

LA FAMILIA COMO UNA COMUNIDAD SOLIDARIA: UN PROGRAMA EXPERIENCIAL PARA PADRES

Torío López, Susana

Universidad de Oviedo
storio@uniovi.es

Rodríguez Menéndez, M^a del Carmen

Universidad de Oviedo
carmenrm@uniovi.es

Fernández García, Carmen M^a

Universidad de Oviedo
fernandezcarmen@uniovi.es

Molina Martín, Susana

Universidad de Oviedo
smmolina@uniovi.es

Palabras clave: corresponsabilidad familiar, formación de padres y madres, prácticas educativas, programas de tipo experiencial.

1. La familia, comunidad solidaria

1.1. Escenario educativo cotidiano

La vida familiar es un escenario donde se “construyen” personas adultas y se aprenden responsabilidades; un lugar de encuentro intergeneracional y apoyo social; y sigue siendo, habitualmente, la comunidad de referencia más intensa e importante de la vida emocional de la gente.

La cuestión del trabajo doméstico, quién debe hacerlo y hasta dónde todos los miembros del hogar deben colaborar en él es, hoy, uno de los temas más conflictivos que se plantea en el seno de las familias. Es un espacio donde se están produciendo cambios importantes; la batalla, ideológicamente, parece estar ganada pero, en la práctica, queda mucho por recorrer. Al hablar de trabajo doméstico se suele designar un tipo de tareas visibles: limpiar la casa, cocinar, ocuparse de la ropa, etc., cuyas características principales son el esfuerzo físico y la monotonía de la repetición. Sin embargo, ésta es sólo una pequeña parte del trabajo reproductivo que, habitualmente, en mayor medida, realiza una mujer. Supone ocuparse de las necesidades físicas de los miembros del hogar, pero, también, de las psíquicas, de las intelectuales, emocionales y afectivas.

Algunos de los ejes sobre los que se asienta un funcionamiento familiar suele ser (Parra, Gomariz y Sánchez, 2011) el referido a la organización y las normas que rigen en las familias. Esta organización o su ausencia pueden tener consecuencias en el desarrollo de sus miembros de manera satisfactoria o insatisfactoria.

Parece necesario, por tanto, ofrecer a los hijos e hijas ambientes o climas en los que puedan tener experiencias de aprendizaje de valores democráticos e igualitarios y que sea la realidad cotidiana de la vida familiar la que se convierta en referente principal.

1.2. La familia y las relaciones comunales

La familia se trata de un grupo de personas entre los que se produce una relación comunal, donde se presta ayuda sin esperar nada a cambio y, por lo tanto, muy diferente a otro tipo de relaciones centradas en el intercambio y en las que las personas han de recibir algo similar a lo que proporcionan. En consecuencia, también, pueden surgir problemáticas fruto del desequilibrio que, en ocasiones, tiene lugar en dichos intercambios. A través de la comunicación efectiva y la negociación familiar se logra mayores cotas de igualdad en el reparto de tareas domésticas. La ordenación de la comunicación entre los miembros del contexto familiar (Cea D'Ancona, 2007, p.355) define los roles que se adoptan en el mismo. Por ello, es bueno solucionar los conflictos familiares y beneficia a todos los integrantes del grupo familiar.

La idea de comunidad corresponsable es un punto básico en los programas de formación de padres, profundizar en la idea de familia como comunidad. Es preciso diferenciar (Torío, Peña, Rodríguez, Fernández, Hernández, Molina, e Inda, 2013) entre:

- Relaciones comunales: Los miembros que componen el grupo se sienten responsables del bienestar de los otros y la ayuda se da sin esperar nada a cambio. Las relaciones de amistad, románticas y familiares son ejemplos de este tipo de relación, aunque cada una de ellas varía en el grado de intensidad con respecto a la comunalidad. En este tipo de relaciones se presta poca atención a la definición clara y explícita, de los deberes de cada uno de los miembros que integran el grupo.
- Relaciones de intercambio: Se caracterizan porque las personas que componen el grupo dan algo para recibir otra cosa a cambio y lo que reciben debe ser similar a aquello que proporcionaron. El favor que se da crea un deber. Para que este tipo de relaciones funcionen es necesario establecer reglas compartidas por todos, que definen las relaciones entre los miembros.

En las relaciones familiares es más fácil que se produzcan desequilibrios en el reparto. En el proceso de negociación se afrontan, teóricamente, en base a la búsqueda de la equidad y la justicia distributiva. En este contexto, los estudios confirman que la mayoría de las parejas recurren a dos criterios para decidir el reparto:

- a) Cada miembro de la pareja realiza aquellas tareas que mejor sabe hacer; y
- b) Las condiciones del puesto de trabajo extradoméstico define los marcos de posibilidad que cada uno puede afrontar.

Asimismo, las familias reconocen que no se puede afrontar un reparto basado en los estereotipos de género. Sin embargo, es necesario hacer un esfuerzo para un reparto equitativo y pasar de la verbalización de esta inquietud igualitaria a emprender acciones concretas en pro de la equidad. Es necesario insistir en la importancia de que todos los miembros asuman la existencia de deberes y derechos para con el grupo familiar en las “tareas propias” (aquellas que conciernen a la esfera más personal e individual, en el caso de los hijos e hijas, podrían servir como ejemplo recoger la habitación, encargarse de ordenar los juguetes, etc.) y en las “tareas comunes” (conjunto de actividades que si bien no son responsabilidad directa de nadie, son necesarias para todos los miembros de la familia: recoger los espacios comunes, encargarse de poner y quitar la mesa, cuidado de la ropa, etc.).

Del intercambio de experiencias formativas con las familias se desprende la idea de que las tareas comunes son, en su mayor parte, de la incumbencia de los padres y madres. Éstos pasan a ser proveedores de servicios con la obligación, incluso, de proporcionar algún tipo de recompensa, si existe colaboración por parte de los menores.

2. Intervención educativa y social: el Programa “Construir lo cotidiano. Programa de educación parental”

Estudios como el de Megías et al. (2002) destacan como modelo “ideal” la familia adaptativa, coincidente con la clasificación de Torres et al. (1994) del modelo inductivo o de apoyo. En este modelo las responsabilidades de cada miembro de la familia están en revisión continua; la comunicación es buena lo que ayuda a la transmisión de opiniones y creencias. Es la familia de la “negociación”, de la búsqueda del acomodo, aunque se corre el riesgo de la ruptura, por desentendimiento entre padres e hijos, así como en la propia pareja. Los conflictos, cuando se presentan, tienen que ver con el acomodo y los reajustes de los roles. Es el modelo que refleja las tensiones de las “nuevas familias”.

Se plantea, por tanto, la necesidad de una intervención educativa y social con las familias para incidir en la sustitución de ideas, creencias, cogniciones y prácticas educativas poco estimulantes por otras con capacidad para promover el desarrollo de los niños y niñas sin estereotipos y ofrecer modelos educativos basados en la igualdad, solidaridad y responsabilidad compartida. A continuación se presentan las características principales del programa de educación parental que lleva por título “Construir lo cotidiano” (Grupo A.S.O.C.E.D.) así como los trabajos de intervención y evaluación llevados a cabo.

2.1. Programa “Construir lo cotidiano”: experiencia de formación de padres y madres en Asturias

El programa “Construir lo cotidiano” se trata de un programa grupal de educación parental, práctico y participativo, dirigido a padres y madres de niños y niñas escolarizados en centros infantiles o centros escolares en las etapas de Educación Infantil y Primaria. La educación es una tarea

cotidiana; educamos y nos educan permanentemente, a pesar de que muchas prácticas educativas renuncien a tan estimable propósito, explícita o implícitamente (Caride, Lorenzo, Rodríguez, 2012). El escenario educativo familiar viene definido por los diferentes aspectos estructurales y materiales que caracterizan a la vida en el hogar en general y en cómo los padres organizan los espacios, las actividades y las relaciones que se promueven y apoyan. Abogamos por una intervención durante la infancia ya que las interacciones sostenidas por padres e hijos alrededor de las tareas de socialización pueden servir para construir un estilo interactivo con cada una de las partes (madre/hijo o hija y padre/hijo o hija) para asentar un patrón relacional antes de llegar a la adolescencia. En el tema que nos ocupa en estas páginas, la familia como comunidad solidaria, elemento rector del programa, la idea que se desprende es que, acomodándose a las condiciones y características de los diferentes miembros de la unidad familiar (edad, condiciones de salud, disponibilidad temporal o situación laboral por resaltar algunos), todos y cada uno de ellos pueden realizar una contribución relevante al buen funcionamiento de la vida familiar.

Los verdaderos protagonistas, en todo momento, son los padres y las madres participantes, programa de tipo experiencial, en el que se conceptualizan las prácticas de la vida cotidiana: reflexionar, identificar y analizar las ideas, creencias, sentimientos y acciones en las diferentes tareas cotidianas y, a partir de ahí, realizar un proceso de construcción del conocimiento y propiciar compromisos de cambio. No quiere ser una recopilación de recetas, sino de ideas y experiencias y, cada familia, en su día a día, las concretará en cada momento con las respuestas adecuadas.

Los programas de padres y madres tienen como característica fundamental la mejora de las prácticas educativas y las pautas de crianza y, por tanto, centran sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades educativas de las personas. En el caso de los programas experienciales, se ofrece a los padres y las madres la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias que pueden ser contrastadas con las suyas propias a través del intercambio con otras familias embarcadas en la misma tarea (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Martín-Quintana, Byrne, Rodríguez Ruiz, Rodrigo y Rodríguez Suárez, 2009; Torío, Peña y Hernández, 2012). Todos los padres y madres cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad y se desarrollan sentimientos de confianza en la capacidad de educar a sus hijos e hijas y en el manejo de las prácticas educativas.

Tres son los ejes que fundamentan este programa y que a través de la intervención colectiva se espera que introduzcan modificaciones en las prácticas individuales de cada familia:

- Trabajar para un modelo de educación familiar democrático.
- La igualdad, evitando estereotipos de género en la pareja y en la educación de los hijos e hijas.
- La corresponsabilidad familiar o la maternidad o paternidad compartida.

Todos los miembros del grupo, juntos, intentamos conseguir los objetivos generales del programa. No están aislados, cada uno depende de los otros y todo lo que afecta a cada uno de ellos, influye sobre los demás. Son, entre otros, los siguientes:

- Mejorar el trabajo de padres y madres como agentes educativos en el medio familiar.
- Trabajar la corresponsabilidad familiar e implicar a los padres y madres para que adopten la perspectiva de género como un aspecto relevante en sus procesos de toma de decisión.
- Configurar las escuelas de padres como espacio privilegiado en el cual desarrollar el programa de corresponsabilidad familiar.
- Ofrecer un espacio para facilitar la expresión de sus preocupaciones y vivencias sobre la crianza y educación de sus hijos e hijas.

Los contenidos del programa correspondientes a las 10 sesiones obligatorias del programa (hay sesiones complementarias con temáticas diversas) se han centrado en dos grandes bloques. En el primero de ellos, “¿Cómo educamos?”, se aborda las temáticas de: a) Modos de educar en familia; b) Las normas son importantes en la vida familiar. Un segundo bloque, “Para construir una relación familiar más satisfactoria”, analiza dos grandes dimensiones:

- ¿Cómo hacer que las cosas vayan mejor? (I): El reparto de responsabilidades
 - o Bucear nuestra cotidianidad: cómo repartimos las tareas domésticas
 - o Desencuentros, riñas y discusiones. El reparto en la familia.
 - o Cuidar la comunicación: base de una buena relación familiar:
 - o Cuidar la comunicación: saber escuchar y mostrar aceptación

- La solución negociada de los conflictos: los casos del reparto de tareas domésticas.

Se completa con una sesión introductoria (“Una mirada a nuestro quehacer educativo”) de presentación y de toma de contacto con el programa pero, sobre todo, tiene por objeto generar una dinámica de aceptación y cooperación entre las personas que componen el grupo, así como ponerse en disposición de proyectar las concepciones, imágenes y sentimientos que los participantes sustentan acerca de la educación de sus hijos e hijas y de sus formas de elaborar y compartir ese modelo educativo. Finalmente, una sesión de cierre (“Fortalecer lazos”) cuyo objetivo es aclarar y resolver cuestiones que hayan quedado menos claras o resulten más difíciles de poner en práctica y ayudar a concretar acciones de mejora en la dinámica familiar. Se procederá, igualmente, al establecimiento de conclusiones sobre el desarrollo del programa y a compartir la vivencia entre los participantes.

La metodología es participativa y activa como requieren los programas de tipo experiencial. En este modelo de formación (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000) frente a un modelo académico (adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación en un escenario de aprendizaje formal –padres como alumnos-) o un modelo técnico (adquisición de técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social, etc. en un escenario de aprendizaje experto-padres como expertos-), los padres y madres se sienten activos y protagonistas de su tarea educativa y la intervención debe enfocarse hacia el desarrollo de sentimientos de confianza en su capacidad para educar a sus hijos e hijas. Desde este planteamiento metodológico el programa requiere diferentes niveles de trabajo:

- Una aportación de contenidos por parte de los educadores o educadoras del grupo.
- Análisis individual y reunión en pequeño grupo: profundización o revisión sobre sus propios procesos y toma de decisiones, así como lo que han visto y oído. Se trata de traducir a las situaciones diarias el tema sobre el que se trabaja, mediante la reflexión y realización de actividades diversas. De igual modo, sacar conclusiones.
- Puesta en común para favorecer el intercambio, la reflexión, el análisis y el debate en grupo.
- Conclusiones y compromisos de cambio, además, de proponer una pequeña tarea para casa.

Intencionadamente se ha creado un proceso de secuenciación de actividades de diferentes modalidades:

- Actividades de reflexión y descubrimiento de la realidad familiar (investigación).
- Actividades para tomar conciencia de la realidad familiar (explorar “la cotidianeidad”).
- Actividades para la reelaboración de esa realidad (profundización en el tema).
- Actividades que llevan a la acción sobre la realidad familiar (dotación de herramientas y pautas para abordar la situación).

Respecto a la evaluación se lleva a cabo un seguimiento permanente del programa para lograr éxito. Se facilita al final de la “Guía del educador o educadora” una hoja para “Notas” a fin de que, al término de la sesión, recoja aspectos significativos, impresiones, que han ocurrido en el desarrollo de la misma, las percepciones del grupo, su participación, etc. Consideramos se trata de un material muy valioso en la evolución y seguimiento del proceso educativo de los participantes. Además, esta observación puede ser completada con la información obtenida de los Cuestionarios para padres y madres en cada una de las sesiones. De igual modo, el educador o educadora cumplimentará otro cuestionario al final de cada sesión de trabajo.

2.2. Experiencia formativa con las familias.

El programa “Construir lo cotidiano” ha sido objeto de validación por parte del equipo de investigación (Grupo A.S.O.C.E.D.) en el curso escolar 2010/2011 y se ha prolongado su aplicación hasta la actualidad (curso 2012/2013) en diferentes centros educativos escolares del Principado de Asturias. La principal limitación del programa es la dificultad que se presenta en la captación de familias debido a que es un requisito básico acudir los dos miembros de la pareja, en el caso de que la hubiere (no así en el caso de familias monoparentales). Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales dificultan la posibilidad de conciliar la formación y asistencia al programa con las tareas familiares y laborales. Se ha facilitado la existencia de un servicio de guardería educativa o ludoteca para los hijos e hijas de las familias participantes que lo soliciten.

El número total de familias que han participado en la aplicación y desarrollo del programa han sido 40 personas (19 varones y 21 mujeres). La presencia de más mujeres, respecto a los hombres, es debido a que son familias monoparentales. Los resultados más significativos del programa se han apreciado en las siguientes dimensiones (Torío, Peña y Hernández, 2012; Torío y Peña 2012):

- Con respecto a los *modos de educar en familia*, los padres y madres son más capaces de analizar el lugar que ocupa la maternidad y la paternidad en su proyecto de vida. Manifiestan mayor capacidad para el establecimiento de normas y las consecuencias de su incumplimiento. La concepción de los padres y madres del ambiente familiar se torna más “autoritativa” posibilitando la implicación de todos los miembros de la familia en la toma de decisiones. En síntesis, se ha reforzado el sentimiento de seguridad y competencia de las madres y padres en su tarea educativa.
- Referente *al trabajo doméstico y sus categorías básicas* (tareas del hogar, cuidado de los hijos e hijas y trabajo emocional), después del programa, los padres y madres son más conscientes de la necesidad de llegar a un reparto más justo e igualitario y a profundizar en el conjunto de tareas que se incluyen en el mismo. Han manifestado ambas partes de la pareja sus inquietudes y vivencias en relación al reparto, iniciando, en muchos casos, una reestructuración del mismo. Sin duda, se han conseguido estrategias para conseguir la participación de los hijos e hijas en las tareas domésticas y adquirido las nociones básicas acerca de las ventajas o potencialidades educativas que supone en el desarrollo individual y social de los menores su participación en las responsabilidades familiares.
- Finalmente, se ha dotado de herramientas para establecer *una relación familiar más satisfactoria y lograr cambios* en la dinámica familiar. Son conscientes de los conflictos provocados por las diferencias que manifiestan hombres y mujeres cuando ejecutan las labores del hogar (por ejemplo, la escasa participación masculina o por las dificultades que tienen algunas mujeres de delegar responsabilidades con respecto al trabajo doméstico, en especial las relativas al cuidado infantil). Se ha visto la necesidad de modificar los patrones de comunicación por otros más adecuados (mensajes “yo”, escucha activa y mostrar aceptación) y lo intentan. De igual modo, son más proclives a afrontar los conflictos sobre el reparto del trabajo familiar desde la negación y la cooperación.

En todo caso, iniciar cambios en la estructura de interacción cotidiana implica riesgos y dificultades. Es necesario vencer dificultades y superar conflictos.

3. Líneas futuras

En el ámbito de la sociología y psicología social, son bastante numerosos los trabajos sobre los estilos educativos de los padres y su influencia en el desarrollo infantil. Consideramos que su propósito principal es facilitar una mejor comprensión sobre las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en la infancia y en la adolescencia. La organización de los aspectos estructurales y materiales del hogar, la planificación de las actividades de los hijos y las interacciones que se mantienen con ellos son dimensiones que deben ser consideradas por los profesionales que trabajan con familias y, en especial, aquellos que realizan labores de intervención educativa y social en este contexto (Muñoz Silva, 2005).

Los resultados del modelo tripartito de Baumrind (modelo pionero 1967 y 1971) han sido corroborados por una serie de estudios sobre la utilidad y la revisión del marco conceptual de la autora (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts y Fraleigh, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud, y Chen, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Steinberg, Elmen y Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbusch, 1994). Estos estudios aportaron mayor evidencia de que el estilo parental autoritativo (altos niveles tanto de control como de afecto) está asociado con niños y niñas que tienen un buen desarrollo escolar, muestran pocos problemas de conducta y son prosociales. Los padres de este estilo educativo parten de una aceptación de los derechos y deberes propios, así como de los derechos y deberes de los niños, lo que Baumrind (1978) consideraba como una “reciprocidad jerárquica”, es decir, cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro. La comunicación es frecuente y abierta. De igual modo, en la reformulación que realizan Maccoby y Martín (1983), modelo cuatripartito, se obtienen similares resultados.

Literatura reciente en España cuestiona el estilo parental autoritativo como prototipo de socialización parental hoy (García Linares, Pelegrina y Lendínez, 2002; Musitu y García, 2004; Gracia, Lila y García, 2008; García y Gracia, 2009, 2010; Pérez Alonso-Geta, 2012). Dichos estudios señalan los efectos positivos (igual o mejores resultados) en los hijos e hijas del tipo indulgente (no

impositivos pero sí afectuosos). Así es constatado, igualmente, en investigaciones en Italia (Marchetti, 1997) y en países sudamericanos como México (Villalobos, Cruz y Sánchez, 2004) o Brasil (Martínez, García y Yubero, 2007) donde se ha observado que los adolescentes de familias indulgentes obtienen las mismas puntuaciones en algunos criterios de ajuste que los hijos e hijas de padres y madres autoritativos.

Parece preciso señalar la necesidad de mantener cierta cautela a la hora de generalizar los resultados de estas investigaciones. Creemos útil reconsiderar los resultados en función de las dos dimensiones que subyacen a los distintos tipos de estilos educativos de los padres: el afecto y el control. Muchos de estos resultados, en ocasiones, contradictorios podrían estar explicados por el uso de diferentes tipos de medidas de los estilos de crianza. En palabras de Ato, Galián y Huéscar (2007, p.38): “Es muy posible que en la evaluación de constructos como severidad, control o afecto, se estén analizando conductas diferentes en cada estudio. Se hace necesario, por tanto, un mayor número de estudios que repliquen las medidas y el diseño experimental de los estudios previos”.

En todo caso, lo que la investigación nos proporciona es una información relevante de cara a diseñar programas de prevención e intervención familiar para fortalecer el asesoramiento a los padres y madres en su tarea de crianza y educación de sus hijos e hijas. Todo ello nos evoca la importancia de cómo las prácticas educativas deben ajustarse a la edades del niño o niña. Las estrategias de control consistentes en marcar unas cuantas normas claras y coherentes y exigir su cumplimiento de manera firme, pueden resultar muy necesarias cuando los niños son pequeños. En cambio, estos estudios recientes parecen indicar que la educación familiar de los adolescentes basada en una atmósfera de control centrada en el cumplimiento de la normativa impuesta unilateralmente por los padres, puede resultar perjudicial. No por ello parece recomendable hacer un uso excluido del control en la infancia y de la comunicación en la adolescencia: “se deben ir ajustando los métodos educativos siguiendo una transición suave, ya que los niños pequeños necesitan también un buen número de explicaciones adecuadas a su edad, mientras que los mayores deben seguir desenvolviéndose en un entorno familiar con normas claras y con exigencia de su cumplimiento” (Ceballos y Rodrigo, 1998, p.237).

La relaciones de afecto, confianza mutua y comunicación abierta, que caracterizan los niveles altos de aceptación e implicación parental (compartidos indistintamente por los estilos autoritativo e indulgente respectivamente) facilita el modelado de la conducta de los hijos, el establecimiento de un régimen de reglas claras y bien estructuradas, una comunicación padres-hijos íntima, abierta y espontánea (García y Gracia, 2010, pp.378-379).

Una vez más se refuerza la visión de la socialización parental que requiere esfuerzos en aspectos tales como la comunicación con los hijos e hijas, las relaciones cordiales y justas, el verdadero interés por los problemas, la explicación razonada de las consecuencias de sus actos, ... todas ellas actividades que demandan de los padres y madres entrega, dedicación y atención. Sin duda, con la formación de padres y madres se va a introducir mejoras en el escenario educativo familiar y a mejorar su funcionalidad. Parafraseando a Ceballos y Rodrigo (1998, p.242):

“...debemos ampliar sus conocimientos sobre la gran variedad de metas y estrategias de socialización a su alcance. Además, los padres deben conocer las consecuencias psicológicas en los hijos de las distintas prácticas educativas, así como de su eficacia a corto y largo plazo. Muy importante es que los padres reciban asesoramiento y apoyo para discernir sobre la conveniencia de utilizar una estrategia de socialización en función de la edad, el estilo de comportamiento de su hijo o las siguientes situaciones conflictivas que se planteen. (...) es conveniente que, después de conocer las distintas metas y estrategias posibles, los padres reflexionen sobre cuáles son las suyas propias. Así, deben pensar en cómo desean que sean sus hijos, qué están haciendo para conseguirlo y cómo se sienten en el papel de padres. Quizás descubran que las estrategias que emplean no son las más adecuadas para conseguir sus metas. O que lo que resulta inadecuado son las metas mismas. De cualquier modo, es un ejercicio de reflexión personal al que nosotros asistimos como guía y apoyo, ya que la verdadera decisión de cambiar está bajo el control de la voluntad de los padres”.

La experiencia llevada a cabo en estos años de implementación del programa nos alientan a seguir trabajando en el tema, con más ahínco cuando, frente a la pérdida de interés (índice de desgaste) por parte de padres y madres participantes y el abandono del programa con el paso de las sesiones, en nuestro caso, el índice de fidelidad y seguimiento ha sido absoluto. Se trata de proporcionar herramientas para que las familias vayan reestructurando sus prácticas educativas y las relaciones que se producen en su seno.

4. Referencias Bibliográficas

- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M^a D. y Huéscar Hernández, E. (2007). Relación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23 (1), 33-40.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 41(1), part.2.
- (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-276.
- Caride, J.A., Lorenzo Castiñeiras, J.J. y Rodríguez Fernández, M. A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo de escenario pedagógico y social en la adolescencia. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.
- Cea D'Ancona, M^a A. (2007). *La deriva del cambio familiar. Hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid: C.I.S.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M^a J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padre e hijos. En M^a J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-243). Madrid: Alianza Editorial.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Liederman, P.H., Roberts; D.F. y Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58 (2), 1244-1257.
- , Ritter, P.L., Mont-Reynaud, R. y Chen, Z. (1987) Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5, 143-160.
- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authorizative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.
- (2010) ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (3), 365-384.
- García Linares, M^a C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33 (1), 79-95.
- Lamborn, S. D., Mounts, N.S., Steinberg, L. y Dornbusch, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62 (5), 1049-1065.
- Maccoby, E.E. y Martín, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology: vol 4. Socialization, personality and social development* (pp.1-101). New York: Wiley.
- Máiquez, M^a L., Rodrigo, M^a J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazionifamiliari e valori*. Tesis de Master no publicada. UniversitadegliStudi diBologna, Italia.
- Martín-Quintana, J.C., Byrne, S., Máiquez Chaves, M^a L., Rodríguez Ruiz, B., Rodrigo López, M^a J. y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martínez, I., García, J.F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Megías Valenzuela, E., Elzo Imaz, J., Megías Quirós, I., Méndez Gago, S., Navarro Botella, F.J. y Rodríguez San Julián, E. (2002). *Hijos y padres. Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD (Fundación Ayuda contra la Drogadicción).
- Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portuaria*, V(2), 147-163.

- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M^a A. y Sánchez López, M^a C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 177-192.
- Pérez Alonso-Geta, P.M^a (2010). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema*, 24 (3), 371-376.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60 (6), 1424-1436.
- , Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. y Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65 (3), 754-770.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Rodríguez Menéndez, M.C., Fernández García, C. M^a y Molina Martín, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental". *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 85-108.
- y Peña Calvo, J.V. (2012). Percepción y valoración de un programa de educación parental: principales consecuencias percibidas por los progenitores. En S. Morales Calvo, J. Lirio Castro y R. Martí Ytarte (Coords.). *La Pedagogía Social y la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 753-764). Valencia: Nau Llibres.
- , Peña Calvo, J.V. y Hernández García, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (2), 343-368.
- , Peña, J.V., Rodríguez, M^a C., Fernández, C.M^a, Hernández, J., Molina, S. e Inda, M^a M. (Grupo ASOCED) (2013). "Construir lo cotidiano": Programa de educación parental. Barcelona: Octaedro.
- Torres Rius, M., Alvira Martín, F., Blanco Moreno, F. y Sandi Pérez, M. (1994). *Relaciones Padres/Hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Villalobos, J.A., Cruz, A.V. y Sánchez, P. R. (2004). Estilos parentales y desarrollo psicosocial en estudiantes de Bachillerato. *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 119-129.