La autoestima*. 2009
- Luis Rojas Marcos, *Superar la adversidad*. 2010.
- Cecilia Ramos Mejía. *Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa*. 2004
- Juan Carlos Borrego, *Mediación de conflictos instituciones educativas*. 2005.
- Suárez, Marinés, *Mediando en sistemas familiares*. 2000
- Francisco Diez y Gachi Tapia, *Herramientas para trabajar en mediación*. 1999
- Sergi Farre Salva, *Gestión de conflictos: Taller de mediación*. 1999.
- Trinidad Bernal Samper, *La mediación. Una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. 1998.
- José Luis Parada Navas y Juan José González Ortiz, *La familia como espacio educativo*. 2009.
- Julio Goltheil-Adriana Schiffrin, *Mediación. Una transformación en la cultura*. 2000.
- Karen Grover- James W. Grosch- Paul V. Olczak, *La mediación y sus contextos de aplicación*. 1999.
- José Antonio Marina, *Las culturas fracasadas*. 2010.
- Ramón Alzate Saez de Heredia, *Resolución del conflicto*. 2000.
- Giorgio Nardone, *La intervención estratégica en los contextos educativos*. 2000.
- Giorgio Nardone, *El arte de la estratagema*. 2009.
- Giorgio Nardone, *Corrígeme si me equivoco*. 2009.
- Giorgio Nardone, *El dialogo estratégico*. 2006.
- Giorgio Nardone, *Modelos de familia*. 2005.
- Elsa Punset, *Una mochila para el universo: 21 rutas para vivir con nuestras emociones*. 2009.
- Eduardo Punset, *Viaje a las emociones*. 2010.
- Eric Berne, *¿Qué dice usted después de decir hola?* 2002.
- Paul Watzlawick, *Teoría de la comunicación humana*. 2009.
- Thomas A. Harris, *Yo estoy bien, tú estás bien. Guía práctica de análisis conciliatorio*. 2006.

Anthony De Mello, *Un minuto para el absurdo*. 2003.

Sun Tzu, *El arte de la guerra*.

Jorge Bucay, *Déjame que te cuente*. 2003.

Jorge Bucay, *Cuentos para pensar*.

Haynes, John M., *Fundamentos de la Mediación Familiar*. Madrid. Gaia Ediciones, 1995.

Ripol-Millet, Aleix, *Familias, trabajo social y mediación*. Buenos Aires. Paidós, 2001.