



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

Estilos parentales en Educación Infantil.

Abordaje desde el rol del docente.

Parental styles in early childhood education.

Approach from the teaching role.

Autora

Ainhoa Fraca Iturriagagoitia

Director

Santos Orejudo Hernández

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza.

Curso académico 2020-2021

Resumen

La familia es el primer contexto en la vida de los niños y en su desarrollo, y debe de comunicarse y colaborar con el contexto escolar; ya que es el otro contexto en el que el niño participa directamente. Desde el rol docente se debe de tener en cuenta que la influencia de la familia es muy fuerte, y que dentro de él, los aspectos que más determinan el desarrollo de los niños son las dinámicas y relaciones familiares; y que para indagar sobre ellos es muy útil el concepto de estilos parentales.

Así, en este trabajo de fin de grado, se desarrollan los conceptos de parentalidad positiva y el modelo de desarrollo positivo adolescente, que permiten desarrollar una enfoque que supera el tradicional enfoque del déficit. Estos conceptos pueden ayudar a las familias a conocer por un lado, cuáles son las características necesarias para un desarrollo positivo, y por otro lado, cuáles son las competencias que deben de adquirir los menores para que se de ese desarrollo y una buena adaptación. Además, estos dos conceptos favorecen la actuación profesional del docente tanto en la interacción con las familias, como en el desarrollo de la actividad profesional en el aula.

Palabras clave: familia, estilos parentales, parentalidad positiva, rol docente y desarrollo positivo.

Índice

1. Introducción y justificación.....	5
1.1. Objetivos y metodología.....	7
2. La familia como contexto de desarrollo de los niños/as.....	7
2.1. El estudio psicológico de la familia.....	10
2.2. Los estilos parentales según Baumrind.....	13
2.3. La parentalidad positiva.....	16
3. Variables que inciden en la adopción de un estilo parental u otro.....	19
3.1. Edad del menor y otras características del mismo.....	20
3.2. Ideas y/o cogniciones de los adultos.....	20
3.3. Estilo de las relaciones interpersonales.....	21
3.4. Elementos del contexto familiar con un carácter más educativo.....	22
3.5. Rechazo parental.....	22
3.6. Funciones de esposos y padres	23
3.7. Nivel socioeconómico.....	24
4. Familia y desarrollo infantil.....	24
4.1. Desarrollo en el aprendizaje.....	24
4.2. Desarrollo de las variables personales.....	26
4.3. Desarrollo emocional.....	26
4.4. Desarrollo social.....	27
4.5. Los modelos de desarrollo positivo adolescente.....	28
5. El rol docente.....	30
5.1. Relación familia-escuela.....	31

5.1.1. Educación parental.....	32
6. Propuestas educativas para trabajar la diversidad familiar.....	33
6.1. Favorecer la parentalidad positiva desde el centro educativo.....	34
6.1.1. Programas.....	36
6.2. El docente como figura de apoyo.....	37
6.3. Respuestas educativas más estructuradas.....	39
6.4. Algunos ejemplos de trabajo en el aula.....	41
6.4.1. Área social.....	41
6.4.2. Área de desarrollo personal.....	42
6.4.3. Área moral.....	43
6.4.4. Área emocional.....	43
6.4.5. Área cognitiva.....	44
7. Conclusiones.....	44
8. Referencias.....	46

1. Introducción y justificación

Como bien sabemos, la familia y la escuela son los primeros contextos en los que participa el niño. El objetivo de estos dos entornos es conseguir y favorecer el bienestar del menor (Blanco, 2015). Para ello es muy importante que estos dos contextos colaboren, de forma que exista una comunicación bidireccional la cual facilite coordinarse para llegar a su fin, como especifica el ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Como maestros y maestras, somos conscientes de que cada niño es diferente y que el colegio tiene que adaptar su actividad a sus necesidades individuales para así conseguir un adecuado desarrollo. Aparte de tener en cuenta las diferencias individuales de los niños, no hay que olvidar que cada uno de ellos tiene una familia diferente. En cuanto a las familias, debemos de tener en cuenta, que lo importante no es la estructura familiar, sino la capacidad de responder a las necesidades del menor (Mir et al., 2009).

Cada familia influye en el propio menor y en su desarrollo (Sánchez, 2015), y es importante que desde el rol de docente se tenga en cuenta este aspecto al llevar a cabo la tarea educativa. Hoy en día varios autores proponen los estilos parentales como medio para analizar cómo las familias cumplen sus funciones, (como agentes activos en el desarrollo) las cuales permiten el desarrollo favorable de los niños. Este trabajo se centra en los estilos parentales definidos por Baumrind, en el modelo de desarrollo positivo adolescente y en la parentalidad positiva. Con este último concepto nos referimos a un enfoque actual que nos permite conocer cuáles son los elementos que favorecen el desarrollo positivo de los niños y de las niñas.

Desde el colegio se debe de ser conscientes de que hay varias variables que influyen en llevar a cabo un estilo educativo u otro; y que tanto esas variables como el estilo parental que surge a raíz de ellos, pueden influir en varios aspectos del menor. Debido a la importancia de la influencia de estas variables, este trabajo trata sobre ellas y sobre cómo estas afectan en el desarrollo de los niños; para así poder ver cómo se puede contribuir y colaborar a un desarrollo positivo de los niños desde el rol del profesorado.

El trabajo del docente en este aspecto se divide en dos partes. Por una parte nos encontramos con el trabajo con la familia. En esta parte del trabajo tiene mucho peso la comunicación antes mencionada entre familia y escuela. Gracias a las tutorías con las familias, los centros pueden entender el porqué de muchos aspectos del niño. Además de este intercambio de información, el trabajo con la familia puede ampliarse y centrarse en la educación parental, donde el centro apoya y ofrece a los progenitores estrategias y habilidades para poder llevar a cabo una parentalidad que favorezca el desarrollo positivo del menor.

Aparte del trabajo con las familias, el centro también trabaja directamente con los niños. Dentro del trabajo con los niños, tenemos que tener claro que el colegio no es un agente que reemplaza a la familia (Blanco, 2015); sino que contribuye en el desarrollo del niño y además favorece los aspectos en el que las familias necesitan ayuda. Ya que como se explica en el ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, la etapa de Educación Infantil se caracteriza por prevenir y/o compensar situaciones que se crean en las desigualdades sociales y personales del alumnado y de su entorno familiar.

La justificación de haber elegido este tema para el trabajo, es que como hemos visto en la introducción, la familia es el contexto más importante en la niñez. Por ello, al ser la escuela el otro contexto que participa en la vida del menor de forma directa, es importante que los dos contextos tengan conocimientos uno del otro. Es importante que los docentes conozcan la influencia que tiene la familia en el niño y en su desarrollo. En este trabajo dentro de la familia nos vamos a centrar en los estilos parentales que se dan, aunque sabemos que hay otros factores familiares que inciden en el rendimiento y en la adaptación de los niños a diferentes contextos, como pueden ser por ejemplo el nivel económico.

De la mano de los estilos parentales se aborda también el concepto de la parentalidad positiva (Torío, 2018; Rodrigo et al., 2015), para así tener información sobre cuáles son los elementos que favorecen un desarrollo positivo del menor. Al igual que la parentalidad positiva, el modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2011) nos permite favorecer el desarrollo del menor proporcionándonos para ello

conocimientos sobre las competencias que debe de tener el niño. Todos estos conocimientos permiten realizar correctamente la labor docente.

En la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se especifica que una de las funciones del profesorado es la comunicación con la familia y la coordinación que se tiene con él. Por otra parte, la LOE (2006) describe varias funciones del profesorado encaminadas a conseguir el desarrollo positivo del menor en varios aspectos. Así pues vemos que los conceptos de estilos parentales, parentalidad positiva y modelo de desarrollo positivo adolescente son útiles para llevar a cabo las funciones especificadas en la LOE (2006); ya que detrás de cada niño hay una familia diferente, y para conseguir el desarrollo positivo del niño tenemos que saber que variables familiares influyen en él y de qué forma, para así saber cómo trabajarlo.

1.1. Objetivos y metodología

El presente trabajo es un trabajo fin de grado de revisión teórica que tiene como objetivo por un lado, analizar las variables familiares que influyen en el desarrollo del menor, y por otro lado, analizar cómo podemos desarrollar desde el rol docente la colaboración familia escuela con el fin de favorecer el desarrollo de los niños.

Las base de datos utilizadas para poder llevar a cabo el trabajo han sido Google Académico, Dialnet, Alcorce y Deposita. Y las palabras clave utilizadas en las búsquedas de información han sido las siguientes: familia, estilos parentales, parentalidad positiva, rol docente y desarrollo positivo.

2. La familia como contexto de desarrollo de los niños/as

El concepto de familia a lo largo del tiempo ha sido definido de muchas maneras diferentes, ya que según el momento y el lugar ha tenido un significado u otro. Hoy en día, aunque las definiciones varíen entre ellas, existe un núcleo básico de este concepto.

Se trata de la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso

personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (Rodrigo y Palacios, 1998, p.33).

En la familia se dan relaciones entre los miembros, de forma que habrá interacción y comunicación entre ellos. Las interacciones que se dan en el contexto familiar son continuas y significativas; por esa razón influyen en el curso de diferentes áreas del desarrollo (Ordoñez, 2015).

La familia es el primer núcleo de convivencia y de actuación del niño. En él es donde se crean los primeros vínculos afectivos y donde el niño, a raíz de las relaciones que establezca, irá construyéndose como persona. Además, en este contexto es donde mejor se puede promover el desarrollo personal, social e intelectual del menor. Por eso es tan relevante el papel que juega la familia en el desarrollo de los niños y niñas, así pudiendo decir que es el contexto de desarrollo más importante de la niñez (Muñoz, 2005). Además de promover el desarrollo en los ámbitos mencionados, cabe destacar la importancia de la familia en la socialización de los más pequeños; ya que representa el primer escenario esencial para que este se lleve a cabo.

Cuando hablamos de la familia la entendemos como un grupo estable en la que se dan características psicosociales e institucionales. Por tanto, al hablar de la familia hablamos de las relaciones que se crean dentro de este contexto; y por esa razón es necesario tener en cuenta el ambiente familiar, su estructura, los roles dentro de la familia y etcétera, para entender el papel del niño dentro de este contexto y cómo influye todo esto en las distintas áreas su desarrollo.

Como se ha mencionado anteriormente, a lo largo del tiempo el concepto de familia ha tenido diferentes definiciones. En un principio la familia se entendía por lo que a día de hoy conocemos como familia convencional o familia tradicional. Pero hoy en día entendemos la familia como algo más amplio y menos singular, ya que hemos integrado dentro del concepto familia los nuevos modelos familiares (Ortega, 2019; Rondón, 2011). Para tener más clara la idea de lo que hoy en día representa la familia, vamos a hacer una pequeña descripción de los diferentes modelos familiares que existen.

-Familia tradicional: es el modelo que se organiza en torno al matrimonio de un hombre y una mujer. Está formado por la madre, el padre y los hijos y/o hijas; y los

miembros de la familia conviven en la misma vivienda hasta que los hijos se emancipan.

-Familia monoparental: constituido por el/la o los/las hijos/as y el padre o la madre. La ausencia de uno de los progenitores puede ser parcial o total según si el que no convive con el/los menores sigue desempeñando algunas de las funciones. Los motivos de que se de este modelo familiar pueden ser varios: abandono, divorcio, separación, viudez, trabajo, inmigración, etc (Rondón, 2011). Las familias monoparentales también están compuestas por madres/padres solteros que por propia voluntad han querido ejercer la maternidad/paternidad sin otro progenitor.

-Familia homosexual/homoparental: hace referencia al modelo en el que el matrimonio o relación estable de hecho es entre dos personas del mismo sexo. Aunque sus relaciones no son de reproducción, tienen la posibilidad y el derecho a tener hijos por adopción, procreación asistida y/o por intercambio de uno o de los dos miembros que conforman la pareja.

-Familia divorciada: es una familia en la que se da una separación del matrimonio. La separación es establecida ante la ley; en ella se toman decisiones respecto a los bienes, hijos, etc (Ortega, 2019).

-Familia adoptiva: la característica a destacar de este modelo familiar es que los progenitores no son los padres/madres biológicos de sus hijos/hijas.

-Familia reconstruida: en este tipo de modelo alguna o ambas partes de la pareja proviene de familias o amores anteriores. En algunos casos alguna o ambas partes de la pareja pueden aportar hijos/as de relaciones anteriores. Puede ser que además de tener hijos de relaciones anteriores (o no), la nueva pareja tenga hijos/as en su nueva unión.

-Familia extensa: en este modelo familiar los miembros de más de dos generaciones comparten vivienda y participan en el funcionamiento familiar.

-Familias biculturales o multiculturales (transnacionales): se trata de familias en la que los miembros de la pareja son de diferentes orígenes étnicos, procedentes de distintas culturas o de diferentes orígenes culturales. También pueden considerarse como multicultural cuando uno de los progenitores es de otra cultura por razones de adopción o unión anterior.

-Familia funcional o flexible: este tipo de modelo no nos habla de características concretas de estructuración ni de organización familiar. Lo único que destaca es que este tipo de familia logra satisfacer las necesidades de los miembros de la familia (Rondón 2011).

Aunque sea necesario tener en cuenta todos los diferentes tipos de familias, es imprescindible recalcar que la familia adecuada no depende de la estructura familiar; sino de que la familia sea capaz de dar respuesta a las necesidades del infante (Mir et al., 2009). Desde el aspecto evolutivo-educativo se han concretado cuáles son las funciones de la familia para poder dar respuestas a las necesidades de los menores: asegurar la supervivencia y el sano crecimiento, aportar el afecto y apoyo emocional necesario para un buen desarrollo psicológico, estimularlos para ayudarles en su desarrollo y tomar las decisiones que tienen que ver acerca a los niños y niñas en relación con otros contextos como por ejemplo el colegio. Una de las funciones de la familia es proporcionar al menor el afecto necesario. Para ello deben de desarrollar el sistema de apego, que consiste por un lado en uno o varios adultos que cuiden al menor, también conocido como sistema de cuidados; y por otro lado, en un hijo/a que se vincule a quien/quienes le cuiden.

La importancia de que la familia de respuesta a las necesidades del infante es total. Tanto es así que diferentes estudios han destacado que cuando el contexto no es apropiado ya sea por conflictos, falta de apoyos y/o etcétera, puede que esto traiga consigo que la incidencia de que los niños tengan problemas tanto internos como externos a raíz de factores ambientales, aumente.

Aparte de la familia no nos podemos olvidar de que en nuestra sociedad los niños y niñas reciben influencias desde agentes e instituciones de otros contextos como por ejemplo los iguales, la escuela, los medios de comunicación, etc. La influencia de todos ellos suele darse durante la mayor parte de la infancia y la adolescencia; aunque como dicen varios autores, la familia sigue siendo el contexto más importante donde se dan las influencias socializadoras.

2.1. El estudio psicológico de la familia

Otro de los aspectos que influye en que las familias den respuestas a las necesidades de los menores, es el de los sistemas en los que participa el menor de forma

directa e indirecta. El estudio psicológico de la familia es el que describe cómo influyen los diferentes sistemas en el papel educativo de la familia.

Según este estudio la familia es un sistema dinámico la cual requiere mirar dos aspectos: por un lado el interior de la familia, referido a las características de la familia y de cada uno de sus integrantes; y por otro lado los factores externos que juegan un papel importante en la dinámica interpersonal de la familia (Rodrigo y Palacios, 1998). El estudio psicológico de la familia se ha realizado desde la conjunción de tres teorías: ecológico-sistemático, transaccional y contextualismo evolutivo.

La teoría ecológico-sistemático de Bronfenbrenner (1979 citado en Rodrigo y Palacios, 1998) trata sobre que las relaciones interpersonales se dan en subsistemas que están interconectados y que son influenciados por aspectos sociales, culturales e históricos. La teoría transaccional presentada por Sameroff (1983 citado en Rodrigo y Palacios, 1998), habla sobre que las relaciones interpersonales cambian en el tiempo y son bidireccionales; es decir, que ambas partes de la relación tienen el poder de repercutir una en la otra. Y por último, el contextualismo evolutivo (Lerner, 1986 citado en Rodrigo y Palacios, 1998) hace referencia a que las características de las personas y las propias personas tienen una estrecha relación de mutua influencia con el contexto en el que se desarrolla cada persona.

La visión que nos da la conjunción de estas tres teorías es que la familia es una red de relaciones interpersonales dinámicas, situada en contextos influenciados por procesos históricos y sociales. Que esta visión sitúe a la familia en el eje temporal de los cambios sociales e históricos hace hincapié en la influencia que tienen las realidades extrafamiliares en la dinámica familiar y en la propia familia. Además de la influencia que tienen las realidades extrafamiliares en la dinámica familiar y en la propia familia, Córdoba (2014) en su tesis de investigación puntualiza que también hay relación entre premisas sociales, culturales e históricas y variables personales, cognitivas y psicopatológicas. Por lo tanto, estas realidades también influyen en las características de los miembros de la familia.

Después de ver la visión que nos ofrece la combinación de estas tres teorías, vamos a tratar una de ellas, la teoría ecológico-sistemático, más a fondo. Según Bronfenbrenner (1979 citado en Rodrigo y Palacios, 1998) debemos de comprender al ser humano como un individuo que vive inmerso en una ecología en la cual todos los

subsistemas están conectados entre ellos. Desde esta perspectiva entendemos la importancia de identificar la relación de los niños y niñas con los contextos directos y también menos directos; ya que estos también tienen influencia en ellos.

Dentro de la relación entre los menores y los diferentes contextos, encontramos la importancia de la familia, ya que la familia se entiende como un sistema total compuesto por subsistemas como pueden ser por ejemplo las relaciones entre los miembros o los propios miembros. Centrándonos en la familia como uno de los sistemas, vemos que es un sistema abierto que está en constante transformación, todo ello gracias a las interacciones que se dan dentro del propio sistema (familia) y por otro lado gracias a las interacciones que se dan entre este sistema y otros; como pueden ser el sitio de trabajo de los adultos o el centro educativos de los niños (Muñoz, 2005).

Como hemos dicho los sistemas están interconectados entre ellos; y todos ellos, sean más directos o indirectos en la vida del niño, tienen influencia en el menor. Teniendo en cuenta esto, y recordando que la familia es un sistema que está en contacto directo con el menor, debemos de tener presente que las adversidades son transmitidas de un nivel de ecología a otro (Rodrigo et al., 2010). Por ejemplo, el divorcio de los padres puede llegar a afectar incluso en las relaciones que el menor tiene con los compañeros. Para Bronfenbrenner el contexto es multidimensional y jerárquico (Muñoz, 2005). Desde la teoría ecológico-sistemático ha aportado un modelo en la que define los sistemas en los que tienen lugar el desarrollo humano. Los sistemas definidos por este autor son cinco: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

El sistema más cercano a la persona se llama microsistema y hace referencia a un entorno determinado en el que la persona participa y experimenta. Para los niños y las niñas estos entornos inmediatos suelen ser la familia y el colegio. El segundo de los sistemas es llamado mesosistema, y en este nivel se dan las relaciones entre dos o más sistemas en el que la persona participa directamente. En el caso de los menores un ejemplo de ello es la relación entre la familia y el centro educativo (Muñoz, 2005). A continuación del mesosistema nos encontramos con el exosistema que hace referencia a entornos en los que la persona no participa ni está incluida directamente. Aunque la persona no participe en ese contexto, este entorno tiene influencia en él. En el caso de los menores uno de estos contextos puede ser el lugar de trabajo de los padres y de las madres (Muñoz, 2005). El cuarto sistema es el macrosistema, y se refiere a los marcos y

circunstancias históricas, culturales, sociales y políticas que afectan a los sistemas anteriormente descritos (Muñoz, 2005). Por último está el llamado cronosistema que hace referencia al efecto que tiene el tiempo en los demás sistemas mencionados.

Por ello, aunque las funciones de la familia cambien en las diferentes etapas de la vida, para la mayoría tendrá una repercusión a lo largo de toda su trayectoria vital. Al hablar de institución familiar, además de tener en cuenta la estructura y organización, hacemos hincapié en el grado de control que unos miembros ejercen sobre otros. Relacionado con ello cabe destacar que dentro del contexto familiar uno de los aspectos que puede marcar la trayectoria vital de las personas es el estilo educativo que se da en la familia.

2.2. Los estilos parentales según Baumrind

Con estilos educativos nos referimos a la forma de actuar que tienen los adultos; la cual nos facilita identificar qué respuesta van a dar a los menores ante diferentes situaciones cotidianas, toma de decisiones o actuaciones en general. La forma de actuar que tienen los adultos es derivada de unas dimensiones. También destaca la permanencia y estabilidad de estas formas de actuar a la hora de calificarlos como estilo, ya que aunque pueda haber modificaciones suelen ser duraderos en el tiempo (Capano y Ubach, 2013). Otros autores definen los estilos como actitudes que los padres y madres adoptan en los ámbitos de educación y crianza hacia sus hijos; pero sin dejar de tener en cuenta los niveles de afecto y disciplina.

Para tener del todo claro el concepto de estilos parentales, es importante diferenciar entre estilo y prácticas de crianza. Como acabamos de ver, los estilos de crianza o estilos educativos son actitudes y comportamientos por parte de los padres y madres hacia los menores. Estas actitudes y comportamientos son los que dan forma al clima emocional que se crea en la interacción entre padres e hijos. Por otra parte tenemos las prácticas de crianza, que hacen referencia a las conductas que tienen los adultos con el fin de llevar a cabo la tarea de socialización de los niños y niñas en contextos determinados. Dichas prácticas tienen el objetivo de satisfacer las necesidades de supervivencia y asegurar que los niños/as tengan una vida de buena calidad, centrándonos especialmente en edades tempranas. Aunque el objetivo sea positivo, puede que los estilos educativos se conviertan en un factor de riesgo si las pautas de atención que se llevan a cabo no son efectivas.

Como hemos visto, los estilos educativos son derivados de unas dimensiones. En este caso, según Baumrind (1966 citado en Capano y Ubach, 2013), existen tres tipos de estilos educativos. Para definir estos tres estilos, se tienen en cuenta las dimensiones de grado de control que ejercen los padres y madres sobre sus hijos e hijas y el apoyo parental. El término control es referido a la conducta por parte de un padre/madre hacia un hijo/a con el fin de dirigir la acción del menor de la forma en la que los padres/madres vean más deseable y correcta (Torío et al., 2008). En cuanto a la dimensión de apoyo, hace referencia a la conducta por parte de una madre y/o un padre hacia su hijo/a, la cual produce bienestar al niño/a, y que le confirma que es aceptado como persona. Es decir, esta conducta le hace ver que su individualidad es aceptada. La sensibilidad de los padres/madres a las necesidades de los hijos/as y el afecto que les es expresado se comprende como parte de la dimensión de apoyo (Torío et al., 2008).

Una vez explicados los dos criterios vamos a describir los tres estilos definidos por el autor anteriormente mencionado; que son el estilo autoritario, el permisivo y el democrático. El autoritario se caracteriza por el gran control, la disciplina firme y la gran exigencia de los padres/madres hacia los hijos/as, además de no ofrecerles la suficiente calidez. Los padres/madres no suelen tener en cuenta las necesidades, deseos y demandas de los niños/as; así basándose en una imposición de normas en la que las normas y las reglas no son explicadas con el porqué de ellas, y se basan en un “porque lo digo yo” de los adultos (Henaó et al., 2007). En cuanto a la comunicación, es unidireccional. En ella, son los padres y madres los que informan sobre sus decisiones a los niños/as. Dentro del estilo autoritario a veces se pueden dar repetidos usos de correctivos físicos e/o intimidaciones verbales y privaciones continuas.

Dentro del estilo permisivo los padres evitan hacer uso del control y emplean muy pocos castigos; además de no exigir a los niños/as que cumplan las normas y hacer pocas demandas. También destaca la tendencia de los adultos a aceptar de manera positiva los impulsos de los niños/as y ofrecer calidez; pero a la vez, no fijan límites y ser muy complacientes. En cuanto a la comunicación, como en el caso del estilo autoritario, sigue siendo unidireccional; ya que no tienen en cuenta las ideas y los argumentos de los pequeños/as.

Por último, en el estilo democrático los padres incentivan a los niños/as a llevar a cabo comportamientos adecuados, además de animarles a ser independientes, firmes y

respetuosos con la gente. La comunicación es efectiva, comprensiva y bidireccional, donde los padres son flexibles y escuchan y dan consejos a sus hijos/as. Los padres controlan y colocan límites a la vez que establecen altas expectativas sobre sus hijos/as. A diferencia que en el estilo autoritario, todo esto lo hacen desde la sensibilidad a las necesidades de sus hijos/as. Además de ello, a la hora de poner las normas y reglas, las madres y los padres se basan en la razón; argumentándolos y explicándolos coherentemente acorde a las capacidades de los pequeños y escuchándolos a ellos también a la hora de establecerlos (Sanchez, 2015). Aunque en este trabajo fin de grado se haga mención a este estilo como estilo democrático, de la misma forma de la que lo hacen varios autores; cabe destacar que otros autores lo denominan como estilo autoritativo.

Los autores Maccoby y Martin (1983 citado en Capano y Ubach, 2013) siguieron tomando como base para definir los estilos parentales las dimensiones de afecto y control; pero en este caso en vez de definir tres estilos como hizo Baumrind (1966 citado en Capano y Ubach, 2013), definieron cuatro. Según estos autores, aparte de los tres estilos definidos por Baumrind (1966 citado en Capano y Ubach, 2013), se encontraba un cuarto llamado negligente. El estilo negligente se caracteriza por los altos niveles de pasividad, permisividad, indiferencia, irritabilidad y ambigüedad; y por la poca cantidad de afecto y de normas. Además, algunos de los adultos que se encuentran dentro de este estilo utilizan el castigo físico.

Lo importante de los estilos educativos es saber que la dimensión de apoyo puede darse a la vez que también se da el control; es decir, que no van reñidos entre ellos. Ya que los estilos parentales son actitudes con el poder de crear un clima emocional a través del apoyo y del control. Además permite expresar las conductas que los padres y madres llevan a cabo con el objetivo de que se dé la socialización del menor.

Además de la importancia de las dimensiones de control y apoyo a la hora de hablar de los estilos educativos, también es importante destacar la permanencia que tienen los estilos a lo largo del tiempo, y a la vez las modificaciones que se pueden y se suelen darse. Ya que aunque los estilos se caracterizan por su permanencia en el tiempo, suelen existir modificaciones según algunas variables como son la edad, el género, etc; ya que cada padre/madre confecciona su estilo educativo a medida del niño/a. Por ello,

al hablar de los estilos educativos es necesario analizar de antemano la realidad de cada familia, el contexto, valores, momento evolutivo del menor, etc.

Hoy en día entendemos las interacciones familiares desde una perspectiva bidireccional, haciéndonos ver que los estilos educativos además de tener efecto en el niño, también el propio niño es la causa del estilo educativo que se lleva a cabo en la interacción familiar (Capano y Ubach, 2013). La dinámica bidireccional se da de forma en la que los padres observan a sus hijos e hijas desde unos pensamientos y actitudes de las que a veces son conscientes y otras veces inconscientes. Esas ideas y actitudes orientan la forma en la que ellos mismos reciben las acciones de sus hijos/as y cómo reaccionan ante ellas. La otra parte de la dinámica bidireccional es en la que los hijos e hijas influidos/as por sus características personales, tienen su propia percepción sobre las situación y los estilos educativos de sus padres y madres. Así, esta dinámica bidireccional puede convertirse tanto en un factor de protección como en un factor de riesgo para el desarrollo de diferentes emociones, conductas e incluso psicopatologías.

Desde el punto de vista de Henao et al. (2007), teniendo en cuenta el impacto que tienen los estilos educativos en los menores, cada vez es más necesario llevar a cabo trabajo educativo dirigido a los padres. Todo esto con la intención y objetivo de prevenir problemas que pueden darse en los hijos o/e hijas en consecuencia de un estilo educativo inadecuado.

2.3. La parentalidad positiva

Sobre los estilos educativos mencionados se han hecho muchas investigaciones. De esas investigaciones ha nacido un nuevo concepto llamado parentalidad positiva. Este nuevo concepto trata de identificar cuáles son las características que favorecen el desarrollo positivo del menor. Con este término nos referimos a “el comportamiento y los valores parentales cuyo objetivo fundamental es el interés superior del niño, que además implica la fijación de límites sin recurrir a métodos violentos para que el niño pueda desarrollarse plenamente” (Comité de Ministros, 2006, p. 14).

El ejercicio positivo de la parentalidad significa que la principal preocupación de los padres y las madres debe ser el bienestar y el desarrollo saludable del menor y que deben educar a sus hijos de forma

que puedan desarrollarse lo mejor posible en el hogar, en el colegio, con los amigos y en la comunidad. (Torío, 2018, p.21).

Partiendo de estos términos como base, vemos que el principal objetivo de los padres y madres en cuanto al ejercicio positivo de la parentalidad es conseguir el bienestar y el desarrollo saludable de los niños y niñas (Torío, 2018). Para conseguir lo anterior se destaca la necesidad de llevar a cabo la parentalidad de forma que se ejerza un control basado en el afecto, haya comunicación, sientan el apoyo de los padres y madres, se le proporcione seguridad personal, los adultos los estimulen, se estructuren rutinas, se establezcan normas y límites y desaparezca totalmente la violencia del contexto familiar (Rodrigo et al., 2015).

En comparación con cómo se entiende la autoridad en los estilos parentales mencionados anteriormente, la parentalidad positiva da un cambio en el término de autoridad parental. Dejamos de entender la autoridad con el simple objetivo de conseguir obediencia y/o disciplina de los hijos e hijas hacia los padres y madres y lo empezamos a entender como algo basado en la tolerancia, comprensión por ambas partes, diálogo y respeto. Además, entendemos que la autoridad es algo que no se debe imponer. En vez de imponerlo hay que legitimarla basándonos en el apoyo, afecto y acompañamiento. La parentalidad positiva además de entender la definición de una manera diferente, también sustituye el propio término refiriéndose a él como responsabilidad parental. El objetivo es conseguir ejercer la autoridad de forma que se respeten los derechos de los hijos e hijas sin dejar de lado el de los adultos. Además con ello se busca fomentar la capacidad crítica y de participación de los menores en el proceso de socialización a la vez que intentamos favorecer su autonomía; ya que el protagonismo de padres, madres, hijos e hijas en la construcción de normas, límites y valores familiares, utilizando para ello la negociación, es un valioso recurso para la socialización (Capano y Ubach, 2013).

Teniendo en cuenta como hay que ejercer la parentalidad desde este enfoque, el rol de un padre o una madre se caracteriza por las funciones de guiar, atender, potenciar y reconocer a sus hijos como personas con derechos, a la vez que los educan de forma que su desarrollo en los distintos ámbitos de la sociedad (familia, colegio, comunidad) sea la mejor posible (Capano y Ubach, 2013).

Desde este enfoque la socialización se deja de ver como el resultado de un proceso unidireccional en la que la influencia se da por parte de los padres y madres. Así entendiéndolo como el resultado de un proceso influenciado bidireccionalmente. En este proceso bidireccional los adultos y los menores se conocen, se comprenden y se influyen mutuamente con el fin de conseguir la socialización propuesta. Al ser un proceso bidireccional vemos que los menores pueden influir en las pautas de socialización de los padres. Esto explica por qué en una misma familia los adultos pueden llevar a cabo varias estrategias según como sean los hijos e hijas y cual sea la respuesta de ellos a los intentos de regulación de su conducta por parte de los adultos (Rodrigo et al., 2015).

Una de las equivocaciones que se dan al hablar de la parentalidad positiva es que a veces se cree que por no haber castigos corporales, no hay cabida a la corrección de los comportamientos inadecuados. Esto es una falacia; ya que desde este enfoque se plantean varias estrategias correctivas sin la necesidad de los castigos corporales y la violencia (gritos, insultos, etc). Las posibilidades que se plantean son las siguientes: negociar, explicar, quitar privilegios, solicitar que compensen los daños causados, modelar una conducta positiva que sirva como alternativa e ignorar conductas inadecuadas para así conseguir que se dé la extinción de estas (Rodrigo et al., 2015).

Como hemos visto, para conseguir ejercer la parentalidad positiva hay varios aspectos a los que se les da importancia debido a su influencia en el poder favorecer o no el bienestar del menor. Autores como Rodrigo et al. (2015) han definido los aspectos que constituyen la parentalidad positiva para que así sea más sencillo identificarlos:

- Vínculos afectivos cálidos: su objetivo es que este vínculo funcione como barrera de protección. Este vínculo que se forja suele ser duradero y crea aceptación y sentimientos positivos.

- Entorno estructurado: funciona como guía y orientación para que se dé el aprendizaje de valores y normas familiares. Además esto beneficia la creación de hábitos y rutinas. Creando rutinas predecibles y estableciendo límites conseguimos ofrecer a los menores sentimientos de seguridad.

- Estimulación y apoyo: esto supone conocer las habilidades y características de los menores, a la vez que se comparte tiempo de calidad con ellos. Todo esto con el fin

de conseguir un alto grado de motivación de los hijos e hijas y que además estos consigan el mayor desarrollo de sus capacidades.

-Reconocimiento: es importante que los niños y niñas sientan que los entendemos como personas con pleno derecho y a los que escuchamos, respetamos y valoramos. Para ello es necesario que ellos vean que nosotros como adultos reconocemos sus relaciones, actividades y experiencias; y que entendemos el valor que estos tiene para ellos. También tenemos que darles valor a sus preocupaciones y a sus necesidades.

-Capacitación: el objetivo es potenciar el valor de los menores. Hacer que se sientan protagonistas y competentes. Para ello es importante crear espacios y momentos de escucha, reflexión y explicación de los mensajes que les llega a los niños y niñas desde los distintos contextos. Además es importante que sientan que tienen la capacidad de producir cambios e influir en los demás mediante su opinión.

-Educación sin violencia: se basa en una educación que no aprueba ningún tipo de castigo ni físico ni psicológico. Uno de los objetivos de dar este tipo de educación es evitar que haya la posibilidad de que imiten modelos de interacción inadecuados y degradantes, los cuales van contra los derechos humanos. Como hemos visto más arriba este tipo de educación tiene como base intercambiar los castigos por otras estrategias correctivas.

Muchas veces los padres abordan la tarea educativa de una forma incidental. Es decir, se dejan guiar por sus pensamientos, ideas, observaciones, impulsos y etcétera. Aunque esto muchas veces tenga una connotación negativa, no tiene por qué ser así. Que lo hagan de forma incidental no tiene por qué ser negativo si los factores (ideas, observaciones...) que lo empujen a hacerlo tienen relación con la realidad. Es decir, la forma de abordar la tarea educativa tiene que asemejarse y adaptarse a la realidad para que pueda ser positiva. Aunque muchas veces lo hagan de forma incidental, la forma de llevar a cabo la tarea educativa se puede ir mejorando a través de la reflexión. También debemos de saber que hay posibilidad de abordar la tarea educativa mediante intervenciones guiadas por expertos, como pueden ser por ejemplo algunos programas de promoción.

3. Variables que inciden en la adopción de un estilo parental u otro

A la hora de intentar comprender porque cada persona se comporta de una manera concreta, tenemos que tener en cuenta que en el comportamiento humano hay presentes variables que se entretajan entre ellas, y como consecuencia crean una conducta en esa persona.

Como se ha comentado en puntos anteriores, los estilos educativos son varios y puede haber muchas razones diferentes por las que en cada familia se de uno u otro, todo esto relacionado con lo dicho en el párrafo anterior sobre las variables que se entretajan. Esas variables que determinan el estilo educativo suelen ser circunstancias contextuales o personales que favorecen o no el uso de alguno de los estilos en relación a otra (Rodrigo et al., 2010). En este apartado nos centraremos en concretar las diferentes variables que repercuten a la hora de utilizar un estilo educativo u otro.

3.1. Edad del menor y otras características del mismo

Según autores como Cámara y López (2011 citado en Ordoñez, 2015), una de las variables que influye en el estilo parental utilizado es la edad del menor. La razón de ello, es que los niños y niñas cuanto más pequeños son, reciben más castigos y más afecto por parte de sus padres y madres. A medida que crecen, esto suele cambiar. El motivo de ellos es que los adultos esperan que los menores a medida que crezcan sean más autónomos y más capaces de resolver sus problemas por ellos mismos.

Entre las características del niño destaca el temperamento. El temperamento es definido como el sustrato biológico que se encarga de construir la base de la personalidad (Magallón et al., 2014 citado en Yael y Buján, 2016). Aparte del componente biológico, el temperamento también es influenciado por las primeras experiencias, incluidas las experiencias intrauterinas (Toro, 2014 citado en Yael y Buján, 2016). Como hemos dicho, el temperamento del niño es una de las variables que tiene influencia en el estilo educativo que se da en la familia; pero a la vez, el estilo educativo que se da también tiene influencia en el temperamento del niño. Todo esto lo podemos relacionar con el modelo de bondad propuesto por Lerner (2019). Este modelo hace referencia a que el círculo de influencias mutuas puede crear resultados negativos o positivos para el desarrollo de la persona. Por ello es muy importante que el adulto tenga en cuenta el estilo temperamental del niño a la hora de crear el clima familiar.

3.2. Ideas y/o cogniciones de los adulto

Según McGillicuddyDe Lisi y Sigel (1995 citado en Muñoz 2005), varios investigadores recalcan el papel de las experiencias y de las construcciones individuales de los adultos a la hora de crear las ideas respecto al desarrollo y educación de sus hijos/hijas. En estas investigaciones aparte de las experiencias y de las construcciones individuales también se hace referencia a las influencias culturales. Aparte de lo anterior, Muñoz (2005) amplía el porqué de las concepciones de los adultos haciendo referencia a la influencia de lo social.

Teniendo en cuenta las ideas que tienen sobre el desarrollo y educación de los hijos/hijas, encontramos tres tipos de padres/madres: modernos, tradicionales y paradójicos. Según las investigaciones dirigidas por Palacios (1987) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, en un extremo encontramos a los padres y a las madres modernas. Los padres y madres modernos entienden el desarrollo de los menores como producto de la interacción. Así comprendiendo que tienen una gran influencia en el desarrollo de sus hijos/hijas. En el otro extremo encontramos a los padres y madres tradicionales. Ellos suelen tener una idea innatista del desarrollo. Según sus ideas los progenitores tienen poca influencia en el desarrollo de sus hijos/hijas. Por último tenemos a los padres y a las madres paradójicos, que son quienes tienen ideas contradictorias; ya que en algunos aspectos están más cerca de los padres modernos y en otros más cerca de los tradicionales.

Entre los aspectos que influyen en qué tipo de padre y madre ser, el más potente es el nivel educativo; ya que los resultados de varios estudios muestran que los padres y madres modernos tienen un nivel de estudios elevado, los paradójicos un nivel medio-bajo y los tradicionales un nivel bajo (Muñoz, 2005).

Según Muñoz (2005), varios autores recalcan que estas ideas que los adultos tienen sobre el desarrollo y educación de sus hijos/hijas, además de influir en las conductas que los adultos llevan a cabo, también influye en la forma de organizar el ambiente familiar.

3.3. Estilos de las relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales influyen directamente en las relaciones afectivas y en el estilo de socialización de la familia; por lo tanto influyendo también en el estilo parental. En cuanto a las relaciones afectivas, tenemos que ser conscientes de que la

familia es el contexto en el que surgen por primera vez los vínculos afectivos. Las relaciones afectivas que se crean entre progenitores y menores irán ajustándose a cada fase del desarrollo del menor, adaptándose así a sus necesidades (Marín et al., 2019).

También tenemos que tener en cuenta que cada familia es diferente y que cada una de ellas tiene sus propias dinámicas internas. Las dinámicas familiares son determinantes en la crianza de los menores ya que de estas surgen las diferentes relaciones interpersonales; dependiendo de factores como el afecto, el respeto, las normas, la comunicación, la jerarquía y etcétera.

3.4. Elementos del contexto familiar con un carácter más educativo

Los elementos del contexto familiar con un carácter más educativo hace referencia a aspectos más relacionados con el desarrollo lingüístico y cognitivo del menor (Muñoz, 2005). Estos elementos que influyen en lo educativo son el ambiente de estudio/trabajo, la estimulación afectiva y la estimulación cognitiva.

El elemento ambiental se caracteriza por buscar la comodidad y facilitar la concentración. Para ello se tienen en cuenta los materiales, el sitio/lugar, la iluminación, el silencio, etcétera. Este aspecto tiene mucho que ver con una de las variables que más adelante veremos (el nivel socioeconómico). Los progenitores además de proporcionarle un ambiente adecuado también pueden proporcionarle estímulos, situaciones y actividades que promuevan su interés y motivación. Por otra parte nos encontramos con la estimulación afectiva que busca motivar al menor; y por último con la estimulación cognitiva, que tiene como fin despertar el interés por lo educativo y a la vez que el niño descubra sus capacidades, intereses, etc (Ruiz, 2010). Podríamos decir que la estimulación afectiva y cognitiva van de la mano, ya que la motivación ayuda a despertar su interés, y por otro lado, que el menor descubra sus capacidades, lo puede motivar.

3.5. Rechazo parental

Aparte de las variables ya mencionadas encontramos varias más que inciden en el estilo parental que utiliza cada adulto. Uno de ellos es el rechazo parental. Además de incidir en el estilo utilizado, también influye sobre las manifestaciones agresivas y

hostiles que tienen los niños y las niñas. El rechazo parental trae consigo que los menores utilicen la agresividad y aislamiento como forma de protección a corto plazo; y el fracaso como forma de protección a largo plazo.

3.6. Funciones de esposos y padres

Otras de las variables que influyen en el estilo parental llevado a cabo son las conocidas como funciones de esposos y padres. Cabrera et al., (2006) encontraron que las funciones de esposos y padres son imprescindibles en la explicación de la variabilidad de las conductas de ajuste psicológico de los menores. Las funciones mencionadas son cuatro: la satisfacción marital, la satisfacción paterna, el conflicto marital y el estrés paterno.

La satisfacción marital hace referencia a la satisfacción global que se tiene con la relación con el compañero o la compañera. Como parte de esa relación entendemos la comunicación y la empatía que hay en la pareja, el afecto recibido y las expectativas que existen sobre la relación de pareja. El concepto de satisfacción marital es sinónimo de la calidad marital (Cabrera et al., 2006). Por otra parte nos encontramos con la satisfacción paterna. Este concepto engloba el grado de gusto que los padres y las madres tienen con su rol como padre/madre, con el trabajo que hacen como padre/madre y con la relación que tienen con sus hijos/hijas. Otra de las funciones de esposos y padres es el llamado conflicto marital, y hace referencia a la incompatibilidad de los objetivos y/o intereses entre los miembros de la pareja. Aparte de ello este concepto engloba dentro de él las agresiones a la pareja como el maltrato físico y/o el verbal y métodos aversivos (Cabrera et al., 2006). Por último nos encontramos con el estrés paterno, que hace referencia al estrés que sufren los miembros de la pareja a raíz de los conflictos. Con conflictos nos referimos a las dificultades que pueden existir en las relaciones entre los progenitores y los menores. El estrés paterno puede influir en el ejercicio adecuado de la educación de los menores por parte de los padres y de las madres.

Grych y Fincham (1993 citados en Cabrera et al., 2006) encontraron que cuanto mayor era la percepción de hostilidad entre los miembros de la pareja, los hijos y las hijas tenían más probabilidades de experimentar síntomas depresivos o ansiosos. Por otra parte, Abidin (1995 citado en Cabrera et al., 2006) afirmó que cuando se dan altos niveles de estrés paterno, además de las dificultades que pueden presentar los menores y la interacción no funcional que se puede dar entre padres/madre e hijos/hijas, los adultos

tienden a aumentar los comportamientos autoritarios; y esto trae como consecuencia un impacto directo y negativo en el estrés del menor. A su vez, la consecuencia del impacto negativo en el estrés del menor puede derivar en problemas de ajuste en los niños y en las niñas.

3.7. Nivel Socioeconómico

La última variable que vamos tratar en cuanto a la relación con el estilo parental utilizado por los padres y las madres, es el socioeconómico.

Córdoba (2014) en su trabajo de investigación hace referencia a la vinculación de la variable socioeconómica con el estilo parental. Explica que aparte de influir en las estrategias y accesibilidad a los recursos, lo socioeconómico crea variaciones en el estilo educativo utilizado en función de factores contextuales y personales. Estos factores influyentes son los de nivel personal, que afectan tanto a los adultos como a los menores; y también los del microsistema familiar y del macrosistema social.

Aparte de la relación entre el nivel socioeconómico y los estilos parentales, Gil (2011, citado en Beneyto, 2015) encontró una relación muy interesante entre el nivel socioeconómico familiar y el rendimiento escolar de los menores. Los resultados de su investigación describen la relación entre estos dos aspectos haciendo hincapié en que el ambiente cultural en el que el menor se desarrolla es el que tiene relación con los niveles de estudio que en un futuro alcanzará.

4. Familia y desarrollo infantil

Como hemos visto en el apartado anterior, hay varias variables que influyen en el estilo educativo que se da en cada caso. Estas variables además de influir en el estilo educativo que se da, también repercuten en el propio niño/niña; causando así distintas consecuencias en diferentes ámbitos que afectan al niño. En este apartado vamos a diferenciar cuatro ámbitos y ver dentro de estos qué consecuencias pueden causar las variables mencionadas en el apartado anterior. Los ámbitos que se distinguen son el de aprendizaje, el de variables individuales, el emocional y el social.

4.1. Desarrollo en el aprendizaje

Dentro de la dimensión del aprendizaje nos encontramos con el rendimiento académico. Tanto el nivel socioeconómico familiar como los elementos del contexto familiar con un carácter más educativo traen consecuencias relacionadas con el rendimiento.

El informe PISA (El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE) destaca la influencia que tienen los factores socioeconómicos en el rendimiento académico de los menores (Beneyto, 2015). El informe señala que a mayor nivel socioeconómico y cultural que tengan las familias, son más y mejores la información y los recursos educativos utilizados. Por lo contrario, cuantos más bajos sean los niveles anteriormente mencionados, mayores son las dificultades para acceder a la información. Además, la percepción que se tiene sobre el valor y la importancia de la educación suele ser más baja. Relacionado con el nivel económico por una parte, y por otra con el valor dado a la educación, encontramos la relevancia de tener una biblioteca o un ordenador; ya que esto trae consigo la reducción de obtener resultados académicos bajos (Beneyto, 2015).

En relación con el nivel socioeconómico nos encontramos con los elementos familiares con un carácter más educativo. Dentro de ello encontramos el nivel académico de los progenitores; ya que por norma general, cuanto mayor sea el nivel académico de los padres y de las madres, mayores suelen ser los estímulos que se les ofrece a los menores. Además, este es un factor que influye en que los progenitores se sientan más competentes en la labor de acompañar y ayudar a los hijos e hijas en sus tareas escolares (Beneyto, 2015).

Por otra parte, dentro del ámbito de aprendizaje nos encontramos con comportamientos externalizados como la conducta disocial y la agresividad, que pueden ser producidos por el rechazo parental (Cuervo, 2010); y además de ello con conductas disociales, con la agresividad y con la ruptura de normas que pueden ser causadas por el nivel de satisfacción marital y/o conflicto marital (Cabrera et al., 2006). Los comportamientos internalizados por un lado están dentro de la dimensión de aprendizaje, ya que están en estrecha relación con el aprendizaje del autocontrol.

Debemos de saber que cada estilo parental tiene relación con diferentes elementos de cada dimensión. En la dimensión del aprendizaje cabe mencionar que el

estilo autoritario caracterizado por el alto nivel de control trae consigo la disminución del rendimiento académico (Córdoba, 2014).

4.2. Desarrollo de las variables personales

Los comportamientos externalizados que acabamos de ver en la dimensión del aprendizaje, también tienen lugar dentro de la dimensión emocional y de variables individuales. Tanto los comportamientos internalizados como los externalizados están dentro de la dimensión variables individuales para hacer hincapié en que estos comportamientos son únicamente una de las varias características de las personas, y que no solo ello los define.

Dentro de las variables personales es destacable la influencia del estilo parental, y concretamente del estilo autoritario, que por su característica principal relacionado con la obediencia, puede traer consigo limitaciones en la autoestima del menor. Además de ello, el control psicológico parental se relaciona con indicadores de sintomatología depresiva (Córdoba, 2014). Este control aumenta los problemas internalizados y externalizados.

4.3. Desarrollo emocional

Las conductas externalizadas como la agresividad también están dentro de la dimensión emocional. Esto tiene relación con que las funciones de esposos y padres tienen influencia tanto en el desarrollo psicológico de los menores como en las conductas que estos manifiestan (Cabrera et al., 2006). Siguiendo con los comportamientos, nos encontramos con los internalizados como son la depresión, la ansiedad, la autoestima baja y los problemas somáticos. Gracia et al., (2005 citados en Cuervo, 2010) encontraron que hay relación entre el rechazo parental que perciben los menores y el ajuste psicológico; todo ello en relación con el afecto. Esta relación entre el rechazo parental y el ajuste psicológico es la que puede traer como consecuencia las conductas mencionadas.

Dejando a un lado los comportamientos, nos encontramos con el desarrollo de la confianza y de la seguridad que traen consigo las relaciones interpersonales que se dan en la familia (Rodrigo y Palacios, 1998). Gracias a este sentimiento de seguridad y confianza el niño podrá empezar a explorar primero su entorno inmediato y más

adelante un entorno más lejano (Rodrigo y Palacios, 1998). Este sentimiento también le valdrá para ser capaz de hacer frente a separaciones breves como por ejemplo ir al centro educativo.

Para finalizar con la dimensión emocional, nos centramos con la autonomía y la capacidad de resolución de problemas y conflictos del menor. Estos dos aspectos están totalmente relacionados con la edad del menor, ya que los padres y las madres dan más o menos afecto y castigan más o menos al niño en función de sus necesidades. De esta forma, los padres y las madres al adaptarse a las necesidades del menor, favorecen el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de resolución de conflictos.

Centrándonos en el desarrollo emocional en relación con los diferentes estilos parentales, vemos que el estilo democrático caracterizado por la presencia de afecto y apoyo parental influye de forma más positiva; ya que gracias a sus características favorece la regulación emocional del menor (Córdoba, 2014). Por el contrario, en el estilo autoritario, debido al gran control que ejercen los adultos en los menores, el menor tiene muy poco control sobre su vida, y esto genera en él inseguridad y dificultades para completar las tareas.

4.4. Desarrollo social

Por último nos encontramos con la dimensión de lo social. Aunque la capacidad de resolución de problemas y conflictos esté dentro de la dimensión emocional, también se encuentra en esta; ya que según la capacidad de resolución que tenga el menor, gestionará los problemas y conflictos sociales de una manera u otra.

Por otra parte, anteriormente se ha mencionado que el rechazo parental tiene relación con el ajuste psicológico; pero además de tener relación con el psicológico, también lo tiene con el social (Gracia et al., 2005 citados en Cuervo, 2010). Como consecuencia de esta relación, un negativo ajuste social a raíz del rechazo parental, puede traer consigo el aislamiento social del menor (Cuervo, 2010).

Sobre las relaciones interpersonales que tienen los menores con sus padres, debemos de saber que estos contribuyen a construir sus propios entornos de desarrollo. Por lo tanto, esta variable estudiada desde el estudio psicológico de la familia, trae como consecuencia la propia construcción de entornos de desarrollo del menor (Cuervo,

2010). Que el desarrollo sea positivo o negativo depende de que las características de los niños y de las niñas permitan responder satisfactoriamente a las demandas de los contextos en los que se mueve. Además, el estilo de las relaciones interpersonales que se den en la familia les hará crear un modelo mental sobre las relaciones (Rodrigo y Palacios, 1998). Esto hace referencia a que los niños y niñas proyectarán características y elementos de esta relación entre padres e hijos en sus futuras relaciones sociales.

Para terminar con las consecuencias que crean las diferentes variables en los menores, debemos de saber que las ideas que tienen los adultos sobre el desarrollo y educación de los menores, les van a servir para tomar decisiones en cuanto a los menores. Estas decisiones pueden tener repercusión en el desarrollo cognitivo y social de los hijos e hijas (Rodrigo y Palacios, 1998). Las ideas que tienen los adultos se relacionan con las conductas que tienen, y esto afecta al desarrollo del menor. Esta relación está clara, pero no está tan claro que conecta una determinada idea con una determinada conducta; y esto a su vez con un determinado aspecto del desarrollo; ya que estos aspectos no se suelen manifestar en un sentido lineal. Por lo tanto, aunque sepamos que esta variable causa consecuencias en el desarrollo del niño, no se puede determinar qué consecuencias va a traer cada idea que tengan los adultos.

Por último, en relación con la dimensión social, cabe destacar dos cosas. Por un lado, que los menores que reciben un estilo autoritario, al recibir a sus padres como restrictivos, muestran mayores niveles de inadaptación personal y social (Córdoba, 2014). Y por otro lado, que el estilo permisivo en el que los padres se caracterizan por no ejercer prácticamente ningún control y permitirles el mayor grado de autonomía a los menores, puede traer consigo que los niños y las niñas que reciban este estilo, crezcan sin la comprender por qué la sociedad busca poner límites. Sin esa comprensión los menores pueden frustrarse por sus intentos de funcionar dentro de las expectativas de la sociedad.

4.5. Los modelos de desarrollo positivo adolescente

Hemos visto que diferentes aspectos pueden influir en el desarrollo del menor. Tomando eso como punto de partida, vemos que la relación entre padres/madres e hijos/hijas es un principio activo que favorece el desarrollo positivo adolescente (Balaguer et al., 2020). Aunque la familia tenga un gran papel en favorecer el

desarrollo, tenemos que tener en cuenta que otros contextos también tienen influencia en el adolescente. Balaguer et al. (2020) investigaron sobre la relación que había entre las actividades extraescolares y la parentalidad positiva, comprobando que hay una correlación entre la práctica de estas actividades y el desarrollo positivo adolescente. Así, viendo que la familia tiene influencia en el desarrollo; pero que a la vez hay otros agentes, principios y/o contextos que también actúan sobre ese desarrollo.

Relacionado con la investigación mencionada recientemente, vemos que la familia favorece la adaptación de los niños a diferentes contextos como por ejemplo el centro educativo y las actividades extraescolares (Balaguer et al., 2020). Una manera de que se de esa adaptación es mediante la enseñanza de competencias que se da por parte de la familia a los menores. En paralelo al concepto de parentalidad positiva encontramos el modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2011), que trata de destacar qué competencias han de tener los niños para que se de esa adaptación. Las investigaciones relacionadas con este nuevo concepto se han centrado en la adolescencia pero podemos establecer una continuidad entre educación infantil y la etapa adolescente.

Este modelo da un nuevo enfoque al desarrollo positivo adolescente, ya que deja de entender el bienestar como la inexistencia de algunos comportamientos negativos, y lo comprende como la existencia de condiciones saludables. Así pasamos de verlo como la necesidad de prevenir el déficit, a entenderlo como forma de favorecer y fortalecer la salud (Oliva et al., 2008). Desde la perspectiva de este modelo nos encontramos con la propuesta de Oliva et al. (2011), que presenta qué competencias debe de tener el menor para poder tener un desarrollo positivo adolescente y una buena adaptación. Las competencias que según este modelo deberían de tener los menores para poder tener un desarrollo positivo, se agrupan dentro de cinco áreas. Las cinco áreas que se diferencian son las siguientes: emocional, social, cognitiva, moral y de desarrollo personal.

Además, este modelo aparte de presentarnos las competencias necesarias para conseguir un desarrollo saludable, también destaca cuáles son los activos necesarios para ello. Según Scales y Leffert (1999 citados en Oliva et al., 2011), el desarrollo saludable se relaciona con 40 activos. 20 de ellos son activos externos relacionados por ejemplo con la escuela y/o la comunidad en la que viven. Los otros 20 activos restantes

son internos, que hacen referencia a las características comportamentales y psicológicas de los menores.

Aunque hayamos visto el modelo de desarrollo positivo adolescente presentado por Oliva et al. (2011), uno de los primeros modelos propuestos fue el Modelo de las cinco ces. Este modelo fue propuesto por Little (1993 citado en Oliva, et al., 2008), que propuso 4 factores que agrupan diferentes competencias. Otros autores como Lerner (2019) añadieron un quinto factor a esta propuesta. A la primera competencia se referían así: competencia. Se entendía como la capacidad de desempeño en diferentes áreas como la social, académica, cognitiva y vocacional (Oliva et al., 2008). La segunda hace referencia a la confianza de cada uno hacía su propia persona. Otra de las competencias es la de conexión, referida a los vínculos positivos creados con las personas. La cuarta se refería al carácter entendido como el respeto por las normas tanto culturales como sociales, la moralidad, la integridad y la adquisición de las conductas adecuadas. Por último nos encontramos con el cuidado y compasión entendida como la empatía hacia los demás (Oliva et al., 2008). Este modelo también nos explica que si el menor tiene las 5 ces adquiridas, se presenta una C más llamada contribución.

El autor Lerner mencionado anteriormente, explicó que el desarrollo humano no está predeterminado. Así haciendo referencia a la teoría de Bronfenbrenner (1979 citado en Rodrigo y Palacios, 1998); defendiendo la relación mutuamente influyente entre las personas y los sistemas en los que participa (de forma directa o indirecta) (Lerner, 2019). Con esta idea como base hace hincapié a la importancia de la plasticidad del desarrollo humano y por lo tanto en la posibilidad de promocionar las conductas positivas (Lerner, 2004).

5. El rol docente

Somos conscientes de que el desarrollo de los niños está relacionado en gran medida con distintos aspectos de la familia; y los docentes, desde su rol tienen que tener en cuenta esos aspectos al llevar a cabo la tarea educativa. Por ello, la propia Ley Orgánica de Educación integra dentro de las funciones del profesorado las tutorías, la coordinación, la colaboración con las familias y la dirección y orientación a estas. Pero también hay algunos aspectos de estas funciones determinadas en la LOE que están relacionados con la programación y la enseñanza de tareas, la evaluación, la atención al

desarrollo afectivo, psicomotriz, social, moral e intelectual del alumnado, la orientación educativa y etcétera.

Como vemos, son muchas las funciones que tiene el profesorado. También es sabido que para desempeñar esas funciones de una forma adecuada, los profesores deben de desarrollar unas competencias didácticas, emocionales y de relación entre el saber de la profesión, la comunidad familiar, la institucionalización, la innovación y la creatividad entre otras.

En la investigación llevada a cabo por Domínguez et al., en 2015 con el objetivo de recoger información sobre las competencias a desarrollar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, se identifican como competencias más importantes y más valoradas la comunicativa y la emocional; siguiéndoles de cerca la lúdica, la innovación, la empatía, la creatividad y la familiar. Esta investigación se basa en los cuestionarios y entrevistas llevados a cabo por docentes de Educación Infantil con más de diez años de experiencia y expertos universitarios que han publicado destacados trabajos y realizado una amplia trayectoria en la capacitación de docentes de esta etapa (Domínguez et al., 2015).

5.1. Relación familia-escuela

Como hemos visto las competencias más valoradas para ser un buen profesor de Educación Infantil son la comunicativa y la emocional. En este apartado nos centraremos en la competencia comunicativa como base de la relación de escuela-familia, profesor-familia y viceversa.

La familia y la escuela son dos sistemas interrelacionados y complementarios en el que se busca favorecer el bienestar de los niños y de las niñas (Blanco, 2015). Entre estos dos sistemas hay que crear una relación colaborativa (Sánchez, 2015), ya que tanto la familia como el colegio tienen el rol de mediar en el aprendizaje personal, social y cultural, además de tener un rol socializador.

El profesorado tiene un rol protagonista en el desarrollo y la promoción de los niños. Aunque el rol que tienen tanto el profesor como el colegio en este proceso de desarrollo sea imprescindible, el papel de la familia no es reemplazable (Blanco, 2015). La familia además de ser imprescindible en el desarrollo de los menores, es un agente que desde el centro educativo hay que tener muy en cuenta; ya que detrás de un niño hay

una familia que facilita o dificulta su adaptación escolar (Sánchez, 2015). Así pues, desde el colegio se debe de apoyar y favorecer la participación de la familia en el centro escolar. Para favorecer esa participación el centro tienen que abrir sus puertas a la comunidad y en concreto a las familias. En esta participación de la familia podemos destacar la educación parental como forma para desarrollar sus competencias parentales y como apoyo y lugar de reflexión sobre varios temas relacionados con la parentalidad.

5.1.1. Educación parental

La educación parental trata de crear dentro de los propios centro educativos, espacios en los que los padres y las madres, y en general la comunidad, tengan la oportunidad de intercambiar y reflexionar sobre ideas, formas de pensar, formas de actuar, conocimientos y etcétera, con el fin de proveer estilos y prácticas parentales y educativas adecuadas desde un punto de vista preventivo (Blanco, 2015).

La formación de padres busca la optimización de capacidades (Capano y Ubach, 2013). Esta meta se pretende conseguir a través de afianzar las habilidades parentales ya existentes y mediante la estimulación y consolidación de nuevas capacidades. Aparte de optimizar las capacidades, también se busca cambiar y/o eliminar los aspectos que crean dificultades; para así evitar las consecuencias negativas de estos aspectos. Una vez habiendo visto qué es la educación parental y cómo se pretende llegar a conseguir su fin, se debe de tener en cuenta que según la intensidad y la modalidad necesitada por cada familia, recibirán un modelo de atención diferente. Las modalidades con las que nos podemos encontrar son tres: la visita domiciliaria, la atención grupal y la atención comunitaria (Rodrigo et al., 2015).

La visita domiciliaria nos permite conocer el hábitat de la familia y además proporcionar atención individualizada. Dentro de esta atención individualizada nos permite conocer las rutinas e interacciones sociales. Además, hace posible adaptar las actividades a las características y recursos tanto del hábitat como de sus miembros. Por otra parte, la atención grupal consiste en crear espacios en los que se juntan varios miembros de diferentes familias y aprenden nuevas competencias que contribuyen a configurar su rol mediante identificar, reflexionar y analizar las propias ideas, creencias, sentimientos y acciones de la vida cotidiana (Torío, 2018). Por último, la atención comunitaria intenta lograr la optimización de capacidades a través de programas. Los programas se llevan a cabo siguiendo la detección de necesidades, creando una

planificación y haciendo una implementación y la evaluación de los propios programas y de los logros conseguidos (Rodrigo et al., 2015).

También debemos de tener claro al hablar de educación parental, que aunque haya gente que cree que al ser la parentalidad un trabajo difícil, los padres y madres no pueden dejarse llevar por sus propias intuiciones y que es necesario ser guiado por un experto; la realidad no es esa. La realidad es que los padres y madres tienen que realizar un ejercicio activo y consciente para construir su propio rol parental. El rol parental que construyan estará basado en sus propias experiencias familiares y de otras que ha podido observar desde fuera, ya que como hemos visto anteriormente no hay un único modelo ideal.

En cuanto al experto, en el caso de que los adultos quisieran contar con su ayuda, ya que como he dicho, no es necesario; tiene el papel de abrirles caminos alternativos y ayudarle a construir un “modelo a su medida”. De esta forma, el experto nos ayuda a dejar de lado la creencia de que hay un “modelo ideal” y nos hace ver cuál es la mejor para cada caso. Aunque no sea necesario contar con ayuda de un experto para poder llevar a cabo la parentalidad positiva, Capano y Ubach (2013) apoyan la formación de padres y madres basándose para ello en investigaciones en la que resaltan tanto la eficacia de las distintas formaciones como la satisfacción de los participantes con los programas de formación.

6. Propuestas educativas para trabajar la diversidad familiar

Visto todo lo anterior, en este trabajo fin de grado podemos hacer algunas reflexiones y consideraciones sobre cómo trabajar la relación familia-escuela atendiendo a los factores que pueden promover un desarrollo positivo del menor y algunas condiciones que lo puede perjudicar.

Para empezar a trabajar la relación familia-escuela tenemos que tener en cuenta que hay condiciones derivadas de las situaciones familiares que crean condiciones de diversidad. Para poder dar respuesta a esas condiciones es imprescindible que la tarea educativa esté basada en la atención a la diversidad, así respetando la individualidad de cada alumno/a y de sus contextos. Para que la respuesta educativa que se ofrezca como centro y como docentes atienda a la diversidad, es imprescindible tomar como base la

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

La Orden de 7 de junio hace referencia a que las respuestas educativas inclusivas son todas las actuaciones encaminadas a dar atención individualizada al alumnado con el objetivo de favorecer su participación en el aprendizaje y reducir su exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo. Para conseguir esa atención individualizada que necesitamos con el objetivo de dar respuesta a la diversidad, encontramos el DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, que determina varios principios a seguir. Esos principios se encargan de especificar la prevención de las necesidades que puedan darse, la equidad e inclusión para conseguir la igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y la personalización de la enseñanza. Todos estos principios van dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y de sus contextos, que es la primera respuesta educativa que se da por parte del centro.

6.1. Favorecer la parentalidad positiva desde el centro educativo

Como hemos visto, dentro del rol docente tiene mucha importancia la relación escuela-familia. Por ello en este apartado queremos ver cómo se puede favorecer el desarrollo positivo del menor. Para ello, vamos a retomar el concepto de parentalidad positiva.

Aunque este concepto hace referencia a la parentalidad ejercida por los progenitores, las docentes pueden favorecer la creación y fortalecimiento de actitudes y relaciones que se dan dentro del marco familiar. Así pues, mediante la práctica profesional en el trabajo con las familias, se puede conseguir que reciban una respuesta más ajustada a sus necesidades, facilitando la adquisición de competencias familiares para el ejercicio de la parentalidad positiva. Por lo tanto, tenemos que entender la parentalidad positiva como algo que se da en la intimidad familiar pero que requiere de redes de apoyo que fortalezcan y proporcionen recursos para llevarlo a cabo. Para ello tenemos que conseguir crear una estrecha relación entre la familia y el centro educativo

y ser conscientes de que los dos contextos tienen un mismo objetivo: el interés superior de la infancia como verdadero protagonista del quehacer educativo.

Para apoyar la parentalidad positiva el centro puede abrir sus puertas a las familias de modo que estas sientan que su papel en el proceso educativo de los menores es importante. Además de hacerles ver la importancia que tienen como agentes educativos, el centro tiene que tenderles su mano y a la vez pedir por su parte colaboración y comunicación; para así conseguir el desarrollo integral de la personalidad de los menores como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho (Saiz et al., 2018).

Para conseguir un correcto desarrollo integral de los menores, la familia y la escuela se tienen que aliar y ver qué papel tiene cada uno, y cómo puede ayudar al otro; ya que la coordinación que se da entre estos dos contextos tiene gran influencia en que los menores desarrollen personalidades sanas y equilibradas. Además, esta relación favorece a los dos contextos, ya que la escuela ve a la familia como un agente facilitador de su tarea educativa, y la familia ve al centro educativo como un apoyo y una ayuda (Saiz et al., 2018). Esta relación además de reforzar y aumentar el valor de los dos contextos, cubre todas las áreas que tienen que ver con la formación personal y cognitiva de los menores.

En conclusión, esta relación familia-escuela favorece la parentalidad positiva ya que por un lado sumerge a la familia en el entorno escolar y así los progenitores pasan tiempo de calidad con los menores, y por otra parte esta relación permite que la escuela se introduzca un poco más en cuestiones familiares así pudiendo facilitar asesoramiento, acompañamiento, apoyo y etcétera a la familia y a sus miembros. Todo lo anterior favorece la capacidad de prevenir y diagnosticar problemas académicos, sociales y personales que pueden afectar al menor (Saiz et al., 2018).

Como hemos visto durante el trabajo, una forma de favorecer la parentalidad positiva es mediante actuaciones más concretas como puede ser la educación parental. Uno de los lugares donde se ofrece la educación parental es en los centros educativos. Por lo tanto, otra manera de favorecer la parentalidad positiva desde el centro es la educación parental. Dentro de la educación parental nos encontramos con los programas. A continuación trataremos los programas como forma para apoyar la parentalidad positiva.

6.1.1. Programas

Los programas educativos para padres tienen como objetivo ofrecer estrategias y habilidades que permitan dar respuesta a las necesidades del menor. Por lo tanto entendemos los programas parentales como una medida de apoyo para los progenitores (Blanco, 2015).

Algunos de los programas están preparados para trabajar únicamente con los progenitores, pero también hay programas en los que el objetivo es fortalecer las relaciones entre padres e hijos y por lo tanto son todos ellos los que participan en el programa. Según Mir et al., (2009) los programas con mayor efectividad son los que prestan una atención más frecuente y regular a lo largo de varios meses.

Estos programas se pueden ofrecer desde el propio centro educativo. De esta forma convirtiendo el centro educativo aparte de en un contexto de referencia para la prevención de riesgo bio-psico-sociales, en un agente de apoyo y formación para las familias (Blanco, 2015).

Habiendo visto cuáles son los objetivos principales de la educación parental y de los programas vamos a ver de qué trata el programa “Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales” (Martínez, 2009). El objetivo de este programa es asesorar a las familias sobre estrategias y contenidos que les ayuden en el desarrollo de las competencias educativas, emocionales y parentales. Los aspectos a destacar son que es un programa experimental, participativo, con un enfoque preventivo; el cual se basa en dinámicas de grupo de forma que se fomenta la cooperación entre iguales (Martínez, 2009). En este programa nos encontramos con once sesiones. En la primera y en la última sesión se efectúan las evaluaciones inicial y final. En las demás sesiones se abordan los contenidos específicos relacionados con las actuaciones parentales positivas mencionadas anteriormente.

Es recomendado tener en cuenta las necesidades específicas de cada familia; ya que la educación parental y en concreto los programas deben promover las siguientes actuaciones parentales positivas: proporcionar afecto y apoyo, dedicar tiempo a interactuar con los hijos, comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad, establecer límites y normas, comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista y promover su

participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares; y reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones (Martínez 2009).

6.2. El docente como figura de apoyo

Otro de los temas que hemos tratado anteriormente es la sensación de seguridad y confianza de los niños y de las niñas. Los bebés en un principio encuentran esas sensaciones en la figura materna que es la primera relación de apego que tienen. Se debe de recalcar que aunque la mayoría de veces la figura materna suele ser la figura principal de apego, también puede ser el padre, abuela o etcétera según las distintas relaciones que se creen entre el menor y su contexto. La formación de apego además de crear esas sensaciones de seguridad y confianza, también es indispensable para el posterior desarrollo social y afectivo.

A los diez meses el mundo emocional del bebé se expande y aparecen las figuras de apego llamadas subsidiarias (Gordillo et al., 2016). Estas figuras son en las que el bebé puede encontrar las sensaciones antes mencionadas cuando no está con la figura principal. Los agentes de apego subsidiarios suelen ser personas del entorno cercano del bebé, y con quienes la interacción en el tiempo y espacio son constantes y por lo tanto puedan crear un vínculo emocional (Gordillo et al., 2016). Esa persona es la que cubre sus necesidades de cuidados, atención y afecto cuando no está el agente principal de apego. En cuanto a los docentes, podemos considerarlos agentes de apego subsidiarios por su cercanía física y emocional y el tiempo que comparte con los niños (Bautista, 2015). Además los menores reciben la atención, los cuidados y el afecto necesario de ellos.

La relación de apego entre maestro y niño suministra al menor una base segura que le permite explorar y actuar. Además de ello, desde este vínculo afectivo formado entre docente y menor, el docente toma un papel muy importante en la construcción de una imagen positiva que hace el menor de él mismo. Además el maestro tiene un rol muy importante en el ajuste social y en el éxito académico futuro del niño, ya que todo ello está influido por la relación afectiva entre maestro y niño. Y no podemos olvidar que el docente tiene que actuar como una figura de referencia, cuyo comportamiento será esencial para el adecuado desarrollo del menor (Gordillo et al., 2016).

Sobre el tipo de relación que construyen el docente y el menor hay que tener en cuenta que al ser una relación de interacción, el maestro tiene un papel esencial; pero que el peso del comportamiento del alumno también será determinante en cuanto al tipo de relación de apego que se cree. El desarrollo del niño y su comportamiento están determinados en gran parte por el tipo de apego que ha establecido el menor con la figura de apego principal. Por lo tanto, la relación que tenga el niño con su figura de apego principal tendrá influencia en el vínculo de apego que se forje entre el menor y el docente (Gordillo et al., 2016). Como consecuencia de ello, la relación de apego segura entre el maestro y el menor se caracteriza por un sentimiento de sintonía y confianza entre ambos, en el que el menor se siente protegido. Esto hará que el niño busque al maestro ante situaciones adversas, ya que este podrá reconfortarlo.

Las relaciones de apego que se forjan entre docente y menor tienen mucho que ver con la relación que el menor ha construido con su figura principal de apego. Por lo tanto, con los niños que tienen una relación de apego negativo con su figura principal, suele ser más difícil conseguir una relación positiva; pero no es imposible (Bautista, 2015). Para conseguirlo el docente tiene que cambiar las expectativas que tiene el menor.

Las condiciones sociales, laborales y culturales han hecho que los niños se incorporen al centro educativo en edades muy tempranas. Esto ha permitido que los docentes tengan un papel protagonista y decisivo en el desarrollo de los niños, y en muchos casos que sean fuente de afecto para los menores. Todo esto nos hace entender que existe una relación entre el vínculo de apego docente-niño y el desarrollo positivo del menor. Pero no es solo eso, este vínculo afectivo no solo favorece el desarrollo de los menores con una historia afectiva sana, sino que también lo hace con menores con una historia afectiva negativa (Gordillo et al., 2016). Por ello decimos que muchas veces, ante niños que han tenido relaciones desfavorables con sus agentes principales de apego, esta relación de apego docente-menor puede generar una sensación de seguridad emocional en este último. Por lo tanto, para los niños con esta historia afectiva negativa es importante que los docentes tengan como prioridad construir un buen vínculo afectivo con los niños y las niñas. Así, vemos que los niños en este caso tienen como una nueva figura de apego que le apoya en su desarrollo social y académico además de servir como factor protector ante situaciones de riesgo.

Podemos concluir el tema de la sensación de seguridad y confianza de los niños con que los docentes deben de tener en cuenta que su rol tiene que ir encaminado tanto a favorecer el desarrollo de los niños con una historia afectiva sana, como a cubrir déficit que algunos niños pueden tener en cuanto a vínculos afectivos.

6.3. Respuestas educativas más estructuradas

Como hemos visto, desde el rol docente se puede favorecer el desarrollo positivo del menor ayudando y apoyando la parentalidad positiva, pudiendo ofrecer para ello programas de prevención. Otra de las formas en la que ayudamos a que los menores tengan un desarrollo adecuado es creando con ellos un vínculo afectivo fuerte y sano que incluso además de favorecer el desarrollo, en algunos casos puede cubrir déficit afectivos que tenga el menor. Con esto último vemos que los docentes además de favorecer, a veces también tienen que cubrir déficit. Para ello existen otras respuestas educativas más estructuradas como por ejemplo el refuerzo educativo, centrándonos dentro de ello en algunos programas concretos.

Como hemos visto en apartados anteriores, los diferentes estilos parentales y sus variables tienen consecuencias en diferentes dimensiones: social, emocional, aprendizaje y variables individuales. En este apartado nos vamos a centrar en cómo pueden cubrir los docentes los déficit creados en las dimensiones socioemocionales y de aprendizaje mediante el refuerzo educativo y en concreto con la puesta en práctica de diferentes programas.

Antes de empezar a ver diferentes programas que pueden favorecer estos ámbitos, debemos de tener claro que tanto los refuerzos educativos en general, como los programas que vamos a mencionar a lo largo de este punto, son considerados medidas generales de carácter ordinario. También se debe saber que estas actuaciones más específicas pueden ir dirigidas a todo el alumnado, a una parte del grupo-clase o a alumnos concretos. También debemos de tener en cuenta que aunque la puesta en marcha de los programas tenga como objetivo principal intervenir en un niño o en un grupo de alumnos en concreto, puede llevarse a cabo a nivel de aula y así además de intervenir en esos niños en concreto, que también sirva como forma de favorecer el desarrollo de todo el alumnado.

En cuanto a la dimensión socioemocional, hay varios programas que se podrían llevar a cabo a nivel de aula tanto como para intervenir como para prevenir y favorecer. A continuación encontramos algunos de esos programas que podríamos llevar a cabo:

-Inteligencia Emocional: es un programa creado por la Diputación de Guipúzcoa con el fin de conseguir que el alumnado adquiera competencias emocionales. El programa está dividido de forma que para cada determinada edad hay un programa adaptado. Las actividades del programa están divididos en diferentes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y el bienestar personal (Agirrezabalaga, s.f.). Se basa en el modelo de inteligencia emocional de Bisquerra.

-Educación Responsable: es un programa elaborado por la fundación Botín que busca la implicación de los docentes, de las familias y el alumnado. Su objetivo es conseguir el desarrollo social, cognitivo y emocional (Fundación Botín, s.f.).

-Ruler: fue creado por Marc Brackett y busca enseñar que todas las emociones valen en sí mismas y que son propias del ser humano, crear un lenguaje socio-emocional compartido, favorecer que el alumno pueda expresar lo que siente y tenga las herramientas para regular eso que siente y fomentar la empatía (Voca Editorial, s.f.).

-Cuaderno de Valores para Educación Infantil y Primaria: realizado por el CEIP Torresoto de Jerez de la Frontera. El material está dividido por niveles y cada mes a nivel de aula se realiza un cuadernillo en el que se trabaja un diferente valor como por ejemplo la paz, la coeducación y etcétera (Actiludis, 2009).

-Emociona: es un programa creado por Educaixa dirigido al alumnado de primaria e infantil. En él se desarrollan competencias socioemocionales haciendo hincapié en la autoconsciencia, la gestión emocional, las habilidades sociales y el bienestar personal y social (Fundación “La Caixa”, s.f.).

Como vemos estos programas tienen como objetivo principal trabajar las dimensiones socio-emocionales; pero a la vez, de forma transversal se favorece también la dimensión del aprendizaje, ya que en algunos programas socioemocionales como es el de Inteligencia Emocional, también se trabaja el autocontrol.

Por otro parte, en la dimensión del aprendizaje nos encontramos con el aspecto del rendimiento académico. Para ello encontramos diferentes programas según el área y los contenidos que se quieran trabajar. Por ejemplo, para trabajar la estimulación del lenguaje oral nos encontramos con el programa PELO. También he de comentar que este programa está dirigido a estimular el aspecto socio-emocional mediante el lenguaje (Orientación Indújar, 2015). Por lo tanto, volvemos a ver que la mayoría de los programas nos permiten trabajar la dimensión socioemocional a la vez que la de aprendizaje.

6.4. Algunos ejemplos de trabajo en el aula

Aparte de la utilización de programas como forma de cubrir déficit, también podemos llevar a cabo actividades, rutinas, situaciones y etcétera que trabajen de forma más concreta las consecuencias de las que hemos hablado en apartados anteriores. Vamos a presentar estos ejemplos de trabajos organizados según las cinco áreas presentadas en el modelo de desarrollo positivo adolescente de Oliva et al. (2011).

6.4.1. Área social

Dentro de esta área, para trabajar la capacidad de resolución de conflictos y problemas también enmarcado en la dimensión socioemocional, podemos hacer varias cosas. Lo primero de todo sería interesante observar el porqué de los conflictos; ya que los conflictos se pueden dar por motivos concretos como por ejemplo no tener interiorizados las normas de socialización.

Una vez sepamos el porqué de los conflictos, podríamos crear un cuento en el que se tratara ese tema poniendo como protagonista a niños y niñas de su edad, para que así los conflictos que aparezcan se les hagan más cercanos y además se les haga más fácil identificarse con el protagonista. Si seguimos con el ejemplo de no tener interiorizado las normas sociales, podríamos crear un cuento en el que el protagonista no utiliza esas normas sociales, y eso le trae consecuencias como el aislamiento social o el no sentirse entendido. A lo largo del cuento podemos hacer que el protagonista vaya poco a poco utilizando las normas sociales y que esto vaya trayendo consigo beneficios como el tener el apoyo y la amistad de los demás.

Además de los cuentos podemos utilizar el rol-playing y preguntas del tipo “Tú qué harías si alguien...”. De esta forma en un primer momento mediante la historia les daríamos las propias respuestas de cómo resolver los conflictos, y en un segundo lugar, mediante el rol-playing y las preguntas, serían ellos los que tendrían que dar las respuestas a cómo afrontarían el conflicto.

En cuanto al aislamiento social, en un primer momento podríamos intentar descubrir el porqué de ese aislamiento. Para intentar que el niño se integre en el grupo y que participe con los demás, sería adecuado crear actividades de colaboración y de trabajo en equipo. De esta forma, al ser actividades estructuradas y que se dan en el aula, puede que el niño de forma más inconsciente participe en ellas. Será más fácil que esto ocurra en comparación con que el propio niño sea quien decida participar en actividades grupales en situaciones como el recreo o la hora del comedor.

6.4.2. Área de desarrollo personal

Dentro del área emocional sería interesante saber cómo trabajar la autoestima baja; ya que la autoestima baja puede derivar en problemas como por ejemplo el aislamiento social. Para trabajar la autoestima baja podríamos hacer una observación sobre qué es lo que motiva a ese alumno en concreto y centrarnos en trabajar alrededor de ello, ya sea como hilo conductor o como contenido específico. De esta forma lo primero que conseguiremos es motivarle. Sabiendo que es algo que se le da bien y le motiva, para incrementar su papel podemos pedirle que sea nuestro ayudante o algo para que tenga un papel más protagonista. De esta forma, dándole un papel en el que puede resaltar y además tratándose de un tema que sabemos que se le da bien y le gusta, podemos conseguir que ese niño se sienta capaz de aportar, de ayudar y de llevar a cabo el papel que se le designa. Además, para trabajar la autoestima también se podrían hacer juegos en los que el objetivo es que los alumnos digan cosas positivas unos de otros. Para ello encontramos dinámicas como “Yo felicito a...” o “Te quiero porque...”.

Otro de los aspectos a trabajar dentro del desarrollo personal puede ser la autonomía. Para trabajar la autonomía son muy adecuadas las rutinas, ya que los niños con el tiempo van aprendiendo lo que tienen que hacer dentro de cada rutina, y ese saber qué hacer puede hacerles sentir más seguros a la hora de tomar la iniciativa y llevar a cabo las rutinas de forma autónoma.

Dentro de esta área también podemos trabajar el autocontrol. Para trabajar el autocontrol podemos utilizar cuentos que nos cuenten historias relacionadas con gente enfadada, nerviosa, ansiosa y etcétera que mediante diferentes formas consiguen volver a la calma. Además podemos utilizar estos cuentos para reflexionar sobre la historia y tratar el tema de cómo intentaríamos nosotros volver a la calma, cómo haríamos para sobrellevar la situación sin perder la calma y etc. Además de esto podríamos enseñarles a los niños a utilizar la respiración como forma de mantener la calma. Esto lo podríamos hacer mediante metáforas haciendo ver que somos unos globos. También podemos utilizar los masajes con música relajante de fondo como forma para relajar a los alumnos cuando están muy nerviosos o acelerados.

Para finalizar con el autocontrol, podríamos crear un lugar en el aula llamado “el lugar de la calma”, a la que los niños pudieran acudir cuando estuvieran enfadados, nerviosos, intranquilos, etc. Este lugar podría estar decorado y lleno de materiales, texturas y colores que les ayudarían a volver a la calma. Para ello, podríamos crear este lugar entre todos los integrantes de la clase, preguntando a cada niño que es lo que le relaja y preparar ese lugar con esos objetos, colores... También es importante que una vez estén más tranquilos en el lugar de la calma, la docente acuda allí para hablar con el niño sobre lo que siente y qué es lo que le ha hecho estar así.

6.4.3. Área moral

Dentro del área moral para promover la responsabilidad podríamos tener algunas plantas en el aula y acordar entre todos que cada día habrá un responsable de regar las plantas. También podríamos seguir trabajando la responsabilidad creando turnos de grupo-mesa (cada día uno de cada grupo-mesa) con el objetivo de que cada día uno del grupo se encargue de coger los materiales, dejarlos en su sitio, ver que están todos los materiales, etc. Por otra parte, podríamos trabajar la igualdad de género mediante cuentos, juegos, disfraces, teatros, etc.

6.4.4. Área emocional

Podríamos trabajar el reconocimiento de las emociones de los demás mediante la lectura de cuentos y preguntas posteriores. También podríamos conseguir fotos de personas reales que expresan diferentes emociones y jugar a “¿Qué emoción siente hoy

esta persona?”. De esta forma aparte de trabajar las emociones de los demás, también se trabajaríamos las nuestras propias.

Para trabajar el conocimiento y la gestión de nuestras propias emociones podríamos hacer actividades en las que la docente preguntará “¿Qué te hace estar alegre/triste...?” y cada alumno dibuje o escriba lo a él le causa esa emoción y luego en asamblea lo cuente. También podemos preparar un “lugar de las emociones” en la que haya por un lado, fotos de personas expresando diferentes emociones y el nombre de las emociones, y por otro lado, las fotos de los niños. Así los niños podrán ir a ese lugar a la mañana, antes del recreo, después del recreo y antes de ir al comedor/casa y poner su foto en la emoción que están sintiendo. Las docentes pueden utilizar “el lugar de las emociones” para poder ver cómo se sienten los niños.

6.4.5. Área cognitiva

Dentro de esta área vamos a tomar de ejemplo trabajar la creatividad. Para ello podemos utilizar el rincón del juego simbólico. En este rincón los niños pueden crear historias, personajes, contextos y etcétera así trabajando la creatividad. También podemos trabajar la creatividad de forma más guiada por las docentes. Por ejemplo, la docente les puede dar material como por ejemplo, pinturas, pinceles, acuarelas, folios de colores, etc y pedir que dibujen en torno a un tema y que después, al terminar, nos expliquen lo que han dibujado. Por otra parte también podemos trabajar la creatividad utilizando para ello la expresión corporal. Para ello podemos pedirles que cierren los ojos, poner música y dejar que hagan los movimientos que quieran, al ritmo que quieran...

7. Conclusiones

Este trabajo fin de grado nos deja ver muy claramente que el contexto familiar y escolar son imprescindibles en el desarrollo del niño, igual que la relación y comunicación entre ellos, ya que además de que la familia quiere y debe estar al tanto de la vida del menor en el contexto educativo, para una docente es muy importante conocer los aspectos de las dimensiones y de las dinámicas familiares de cada niño; ya que estos aspectos influyen en el desarrollo del menor. Poder profundizar en las dinámicas y relaciones familiares puede ayudar y facilitar la actividad educativa del docente, ya que son aspectos que repercuten en el menor y su desarrollo; y por lo tanto,

tener esta información sobre el contexto familiar del alumnado permite al docente trabajar el déficit que pueden tener los menores debido a condiciones del contexto familiar. El concepto estilos parentales (Capano y Ubach, 2013) tratado en el trabajo es el que nos permite recoger información respecto a los aspectos mencionados.

Aunque parte del rol docente trate de intervenir y cubrir el déficit del menor, tenemos que tener en cuenta que los docentes también tienen la función de favorecer la adaptación de los menores, prevenir dificultades y dotar a los menores de habilidades. Para ello nos pueden servir los conceptos de parentalidad positiva y del modelo de desarrollo adolescente tratados a lo largo del trabajo. En cuanto a la parentalidad positiva (Torío, 2018), nos vale para entender qué las condiciones y/o características de vínculos afectivos cálidos, entorno estructurado, estimulación y apoyo, reconocimiento, capacitación y educación sin violencia son las adecuadas para facilitar que los niños tengan además de un buen desarrollo, unas buenas habilidades y una buena adaptación que permitan su bienestar, yendo con esto más allá del déficit, tal como se ha venido conceptualizando hasta ahora (Oliva et al., 2010) . Además, desde el rol docente conocer estas condiciones y características permite apoyar y ayudar a los progenitores en la parentalidad; así promoviendo el trabajar con la familia.

En cuanto al modelo de desarrollo positivo adolescente (Oliva et al., 2011) vemos que las áreas que trata este modelo y los aspectos que trata dentro de cada uno de ellos, están muy relacionados con los contenidos a tratar del currículo de infantil. Por ello, aunque el modelo esté dirigido a la etapa adolescente, este modelo nos puede ayudar a tener más claro qué competencias trabajar dentro del área moral, de desarrollo personal, social, cognitiva y emocional para poder favorecer y contribuir a que los menores tengan un desarrollo positivo y una buena adaptación.

Por lo tanto, vemos que para los docentes los conceptos de parentalidad positiva y modelo de desarrollo positivo adolescente pueden ser muy útiles, ya que marcan aquellos aspectos que pueden promover la adaptación de los niños y de las niñas fomentando su ajuste a la escuela y favoreciendo la adquisición de competencias que le resulten útiles. En este nivel, la escuela puede tener intervenciones desde un nivel micro, hasta un nivel macro. En el nivel macro se pueden entender aquellos aspectos que implican que la escuela es un entorno de desarrollo positivo adolescente (Oliva et

al., 2011). Y en un nivel micro, la escuela puede promover programas y acciones específicas encaminados a favorecer la parentalidad positiva.

8. Referencias

- Actiludis (2009). *Cuaderno de valores para E. Infantil y Primaria*. Recuperado de <https://www.actiludis.com/2009/09/22/cuadernos-de-valores-para-e-infantil-y-primaria/>
- Agirrezabalaga, R. (s.f.). *Inteligencia emocional*. Gipúzcoa, España, Gipuzkoako Foru Aldundia. https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=2d8e2cd6-46c4-4aa3-ae1-b2eaa8730ceb&groupId=2211625
- Balaguer, A., Orejudo, S., Rodríguez-Ledo, C. y Cardoso-Moreno, M.J. (2020). Extracurricular activities, Positive Parenting and Personal Positive Youth Development. Differential relations amongst age and academic pathways. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18(2), 179-206. file:///C:/Users/USER/Downloads/2929-11329-1-PB.pdf
- Bautista, S. (2015). *El maestro de EI como figura de apego: pautas de intervención*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Salamanca]. https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/130257/TG_BAUTISTA%20MARTIN,%20SILVIA_EI%20Maestro%20de%20EI%20como.pdf;jsessionid=46E8C470F5E76D4C46D3D5482CEC0D0A?sequence=4
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Área de innovación y desarrollo, S.L. file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-EntornoFamiliarYRendimientoAcademico-657731.pdf
- Blanco, M.A. (2015). *Análisis de la competencia parental en las etapas de educación infantil y primaria: diseño de un instrumento*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/57547/Tesis%20Maria%20%c3%81ngeles%20Blanco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cabrera, V.E., Guevara I.P. y Barrera F. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombia de Psicología*, 9(2), 115-126.
<http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Capano, Á. y Ubach, A. (2013). Estilos de crianza, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 83-95.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000100008
- Consejo de Europa, Comité de Ministros (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
<https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/recomendacionConsejoEurop2006df.pdf>
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes*. [Tesis de investigación, Universidad Nacional de Córdoba].
http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf
- Cuervo, A. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 6(1), 111-121.
<http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v6n1/v6n1a09.pdf>
- DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Domínguez, M.C., González, R., Medina, M. y Medina, A. (2015). Formación inicial del profesorado de Educación Infantil: claves para el diseño innovador de planes de estudio. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 227-245.
file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-FormacionInicialDelProfesoradoDeEducacionInfantil-5386598%20(3).pdf

- Franco, N., Pérez, M.A. y de Dios, M.J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *1*(2), 149-156. http://www.revistapcna.com/sites/default/files/6-rpcna_vol.2.pdf
- Fundación Botín (s.f.). *Educación Responsable*. Recuperado de <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/el-programa.html>
- Fundación “La Caixa” (s.f.). *Emociona. Programa para el desarrollo de competencias socioemocionales*. Recuperado de <https://educaixa.org/es/programa-emociona>
- Gobierno de España (2006). “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Gobierno de España.
- Gordillo, M., Ruíz M.I., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Revista INFAD de Psicología*, *1*(1), 195-202. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Henao, G. C., Ramírez, C., y Ramírez, L. A. (2007). Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña. *El Ágora USB*, *7*(2), 233–240. file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-LasPracticasEducativasFamiliaresComoFacilitadorasD-5372960%20(3).pdf
- Lerner, R. M. (2004). Diversity in individual context relations as the basis for positive development across the life span: A developmental systems perspective for theory, research, and application. *Research in Human Development*, *1*(4), 327–346. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0104_5
- Lerner, R.M. (2019). Frontiers in Theory-Predicated Research in Youth Development: A Commentary. *Journal of Youth Development*, *14*(1). file:///C:/Users/USER/Downloads/739-2148-1-PB%20(3).pdf

- Marín, M. del P., Quintero, P. A., y Rivera, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164-183. <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Martínez González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M.,(2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5829/01220093004676.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia* 5(2), 147-163. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/505/b1518923.pdf?sequence=1>
- Oliva, A., Hernando, Á., Parra, Á., pertegal, M.A., Ríos, M. y Antolín L. (2008). *La promoción del desarrollo adolescente. Recursos y estrategias de intervención*. Sevilla, España, Junta de Andalucía. Consejería de Salud. https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/38595/promocion_desarrollo_adolescente.pdf/0bed92e5-e473-49de-a05f-8d9f2c5365bc
- Oliva, A., Pertegal, M.A., Antolín, L., Reina, M.C., Ríos, M., Hernando, Á., Parra, Á., Pascual, D.M. y Estévez, R.M. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. Sevilla, España, Junta de Andalucía. Consejería de Salud. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/salud_5af95868d9005_desarrolloPositivo.pdf

Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hermandó, Á. y Pertegal, M.A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), p.223-234. <https://personal.us.es/oliva/10.%20OLIVA.pdf>

ORDEN de 10 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se amplía la Orden de 15 noviembre de 2007, por la que se convocan subvenciones para reconocimientos médicos de participantes en actividad deportiva escolar en el ejercicio 2008.

ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva.

Ordoñez, A. (2015). *Ajuste psicológico en la infancia: aspectos emocionales y variables asociadas*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/45665/TESIS%20COMPLETA_DEFINITIVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Orientación Indújar (2015). *Programa de Estimulación del Lenguaje Oral Programa P.E.L.O.* Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2015/11/30/programa-estimulacion-del-lenguaje-oral-programa-p-e-l/>

Ortega, A. (2019). *Modelos familiares en el álbum infantil actual (2010-2017)*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/42077/TFGrado_Ortega.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palacios, J. (1987). Contenidos, estructura y determinantes de las ideas de los padres. Una investigación empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 10, 113-136. <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-ContenidosEstructuraYDeterminantesDeLasIdeasDeLosP-749259.pdf>

- Ramos, J.M., Sancho, M.J., Cachero, P., Vara, M.T. y Iturria, B. (2009). El Temperamento Infantil en el Ámbito de la Prevención Primaria. Relación con el Cociente de Desarrollo y su Modificabilidad. *Clínica y salud*, 20(1), 67-78.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1130-52742009000100006
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., y Martín, J. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid, España: FEMP, <https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/folletoParentalidad.pdf>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid, España: Síntesis.
- Rodríguez, M.C. (2010). Factores personales y familiares asociados a los problemas de comportamiento en niños. *Estudios de Psicología*, 27(4), 437-447.
<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/pwGxVb33vyGx7dBYTrVJWxj/?format=pdf>
- Rondón, L.M. (2011). *Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares*. Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. Cambios sociales y perspectivas para el siglo XXI. Sevilla: UNIA. <https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/1687/4Rondon.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, P.M. (2010). El rol de la familia en la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (10).
<https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7489.pdf>

- Saiz, S., Martínez, E., Cazorla, R. (2018). *Guía docente para el fomento de la Parentalidad Positiva en Educación Infantil y Educación Primaria*. Madrid, España, Fundación Educativa y Asistencial CIVES, <https://ligaeducacion.org/wp-content/uploads/2018/10/Guia-de-Parentalidad-Positiva-WEB-ilovepdf-compressed-1.pdf>
- Sánchez, M. (2015). *Los estilos de crianza de las familias como estrategia de apoyo en el desempeño escolar de los estudiantes del ciclo II del I.E.D Restrepo Millán Sede B*. [Tesis, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8350/tesis%20definitiva.docx%20123.CD1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torío, S. (2018). Educación Familiar: introducción al monográfico. *RELAdet: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3), 17-18. <file:///C:/Users/USER/Downloads/412-24-PB.pdf>
- Torío, S., Peña, J. V., y Rodríguez, M. del C. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 20, 151-178. [file:///C:/Users/USER/Downloads/988-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2114-1-10-20091018%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/988-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2114-1-10-20091018%20(2).pdf)
- Voca Editorial (s.f.). *RULER: el programa de educación emocional que nace del bullying*. Recuperado de <https://www.vocaeditorial.com/blog/ruler-programa-de-educacion-emocional-que-nace-del-bullying/>
- Denoni, M. (2016). *Estilo atributivo, temperamento y estilos educativos docentes percibidos en niños de educación infantil*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. <https://zagan.unizar.es/record/58637/files/TAZ-TFM-2016-865.pdf>