

**Marco
teórico**

La familia, la mejor escuela

**Guía de la persona
dinamizadora**



C S B Consorci Sanitari
de Barcelona

+B Agència
de Salut Pública

El programa de habilidades familiares “La familia, la mejor escuela” es una adaptación y actualización del Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales de © 2009, Ministerio de Sanidad y Política Social, Secretaría General de Política Social y Consumo, Dirección General de Política Social de las Familias y de la Infancia; de © 2009, obra original de Raquel-Amaya Martínez González.

© 2021 de la traducción y adaptación de la obra original del programa de habilidades familiares “La familia, la mejor escuela”. Agencia de Salud Pública de Barcelona.

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total ni parcial de las imágenes o textos de esta publicación sin previa autorización.

<https://www.aspb.cat/documents/FME-Guia-Suport-teoric>

Depósito legal: B.4194-2021

© de las fotografías, sus autores.

Edita: Agencia de Salud Pública de Barcelona. 1.ª edición, 2021

Diseño gráfico e ilustración: OM Disseny

Tipo de papel:



Autores de la Agencia de Salud Pública de Barcelona (ASPB) que han elaborado la actualización del programa de habilidades familiares “La familia, la mejor escuela”:

Pilar Ramos, Noelia Vázquez, Kilian González, Iolanda Robles, Cristina Rey, Natalia Sagarra, Núria López, Alba Baranguà, Montse Petit, Gemma Castillo, Carme Cortina, Olga Juárez. Dirección de Promoción de la Salud. ASPB.

Grupo colaborador:

Jessica González. Centro de Estudios Africanos e Interculturales, Fundación SURT, Instituto Municipal de Personas con Discapacidad.

Autores que elaboraron la primera actualización y traducción de la © **obra original** “Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales” para la edición del Programa de habilidades familiares de la ASPB, 2012.

Pilar Ramos, Sandra Manzanares. Servicio de Salud Comunitaria. Agencia de Salud Pública de Barcelona, con el asesoramiento de Raquel-Amaya Martínez González.

Cita recomendada:

Ramos, P., Vázquez, N., González, K., Robles, I., Rey, C., Sagarra, N., López N., Baranguà, A., Petit, M., Castillo, G., Cortina, C., Juárez, O. Programa de habilidades familiares “La familia, la mejor escuela”. Agencia de Salud Pública de Barcelona. Barcelona, 2021.

Nota esclarecedora:

En este programa, cuando hablamos de familiar nos referimos a la persona adulta de referencia de la familia. Asimismo, cuando hablamos de conjunto familiar nos referimos a todas las personas de la familia, tanto adultos como niños y niñas.

En la elaboración del documento, se ha procurado utilizar lenguaje no sexista, pero sin que ello dificulte su lectura.

Índice

• Introducción	6
• Descripción del programa	8
1. Profesionales a las que se dirige y población diana	8
2. Objetivos	9
3. Modalidades de aplicación	9
4. Metodología y dinamización	12
5. Material de apoyo para profesionales y familias	14
6. Contenidos a desarrollar	15
Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia	17
De los 2 a los 3 años	18
De los 4 a los 5 años	19
De los 6 a los 10 años	20
De los 11 a los 13 años	20
De los 14 a los 17 años	22
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	23
Autoestima y asertividad en las familias	24
Cómo conseguir que hijo/as se sientan bien y confíen en nosotros/as y en sí mismos	26
Promover la resiliencia	27
Comunicación asertiva	28
Escucha activa y empatía. Cómo escuchar y ponernos en el lugar del otro para entendernos mejor	29
El lenguaje de la escucha activa	29
Expresión de sentimientos en la comunicación asertiva	31
La expresión de las emociones y la comunicación familiar	33

Resolución de conflictos	34
Apoyo familiar en la infancia y la adolescencia para la resolución de conflictos: cómo podemos ayudar a resolver sus conflictos	35
Procesos de negociación y de establecimiento de acuerdos entre familias y hijos/as. Cómo llegar a acuerdos	36
Disciplina: límites, normas y consecuencias	38
La autonomía: los hábitos, las rutinas y los límites	39
El uso del lenguaje familiar y su influencia en el desarrollo de hijos/as	40
Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento: límites, normas y consecuencias	
Técnicas de modificación de conducta y de relajación	43
Tiempo fuera	44
Técnicas alternativas al tiempo fuera	44
Actividad de relajación	46
7. Perspectiva de género	48
Consideraciones generales	48
Recomendaciones por etapa evolutiva	48
Primera infancia e infancia	48
Preadolescencia y adolescencia	50
Recomendaciones por sesiones	51
8. Perspectiva intercultural	53
Consideraciones generales	53
Recomendaciones por sesiones	53
9. Perspectiva funcional	55
Consideraciones generales	55
Recomendaciones específicas	55
10. Bibliografía	58

Introducción

- El ámbito familiar contiene una dimensión pública por su contribución a formar la ciudadanía y a mantener la estructura, la cohesión y la convivencia social. Esta dimensión pública que adquiere la familia ha llevado el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa¹ a formular recomendaciones a los Estados miembros que estimulen medidas de apoyo a las familias.

Dentro de estas recomendaciones, se indica la necesidad de aunar acciones integradas y coordinadas de todos los sectores sociales con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la convivencia familiar y, con ello, a construir un futuro próspero para la sociedad. Es por este motivo que el artículo 16 de la Carta social europea (ETS núm. 163) formula que “la familia, como célula fundamental de la sociedad, tiene derecho a una adecuada protección social, jurídica y económica, para lograr su pleno desarrollo”.

En las últimas décadas, la sociedad española está experimentando cambios importantes en las dinámicas de convivencia e interacción social entre las personas, que afectan al comportamiento y la estructura familiar. Estos cambios se deben, entre otros, al aumento de las familias nucleares y a la disminución de las familias extensas, y también al aumento de las familias monoparentales y familias conformadas por personas del mismo sexo. También hay que destacar que con los movimientos migratorios de los últimos años han llegado modelos de familia diversos.

Aunque estos cambios han aportado mejoras, han requerido que las personas modifiquen muchos de sus patrones de comportamiento para conseguir adaptarse a los nuevos retos sociales. A veces, este proceso no ha sido fácil y las relaciones entre las familias, sus niños y niñas y/o adolescentes y educadores y educadoras se han complicado. Ante estos procesos de cambio, ha sido necesario plantear nuevas soluciones encaminadas a comprender las causas y mejorar la convivencia familiar.

Asimismo, las familias a menudo expresan la falta de recursos para poder afrontar los problemas cotidianos que comporta la crianza hoy día.

Sabemos que una crianza vivida como positiva puede influir en el futuro y determinar la salud del hijo o hija. El concepto de *parentalidad positiva* o *crianza positiva* se puede definir como el conjunto de conductas familiares que ofrecen el bienestar de los niños y niñas y que facilitan el desarrollo integral positivo desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, seguridad personal y de no violencia.¹

Por otra parte, se ha constatado que las relaciones emocionales inseguras y la falta de estimulación causan un rendimiento académico bajo, un comportamiento problemático y más posibilidades de sufrir marginación social durante la vida adulta.² Asimismo, el mal comportamiento en la infancia predice conductas agresivas, delictivas y de riesgo durante la adolescencia.^{3,4} Por el contrario, un nivel de afecto adecuado y una buena comunicación familiar se asocian a niveles más bajos de consumo de sustancias adictivas o de actitud delictivas⁵ y a mejores resultados académicos.⁶

A raíz de estas evidencias y necesidades, se creó, en 2009, el Programa de habilidades y competencias parentales, adaptación del Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y familiares, elaborado por la Dra. Raquel-Amaya Martínez González, de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oviedo, con la colaboración del Ministerio de Sanidad y Política Social. La adaptación de la Agencia de Salud Pública de Barcelona contiene elementos nuevos, como la participación de niños y niñas en las sesiones o la introducción de estrategias de control de respuesta, con la finalidad de asimilarse más a las propuestas y a los avances de los últimos estudios de investigación sobre programas efectivos de habilidades familiares.⁷

A lo largo de los años 2017-2019 se actualiza el programa y pasa a denominarse “La familia, la mejor escuela”.

En esta actualización, los conceptos *padre*, *madre* y *parental* se sustituyen por los conceptos *familiares* y *familia*, y se plantea como población diana del programa a las diferentes personas adultas que, en nuestra sociedad diversa, son familiares referentes en materia de crianza para niños y niñas y adolescentes. Asimismo, se utiliza el concepto *conjunto familiar* cuando nos referimos tanto a las personas adultas de referencia en el ámbito familiar como a los niños y niñas y adolescentes. La constatación de la necesidad de un cambio terminológico y de establecer la población diana después de aplicar el programa durante varios años, así como la perspectiva de diversidad imprescindible en las acciones de salud pública, avalan este cambio conceptual. Asimismo, en todo el programa se incluye la perspectiva interseccional, teniendo en cuenta aspectos como la perspectiva de género, la diversidad sexual, cultural, religiosa y funcional.

El programa “La familia, la mejor escuela” tiene como objetivo promover la crianza positiva. Este programa pretende ser una herramienta para las familias a la hora de tratar situaciones cotidianas con los niños y niñas y adolescentes y, al mismo tiempo, pretende potenciar aspectos decisivos para generar dinámicas y relaciones familiares.

El objetivo es que las familias adquieran estrategias personales, emocionales y educativas que les permitan implicarse de una manera eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos familiares adecuados para niños y niñas y adolescentes. A la vez, sabemos que muchos programas comunitarios pueden incrementar la percepción de eficacia colectiva, el crecimiento de la resiliencia en las familias y la generación de una red social de apoyo mutuo entre las familias participantes.⁸

Se espera que este recurso contribuya al hecho de que las familias puedan prevenir y afrontar de manera constructiva problemas y conflictos familiares que podrían llegar a producir efectos negativos en el desarrollo personal de sus miembros, sean menores o adultos.

La evaluación del programa en su fase piloto demostró que es una intervención universal que genera efectos positivos sobre el bienestar familiar. Además, se identificaron componentes del diseño, la implementación y la evaluación que podían generar mejoras tanto en el proceso como en los resultados.⁹ Culminada la fase piloto de evaluación, se confirmó que el programa provocaba cambios inmediatamente después de la intervención y, seis meses después, en aspectos relacionados con la crianza positiva (habilidades familiares, conductas infantiles, estrés familiar y apoyo social). Se confirmó, también, que el programa permitía superar las barreras sociales de partida, y algunos de los grupos más vulnerables fueron los que más se beneficiaron.¹⁰ El proceso de implementación del programa muestra similitudes con otros estudios recientes en España con respecto al perfil de las familias participantes o a la dinamización, y con estudios elaborados en otros países que identifican numerosos factores que influyen en su implementación. Es importante seguir recogiendo las valoraciones del personal dinamizador del programa y de las familias con el fin de ir incorporando mejoras y actualizaciones a lo largo del tiempo.^{11, 12, 13, 15, 16}

• **Correu electrònic de contacte del programa:**
phfamilars@aspb.cat

• **Enllaç de referència directe:**
www.aspb.cat/documents/familiamillorescola/

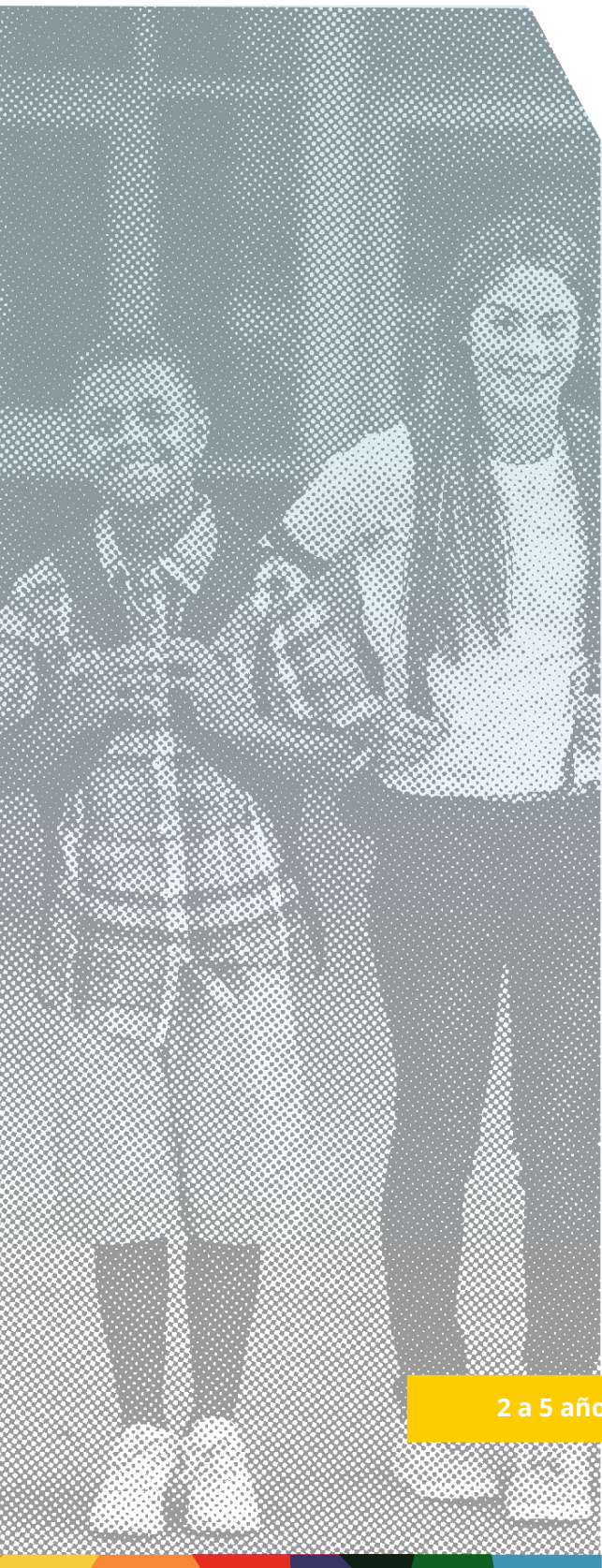
Descripción del programa

1. Profesionales a las que se dirige y población diana

El programa es un recurso dirigido a las profesionales que trabajan en la intervención y orientación familiar, desde el personal sanitario y de los servicios sociales hasta las asociaciones de barrio, las instituciones educativas, de protección a la infancia, del ámbito del ocio y los servicios educativos, entre otros. Con la finalidad de obtener unos buenos resultados, se recomienda que las profesionales participantes tengan conocimientos y experiencia en trabajo con grupos.

Para seguir y dinamizar las sesiones de este programa de una manera correcta, se recomienda formar de manera específica a las profesionales de la Agencia de Salud Pública de Barcelona (ASPB) en este programa antes de implementarlo. El perfil profesional, los conocimientos y la experiencia de la persona dinamizadora y de la codinamizadora o persona de apoyo son determinantes si se quieren obtener buenos resultados en su aplicación.

El programa está diseñado para que las profesionales lo apliquen con familias y con niños y niñas y adolescentes de entre 2 y 17 años, y se diferencian 3 franjas de edad:



2 a 5 años

6 a 11 años

12 a 17 años

2. Objetivos

Este programa pretende contribuir a que las familias y sus niños y niñas y adolescentes puedan alcanzar los siguientes objetivos:

- Comprender el comportamiento humano para poder entender las relaciones que se establecen entre las familias y los niños y niñas y adolescentes.
- Reconocer los factores que afectan a las emociones y los sentimientos.
- Estimular el desarrollo personal de manera efectiva.
- Mejorar los procesos de comunicación.
- Desarrollar habilidades de escucha, de resolución positiva de conflictos, de negociación y de toma de decisiones.
- Aprender a prevenir problemas de comportamiento y disciplina.
- Aprender a resolver problemas que suponen retos.

3. Modalidades de aplicación

El programa se estructura en varios contenidos principales que se desarrollan durante un mínimo de 9 sesiones y un máximo de 11. Esta flexibilidad en su diseño responde a la necesidad de ofrecer una intervención tan adaptada como sea posible a las diversas realidades que se encuentran en contextos diversos y que tienen necesidades y prioridades específicas.

Tal como recoge la **tabla 1**, se proponen 3 modelos de aplicación:

- **Intervención recomendada:** consta de 11 sesiones, 2 de las cuales son conjuntas entre familias y niños y niñas y adolescentes.
- **Intervención reducida:** consta de 10 sesiones, 2 de ellas conjuntas entre familias y niños y niñas y adolescentes. Las sesiones 5 y 6 se unen en una versión abreviada.
- **Intervención mínima:** consta de 9 sesiones, 1 de las cuales solo es conjunta entre familias y niños y niñas y adolescentes. Las sesiones 5 y 6 también tienen un formato abreviado.

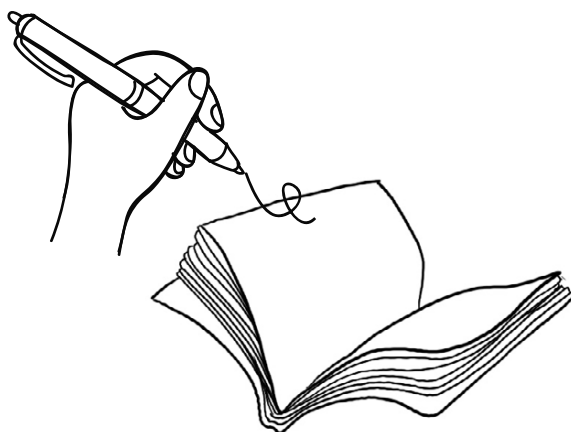


TABLA 1

/ Sesiones del programa en las tres modalidades de intervención que se proponen /

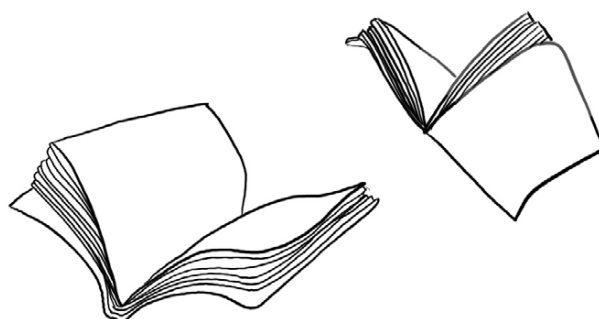
INTERVENCIÓN RECOMENDADA 11 sesiones (2 sesiones con los hijos e hijas)	INTERVENCIÓN REDUCIDA 10 sesiones (2 sesiones con los hijos e hijas)	INTERVENCIÓN MÍNIMA 9 sesiones (1 sesión con los hijos e hijas)
S0: Sesión introductoria	S0: Sesión introductoria	S0: Sesión introductoria
S1: Etapas de desarrollo	S1: Etapas de desarrollo	S1: Etapas de desarrollo
S2: Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	S2: Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	S2: Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento
S3: Autoestima en la familia	S3: Autoestima en la familia	S3: Autoestima en la familia
S4: Autoestima en niños/as y adolescentes	S4: Autoestima en niños/as y adolescentes	S4: Autoestima en niños/as y adolescentes
S5: Escucha activa y empatía	S5: Escucha activa y empatía S6: Expresión de sentimientos y opiniones	S5: Escucha activa y empatía S6: Expresión de sentimientos y opiniones
S6: Expresión de sentimientos y opiniones		
S7: Sesión con niños/as y adolescentes I: Comunicación eficaz	S7: Sesión con niños/as y adolescentes I: Comunicación eficaz	
S8: Apoyo familiar a niños/as y adolescentes para resolver problemas	S8: Apoyo familiar a niños/as y adolescentes para resolver problemas	S8: Apoyo familiar a niños/as y adolescentes para resolver problemas
S9: Negociación y establecimiento de acuerdos	S9: Negociación y establecimiento de acuerdos	S9: Negociación y establecimiento de acuerdos
S10: Sesión con niños/as y adolescentes II: Organización de niños/as y adolescentes y su familia	S10: Sesión con niños/as y adolescentes II: Organización de niños/as y adolescentes y su familia	S10: Sesión con niños/as y adolescentes II: Organización de niños/as y adolescentes y su familia
S11: Autorregulación del comportamiento con niños/as. Evaluación final.	S11: Autorregulación del comportamiento con niños/as. Evaluación final.	S11: Autorregulación del comportamiento con niños/as. Evaluación final.

Para posibilitar el inicio del programa, se propone llevar a cabo una sesión 0. Uno de los objetivos de esta sesión es, por una parte, conocer el perfil de las familias y las necesidades que pueden tener y, por la otra, situarlas en la dinámica del programa. También se facilita la presentación de las personas dinamizadoras, se comparte el cronograma y calendario de las sesiones, y se identifican y se ajustan las expectativas de las familias. Se recomienda recoger datos relativos a las características de las personas beneficiarias con el fin de orientar las sesiones y también para evaluar si parte de la población diana no ha accedido.

Las sesiones tendrán una **duración mínima de una hora y media**, una vez se haya preparado la sala de trabajo. Las sesiones conjuntas pueden variar, dada la posibilidad de atender a los más pequeños y pequeñas. Sin embargo, es importante destacar que, **dependiendo del perfil de las personas participantes, la duración del conjunto de las sesiones y de las diferentes actividades que las conforman puede variar. Asimismo, es importante respetar los objetivos, los contenidos, la ordenación de las sesiones y las actividades que las constituyen para**

asegurar la efectividad del programa. Ahora bien, la adaptación de la forma en que se llevan a cabo las dinámicas, en función de las personas participantes, es indispensable para garantizar que se da respuesta a las necesidades que las diversidades familiares plantean en la sociedad actual. Solo así se podrá garantizar la efectividad y la equidad.

Se recomienda llevar a cabo las sesiones en semanas consecutivas y evitar la interrupción de las sesiones por vacaciones o festivos establecidos.



Metodología y dinamización

La **metodología** de actuación que se propone para desarrollar las sesiones del programa “La familia, la mejor escuela” es de cooperación entre iguales, basada en la experiencia y participativa, mediante dinámicas de grupo. Estas dinámicas permiten a las familias participar con sus opiniones, experiencias y puntos de vista sobre el tema tratado en cada sesión. Además, comparten sus preocupaciones y estrategias, las contrastan y aprenden unas de otras. También liberan tensiones y sentimientos de culpa y aprenden a percibir su realidad familiar con una cierta perspectiva que ayuda a relativizar sus puntos de vista y a reafirmar su rol dentro el sistema familiar.

El programa hace énfasis en la importancia de crear una dinámica, sesión tras sesión, de cohesión grupal y toma de confianza entre las familias participantes y con la misma persona dinamizadora. Además, las sesiones van ligadas entre sí con respecto al contenido impartido. Por ejemplo, al principio de cada sesión se repasa lo que se aprendió en la sesión anterior (ideas para recordar) y se detectan dificultades sobre lo que se ha trabajado en el tiempo entre sesiones. De esta manera, se ayuda a crear confianza y hay una continuidad entre las sesiones.

Es importante que estas sesiones estén dirigidas por una persona que tenga experiencia en el ámbito de la orientación familiar y de la metodología grupal y que conozca y sepa poner en práctica técnicas psicopedagógicas adecuadas.

Las sesiones se han diseñado de manera que se puedan llevar a cabo en grupos de un máximo de veinte personas y de un mínimo de diez, ya que las metodologías tienen una base grupal fuerte.

La tarea de la **persona dinamizadora** no solo es introducir nuevas propuestas de competencias

y habilidades a alcanzar, sino que también debe estimular y potenciar en todo momento lo que ya saben previamente las familias, es decir, lo que puedan aportar de su propia experiencia.

Además, se recomienda que haya una segunda persona profesional que esté presente desde el principio en todas las sesiones para observar y evaluar el proceso y, en caso de que sea necesario, que pueda intercambiar el papel con la persona dinamizadora. Por otra parte, cuando se considere oportuno y dadas las características del grupo, se puede utilizar el personal de apoyo para las sesiones conjuntas: docentes de la escuela, educadores/as, monitores/as u otras profesionales con experiencia de trabajo con niños y niñas y adolescentes.

También es de utilidad, cuando el programa se lleva a cabo fuera del horario escolar, poder contar con la figura de una persona adulta y cuidadora que se encargue, en otra sala, de los niños y niñas y adolescentes mientras las familias participan en las sesiones —un familiar voluntario, profesionales de una entidad colaboradora, etc. — o de un servicio de canguros o monitores/as, con el fin de facilitar la asistencia, sobre todo de aquellas personas que no tengan el apoyo necesario para poder participar sin los niños y niñas y adolescentes.

Con respecto al espacio, es preferible llevar a término las sesiones en un espacio próximo y familiar para los niños y niñas y adolescentes: el mismo centro educativo, el recreo del barrio, el centro cívico del distrito, etc. Para las sesiones conjuntas, hay que tener en cuenta que el espacio sea el adecuado para ellos y ellas. Si no lo es, conviene cambiar de espacio. En caso de incluir el servicio de canguros o monitores, este espacio debe tener una sala anexa o próxima, adaptada

a los niños y niñas y adolescentes, con diferentes propuestas de juego.

Se aconseja que, en las sesiones conjuntas con los niños y niñas y adolescentes (sesiones 7 y 10), esté presente todo el conjunto familiar, ya que ofrecen la oportunidad de entrenar, bajo supervisión, las habilidades familiares que se han ido trabajando a lo largo del programa: les podrán poner límites si no se comportan de manera adecuada cuando tienen que estar escuchando a otra persona adulta. En estas sesiones, las familias tienen que explicar a los niños y niñas y adolescentes que, durante un rato, tendrán que separarse para realizar una actividad paralela.

Antes de iniciar la sesión y que lleguen las familias participantes, la persona dinamizadora tiene que colocar las sillas en forma de U, y la silla de la persona dinamizadora en el espacio abierto de la U, de manera que la disposición de las sillas dibuje prácticamente un círculo. Esta distribución facilitará que las personas ocupen en la sala un lugar que permita el contacto visual y el reconocimiento mutuo; hecho que promueve un clima de participación e interacción entre las personas participantes.

Un recurso recomendable es el papelógrafo, con su pliegue de papel grande y rotuladores de colores, a fin de que la persona dinamizadora de la sesión pueda escribir las ideas fundamentales que van surgiendo con la participación de todos y todas. En caso de que no haya un papelógrafo, se recomienda utilizar la pizarra y tizas de colores. Otras veces puede ser necesario un cañón de proyección o un ordenador y un ratón externo, entre otros.

Si hay mesas en la sala, deben moverse hacia las paredes para dejar espacio libre en la zona central de la U. El papelógrafo o la pizarra debe

colocarse ante las personas participantes, a una distancia que permita ver bien las anotaciones que se escriban en ella.

Se recomienda que se utilice identificador personal para las personas dinamizadoras y para cada participante desde la primera sesión en que se haga visible el nombre de cada miembro de la familia y la edad de los niños y niñas y adolescentes. Eso permite recordar el nombre de cada persona del grupo y facilita los procesos de interacción de las familias participantes.

A medida que las personas participantes vayan llegando a la sala de trabajo, la persona dinamizadora les indicará que recojan sus identificadores personales situados sobre la mesa. Cuando ya se hayan sentado, la persona dinamizadora saludará al grupo, le dará la bienvenida y le agradecerá su participación.

Al principio de la sesión es básico transmitir a las familias que se valora que asistan a la sesión y que tengan interés. Además, se debe generar un clima de acogida y de confianza que facilite la participación activa y el desarrollo.

Se recomienda introducir una técnica de relajación al inicio de cada sesión con la finalidad de ayudar a las personas participantes a “conectar”. Las propuestas se encuentran en el documento de recursos útiles.

Durante la despedida y el cierre de la sesión y antes de abandonar la sala, la persona dinamizadora pedirá a las familias participantes que le devuelvan los identificadores personales para tenerlos disponibles para la siguiente sesión. Les agradecerá la presencia y les recordará que se volverán a ver en la misma sala en la fecha programada, cosa que genera en las familias la expectativa de volver a participar.

5. Material de apoyo para profesionales y familias

El material de “La familia, la mejor escuela” consta de:

1. Documento de marco teórico para la persona dinamizadora (disponible en la web de la ASPB)

Este documento permite introducir nuevos temas en las diversas sesiones y puede ser útil para que la persona dinamizadora enmarque, con sus propias palabras, los contenidos, las estrategias, los valores y las competencias que se pretenden desarrollar en cada sesión y relacionarlas con las ya introducidas en sesiones anteriores. Además, se incluyen las creencias familiares que hay que trabajar asociadas a los contenidos y a las sesiones que se tienen que desarrollar.

2. Guía de la persona dinamizadora (disponible en papel y en la web de la ASPB)

En este documento se incluyen los recursos básicos para desarrollar las sesiones del programa (objetivos generales, objetivos específicos, procedimientos y orientaciones didácticas). Las fichas para desarrollar las actividades con las familias se presentan aparte para que se puedan fotocopiar.

La mayoría de las fichas de trabajo están concebidas de tal manera que se puedan utilizar a través de comentarios orales y también de la lectura y la escritura de textos breves, y se da por hecho que las personas que participan disponen de estas habilidades instrumentales. No obstante, en los casos en que no se dé este supuesto, la persona dinamizadora del programa podrá adaptar estos recursos a fin de que se puedan utilizar de manera oral a través, por ejemplo, de dibujos, imágenes, materiales audiovisuales, secuencias de vídeo, etc.

Este material está pensado para que las actividades se puedan variar dentro de cada sesión en función del grupo de familias con que se trabaje y de los conocimientos de la persona dinamizadora. Incluye diferentes recursos como textos breves de lectura, ideas a debatir, dibujos, casos familiares y simulaciones de juegos de rol. Se ha intentado que las fichas sean tan neutras como sea posible para que se puedan adaptar a todos los modelos de familia y hacer posible que las familias participantes se sientan reflejadas en las situaciones que se proponen.

La guía dispone de tres versiones en función de la franja de edad de los niños y niñas y adolescentes con quienes se trabaje (guía de 2 a 5 años, guía de 6 a 11 años y guía de 12 a 17 años).

3. Material de consulta (disponible en la web de la ASPB)

Se trata de un documento del programa en el que se incluyen diferentes recursos que pueden facilitar a la persona dinamizadora la adaptación de las actividades a las características concretas de las familias con quienes tiene que trabajar. Está disponible en la web de la ASPB.

6. Contenidos a desarrollar

Tal como se detalla en la tabla 2, los contenidos que se deben desarrollar a lo largo del programa están asociados a los valores y las estrategias que las familias tienen que alcanzar. Su promoción se trabaja en sesiones concretas que tienen como objetivo conseguir habilidades específicas, o bien de manera transversal a lo largo de todas las sesiones. El orden de las sesiones se ha diseñado de manera que se fomente un trabajo acumulativo que permita ir alcanzando los contenidos siguiendo un grado de complejidad en el que entran en juego distintas habilidades al mismo tiempo.

Aparte de los contenidos estables incorporados en las sesiones, podemos distinguir tres áreas transversales presentes a lo largo de todo el programa: la perspectiva intercultural, la equidad de género y la diversidad funcional. Se dedican tres capítulos específicos al final de este documento con el fin de ampliar sus conocimientos.

También se ha incorporado un capítulo sobre técnicas conductuales que pueden ayudar a los familiares y las personas dinamizadoras a gestionar las relaciones y a establecer dinámicas más efectivas.

Los contenidos trabajados a lo largo del programa se pueden categorizar en las siguientes dimensiones:

1. **Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia**
2. **Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento**
3. **Autoestima**
4. **Comunicación asertiva**
5. **Resolución de problemas**
6. **Disciplina: límites, normas y consecuencias**

Estos contenidos del programa se trabajan en diferentes sesiones y se relacionan con las estrategias, los valores y las competencias que se deben promover, tal como se expone en la **tabla 2**.



TABLA 2

/ Contenidos, estrategias, valores y competencias a promover (modelo de 11 sesiones) /

CONTENIDOS	ESTRATEGIAS	VALORES Y COMPETENCIAS
Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia	• Ajuste de expectativas	• Autoconciencia emocional • Empatía • Respeto mutuo • Cooperación • Responsabilidad
Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento	• Comportamiento cooperativo y no conflictivo	• Empatía • Valoración adecuada de uno/a mismo/a • Respeto mutuo • Cooperación • Responsabilidad • Tolerancia a la frustración
	• Comportamiento no cooperativo y conflictivo	• Valoración adecuada de uno/a mismo/a • Empatía • Relajación • Autorregulación emocional
	• No hacer lo que se espera	
Autoestima	• Lenguaje positivo y motivador (verbal, paraverbal y gestual)	• Valoración adecuada de uno mismo • Confianza y seguridad en uno mismo • Tolerancia a la frustración • Adaptabilidad • Empatía • Motivación a la consecución • Iniciativa
Comunicación asertiva	• Escucha activa • “Mensajes yo”	• Tolerancia a la frustración • Empatía • Respeto mutuo • Comunicación asertiva • Influencia social • Liderazgo • Creación de vínculos
Resolución de problemas	• Exploración de alternativas • Negociación • Organización de la vida cotidiana	• Resolución de problemas • Toma de decisiones • Aceptación de las consecuencias • Responsabilidad • Trabajo en equipo y colaborativo • Práctica del “tiempo fuera”
Disciplina: límites, normas y consecuencias	• Consecuencias coherentes • Persistencia • Premios y castigos	• Aceptación de las consecuencias • Responsabilidad • Autorregulación del comportamiento

Etapas del desarrollo en la infancia y la adolescencia

En diferentes momentos durante el programa, y más especialmente en la **sesión 1**, se reflexiona con las familias sobre las características evolutivas y de comportamiento más relevantes de las etapas de desarrollo en la infancia y la adolescencia. Eso les facilitará adaptar y ajustar mejor los estilos familiares y las expectativas con respecto a los comportamientos y las responsabilidades que pueden esperar de los niños y niñas y adolescentes en una determinada edad, así como respetar sus potencialidades y limitaciones. A continuación, se plantean características propias de las diferentes etapas del desarrollo que pueden ser útiles a la hora de desarrollar las dinámicas con las familias (2-3 años, 4-5 años, 6-10 años, 11-13 años y 14-17 años).



De los 2 a los 3 años

● **Descubrimiento del mundo y orientación**

- Edad acrobática y del paseador: andan y desarrollan todo tipo de movimientos, sobre todo a través del juego.
- Desarrollo psicomotriz: en estas edades, por regla general, tienen la capacidad de andar solos.
- Adquisición de la autonomía: la posibilidad de andar les dota de la capacidad de separarse de las personas de referencia e investigar el mundo solos.
- Etapa egocéntrica: se consideran el centro de todo lo que les rodea.

● **Desarrollo del pensamiento simbólico y de la adquisición del lenguaje**

- Edad del lenguaje: interés por la comunicación hablada. Consiguen formar frases, y la mitad de las expresiones tienen de dos a tres palabras.

● **Desarrollo de la fantasía y la imaginación**

- Imaginación e interés por las ficciones y los sueños.
- Gusto por los cuentos y la identificación con personajes fantásticos.
- Pseudomentiras: verdades cargadas de fantasía.

● **Interés por el juego**

- Juegos de representar un papel e imaginar cosas: juegos de ilusión, jugar a las casitas, a imitar a las personas adultas, a conducir trenes, etc. Consiguen representar papeles o conductas que han observado con

anterioridad; por ejemplo, coger muñecos y ponerlos a dormir, cantarles una canción de cuna, arroparles, etc. Estos papeles están relacionados con los de género observados en el entorno más próximo.

- Juegos de interés por el mundo que les rodea.
- Juegos de aprendizaje: aprender a leer jugando.
- Juegos de construcción, montaje y desmontaje.

● **Control de esfínteres**

- Conducta de ir al lavabo aprendida.

● **Desarrollo de la conciencia del yo y de la existencia de los otros: obstinación y tozudez. Etapa del “no”**

- Inicio del desarrollo moral. Se empiezan a consolidar emociones propias del ámbito moral como, por ejemplo, el orgullo, la pena, la vergüenza y la culpa. Este tipo de emociones cobran sentido en los niños y niñas, ya que comprenden la existencia y las necesidades de los demás.
- Percepción de la existencia de normas y exigencias en el entorno. Inicio del desarrollo de la capacidad de tomar decisiones.
- Descubrimiento de los otros: de sus necesidades y sentimientos. Interés por los demás. Inicio del desarrollo de la cooperación. Necesidad de afecto y desarrollo de la seguridad y la confianza.

● **Relación ambivalente con las personas de referencia**

- Necesidad de seguridad afectiva y protección de las personas de referencia.
- Necesidad progresiva de independencia.
- Tendencia a la inseguridad, al desequilibrio afectivo, a la irritabilidad y a la hiperactividad.

- Reacciones agresivas y regresivas para ganar el afecto de las personas de referencia.
- **Importancia de la tolerancia a la frustración**
- **Miedos aprendidos (influencia de los otros): a los animales, a la oscuridad y a lo que es extraño**
- **Enfado como emoción aprendida para que les atiendan o para obtener lo que desean y como reacción a la frustración. Puede expresarse hacia los otros o hacia uno mismo.**

De los 4 a los 5 años

● **Desarrollo motor**

Se mueven con mucha facilidad:

- Suben escaleras rápidamente, corren y cambian de dirección sin descanso, reconocen la derecha y la izquierda en el propio cuerpo, saltan en el mismo lugar y avanzan con un solo pie. A la hora de comer, utilizan de forma correcta el tenedor y, posteriormente, el cuchillo, suben a objetos y saben ir en triciclo.
- Mejoran sus capacidades creativas: en un primer momento, de los 3 a los 4 años, empiezan a copiar formas simples con dominio, y a los 5 años ya pasan a poder copiar formas e, incluso, letras difíciles.
- Empiezan a adaptar conductas, como atarse los zapatos, ir en bicicleta, atrapar pelotas, dibujar y escribir con una sola mano palabras simples. Las conductas anteriores no están totalmente alcanzadas; es solo la etapa de inicio y se consolidan hacia los 6 años.

● **Desarrollo socioemocional**

- Participan en obras de teatro sencillas y asumen el papel del otro. Utilizan el juego socio-dramático para representar diferentes roles sociales o, incluso, roles de tramas inventadas.
- Practican la capacidad de explicar y convencer a los demás de las ideas propias. También practican la regulación de las emociones, y simulan oír miedo, enfado o valentía.
- Escogen las amistades y les gusta pasar tiempo con ellas. Las habilidades sociales se desarrollan progresivamente.
- Hacen planes con los compañeros para conseguir algo en concreto.
- Reconocen emociones en dibujos.
- Presentan conductas empáticas con otros niños y niñas y se trata de una época ambivalente de conductas prosociales (sentimientos y comportamientos beneficiosos y amables con otros niños y niñas) y antisociales (conductas y sentimientos intencionadamente nocivos o destructivos contra otra persona).

● **Desarrollo cognitivo**

- Clasifican las figuras geométricas por formas simples, por colores secundarios y por tres medidas.
- A partir de los 4 años, los niños y niñas son mucho más reflexivos que antes y piensan lo que dicen antes de hablar. Hacen consciente su propio pensamiento.
- Disfrutan inventando historias y diálogos entre personajes imaginarios.
- Conviene que las personas de referencia hablen mucho con ellos para que desarrollen el pensamiento, la creatividad, el vocabulario y la capacidad de expresión.

- El diálogo es muy importante para mantener el afecto con las personas de referencia en esta etapa en la que ya no necesitan tanta protección física (elaboración del vínculo).
- Si pueden expresarse correctamente, podrán adaptarse mejor al centro escolar y establecer amistades.

De los 6 a los 10 años

Importancia del proceso de escolarización, de tener presente las posibles enfermedades (asma, dislexia, sobrepeso, TDAH, autismo, etc.). Época en la que se inician en los deportes colectivos, ya que empiezan a tener una atención sostenida y una cooperación hasta ahora imposibles. Hay dos periodos en la etapa de la infancia:

• **De los 6 a los 7 años**

En esta etapa, considerada como la primera infancia, se acaban consolidando conductas como atarse los cordones, lavarse los dientes solos, etc.

- Cambios corporales y psicológicos importantes: inquietud, actividad y movimiento.
- Presentan un mayor grado de coordinación y de habilidad motora.
- Comprenden aspectos como la reversibilidad y la reciprocidad.
- Las familias y los maestros pueden tener problemas a la hora de mantener el ritmo de exigencia de los niños y niñas para comprender y entender todo aquello que se les explica.
- Periodo de adaptación a las normas, al grupo y a la clase.
- Aparecen conflictos y frustraciones.

• **De los 8 a los 10 años**

- En esta segunda etapa se vuelven más autosuficientes y presentan una conducta más tranquila.
- El desarrollo físico y psicológico es más reposado que en la etapa anterior, pero siguen cambiando.
- Tienen interés por entender por qué pasan las cosas y utilizan el razonamiento.
- Es un periodo de asimilación: acumulan mucha información y conocimientos, aprenden mecanismos sociales, actitudes y valores útiles para su vida.
- Debemos tener en cuenta que puede ser el inicio de la pubertad.

De los 11 a los 13 años

• **Desarrollo fisiológico**

- Desarrollo de los órganos sexuales primarios.
- Características sexuales secundarias: altura, peso, voz, pelusa, etc.
- Alteraciones hormonales: en los chicos, aumento principalmente de la testosterona; en el caso de las chicas, los estrógenos y la progesterona son las hormonas que aumentan de una manera más pronunciada.

• **Cambios psicológicos**

- Importancia de la imagen corporal. Posibles frustraciones por una imagen corporal no deseada que pueden llegar a comportar posibles trastornos de alimentación: bulimia, anorexia, etc.
- Relación entre la valoración del cuerpo y la valoración de uno mismo.



- Sentimiento de extrañeza hacia sí mismos; de no reconocerse. Cambios corporales demasiado repentinos.
- Sentimientos de inquietud y soledad muy relacionados con el establecimiento de nuevas relaciones sociales.
- Sentimiento de incertidumbre ante nuevas situaciones.

● **Cambios del pensamiento intuitivo (sensorial y con imágenes concretas) al pensamiento abstracto**

- Inicio de la capacidad para comprender y elaborar conceptos y definiciones.
- Inicio de la capacidad para realizar operaciones formales: de pensar no solo en lo que es real, sino también en lo que es posible (aspecto necesario a la hora de buscar alternativas para resolver problemas).
- Importancia de la fantasía aplicada a las relaciones con el otro sexo y al hecho de tener cosas.

● **Cambios afectivos**

- Excitabilidad y predisposición a las emociones.
- Tendencia al mal humor —más en chicos que en chicas— y a la tozudez —más en chicas que en chicos—, con arrebatos, irritación, hostilidad, poca paciencia, etc.
- Aumento de la tensión nerviosa: comerse las uñas, tocarse el pelo, etc.
- Cambios bruscos de humor: alegría, tristeza y desaliento, cansancio y relajamiento, satisfacción y disgusto o mal humor, serenidad y jaleo, etc.
- Sentimiento de miedo que, a veces, se disimula con comportamientos prepotentes.

- Tendencia a emociones relacionadas con el sexo o la masturbación —en general, más frecuente en los chicos que en las chicas— o emociones de bienestar-tristeza —en el caso de las chicas, relacionadas con el síndrome premenstrual.
- Todo ello puede afectar a su rendimiento y al posible trato con las personas de referencia y el profesorado.

● **Importancia de uno mismo y afán de independencia**

- Oscilación entre una confianza exagerada en uno mismo y un sentimiento de inferioridad.
- Afán de hacerse valer y necesidad de libertad.
- Tendencia a no respetar las normas. Presentan una autovaloración superior, se consideran “invencibles” y por este motivo tienen actitudes intransigentes hacia las normas establecidas, o consideran que toman suficientes precauciones.
- Tendencia a una actitud egocéntrica: dedican mucho tiempo a sus cosas, generalmente enfocadas al aspecto físico.

● **Cambios en las relaciones sociales**

- Necesidad de alejarse de la familia y de las personas de referencia, con quienes acostumbran a tener relaciones conflictivas.
- Necesidad de recibir aceptación.
- Necesidad de pertenencia a un grupo de personas de su edad para recuperar la seguridad personal.
- Tendencia a relacionarse con personas de la misma edad en grandes grupos, donde todos los componentes no son necesariamente amigos; son grupos para salir juntos.

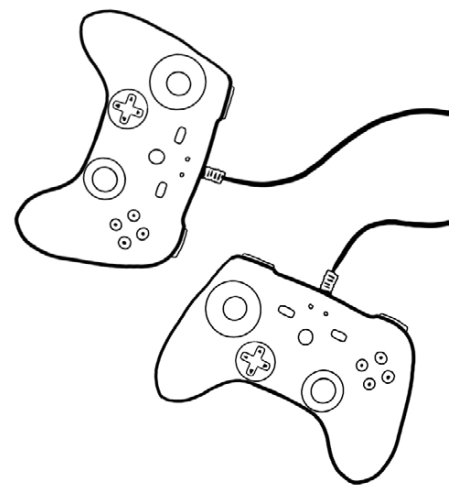
- Tendencia a tener una actitud sumisa ante los líderes del grupo.
- Tendencia a la rivalidad y a las riñas y peleas para mostrarse superiores.
- Tendencia a divertirse.

De los 14 a los 17 años

- Posibles dificultades de adaptación social.
- Tendencia a la introversión y a la solidaridad.
- Tendencia a relacionarse en pequeños grupos de amigos, a diferencia del grupo grande de la etapa anterior.
- Necesidad de tener relaciones de amistad, de apoyo mutuo, de valoración personal, de complementarse con las amistades, de comunicarse y compartir información.
- Tendencia a tener una amistad íntima del mismo sexo.
- Propensión para relacionarse con el otro sexo: coqueteos y citas.
- Desarrollo de las aptitudes intelectuales: inteligencia verbal, lógica, espacial y mecánica, numérica, perceptiva, etc.

Intereses

- Estar con las amistades, salir, escuchar música, ver la televisión, jugar a la videoconsola, chatear en Internet, hacer deporte, ir al cine, leer, etc.
- Atracción por los ídolos del deporte, la música, el cine, la televisión, etc.
- Ciertos intereses profesionales.

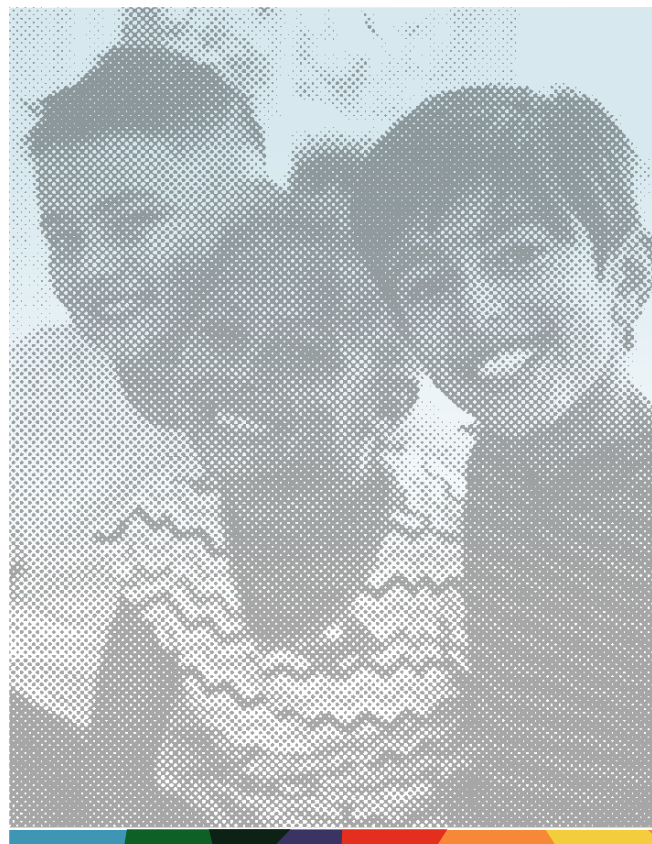


Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento

La necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento que tiene todo ser humano es un elemento básico para su desarrollo personal. Para trabajar estos cuatro contenidos, es importante crear espacios para que las familias se presenten, pongan en común sus preocupaciones más frecuentes y las expectativas de formación con respecto al ejercicio positivo de su rol, y que expliquen progresivamente las experiencias propias con las que van conectando los contenidos. Estos contenidos se trabajarán a lo largo de todas las sesiones, pero especialmente en la **sesión 2**.

En contextos culturalmente diversos, es altamente recomendable incidir en el hecho de que, durante las sesiones, no se pretende imponer un modelo de familia que solo tenga en cuenta valores, modelos y o problemas de la sociedad mayoritaria. Hay que tener presente que las culturas que conviven en Cataluña tienen estructuras y dinámicas muy diversas y que las temáticas que se tienen que trabajar no solo son sensibles a esta diversidad, sino que también la valoran y que enriquecen al grupo. De la misma manera que es necesario especificar que las sesiones no asumen un modelo único de familia heterosexual o biparental y, por lo tanto, que se tiene en cuenta la gran diversidad de modelos familiares que existen.

Hay que tener presente que satisfacer o no esta necesidad de los diferentes miembros de la familia condiciona la aparición de comportamientos cooperativos y no cooperativos, tanto en niños y niñas y adolescentes como en las mismas familias.



La ausencia de este reconocimiento podría llevar a los niños y niñas y adolescentes a llamar la atención con comportamientos no cooperativos, molestos, desafiadores, vengativos, desobedientes o conflictivos.

Se hace mención, también, a la conveniencia de que las familias aprendan a regular su comportamiento y sus reacciones emocionales ante las conductas no cooperativas de los hijos para evitar situaciones de conflicto que puedan ir ganando cada vez más intensidad. Es por ello por lo que deben conocer técnicas de relajación y prácticas para el día a día.



A utoestima y asertividad en las familias

En la **sesión 3** se proporciona a las familias información básica sobre la autoestima y la asertividad; los factores que condicionan el desarrollo, sus efectos sobre la persona, sobre las relaciones con los otros miembros de la familia, y las estrategias que facilitan el desarrollo de niños y niñas y adolescentes. Asimismo, se pretende concienciar a las familias de la importancia de tener autoestima y de valorarse con el fin de transmitir seguridad, ser asertivos, fomentar el respeto mutuo y transmitir a los demás, a la pareja y a los niños y niñas y adolescentes una valoración positiva de su persona que les haga sentir aceptados y respetados.

Esta sección temática lleva a considerar de nuevo la necesidad que tiene toda persona de sentirse aceptada, querida, valorada y respetada desde la infancia, para ir desarrollando progresivamente una valoración adecuada de sí misma y una buena autoestima. Para que esta valoración de uno mismo sea adecuada, es necesario que sea capaz de identificar, reconocer y aceptar en sí misma tanto sus potencialidades y virtudes como sus limitaciones e imperfecciones. Esto ayuda a generar el equilibrio emocional.

Sin embargo, el desarrollo de la autoestima está muy condicionado a la calidad de las relaciones interpersonales que se hayan tenido desde la infancia: las relaciones con la familia, el profesorado, los hermanos y amigos y, en general, con aquellas personas a quienes se otorga un significado afectivo especial, como son, obviamente, las familias. Lo que oímos decir a estas personas sobre nosotros, sobre nuestra manera de ser y lo que hacemos y conseguimos; el tipo

de palabras que utilizan para referirse a nosotros; la manera en que nos hablan, nos miran y se nos acercan; el grado de confianza que tienen sobre nuestras capacidades y lo que somos capaces de hacer y conseguir y el tipo de responsabilidades que nos otorgan, entre otros, nos va generando una idea de cómo somos en función de cómo creemos que nos ven.

Para desarrollar la autoestima de las familias, se les puede enseñar a utilizar la técnica del lenguaje positivo y motivador, que consiste básicamente en fijarse en las cualidades de uno mismo, en sus esfuerzos, progresos y contribuciones, y a decírselo y reconocérselo para ir generando un cierto nivel de autoconciencia sobre los valores y lo que es aceptable en uno mismo y el grado de credibilidad que pueden tener para los demás. La técnica del lenguaje positivo y motivador ayuda a la persona a no centrarse solo en sus puntos débiles, en sus limitaciones, errores e imperfecciones, y a considerarlos como aceptables y válidos como parte importante del desarrollo personal y del aprendizaje vital. El reconocimiento, la aceptación y la integración personal, tanto de las potencialidades como de las limitaciones e imperfecciones, ayuda a la persona a construir su equilibrio emocional, a sentirse mejor consigo misma, a tolerar mejor las frustraciones y a desarrollar la motivación de beneficio.

La **sesión 4** está orientada a complementar los aspectos tratados en la sesión anterior sobre el desarrollo de la autoestima en las familias. En este caso, se trata de profundizar en aspectos y factores que influyen en el desarrollo de la autoestima en la infancia y la adolescencia, y que están condicionados,

en parte, por el tipo de interacción que mantienen las familias con los niños y niñas y adolescentes. Entre los aspectos a resaltar en este tipo de interacción se encuentran las muestras de atención y afecto de las familias hacia los niños y niñas y adolescentes; el reconocimiento de sus cualidades y de los esfuerzos; el tipo de lenguaje que utilizan para hablar de las características y competencias que perciben en ellos y ellas, y la manera en que valoran su comportamiento cuando asumen sus responsabilidades e interpretan sus errores, limitaciones e imperfecciones. Estos factores implicados en las interacciones entre familias y niños y niñas y adolescentes influyen en la valoración adecuada o inadecuada que los niños y niñas y adolescentes van desarrollando sobre sí mismos desde la primera infancia, así como en la confianza, la seguridad personal y en la asertividad que llegan a adquirir.

Hay que indicar, además, que ni las habilidades familiares, ni el desarrollo de los niños y niñas y adolescentes, ni la construcción del género surgen de la nada; se producen y tienen lugar en un medio cultural determinado. Las variaciones de lo que es normativo en diferentes culturas cuestionan nuestros supuestos sobre lo que es “universal” y dan información sobre nuestra comprensión de cómo las relaciones entre las familias y los niños y niñas y adolescentes se desarrollan de manera culturalmente específica.

A continuación, se plantean algunas indicaciones complementarias que pueden ayudar a desarrollar la autoestima trabajada en estas sesiones centrales del programa.

Cómo conseguir que hijos/as se sientan bien y confíen en nosotros/as y en sí mismos

Esta temática lleva a considerar la necesidad que tienen los niños y niñas y adolescentes de sentirse aceptados, queridos, valorados y respetados por sus familias para ir desarrollando una valoración adecuada de sí mismos, una buena autoestima y asertividad. Para que esta valoración que hacen los niños y niñas y adolescentes de sí mismos sea adecuada, es necesario que aprendan a identificar, reconocer y aceptar tanto sus potencialidades y virtudes como sus limitaciones e imperfecciones. Eso les ayudará a desarrollar su equilibrio emocional.

El desarrollo de la autoestima y de la asertividad en los niños y niñas y adolescentes está influenciado, entre otros factores, por las interacciones que mantienen desde la primera infancia con el conjunto familiar, con el profesorado, con las amistades y con otras personas relevantes para ellos y ellas. Es decir, la manera en que estas personas los miran, se acercan y comunican; las palabras que utilizan cuando hablan; el tipo de responsabilidades que les piden aceptar y la confianza que tienen sobre sus capacidades, y lo que los niños y niñas y adolescentes oyen decir sobre su manera de ser y de hacer y lo que consiguen, entre otros, les va generando una idea de cómo son en función de cómo creen que les ven las otras personas.

Todo ello adquiere una especial relevancia cuando se trata de fomentar el desarrollo de la autoestima y de la asertividad en niños y niñas y adolescentes. Es por este motivo que es importante que las familias analicen el tipo de relación que mantienen con los niños y niñas y adolescentes, la confianza que tienen en sus potencialidades y en lo que pueden

hacer y conseguir por sí mismos, cómo hablan y qué les dicen sobre cómo son y las oportunidades que les ofrecen de mostrarles lo que son capaces de hacer y conseguir por sí mismos para que puedan ir configurando una valoración adecuada de sí mismos y una seguridad personal.

Para fomentar el desarrollo de la autoestima y la asertividad en niños y niñas y adolescentes, las familias pueden aprender a utilizar la técnica del lenguaje positivo y motivador: verbal, paraverbal y gestual, que consiste básicamente en fijarse en lo que tienen de positivo, en sus esfuerzos, progresos y contribuciones, y decírselo y reconocérselo para que sepan que sus acciones se consideran adecuadas, válidas y aceptables. El lenguaje positivo y la aceptación también permiten a las familias comentar, de manera tranquila, con los niños y niñas y adolescentes las limitaciones e imperfecciones que ven, las conductas no cooperativas e inapropiadas, los errores que cometen y orientarles sobre cómo pueden superarlos. De esta manera, pueden encontrar una vía adecuada para ayudarles a reconocer los errores y las imperfecciones y para reorientar su comportamiento basándose en los límites, las normas y los valores que les planteen. Para que eso pase con naturalidad y espontaneidad, es conveniente que, diariamente, les dediquen un rato sin hacer otras cosas a la vez, ya sea para jugar, hablar o realizar alguna tarea conjunta. Es más fácil que los niños y niñas y adolescentes acepten escuchar de sus familias comentarios sobre conductas que deben corregir si les dedican parte de su tiempo y si antes también les comentan los aspectos positivos que ven, y no solo los aspectos que tienen que mejorar. Eso les ayudará a no tener que ponerse a la defensiva ante la familia y a percibir que lo que les tienen que decir no son solo reproches.

En definitiva, hay que tener en cuenta que los niños y niñas y adolescentes necesitan sentirse valorados, aceptados, respetados y amados por sus familias para aceptar y acompañar mejor las limitaciones que tienen y los errores que puedan cometer. De esta manera, irán incrementando su seguridad personal, la confianza en sí mismos y en sus familias, su tolerancia a la frustración, y su conocimiento y respeto a las normas y los valores que las familias les quieran transmitir.

Promover la resiliencia

Podemos definir la *resiliencia* como la capacidad de una persona o de un sistema de vivir y desarrollarnos positivamente, a pesar de las condiciones de vida difíciles, y de salir más fortalecido. Esta capacidad de resistencia se pone a prueba en periodos de estrés largos y duros como, por ejemplo, el causado por la pérdida inesperada de un ser amado, por el maltrato o el abuso psíquico o físico, por el abandono afectivo, por el fracaso, por las catástrofes naturales y por la pobreza extrema. Se podría decir que la resiliencia es la entereza más allá de la resistencia; es la capacidad de sobreponerse a un estímulo adverso. En este sentido, es importante advertir que la resiliencia no es un rasgo de la personalidad; los niños y niñas y adolescentes son los actores y la fuente de sus adaptaciones resilientes, y que la familia, la escuela y la comunidad tienen un papel primordial a la hora de proveer una serie de factores protectores que, cuando interactúan, permiten que se produzca la adaptación resiliente. Apostar por la resiliencia significa animar a las personas a superar situaciones destructivas y a reconstruir la capacidad de autoestima. Despertar la convicción de que es posible superar traumas y luchar por una vida digna son las pautas que definen el trabajo de ayuda basado en la resiliencia.

Podemos hablar de seis pasos necesarios para promover la resiliencia en niños y niñas y adolescentes. Los pasos del 1 al 3 mitigan los factores de riesgo, y los pasos del 4 al 6 tienen que ver con la construcción de la resiliencia:

1. Enriquecer los vínculos, que supone fortalecer las conexiones entre las personas presentes en la vida cotidiana.
2. Fijar límites claros y firmes.
3. Enseñar las habilidades para la vida, que incluyen, entre otros, la resolución de conflictos, la cooperación y las habilidades comunicativas.
4. Dar afecto y apoyo, que implica que sea incondicional.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: se trata de proporcionar una esperanza de futuro factible.
6. Dar oportunidades de participación significativa: supone otorgar a todas las personas una alta cuota de responsabilidad con lo que sucede y darles la posibilidad de participar en las decisiones, la planificación y la resolución de conflictos.





Comunicación asertiva

La **sesión 5** aborda el tema de la comunicación entre familias y niños y niñas y adolescentes, y su importancia para desarrollar un clima de convivencia adecuado para la familia que contribuya tanto al desarrollo personal y afectivo de todos sus miembros como al fomento de competencias y valores de respeto mutuo.

La comunicación interpersonal constituye un tema amplio y complejo que engloba, como mínimo, ocho componentes básicos: receptor, emisor, mensaje, código, canal, contexto, ruidos y filtros subjetivos. En el caso de este programa, el emisor y el receptor se concretan en las figuras de las familias y de los niños y niñas y adolescentes, con sus respectivas características y estilos personales. Esta quinta sesión trata sobre el proceso de escuchar asociado al receptor: su significado, las habilidades básicas que las familias y los niños y niñas y adolescentes pueden desarrollar para escuchar de manera eficaz y los efectos positivos que aporta en el desarrollo de valores y competencias personales, como la empatía y el respeto mutuo. Todo ello es necesario para fomentar una convivencia familiar adecuada.

Hay que tener en cuenta que, en algunos grupos culturales, las familias muestran el afecto principalmente a través del tono de voz, mientras que en otras culturas se demuestra el afecto físicamente. Estas diferentes formas de expresión tienen la misma función: que los niños y niñas y adolescentes se sientan queridos, valorados y aprobados por las familias en sus respectivas culturas. La interrelación y la autonomía son importantes en todas las culturas, pero las formas como las familias las fomentan en la

infancia y la adolescencia varían en función de los valores y objetivos que hay en culturas particulares (más información en el apartado de recursos útiles).

En la **sesión 6** se sigue trabajando el proceso de comunicación asertiva iniciado en la sesión 5, pero se abordan factores asociados a la expresión por parte del emisor. Se presta especial atención al lenguaje paraverbal (tono, volumen y entonación), al lenguaje gestual y al lenguaje verbal (vocabulario y expresiones gramaticales del lenguaje). En concreto, se introduce el formato verbal de los mensajes *yo* o *mensajes* en primera persona, que permiten expresar puntos de vista con respeto y seguridad.

Finalmente, en la **sesión 7** se introducen principios básicos de comunicación humana que inciden en las dinámicas familiares. Destaca la necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento que tienen a todos los seres humanos como elementos básicos para su desarrollo personal. Dentro de esta sesión, se pretenden desarrollar contenidos trabajados previamente con las familias, de manera que se pueda crear un espacio para poner en práctica, bajo supervisión, las habilidades y competencias familiares.

Siempre que exista la oportunidad, se deben trabajar conceptos clave con las familias, como el “tiempo fuera” u otras estrategias parecidas de control de impulsos.

A continuación, se presentan algunas indicaciones complementarias que pueden ayudar a desarrollar la comunicación asertiva trabajada en estas sesiones centrales del programa.

Escucha activa y empatía. Cómo escuchar y ponernos en el lugar del otro para entendernos mejor

Esta temática permite introducir ideas básicas sobre los componentes y procesos que tienen lugar en la comunicación: 1) las características de las personas que participan en ella; 2) el mensaje y su contenido; 3) los códigos y canales de comunicación: verbal, gestual y paraverbal; 4) el contexto en el que se produce la comunicación, y 5) los ruidos y filtros subjetivos que introducen sesgos. Esta información básica puede ayudar a las familias a entender e identificar la calidad con la que se produce el proceso de comunicación cotidiano con niños y niñas y adolescentes. De los distintos componentes del proceso de comunicación, en esta sesión hay que destacar la importancia de estar atentos a los sentimientos y a las emociones con los que las personas comunican los mensajes, ya que ello informa de cómo se sienten ante un hecho o circunstancia que están pasando.

El lenguaje de la escucha activa

En esta sesión se insiste en la importancia de saber escuchar a los niños y niñas y adolescentes, identificar los sentimientos que manifiestan y ponerles nombre, ya que les ayuda a sentirse comprendidos por la familia. Este sentimiento de comprensión facilita, al mismo tiempo, que desarrollen la empatía y el respeto hacia sus familias y que, juntos, puedan resolver de manera constructiva posibles conflictos que surjan entre ellos en la interacción cotidiana.

Ahora bien, es de especial relevancia destacar que los códigos y las pautas comunicativas son diversas en función del contexto cultural.

Normalmente se anima a los niños y niñas y adolescentes de contextos occidentales a hablar de sus propios sentimientos y los de los demás para que puedan regular y comprender

mejor las emociones. Muchas familias chinas, por ejemplo, fomentan el hecho de ser conscientes de los sentimientos de los otros, pero también de moderar la expresión de los propios sentimientos como clave para alcanzar la armonía grupal. Las familias chinas a menudo explican historias o anécdotas sobre la transgresión de normas a los niños y niñas y adolescentes para enseñarles normas sociales y de conducta y generar un sentimiento de vergüenza por mal comportamiento. En cambio, en Occidente se evitan este tipo de técnicas para no lastimar la autoestima de los niños y niñas (más información en el apartado de recursos útiles).

- **Para practicar la escucha activa podemos utilizar el siguiente formato de lenguaje:**

“Parece que te sientes... porque...”

Eso ayudará a las familias a utilizar un lenguaje concreto que fomente la empatía y el respeto por los sentimientos y las circunstancias de los niños y niñas.

Conviene tener en cuenta que escuchar y comprender no significa necesariamente estar de acuerdo con lo que se escucha y ceder ante algunas demandas de los niños y niñas y adolescentes que las familias consideren inapropiados. Se trata de mostrarles que la familia los quiere escuchar y comprender, aunque no lleguen a estar siempre de acuerdo con lo que les digan, con lo que les pidan o con su comportamiento. Cuando esto pase, desde pequeños, los niños y niñas y adolescentes irán aprendiendo a desarrollar estrategias de tolerancia a la frustración y de autorregulación emocional y del comportamiento.

Para que el proceso de escucha activa se lleve a cabo de manera efectiva, también es necesario que las familias utilicen adecuadamente las siguientes estrategias:

1. Dedicar un tiempo diario —aunque sea corto— exclusivamente a escuchar a los niños y niñas y adolescentes sin hacer otras cosas a la vez, para poderles observar atentamente, mantener con ellos contacto visual y mostrar una actitud real de interés hacia ellos y lo que les quieren decir.
2. Dejar hablar a los niños y niñas y adolescentes sin interrumpirles hasta que hayan dicho lo que quieren decir.
3. Evitar darles inmediatamente la opinión sobre lo que acaban de explicar si no lo han pedido, y evitar criticarles.
4. Utilizar el formato del lenguaje de la escucha activa y reflejar los sentimientos que captan en los niños y niñas y adolescentes.

Todo eso contribuirá a desarrollar un proceso de escucha de calidad, que los momentos de interacción entre familias y niños y niñas y adolescentes sean motivadores y gratificantes para todos, y que se repitan en momentos posteriores. Cuando los procesos de escucha no se hagan de manera adecuada, es posible que los niños y niñas y adolescentes prefieran no explicar sus cosas y que eviten comunicarse con la familia. Por lo tanto, también es posible que eviten la conversación en momentos posteriores.

Expresión de sentimientos en la comunicación asertiva

Para introducir esta temática, la persona dinamizadora de la sesión puede hablar de la importancia que adquiere en la comunicación con los niños y niñas y adolescentes la manera de hablar de la familia: la gesticulación, la expresión de la cara (ojos, cejas y labios), de las manos y el tronco, el tono de voz, el volumen, la entonación, el vocabulario utilizado e incluso el tipo de frases gramaticales que se construyan. Los niños y niñas y adolescentes interpretan estos elementos, en su conjunto, como indicadores de la actitud y de la seguridad o inseguridad que sienten sus familias cuando se comunican con ellos. Con ello elaboran conclusiones sobre lo que afecta a sus familias y sobre cómo deben comportarse; a veces, utilizan esta información para conseguir lo que quieren en cada momento. Es por ello por lo que es necesario practicar las habilidades de autoconocimiento, relajación y autorregulación emocional y del comportamiento (recordad la **sesión 2**), que ayudan a hablar con los niños y niñas y adolescentes en un tono tranquilo, respetuoso, seguro y convincente, así como a utilizar un lenguaje positivo y motivador, y evitar añadir comentarios finales que puedan ser contraproducentes. Con esto les transmiten respeto y credibilidad en las actuaciones que tienen con ellos.

Algunas pautas en las relaciones de la familia y los niños y niñas y adolescentes se repiten regularmente en culturas muy diferentes. Sin embargo, una determinada práctica familiar puede asumir diferentes significados o funciones en contextos culturales diversos. Por ejemplo, en algunas culturas el contacto visual mutuo establece el escenario de la comunicación interpersonal y la interacción social, pero en otros el contacto visual recíproco está asociado a una falta de respeto y a actitudes desafiantes. Los diferentes significados asociados a comportamientos particulares pueden causar situaciones de confusión para aquellos niños y

niñas y adolescentes que han crecido con más de un marco cultural. La razón es que, a veces, las familias esperan que se comporten de una manera en casa —por ejemplo, evitan el contacto visual para demostrar respeto— y, cuando estos niños y niñas y adolescentes se encuentran en contextos en los que los adultos adjudican una connotación diferente —a veces negativa— al mismo comportamiento —p. ej. aparentemente irrespetuoso hacia el profesorado del centro escolar—, pueden crearse confusiones sobre cuáles son las pautas de comportamiento adecuadas.

Además de los componentes no verbales y paraverbales —tono, volumen, etc.— que intervienen en el proceso de expresión, también es importante considerar los aspectos verbales, tanto en lo que se refiere al vocabulario como a las formas gramaticales, porque los dos aspectos influyen en el significado que el receptor elabora del mensaje que expresa el emisor. A veces, el vocabulario y la forma gramatical de los mensajes transmiten respeto, aceptación y estimulación hacia el receptor y fomentan su autoestima (recordad la **sesión 3**). Sin embargo, otras veces el vocabulario y las formas del lenguaje transmiten falta de respeto, desvalorización, amenaza, tensión y provocación, entre otros, y generan una actitud defensiva en el receptor que puede desencadenar conflictos interpersonales.

Cuando se trata de establecer relaciones positivas entre familias y niños y niñas y adolescentes, conviene seleccionar bien las palabras que se quieren utilizar para asegurarnos de que se transmiten mensajes respetuosos y de aceptación, e incluir términos que expresen sentimientos y que fomenten la empatía y el respeto mutuo (recordad la **sesión 5**). Por otra parte, es interesante aprender a utilizar formas gramaticales que empiezan en primera persona — mensajes yo— para transmitir a los niños y niñas y adolescentes un mensaje que les ayude a entender cómo se sienten las familias en un momento dado, o a consecuencia de una conducta concreta.

- Estos *mensajes yo* tienen la siguiente estructura:

Mensajes yo

"Cuando
(sustituid los puntos por las circunstancias que rodean una situación o acción) **me siento**
(sustituid los puntos por una palabra que exprese el sentimiento que tiene el familiar) **porque**
(sustituid los puntos por las consecuencias de esta situación o acción).

Por ejemplo:

"Cuando **te tiras al suelo me pongo nervioso/a** porque **te ensucias la ropa y después tengo que lavarla y tengo más trabajo**" (*mensaje yo* dirigido a un/a niño/a pequeño/a). "Cuando **me gritas me siento humillado/ada porque veo que no me respetas**". "Cuando **me pides continuamente que revise tus deberes me encuentro incómodo/a porque parece que quieras que los haga yo**".

Los *mensajes yo* se diferencian de los mensajes en segunda persona o *mensajes tú*, entre otras cosas, porque no acostumbran a ser ofensivos ni amenazadores ni culpabilizadores para quienes los escucha; no provocan ni hacen ponerse a la defensiva —más bien sucede el contrario—, y ayudan a la persona que los escucha a reflexionar sobre sus actos, a empatizar y a ponerse en el lugar del otro.

Mensajes tú

Ejemplos:

"(Tú) no haces otra cosa que tirar los papeles al suelo y ensuciar para que yo tenga trabajo",

"(Tú) no haces más que gritarme",

"(Tú) no haces nunca tus deberes porque esperas que te los haga yo".

Cuando las familias utilizan un *mensaje yo* con los niños y niñas y adolescentes, tienen que hacerlo de manera tranquila y segura; si lo hacen tensas y enfadadas, el mensaje puede interpretarse como un *mensaje tú*.

Conviene explicar a las familias que utilizar los *mensajes yo* con niños y niñas y adolescentes no siempre garantiza que corrijan o cambien los comportamientos no cooperativos de manera inmediata; no obstante, sí que les proporciona un modelo y estilo de comunicación basado en el respeto y la asertividad que, poco a poco, pueden imitar y utilizar también con la familia y con otras personas y, así, contribuir a mejorar la convivencia.

A veces, las familias pueden comentar que, aunque este tipo de lenguaje basado en los *mensajes yo* y en la expresión de los sentimientos les parece adecuado, también les parece un poco artificial utilizarlo porque no están acostumbrados a expresarse en primera persona ni a expresar sus sentimientos ante los niños y niñas y adolescentes. No obstante, cuando toman conciencia de las ventajas que aporta y lo ponen en práctica, se van dando cuenta de sus efectos positivos en ellas mismas, porque están más tranquilas, y en los niños y niñas y adolescentes, que tienden a tener una actitud más cooperativa.

La expresión de las emociones y la comunicación familiar

No basta con amar a nuestros niños y niñas y adolescentes; es necesario que se sientan amados y valorados. Estos sentimientos se deben expresar, de forma verbal y no verbal, con claridad.

Si hacen alguno bien, se les debe reconocer y reforzar. Si hacen alguno mal, también hay que decírselo, ya que la mentira es enemiga de una autoimagen sanamente positiva, y corregirles serenamente y sin descalificaciones. Es muy importante no confundir un error puntual con una característica de la personalidad: por ejemplo, que el niño o niña o adolescente rompa un plato no significa que sea inútil.

Nuestras críticas deben ser constructivas y tenemos que proporcionarles oportunidades de poder experimentar el éxito.

Sin embargo, no debemos sobrevalorarles, ya que pueden generar una dependencia a recibir la aprobación de los demás que pueden no encontrar fuera del ámbito familiar.





Resolución de conflictos

A lo largo de las diferentes sesiones, pero más específicamente en la **sesión 8**, se promueven actitudes y habilidades de autorregulación del comportamiento en las familias que les faciliten no implicarse más de lo necesario a solucionar los conflictos que solo afectan a sus niños y niñas y adolescentes, a fin de que puedan desarrollar responsabilidades y habilidades de resolución de sus propios conflictos. Con ello se pretende ayudar a los niños y niñas y adolescentes a asumir responsabilidades; a incrementar su autonomía y seguridad personal; a desarrollar su capacidad de adaptación ante situaciones nuevas; a identificar las mejores alternativas de resolución de sus propios conflictos; a aprender a tomar decisiones y a asumir sus consecuencias y a ser menos exigentes con sus familias. Las familias pueden cooperar con los niños y niñas y adolescentes en este proceso y, con ello, intentar prevenir la aparición de conflictos.

Asimismo, en la **sesión 9** se introducen estrategias de negociación y de establecimiento de acuerdos entre las personas adultas de la familia y los niños y niñas y adolescentes, que les facilitan resolver de manera constructiva y dialogada los posibles conflictos que se generan en sus relaciones por temas que hacen referencia a los dos y no solo a los niños y niñas y adolescentes. Por ello se analiza cuando un conflicto implica tanto a la familia como a los niños y niñas y adolescentes, y se presenta el método de ganar-ganar en la resolución de conflictos. Este método añade, al método de exploración de alternativas tratado en la sesión anterior, el establecimiento de acuerdos y las posibles estrategias a aplicar en caso de que una de las partes no cumpla estos acuerdos. A través del aprendizaje de procesos de negociación, se pretende que las familias desarrollen habilidades para tratar asertivamente los conflictos que les plantean niños y niñas y adolescentes, confianza en sus propios criterios y coherencia con su

rol de autoridad en la familia. Por su parte, a través del modelo de conducta que les transmite la familia, los niños y niñas y adolescentes podrán aprender a tomar decisiones, a asumir las consecuencias, a tolerar frustraciones, a responsabilizarse de sus acciones, a actuar con respeto hacia los otros y a confiar en sus propios criterios y posibilidades personales.

Apoyo familiar en la infancia y la adolescencia para la resolución de conflictos: cómo ayudar a hijos/as a resolver sus conflictos

Para introducir esta temática, la persona dinamizadora puede comentar que diariamente las personas, tengan la edad que tengan, acostumbran a encontrarse con situaciones no previstas que deben resolver como, por ejemplo, realizar tareas que no tenían planificadas, adaptarse a un contexto nuevo o a personas que acaban de conocer, responder a preguntas que hace alguien, tomar decisiones, controlarse ante palabras o hechos que no gustan, etc. Esto exige una cierta capacidad de adaptación y de autocontrol para no reaccionar de manera impulsiva y para poder pensar alternativas para resolver de una manera adecuada cada situación.

Encontrar la solución idónea a estas situaciones puede ser fácil en algunas ocasiones, pero en otras puede resultar más difícil y la persona puede acabar pidiendo que le solucionen el problema. Esto sucede con frecuencia en las relaciones entre familia y niños y niñas y adolescentes. Cuando los niños y niñas son pequeños, las familias acostumbran a hacerles las tareas y a asumir muchas de sus responsabilidades. Por ejemplo, algunas familias pueden estar dando de comer a un niño o niña de tres años cuando a esta edad ya podría hacerlo por sí mismo, o bien por la mañana siguen yendo a la habitación de los adolescentes para despertarles, para que se

levanten y vayan al centro escolar cuando, por su edad, también podrían estar haciéndolo por sí mismos. Esta tendencia que tienen algunas familias a hacerles las tareas que ellos mismos ya deberían hacer a una edad determinada la pueden interpretar como una obligación y, por lo tanto, esperar que la familia la cumpla y eludir sus responsabilidades.

La relación interpersonal que tiene lugar entre familia y niños y niñas y adolescentes en estas situaciones no facilita necesariamente la convivencia familiar y en la infancia y la adolescencia puede generar dependencia, exigencia, poca tolerancia ante los errores de sus familias cuando se trata de resolver sus tareas, poca responsabilidad y poca capacidad para aprender a llevar una vida autónoma. Por ello es conveniente que las familias reflexionen sobre su comportamiento habitual en situaciones o conflictos de la vida cotidiana que afecten solo y directamente a los niños y niñas y adolescentes y que deben aprender a resolver por sí mismos. En este sentido, las familias pueden adquirir habilidades para ayudarles a solucionar sus propios conflictos. Con ello les facilitarán que desarrollen competencias intelectuales, personales, emocionales y sociales, como la capacidad de análisis y de razonamiento lógico para identificar alternativas de resolución, control emocional, control de nivel de exigencia hacia los otros, responsabilidad, habilidades para tomar decisiones, capacidad para asumir las consecuencias que derivan de las decisiones tomadas, capacidad para aprender de los errores, seguridad y autonomía personal, confianza en sí mismos, autoestima, capacidad de adaptación y tolerancia a la frustración.

Todas son competencias necesarias para que la persona pueda desarrollarse a nivel personal, académico, familiar, laboral y social, y conviene que los niños y niñas y adolescentes las vayan adquiriendo progresivamente para que puedan organizar su propia vida de manera autónoma y constructiva.

Muchas veces las familias se preguntan dónde tienen que poner el límite a la hora de implicarse en la resolución de situaciones que afectan solo a los niños y niñas y adolescentes. Para responder a esta cuestión, hay que pensar que si tienen un desarrollo físico e intelectual propio de su etapa evolutiva que les permite realizar las tareas propias de su edad, y si la no implicación de las familias no tiene consecuencias negativas para la salud y para su seguridad o la de otras personas, ni pone en riesgo la convivencia familiar, es probable que la situación puedan resolverla los mismos niños y niñas y adolescentes.

No obstante, si ya tienen creada la expectativa, el hábito y la costumbre de esperar que la familia les resuelva los conflictos, no les será fácil aceptar que deje de hacerlo. Es por ello por lo que conviene que las familias, aunque no los lleguen a resolver, cooperen con ellos y ellas para buscar la solución y escuchar las opciones que los niños y niñas y adolescentes creen que pueden tomar. Lo pueden hacer a través del método de exploración de alternativas, que consiste en escucharlos y comentar con ellos y ellas las posibles soluciones que se les ocurren para resolver la situación. Utilizando bien el proceso de escucha activa de la comunicación, los niños y niñas y adolescentes pueden ir elaborando sus propias propuestas mientras las exponen a sus familias, que solo los escucharán, sin criticar, valorar ni decir lo que deberían hacer. Una vez que se hayan identificado las propuestas, los niños y niñas y adolescentes deberán priorizar alguna y decidir por dónde quieren empezar a poner en práctica la resolución del conflicto. Ellos mismos comentarán cómo pueden hacerlo. Posteriormente, tendrán que experimentar si esta solución funciona y si se puede mantener. Si no funciona, deberán identificar la causa, aprender de los errores y pensar en otra posible solución alternativa.

Con el método de exploración de alternativas, los niños y niñas y adolescentes aprenden a desarrollar habilidades para resolver sus propias situaciones acompañados de la familia, que deberá hacer un trabajo de escucha y apoyo para que no se sientan solos. Cada vez se sentirán más seguros y autónomos en la resolución de sus propios conflictos y aprenderán que pueden confiar en sus familias para explicarles lo que les pasa sin riesgo de recibir críticas. Por su parte, utilizando esta estrategia, las familias podrán tener información sobre qué les pasa, sobre sus intenciones y sobre sus conflictos, hecho que es especialmente útil en la etapa de la adolescencia.

Procesos de negociación y de establecimiento de acuerdos. **Cómo llegar a acuerdos con nuestros hijos/as**

Para introducir esta temática, la persona dinamizadora podrá comentar que, cotidianamente, las familias se enfrentan al reto de tener que resolver situaciones y conflictos que les generan los niños y niñas y adolescentes y que afectan a todos. El hecho de que los niños y niñas y adolescentes vayan adquiriendo progresivamente, entre otras cosas, autonomía personal, capacidad de pensar, de razonar y de tomar decisiones, va introduciendo cambios sustanciales en las dinámicas de convivencia del conjunto familiar. Las familias van comprobando que su capacidad de decisión y de control sobre el comportamiento de los niños y niñas y adolescentes disminuye a medida que avanzan en edad y etapas de desarrollo. Esto les puede generar un cierto desconcierto y la percepción subjetiva que pierden poder y autoridad sobre los niños y niñas y adolescentes en temas que, desde su óptica familiar, ponen en riesgo la armonía de la convivencia. Eso puede desencadenar en

conflictos y luchas de poder entre la familia y los niños y niñas y adolescentes.

Sin embargo, la existencia de conflictos y desavenencias de intereses entre familias y niños y niñas y adolescentes no es necesario que sea ni se viva, necesariamente, como algo negativo. Al contrario, los conflictos y las faltas de acuerdo pueden interpretarse también como oportunidades porque ambas partes se conozcan mejor, para mejorar el proceso de interacción personal y para adquirir competencias intelectuales, emocionales y sociales necesarias para el desarrollo personal y para la vida en familia y sociedad.

La resolución de conflictos por una vía impuesta y autoritaria es poco aceptada por nuestra sociedad actual y por los niños y niñas y adolescentes, que aprenden por diferentes vías que sus opiniones también se tienen que atender y respetar. Si no es así, pueden desarrollar, hacia sus familias, comportamientos de desobediencia, rabietas, luchas de poder y, a veces, conductas vengativas e incapacidad para rebelarse y hacer valer su punto de vista. Ante esta situación, conviene que las familias valoren la alternativa de relacionarse desde una perspectiva dialogada y de comunicación para que las dos partes puedan escucharse, comprenderse y llegar a acuerdos en la resolución de situaciones y conflictos que les incumben. Los procesos de negociación y de establecimiento de acuerdos permitirán a las familias y a los niños y niñas y adolescentes entender que unos y otros pueden tener sus propios puntos de vista sobre una misma situación; que no tienen que interpretarla necesariamente de la misma manera y que es aceptable; que las alternativas de comportamiento que cada uno plantea pueden ser variadas y que sus posturas se deben respetar mutuamente dentro de unos límites que sean válidos para ambas partes. Ello implica comunicarse, escucharse y comprenderse; exponer las razones y

los argumentos con control emocional, con respeto y sin imposición, y proponer alternativas de resolución que sean válidas para ambas partes y en las que nadie gane del todo ni pierda del todo y donde se respeten los intereses básicos de todos, es decir, donde “Yo gano - tú ganas”.

Estos procesos de negociación y de establecimiento de acuerdos permiten desarrollar, tanto en familias como en niños y niñas y adolescentes, competencias intelectuales, personales, emocionales y sociales fundamentales para la vida en familia y en sociedad; entre otros, la capacidad de análisis, razonamiento, argumentación, autorregulación emocional; de habilidades de escucha y de expresión, de empatía, tolerancia hacia las posturas del otro, adaptación, flexibilidad, tolerancia a la frustración; capacidad para tomar decisiones y para asumir las consecuencias; cooperación, confianza en uno mismo, autoestima y seguridad personal. Son competencias muy valoradas en la sociedad actual y que las familias esperan en los niños y niñas y adolescentes.

Sin embargo, las familias no siempre son conscientes de las estrategias de resolución de conflictos que utilizan con los niños y niñas y adolescentes y del aprendizaje que les transmiten a través de la observación e imitación de sus propias conductas. Para hacerlo, necesitan espacios y momentos de reflexión y contrastar con otras familias la manera como educan a los niños y niñas y adolescentes y los efectos que observan en su comportamiento.

Es por ello por lo que la persona dinamizadora de la sesión tiene que introducir en este momento el método de ganar-ganar con los pasos o las etapas para la resolución de conflictos y comentar qué se va a trabajar con este método durante la sesión.



Disciplina: límites, normas y consecuencias

En la **sesión 10** se introducen los conceptos de autonomía personal, hábitos, límites y normas familiares. Destaca el papel del lenguaje familiar como herramienta que permite alcanzar todos estos aspectos clave del desarrollo, y también se promueve la planificación de la vida familiar. En esta sesión se pretende trabajar el reparto equitativo de las tareas domésticas, así como la creación de habilidades y competencias familiares dirigidas a crear espacios familiares de calidad, la buena gestión del tiempo o el cuidado de los otros aspectos de la vida que llevamos a cabo como personas más allá de la dimensión familiar —dimensión laboral, deportiva, de las amistades, del ocio, etc.—.

La **sesión 11** tiene como finalidad introducir el concepto de la disciplina, que se entiende como un proceso de aprendizaje que tiene lugar a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona y que implica, entre otras cosas, conocer, respetar y acatar normas sociales que facilitan la convivencia y que exigen establecer límites y regular el propio comportamiento. En este sentido, se enfatiza la necesidad de que las familias establezcan normas claras y explícitas para regular la dinámica familiar y límites en los procesos de interacción con los niños y niñas y adolescentes para ayudarles a identificar hasta donde pueden llegar con su comportamiento, exigencias y demandas. Estos límites y normas tendrán que ir acompañados de las consecuencias que se deriven de su incumplimiento, que los niños y niñas y adolescentes deberán conocer para que puedan tomar decisiones sobre su comportamiento. Estas consecuencias tendrán que ser lógicas, razonables, proporcionadas y asociadas a la acción que se pretende controlar, y deberán aplicarse de manera coherente y consistente en los casos en los que las normas no se respeten.

Esto permitirá a niños y niñas y adolescentes aprender a discriminar con claridad los límites de su conducta y a desarrollar competencias de autorregulación emocional y del comportamiento, necesarias para la interacción social y la convivencia familiar.

La autonomía: los hábitos, las rutinas y los límites

Las rutinas, los hábitos y los límites les proporcionan seguridad para afrontarse al mundo que les rodea: las rutinas permiten que el niño o niña pueda anticipar acontecimientos que ya reconoce de su entorno, y las normas dentro del entorno familiar sirven para que el niño o niña o adolescente aprenda dónde están los límites.

Si en cada etapa del desarrollo enseñamos a los niños y niñas y adolescentes todo esto que están preparados para aprender, se sentirán encantados de hacerlo, ya que disfrutan aprendiendo. Debemos tener mucha paciencia y mantener una actitud positiva: no podemos correr el riesgo de retrasar un aprendizaje porque tenemos prisa y no hay tiempo para que coma tranquilamente, se vista con ayuda o recoja los juguetes. Si queremos que el niño o niña o adolescente sea una persona autónoma, debemos enseñarle, en las primeras etapas del desarrollo, todo eso que está preparado y dispuesto a aprender. Si no es así, dependerá de nosotros, ya que no podrá realizar tareas que, de lo contrario, podría hacer.

La responsabilidad de toda familia consiste en hacer que los niños y niñas y adolescentes se valgan por sí mismos y a veces ponemos freno a su aprendizaje haciendo nosotros lo que podrían hacer ellos y ellas.

Los hábitos son formas de comportamiento adquiridas a partir de un aprendizaje o por medio de la experiencia. Así pues, es muy

importante que desde la primera etapa escolar vaya adquiriendo hábitos que le permitan hacer mejor las actividades cotidianas con seguridad y autonomía. El mantenimiento de un hábito pide que se cuide de manera constante y continuada para conseguir la autonomía basada en la autorregulación y en el propio dominio.

Acabar aquello que se ha empezado, con pulcritud, orden y planificación es lo que encontramos tras una actitud responsable. Podemos hablar, también, de aquellos hábitos relacionados con el saber estar: sentarse en la mesa y comer de todo, conversar, colaborar y aportar, ser prudente y esperar tienen que ver con la relación con los otros, con la adaptación al entorno y con poder responder a las situaciones inesperadas y diferentes que la misma vida presenta. Todo esto se enseña y hace falta que las personas adultas que están al lado de los niños y niñas y adolescentes elaboren una secuencia basada tanto en la repetición constante como en el modelado.

Por ejemplo, difícilmente podremos educar a los niños y niñas y adolescentes en la práctica deportiva si nunca nos movemos del sofá, o no serán personas arregladas si no mantenemos un orden y limpieza en nuestra casa como familia.

Conviene ponerse de acuerdo sobre los hábitos, las rutinas y los límites mínimos que queremos aplicar dentro de nuestra familia.

También es relevante transmitir y verbalizar las razones por las que a veces la norma se rompe: “hoy no nos bañaremos porque hemos llegado tarde a casa y estamos muy cansados/adas”.

Como los hábitos son repeticiones de rutinas, se tiene que promover una reflexión sobre el esfuerzo sostenido por parte de la persona adulta, que se debe hacer cuando queremos introducir una rutina.

El uso del lenguaje familiar y su influencia en el desarrollo de hijos/as

Si entendemos que el lenguaje estructura el pensamiento, no podemos dejar de promover la comunicación constante entre familias y niños y niñas y adolescentes. Durante la vida de los niños y niñas y adolescentes existen épocas específicas en las que se reorganiza la estructura psicológica y el desarrollo psicoafectivo, y la infancia es una etapa clave en este aspecto. La comunicación entre familias y niños y niñas y adolescentes y el uso que se hace del lenguaje se tiene que adaptar a las etapas del desarrollo: cuando son niños y niñas pequeños normalmente se comunican jugando, sin lenguaje. Debemos saber encontrar su forma de comunicación que, a menudo, pasa por el juego o el dibujo.

Tenemos que hacer que el niño o niña o adolescente encuentre satisfacción para comunicarse, un medio para expresar lo que piensa y siente, y un hilo conductor de lo que hace y de lo que piensa hacer. Aunque no hable, si actúa, piensa. Con su actuación presuponemos que piensa y, si ponemos lenguaje, elaboramos su propio lenguaje. Nuestro lenguaje es una herramienta de apoyo para la actividad del niño o niña. Este caso se refiere a los niños y niñas que no usan el lenguaje para comunicarse y a los que tienen un lenguaje desestructurado —ambos hasta los tres años como máximo—. Nuestro lenguaje facilita que tenga elementos lingüísticos para desarrollar su propio lenguaje, y es por ello por lo que la actividad de las familias debe ser dar vocabulario que represente la realidad cotidiana del niño o niña; construir con palabras la realidad que le rodea.

La función del lenguaje es básica para el desarrollo del ser humano, ya que nos permite comunicarnos con los otros y es, al mismo tiempo, la base de nuestro desarrollo cognitivo —pensamiento, razonamiento, memoria, etc.—. Los niños y niñas aprenden la lengua que se habla en su entorno, ya que no existen disposiciones biológicas que los predeterminen a hablar un determinado lenguaje.

Tan pronto como nacen, van desarrollando los procesos de socialización y, para ello, utilizan el entorno que les rodea. Los encargados de este proceso son los agentes sociales (personas, instituciones, etc.). La socialización supone la adquisición de valores, normas, costumbres, roles y conocimientos, que servirán para posibilitar el desarrollo de la persona en su entorno familiar y social. En esta etapa infantil, los agentes sociales que más influencia ejercen son las personas próximas al niño o niña; es decir, familia, hermanos y hermanas, abuelos y abuelas, etc. En etapas posteriores, todavía sin perder su influencia, dejan paso a las instituciones, sobre todo centros educativos, y cada vez más a los medios de comunicación. La repetición del lenguaje familiar permite interiorizar normas, la socialización y la afección. El niño o niña se socializa mediante unas normas que se establecen dentro del ámbito familiar y la sociedad. Durante los primeros años de vida, las normas impuestas por la familia les permiten ir discerniendo qué es y qué tiene que ser.

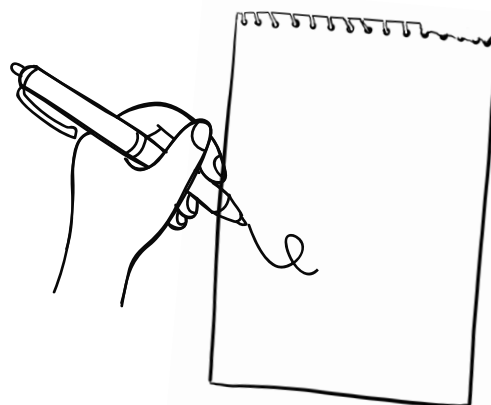
Se debe respetar y promover que las familias puedan expresarse con los niños y niñas y adolescentes utilizando el registro de su lengua materna. Solo si expresan sus emociones y lo que sienten con seguridad pueden tener una buena comunicación con los niños y niñas para conseguir la autonomía basada en la autorregulación y en el propio dominio.

Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en la infancia y la adolescencia: límites, normas y consecuencias

Para introducir esta temática, la persona dinamizadora puede comentar que, con frecuencia, las familias afrontan momentos en los que controlan el comportamiento de los niños y niñas y adolescentes, ya que desde pequeños empiezan a explorar lo que hay en su entorno, a experimentar lo que pasa cuando manipulan objetos, cuando interactúan de varias maneras con los miembros de su familia y cuando se atreven a traspasar ciertos límites en la convivencia familiar y social y a no asumir completamente sus tareas y responsabilidades. Desde muy pequeño, el ser humano tiende a explorar, a indagar, a querer conocer lo que sucede a su alrededor y a experimentar qué pasa cuando se alteran ciertas rutinas y hábitos establecidos; a tomar decisiones e iniciativas, a conseguir objetivos y a querer hacer valer sus puntos de vista. Todas estas actuaciones son positivas y contribuyen al desarrollo personal del individuo cuando se hacen de manera controlada y respetuosa con los demás. Por ello, parece necesario que aprendan desde muy pequeños a regular sus iniciativas y logros, a tolerar la frustración que se deriva de la no consecución de los objetivos esperados y a tener en cuenta y respetar los puntos de vista y derechos de los demás. Dado el carácter egocéntrico de los niños y niñas hasta una cierta edad y la necesidad de que aprendan hábitos positivos de comportamiento, es necesario que las familias establezcan normas de convivencia familiar concretas y proporcionadas a la edad de los niños y niñas y adolescentes, que las hagan explícitas para que las conozcan y las comprendan, que participen en la formulación de estas normas cuando la edad lo permita y que, así, puedan respetarlas

y asumirlas con responsabilidad y aprendiendo a aceptar las consecuencias que se derivan de ello si las incumplen.

Se podría decir que no hay una única respuesta sobre donde se tienen que fijar los límites en el comportamiento de los niños y niñas y adolescentes, porque cada familia puede tener puntos de vista, estilos educativos, actitudes y valores diferentes sobre la educación. Lo que es importante es que se establezcan estos límites, y que se haga considerando en todo momento las características evolutivas de los niños y niñas y adolescentes en una edad determinada, respetando su potencial de desarrollo, tanto en el ámbito psicomotor como afectivo, intelectual, motivacional, emocional y social. En el caso de las familias biparentales, es necesario, además, que ambos miembros de la pareja estén de acuerdo sobre dónde y cómo se deben establecer estos límites y las consecuencias asociadas a su incumplimiento, y que los dos reaccionen de la misma manera al aplicar las consecuencias. Esto les ayuda a percibir que hay una coherencia, consistencia y seguridad en su proceso de aprender los hábitos de comportamiento y de respeto a lo que está establecido, y también fomenta que vayan desarrollando competencias emocionales de autorregulación del comportamiento.



Con cierta frecuencia, las familias los premian y castigan, de acuerdo con lo que deciden, a consecuencia de su comportamiento. La mayoría de las veces lo hacen de manera espontánea, sobre todo cuando son muy pequeños, y sin haberles explicado previamente que este premio o castigo se aplicaría ante este comportamiento y en estas circunstancias concretas. Esta reacción familiar unidireccional y, en cierta manera, impositiva puede llegar a desconectar a los niños y niñas y adolescentes, porque no les ayuda a entender la lógica de la asociación que se establece entre el comportamiento que acaban de tener, las circunstancias en las que se produce, las consecuencias que se derivan de él y su experiencia previa ante comportamientos similares que, quizás, no han tenido la misma reacción familiar. Por ello conviene que las familias desarrollen habilidades y hábitos para establecer límites y consecuencias que sean lógicos si las normas no se cumplen. Estas consecuencias deben ser coherentes con el comportamiento que intentan regular, razonables y proporcionadas a la edad, y aplicadas con consistencia y con una cierta flexibilidad en función de los contextos y las circunstancias en que se produzca la conducta.

A veces, las familias dan una importancia y reaccionan de manera diferente a un mismo comportamiento inadecuado de los niños y niñas y adolescentes cuando se produce en diferentes momentos, y olvidan aplicar las consecuencias establecidas.

Otras veces, la presión de los niños y niñas y adolescentes puede hacer que las familias no apliquen las consecuencias y, en otros momentos, la falta de seguridad y asertividad, el sentimiento de culpa y la vulnerabilidad emocional de las familias pueden hacer también que las consecuencias dejen de aplicarse. Con ello, las familias, sin darse cuenta de ello ni quererlo, transmiten a sus niños y niñas y adolescentes modelos de conducta con una falta de coherencia y consistencia, llenos de inseguridades y de vulnerabilidad emocional que ellos y ellas pueden aprovechar para seguir comportándose de manera inadecuada en futuras ocasiones. Una consecuencia poco deseable de este comportamiento familiar es que acaben por no respetar a la familia, que la cuestionen, que se lleguen a imponer y le exijan más de lo que se espera.

Una manera interesante y efectiva de fomentar en niños y niñas y adolescentes el aprendizaje de la disciplina a través de la comunicación, el debate, la negociación y el establecimiento de normas y consecuencias es haciendo reuniones familiares en las que se traten, analicen y debatan situaciones cotidianas de la vida familiar, en las que se hable de los objetivos y las responsabilidades que cada uno debe asumir dentro de la familia y se tomen decisiones consensuadas sobre cómo se tiene que promover una dinámica y convivencia familiar adecuadas.

Técnicas de modificación de la conducta y de relajación

Para hacer frente a los retos personales y familiares del día a día, así como a los comportamientos desafiantes de niños y niñas y adolescentes, las familias pueden aprender estrategias de relajación, de control de impulsos y de tolerancia a la frustración que las ayuden a regular su reacción emocional, a controlar las situaciones de reproche y conflicto con niños y niñas y adolescentes, y a tratar de resolver las dificultades con más calma y de una manera positiva en un momento posterior. A continuación, se detallan algunas de estas técnicas.



Tiempo fuera

La técnica del tiempo fuera es una estrategia de control de impulsos. El “tiempo fuera” es una estrategia muy utilizada para conseguir eliminar una conducta inadecuada o generar nuevas alternativas ante conflictos. Con el “tiempo fuera” intentamos parar el conflicto interrumpiendo la relación y rompiendo la comunicación durante un periodo breve de tiempo —de 1 a 15 minutos—, y siempre que se produzca una situación que queremos eliminar.

Un ejemplo de esta técnica es el siguiente: ante un comportamiento agresivo de un niño o niña, lo llevamos al rincón de pensar; lugar establecido de forma fija. Podemos señalar el lugar con una cartulina y, en un rincón, habrá una silla para evitar que esté al alcance de los juguetes. Hasta los 5 años, permanecerá tantos minutos como años tenga: 10 minutos para los niños y niñas de 5 a 8 años, y 15 minutos para los niños y niñas de 9 años en adelante. El hecho de tener elementos para escribir o dibujar lo pueden distraer o reforzar.

Se le tiene que explicar claramente el funcionamiento de la técnica —dónde, cuánto tiempo, por qué, etc.— y, sobre todo, dejarle clara qué conducta inadecuada llevará como consecuencia el aislamiento —solo se debe utilizar para un comportamiento inadecuado—; una vez se haya superado, se puede intentar con otro. Es conveniente comprobar que ha entendido lo que esperamos. Cuando acabe el tiempo pactado, le tenemos que preguntar por qué le hemos llevado al rincón, con el fin de asegurarnos de que efectivamente nos ha entendido.

En el caso del **adolescente**, este tiempo de aislamiento de la comunicación se puede llevar a cabo dando órdenes como: “Nos tomamos unos minutos para pensar en lo que ha pasado y volveremos a hablar de ello más adelante” o “me voy a comprar al supermercado y hablaremos a la vuelta”. Se le tiene que explicar de forma

breve y neutra —para que no parezca que se le está dando demasiada atención— que su comportamiento no ha sido bueno o apropiado, y que requerimos tiempo de reflexión para los dos con la finalidad de poder hablarlo o analizarlo con más tranquilidad. Un descanso en la interacción da a las familias la oportunidad de controlar y dirigir más prudentemente la situación.

Técnicas alternativas al tiempo fuera¹⁴

Extinción

Procedimiento muy adecuado para eliminar conductas no deseables en niños y niñas pequeños —rabietas, quejas a la hora de irse a dormir, etc.—.

El principio de actuación se basa en el hecho de que, si en una situación dada alguien tiene una conducta reforzada previamente y no se obtiene el refuerzo esperado, es menos probable que la persona vuelva a tener la misma conducta en una situación similar.

Es un método más lento, pero menos invasivo que otros, y tiene dos efectos inmediatos: el estallido de extinción —aumento de la conducta que se quiere eliminar— y reacciones emocionales y agresividad —frustración, quejas, llantos, reproches—, pero, si se mantiene, sus efectos pueden ser duraderos y menos aversivos que otros procedimientos —como el castigo, por ejemplo—.

Su aplicación es sencilla: ignorar la conducta disruptiva mientras se produce y sus consecuencias —estallido de extinción y reacciones emocionales—, durante un tiempo suficiente para que la conducta desaparezca.

Hay que tener en cuenta que la conducta extinguida puede volver a aparecer; en este caso, se tiene que volver a aplicar la extinción.

Esta técnica no es adecuada cuando se pretende que el comportamiento se reduzca de manera inmediata o si es peligroso.

Es recomendable combinar esta estrategia con el reforzamiento positivo de una conducta alternativa deseable, idealmente incompatible con la extinguida. Esta técnica se llama *reforzamiento diferencial* y se explica a continuación.

Reforzamiento diferencial

Este procedimiento se basa en eliminar conductas inadecuadas mediante un enfoque positivo y constructivo, a diferencia de otros métodos con el mismo objetivo.

Existen tres tipos de reforzamiento diferencial: el de tasas bajas de conducta, el de otras conductas y el de conductas incompatibles; pero nos centraremos en los dos últimos, ya que son los destinados a suprimir conductas disruptivas o agresivas.

El reforzamiento diferencial de otras conductas (RDA) hace referencia a la obtención de un refuerzo por no haberse producido la conducta indeseable durante un periodo o intervalo de tiempo determinados. Por ejemplo, si un niño o niña está acostumbrado/a a tirar al suelo el tenedor mientras come, se le reforzará con los postres que le apetezcan o se le dará un refuerzo verbal positivo si durante la comida no lo hace.

El RDA está indicado para varias conductas, como las autodestructivas y agresivas, los vómitos, etc. Otro ejemplo de aplicación es en el caso de que un niño o niña moleste a un compañero o compañera en clase tirándole del pelo con una frecuencia de tres veces por minuto. En este caso, se empezaría reforzando la conducta cada 15 o 20 segundos. Si durante este tiempo no lo ha molestado, se le dará inmediatamente el reforzador —una

chocolatina, por ejemplo—. Si lo hace, se detendrá la conducta y se iniciará un nuevo intervalo. En caso de que no le tire del pelo durante dos intervalos seguidos, se puede ampliar hasta 30 segundos; después hasta 60 segundos, y cada vez más tiempo en función de la continuidad del éxito.

En el reforzamiento diferencial de conductas incompatibles (RDI) se refuerzan las conductas que no se pueden dar al mismo tiempo que la que se quiere eliminar, como estar sentado en el caso de un niño o niña que siempre se levanta cuando está en clase.

Para utilizar este procedimiento, es necesario considerar todas las conductas que no sean compatibles con la que se quiere extinguir y escoger las que conozca y que se den en su ambiente natural. En caso contrario, hay que enseñárselas.

Está indicado especialmente para los tics, la tricotilomanía y la onicofagia. La tricotilomanía es la tendencia a arrancarse el pelo, y la onicofagia, a comerse las uñas.



Actividad de relajación

La persona dinamizadora pedirá a las participantes que se desprendan de cualquier objeto que tengan en las manos y que, mientras estén sentados, estiren el cuello, el tronco y las extremidades hasta que noten que empiezan a pesarle. Al mismo tiempo, les pedirá que cierren los ojos y que cojan y expulsen aire profunda y lentamente. Pasados unos segundos, la persona dinamizadora les pedirá que aprieten los puños y que estiren las piernas tanto como puedan hasta que noten una leve molestia, para que sean conscientes de la sensación muscular cuando la persona se encuentra tensa. A continuación, se les pedirá que relajen lentamente los músculos para que también sean conscientes de la sensación de bienestar que ello produce. Después, siempre con los ojos cerrados y manteniendo una respiración lenta y rítmica, se les pedirá que piensen en una situación en la que se hayan sentido muy bien, a gusto y disfrutando. La persona dinamizadora dirá en voz alta “me siento bien, a gusto y disfrutando” para que las personas participantes lo repitan internamente. Al cabo de unos segundos les pedirá que piensen en una situación que hayan vivido en la que se hayan sentido un poco mal. Unos segundos más tarde, les pedirá que vuelvan a recordar la situación agradable anterior repitiéndose a sí mismos “me siento bien, a gusto y disfrutando”. Posteriormente, les indicará que vayan abriendo los ojos lentamente y que se acomoden en la silla.

Después de esta experiencia, la persona dinamizadora les preguntará cómo se sienten, si están a gusto y relajados. La mayoría de las familias seguramente dirán que sí, y es posible también que alguna persona comente que no ha podido experimentar lo que se proponía en la actividad. Eso dependerá, entre otras cosas, de su capacidad de atención y concentración para seguir las indicaciones de la persona dinamizadora en el momento que este ejercicio se desarrolla durante la sesión y de si creía previamente que la actividad sería útil. La persona dinamizadora les pedirá si han notado algún cambio emocional al pasar pensar en la situación agradable a la desagradable, y de nuevo a la agradable. Si su respuesta es que sí, les podrá hacer notar su capacidad para gestionar las emociones en función del control del pensamiento y del contenido del lenguaje interior que utilizan en cada momento. Les comentará que utilizar estas estrategias eficazmente con una cierta frecuencia y en situaciones tensas requiere un entrenamiento que debe empezar en situaciones más relajadas; de la misma manera que para poder conducir un automóvil en una autopista con mucho tráfico, antes ha sido necesario hacer las primeras prácticas en un entorno con pocos coches alrededor.

No obstante, con práctica y autoconciencia sobre sus ideas y pensamientos, las personas pueden llegar a reinterpretar las situaciones que les generan tensión, darles significados

que generen menos frustración, autogestionar sus propias emociones y mostrar menos reacciones explosivas negativas delante de los demás y de los niños y niñas y adolescentes. Por otra parte, estos patrones de comportamiento serán un modelo adecuado para niños y niñas y adolescentes para que también vayan desarrollando estrategias de autorregulación emocional y del comportamiento.

Puede ser conveniente comentar con las familias que conviene dedicar un rato cada día —aunque sea breve— a reflexionar sobre sí mismo, sobre las propias potencialidades y características positivas y sobre las limitaciones e imperfecciones, a relajarse y a hacer aquellas cosas cotidianas y próximas que más satisfacen. A veces, estas cosas pueden ser tan cotidianas como tomarse un café en casa con tranquilidad, leer algunas páginas de un libro, sentarse un rato en el sofá, escuchar música o recordar momentos agradables de la vida. Cultivar estos aspectos ayudará a las familias participantes a sentirse mejor consigo mismas, a calmar tensiones y a afrontar de manera más adecuada las frustraciones y los conflictos familiares.

Por último, hay que explicarles que en la ficha “Aprendiendo a relajarnos” encontrarán indicaciones para practicar la relajación. Además, en el documento de recursos útil se encontrarán otras dinámicas de apoyo.



7. Perspectiva de género

Consideraciones generales

- Recuerda que es importante utilizar el lenguaje no sexista para que todas las familias —padres, madres y familiares adultos de niños y niñas— se sientan incluidas. El lenguaje construye una realidad e impacta en el imaginario de los niños y niñas y adolescentes, especialmente en los primeros momentos de socialización de género. Sed conscientes de ello y transmitid la importancia del lenguaje inclusivo entre las familias.
- Tened presente que las familias pueden tener niveles de información diferentes respecto de algunos temas vinculados a la perspectiva de género y a la gestión relacional y de los conflictos —según los valores y los modelos familiares y de acceso a la información que hayan tenido—, y que a veces esto puede generar debate y controversias. Recogedlas e intentad dar respuesta a las diferentes inquietudes con información contrastada y libre de prejuicios individuales y propios.
- Es importante que en las dinámicas participen de forma equilibrada madres y padres. Pensad si hay otras voces más o menos minoritarias dentro del grupo por las que se tenga que velar y si también se incluye una mirada diversa sobre las familias.
- Procurad evitar que las dinámicas que se desarrollen en las sesiones generen comparaciones o juicios de valor sobre estilos de crianza y educación en cada familia.
- Recordad que dentro de la familia pueden existir diferentes vivencias e identidades con respecto al género y la misma sexualidad. Quizás no todas las personas participantes se sientan identificadas como mujer o como hombre, o con lo que estas categorías representan. Los mismos niños y niñas también se pueden no identificar dentro del binarismo

de género. Hay que aproximarse al tema sin plantearlo como dos categorías cerradas y contrapuestas. Lo mismo pasa con la diversidad sexual y afectiva y lo que se considera “normal”.

- Todas las situaciones que se plantean en el programa no son neutras con respecto al género. Pensad que todo lo que consideramos “normal” o que esperamos de niños y niñas muchas veces depende más de los estereotipos sociales compartidos sobre lo que tiene que ser y cómo se tiene que comportar que de la realidad. Revisad los estereotipos que compartís. Lo mismo pasa con la mirada hacia las madres y padres y lo que se espera de ellos y ellas.
- Puede darse el caso de que haya preguntas sin una respuesta concreta porque no se tiene la respuesta o porque no se dispone de suficiente tiempo en la sesión. Recopiladlas, ya que seguramente se pueden reanudar en algún otro momento. Es importante recoger todas las inquietudes vinculadas a las habilidades familiares desde una mirada de género y los miedos y las dudas que pueden generar.

Recomendaciones por etapa evolutiva

Primera infancia e infancia

- Aprovechamos para trabajar con los niños y niñas los cambios corporales que vivimos a medida que vamos creciendo. Conocer mejor nuestro cuerpo nos ayudará a respetarlo mejor, ¡el nuestro y el de los demás!
- Ser niña o niño es una parte troncal de la autoimagen y de la imagen que tienen los otros de mí. Si soy niña, llevo faldas, coletas; si salgo de la norma, puedo ser objeto de burlas o cuestionamientos. Es clave poder romper con estas imágenes estereotipadas sobre qué significa o es ser niño o niña y el aspecto y los gustos que debo tener en función de ello.

- Recordad que es importante no hacer juicios de valor en relación con el aspecto físico de los niños y niñas. Vigilad no reforzar los cánones de belleza mayoritarios. Hablad desde la diversidad como valor también en el aspecto físico.
- ¡Es necesario abordar la educación sexual desde la etapa infantil! Es normal que las familias tengan miedos y que no sepan cómo hacerlo. Por lo tanto, les tenemos que ofrecer fuentes, recursos y estrategias para abordar el tema desde la naturalidad, ¡pero no evitéis trabajar el tema!
- Promoved en las familias el uso de juguetes y cuentos no sexistas para intentar no reproducir roles de género desde la primera infancia. Ofreced alternativas a los niños y niñas y habladles de la diversidad en nuestro mundo.
- Es clave visualizar la presión en la autoimagen de los niños y niñas desde muy pequeños, que se ejerce socialmente a través de la publicidad y los juguetes. Aunque esta presión afecta tanto a niños como a niñas, la estigmatización de los niños que adoptan unos roles, un aspecto y unos intereses de juego típicamente considerados de niñas es más fuerte.
- Se espera que las niñas aprendan a regularse emocionalmente antes que los niños —por la imagen y los estereotipos que tenemos al respecto y por cómo les enseñamos a socializarse—, y es probable que sientan más exigencia en este sentido porque se supone que, como niñas, es una de sus fortalezas. ¡Aseguraos de no estar aplicando esta mirada!
- Recordad que tenemos el derecho a no querer un beso o un abrazo y a decirlo, y si alguien no lo quiere hay que respetarlo. Siempre tenemos que expresar muestras de ternura si nos apetece, no para satisfacer al otro o evitar que se enfade.

- Las interpretaciones que hacemos de los comportamientos de los niños y niñas también tienen un sesgo de género:

Miedo, inseguridad y vulnerabilidad

- El miedo es más permitido en las niñas. Sentirlo, identificarlo y expresarlo se suele censurar más en niños que en niñas. Hay que tenerlo presente a la hora de trabajar la regulación de estas dos emociones con el grupo.
- Recordad que al final la idea del miedo es negativa y, por lo tanto, no está relacionada con la masculinidad, de la misma manera que la tristeza. La forma en que lo solemos regular es procurando que las niñas se acerquen al modelo de los niños, es decir, “superar” miedos y tristezas y negarlos —espejismo de la igualdad—.
- Reforзад la idea de que todas las emociones son necesarias y tienen su función. Romped con la idea de emociones buenas y malas. Expresar una emoción nunca supone una debilidad, ¡al contrario!

Rabia y enfado

- ¡Recordadlo! La emoción de la rabia y su expresión la tenemos interiorizada como un valor o rasgo masculino, sin embargo ¡las emociones no entienden de género! Intentemos ser igual de tolerantes ante conductas violentas de niños y niñas; no actuemos desde lo que se espera de cada uno.
- No ubiquemos a las niñas siempre en la carga de comprender a los otros y aceptar su rabia. Entendamos que ellas también pueden enfadarse y no querer atender a razones en algún momento. ¡Es también válido y las ayudamos a poner límites!

Preadolescencia y adolescencia

- La adolescencia es una etapa en la que se producen grandes cambios físicos, pero también identitarios. Tened en cuenta que los cambios que se experimentan en la adolescencia no son lineales en todas las personas ni tienen que coincidir necesariamente en el tiempo. Hay que tener presente que muchas veces los cambios físicos pueden corresponder a una “categoría” marcada por el sexo biológico que puede no coincidir con la identificada o vivida a través de los cambios psicológicos y emocionales experimentados. Es importante recordarlo cuando llevamos a cabo la dinámica de las características de cada etapa.
- Es clave visualizar la presión en la autoimagen y la autoestima de los adolescentes que se ejerce socialmente, a través de la idea del cuerpo ideal o normativo. Aunque esta presión existe para ambos, la estigmatización en los chicos no es tan grave como en las chicas.
- ¡Recordad que los cuidados no son cosa solo de niñas y chicas! También es importante el autocuidado en niños y chicos como parte de amarnos y respetarnos a nosotros mismos —se debe introducir— y a los demás.
- ¡Atención! Las muestras de afecto nunca se pueden forzar ni exigir. Procurad no caer en estas dinámicas, y recordad que aquí también existe un sesgo en el hecho de que tendemos a exigir más estas muestras a las niñas. ¡Ayudémoslas a recordar que, si no quieren, nadie las tiene que obligar!
- ¡Recordad que hemos dicho que las emociones no las socializamos de forma neutra al género! La desazón y la impaciencia, entre otros, las vinculamos más a los niños, ya que los consideramos más movidos e inquietos. Esta mirada también responde en un constructo social

que hemos hecho sobre lo que significa ser niño y chico y las actitudes más normalizadas en ellos.

En consecuencia, una niña o chica “más movida y más rebelde” y con actitudes desafiantes siempre recibirá una doble penalización y será menos aceptada porque sale de la norma, de lo que se espera que sea y haga —más dócil y más “fácil” en este aspecto.

- Esperamos más control de los impulsos en niñas y adolescentes y, por lo tanto, más inhibición de esta emoción por su parte y con una consiguiente sobrerreacción ante estas conductas que no son “esperables”, cuando son típicas de la edad y tanto en chicos como en chicas.
- Analizad si vuestros hijos e hijas están expresando todas las emociones o si inhiben alguna.
- No caigáis en afirmaciones estereotipadas sobre en qué son mejores los niños y las niñas. Esta etapa del desarrollo es clave para configurar su propia imagen y lo que piensan de ellos o ellas. Esto puede ser un elemento que limite o apodere según como lo trabajemos.
- La necesidad de reconocimiento en adolescentes y preadolescentes es más elevada en chicas, en parte porque han sido socializadas para gustar a los otros y para valorarse de acuerdo con lo que los otros opinan de ellas.
- Revisad si habéis dejado de transmitir el afecto de la misma manera en hijos e hijas en esta etapa. La empatía suele exigirse mucho más en chicas que en chicos y, como consecuencia, se trabaja más con ellas que con ellos. Por lo tanto, hay que trabajar en el núcleo familiar para que este valor sea equilibrado entre niños y niñas y, por lo tanto, que se espere lo mismo de unos y otros.

- Prestad atención a si existen diferencias en la autopercepción y, por lo tanto, autovaloración de las capacidades de partida y de superación entre hijos e hijas y, si es así, trabajad para que no existan dentro del núcleo familiar.

Recomendaciones por sesiones

Sesión 1

- **Objetivo desde la mirada de género:** tomar conciencia del papel de la socialización de género desde una edad temprana y la manera en que modula no solo la propia identidad y autoconcepto, sino también la forma como actuamos con unos y otros.
- **Creencias familiares que se tienen que trabajar y desmontar en el programa**
 - La socialización de género no existe cuando los niños y niñas son pequeños y, por lo tanto, los efectos de los estereotipos sexistas y la desigualdad de género no les pueden afectar mientras son pequeños.
 - ¿Cómo creemos que tiene que ser una niña —o cómo creemos que es— y, por lo tanto, cómo esperamos que actúe? ¿Y un niño?
 - Los chicos y las chicas son diferentes — comportamientos, gustos, intereses, etc.— porque ya nacen diferentes y, por lo tanto, tienen necesidades diferentes y hay que tratarlos de una manera distinta en algunos casos.

Sesión 2

- **Objetivo desde la mirada de género:** entender que la atención, el respeto, el afecto y el reconocimiento los necesitan tanto niños como niñas, y que las posibles diferencias que intuimos entre niños y niñas sobre su necesidad de afecto y reconocimiento son producto de la forma de estar en el mundo que han aprendido según si son niños o niñas.*

Creencias familiares a trabajar y desmontar en el programa

- Las niñas, en general, necesitan más afecto y también son más afectuosas.
- Las niñas, generalmente, son más aplicadas y comunicativas, y los niños, más impulsivos y con más necesidad de libertad y de ir a la suya.
- Las chicas necesitan en todo momento tener un refuerzo positivo de nuestra parte.
- ¿Creemos que nos quejamos más de la falta de colaboración de las niñas que de los niños dentro de las dinámicas familiares?

Sesión 3

- **Objetivo desde la mirada de género:** Las madres y los padres también somos mujeres y hombres y nos influyen los roles y estereotipos de género, por lo tanto, es necesario tenerlo en cuenta cuando trabajamos nuestra propia autoestima, autorreconocimiento y autoaceptación. Las desigualdades de género, así como la forma en la que estamos socializados o educados como hombres y mujeres, tienen un impacto en nuestra autoestima.
- **Creencias familiares que se deben trabajar en el programa**
 - En casa se valora de la misma manera lo que hace el padre y lo que hace la madre, y los niños y niñas también lo valoran y reconocen así. ¡No hay desigualdad de ningún tipo en casa!
 - Se da el mismo valor a las cosas consideradas típicamente femeninas y a los rasgos y características tipificadas como femeninas que a las masculinas.
 - Creer que los niños y niñas han aprendido todas las creencias y roles sexistas fuera de casa y que no podemos hacer nada.

- La culpa y el remordimiento de las madres —especialmente trabajadoras— por creer que no están lo suficientemente presentes y que son responsables de las dificultades o comportamientos inadecuados de sus niños y niñas.

• Sesión 4

- **Objetivo desde la mirada de género:** la autoestima es la forma en que cada persona se valora a ella misma y cómo se siente valorada por los demás. Así, es clave que trabajemos para que las dinámicas, actitudes, comportamientos y emociones que, desde los estereotipos de género se consideran socialmente femeninos, tengan el mismo valor que aquellas emociones y formas de actuar consideradas masculinas y que tienen más prestigio en nuestra sociedad. Esto permitirá que no haya tantos sesgos de autoestima de género entre niñas y niños.

• Creencias familiares que deben trabajarse y desmontar en el programa

- Hay cosas en las que los niños son mejores que las niñas, y al revés.
- El hecho de reconocer que sobreprotegemos más a las niñas para ponerles las cosas “fáciles” y porque las vemos más indefensas y vulnerables. Los niños se tienen que endurecer y avezarse porque es lo que se encontrarán en la vida.
- En general, las adolescentes tienen menos autoestima que los adolescentes.

• Sesiones 5 y 6

- **Objetivo desde la mirada de género:** reflexionar sobre el modelo de masculinidad y feminidad que transmitimos como padres y madres, adultos y como sociedad a nuestros niños y niñas y el impacto que esto genera en la forma de gestionar y expresar sus emociones, la asertividad y la empatía.

• Creencias familiares que deben trabajarse y desmontar en el programa

- Las niñas necesitan y saben expresar mejor las emociones y suelen ser más “complicadas”; los niños son más básicos.
- ¿Utilizamos los mismos adjetivos o palabras para describir sentimientos con los niños y las niñas? ¿O hay algunos que son más frecuentes en niños y otros en niñas?
- ¿Creemos que la empatía es un valor igual de importante en niños y niñas? ¿Creemos que las niñas son más empáticas por sistema y son mucho más cuidadoras por su propia naturaleza?

• Sesión 10

- **Objetivo desde la mirada de género:** aprovechar el espacio privilegiado del hogar para una socialización libre de sexismos y estereotipos de género entre nuestros niños y niñas, y establecer estrategias de equidad y valoración de todas las tareas y responsabilidades en la vida cotidiana.

• Creencias familiares que deben trabajarse en el programa

- Dentro de casa no existe sexismo; todos y todas somos iguales.
- De la creación de espacios de calidad familiar y del tema de las emociones se encarga más la madre; es la manera como repartimos las tareas de crianza de los niños y niñas.
- Todas y todos tenemos espacios de calidad propios —laborales, deportivos, de ocio, de amistades, etc.—, y si yo no tengo es porque hay algunos espacios que no necesito y porque no tengo tiempo.

El impacto del género en los aspectos psicológicos, emocionales y sociales es determinante para construir las identidades de niños y niñas y adolescentes —futuras personas adultas— y pueden marcar las principales diferencias entre niños y niñas ya a esta edad.

8. Perspectiva intercultural

Consideraciones generales

- Todos los grupos sociales transmiten de varias formas los valores, costumbres, cosmovisiones y formas de relación que le son propios, a través de los procesos de socialización naturales e inherentes a la interacción social en la familia y entre los miembros de la comunidad. No obstante, cuando hay cambios bruscos y rápidos en el entorno social y cultural, como la migración o el desplazamiento forzado, estos principios se alteran y este hecho tiene consecuencias en la formación de las nuevas generaciones, que se enfrentan a la retasación de su propia identidad personal y social dentro del nuevo contexto y a nuevos procesos de socialización en la sociedad receptora. Estos procesos pueden afectar a la aceptación de su condición social, racial o étnica.
- Es importante tener en cuenta que, en las sociedades pluriculturales, en las que a menudo los grupos inmigrantes se encuentran en una situación de desventaja económicos y sociales, los procesos de socialización y construcción de identidad pueden generar conflictos entre las nuevas generaciones, y entre sus padres y madres o su comunidad, ocasionados por el rechazo a elementos de la cultura de origen, que pueden identificar con su condición de desigualdad e injusticia al nuevo contexto.

Recomendaciones por sesiones

• Sesiones 4, 5, 6 y 7

- Es importante tener presente que las creencias y los comportamientos en torno a la crianza ayudan a promover la salud mental de los niños y niñas basándose en normas culturalmente aceptadas. La repetición de la misma idea cultural a través de varios mecanismos y contextos tiene especial importancia en la cultura como organizadora del compor-

tamiento. Entonces, por ejemplo, en Europa y en los Estados Unidos, las decisiones personales están estrechamente relacionadas con la forma en que los individuos piensan de sí mismos y dan sentido a sus vidas. Las decisiones personales se basan firmemente en los principios de la individualidad y la libertad, que son valores persistentes y significativos en la literatura europea y norteamericana sobre la crianza de los hijos e hijas y su salud mental. Estos valores, sin embargo, no necesariamente se corresponden con culturas en las que los valores en torno a la comunidad, grupo o colectivo tienen mucha más importancia que la individualidad.

- Normalmente se anima a los niños y niñas de contextos occidentales a hablar de los sentimientos de los otros y de los suyos propios como una forma de comprender mejor las emociones y la capacidad de regularlos. Muchas familias chinas, por ejemplo, fomentan el hecho de ser conscientes de los sentimientos de los demás, pero moderan la expresión de los propios sentimientos como clave para la armonía grupal. Las familias chinas pueden explicar historias o anécdotas sobre la transgresión de normas a los niños y niñas para enseñarles normas sociales y de conducta y generar un sentimiento de vergüenza por mal comportamiento. En cambio, en Occidente se evitan este tipo de técnicas para no estropear la autoestima de los niños y niñas.¹⁷
- Algunas pautas en la relación padre/madre —niño/niña se repiten regularmente en culturas muy diferentes. Sin embargo, una determinada práctica familiar también puede asumir diferentes significados o funciones en contextos culturales diversos. Por ejemplo, en algunas culturas, el contacto visual mutuo establece el escenario de la comunicación interpersonal y la interacción social; sin embargo, en otros, el contacto visual recíproco está asociado con una falta de respeto y con actitudes desafiantes.¹⁸

Los diferentes significados asociados a comportamientos particulares pueden causar situaciones de confusión para los niños y niñas que han crecido con más de un marco cultural. La razón es que, a veces, los padres y las madres esperan que se comporten de una manera en casa —por ejemplo, evitando el contacto visual para demostrar respeto— y, cuando estos niños y niñas se encuentran en contextos en los que los adultos adjudican una connotación diferente —a veces negativa— al mismo comportamiento —p. ej., aparentemente irrespetuoso hacia maestros de la escuela o el instituto—, pueden crearse confusiones sobre cuáles son las pautas de comportamiento adecuadas.

- A la inversa, diferentes prácticas familiares pueden tener el mismo significado o tener la misma función en diferentes contextos culturales.
- En algunos grupos culturales, los padres y las madres muestran el afecto principalmente a través de su tono de voz; mientras que en otras culturas demuestran el afecto físicamente. Estas diferentes formas de expresión tienen la misma función: hacer que los niños y niñas se sientan queridos, valorados y aprobados por los padres y madres en sus respectivas culturas. La interrelación y la autonomía son importantes en todas las culturas, pero las formas en que los padres las fomentan en los niños y niñas varían en función de los valores y objetivos que hay en culturas particulares. Los niños y niñas norteamericanos utilizan a las madres como una base segura para explorar el mundo, y los niños y niñas japoneses disfrutan de la indulgencia de sus madres para satisfacer sus necesidades. En esencia, las relaciones de complicidad son centrales en ambas culturas, pero asumen diferentes formas en función del contexto cultural.
- Ni las habilidades familiares, ni el desarrollo de los niños y niñas ni la construcción del género surgen de la nada: las tres

se producen y tienen lugar en relación con un medio cultural determinado. Las variaciones en lo que es normativo en diferentes culturas cuestionan nuestros supuestos sobre lo que es “universal” y dan información sobre nuestra comprensión de cómo las relaciones entre padres y madres e hijos e hijas se desarrollan de manera culturalmente específica.

• Sesión 9

- Cuando las diversas prácticas familiares tienen significados o funciones diferentes dependiendo de los contextos, tenemos una evidencia de especificidad cultural. Por ejemplo, las madres en China y en la India utilizan prácticas de crianza *authoritative** (muchacha calidez y control) y autoritarias (poca calidez y mucho control), respectivamente. Esta diferencia radica en las diferencias con respecto a sus objetivos de desarrollo social y emocional de los niños y niñas.¹⁹
- Los padres y las madres europeos y norteamericanos de los adolescentes pueden tener más tendencia a desarrollar un tipo de crianza que haga énfasis en la independencia y la autonomía, en una relación de apoyo y de diálogo hacia los niños y niñas (*authoritative*); mientras que muchos padres y madres latinoamericanos, africanos y asiáticos tienden a ejercer una paternidad autoritaria, con énfasis en la obediencia y la conformidad.²⁰ Es importante tener en cuenta esta diversidad de estilos al abordar las temáticas correspondientes a las sesiones 4, 5, 6, 7 y 9. Esto no significa en ningún momento que unos estilos sean necesariamente mejores o moralmente superiores a los otros, ya que esta diversidad en las formas de ejercer la paternidad tiende a reflejar aspectos históricos de las diversas culturas.

* No se ha encontrado un término adecuado para traducir esta palabra del inglés.

9. Perspectiva funcional

Consideraciones generales

- España ratificó en el año 2007 la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, y se comprometió a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades a las personas con discapacidad, sin discriminación, en sus diversas tipologías: físicas, intelectuales, auditivas, visuales y por trastornos mentales.
- El programa “La familia, la mejor escuela” colabora a garantizar el derecho de las familias con personas con discapacidad a la información, orientación y asesoramiento en las diferentes etapas de la vida.

Recomendaciones específicas

• Reconocer y valorar la diversidad que se da a las familias:

- En las familias se da la misma diversidad que se presenta en la sociedad, de manera que en el momento de proponer actividades en estos ámbitos es necesario conocer y valorar las diversidades que se dan y proponer las actividades más adecuadas o adaptarlas.
- Es recomendable que se tenga presente la diversidad y la discapacidad desde la normalidad, y no solo como algo que se tiene que enseñar.

• Garantizar el derecho de las familias con discapacidad a participar en los grupos:

- Para las familias con discapacidad son importantes sus relaciones internas, las relaciones con otras familias que se encuentran en situaciones parecidas, y también sus relaciones con amistades, el vecindario y otras personas que las ayudan. Para ellas es muy positivo poder participar en grupos de familias, tanto de iguales como de su entorno natural.

- Al mismo tiempo, su participación contribuye al bienestar general, a la cohesión social, a la diversidad de sus comunidades y al desarrollo social y humano de la sociedad.
- Hay que garantizar que los espacios en los que se lleven a cabo las sesiones sean accesibles, con el fin de evitar barreras a la participación.

• Garantizar los apoyos necesarios para posibilitar la participación:

- Hay que tener presente que la dedicación al cuidado y las atenciones específicas y las dificultades de movilidad, entre otros, propician la falta de tiempo, reducen las relaciones familiares internas y externas de estas familias y dificultan la participación. Es por este motivo que hay que valorar los apoyos necesarios, tanto a los niños y niñas o progenitores como a los canguros y a los monitores de apoyo especializados, los apoyos a la comunicación, etc. que faciliten la participación a los grupos.
- Se debe respetar al máximo el derecho a la autonomía, a decidir y a participar de la persona con discapacidad, si es necesario mediante la “toma de decisiones asistida”.

• Garantizar la adecuación de las actividades propuestas con el modelo Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):

- Con este modelo se conciben o proyectan desde el origen —siempre que sea posible— entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, programas, dispositivos o herramientas, de manera tal que los puedan utilizar todas las personas, de la manera más extensa posible, sin necesidad de adaptación ni de diseño.
- Facilita la personalización de entornos y la planificación de actividades propuestas por las profesionales. Se puede utilizar como marco de referencia para crear contextos de aprendizaje en los que

se proporcionen múltiples maneras de presentar la información, múltiples formas de acción y representación y múltiples maneras de comprometerse con la acción.

- Se basa en tres principios que pueden ayudar a orientar la metodología de las actividades:

- **Principio I: proporcionar múltiples medios de representación**

La manera en que percibimos y comprendemos la información que se nos presenta puede diferir según la persona que la percibe. Por ejemplo, los niños y niñas con deficiencias sensoriales —sordera o ceguera—, con dificultades de aprendizaje —dislexia—, con diferencias culturales o de idioma y otros pueden requerir diferentes formas de abordar los contenidos. Cuando sea necesario, hay que proveer la misma información a través de diferentes canales sensoriales —a través de la vista, el oído o el tacto— y una diversidad de opciones en la representación.

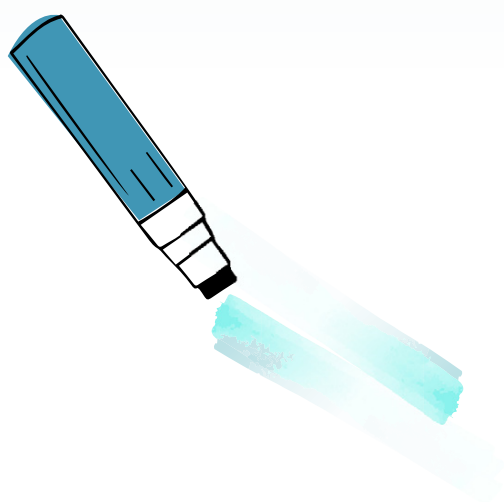
- **Principio II: proporcionar múltiples medios de expresión**

No todas las personas se expresan de la misma manera. Por ejemplo, las personas con discapacidades motrices significativas —parálisis cerebral—, con problemas de habilidades estratégicas y organizativas —déficits de la función ejecutiva o TDAH— y con una lengua materna diferente de la lengua de acogida, entre otros, abordan el conocimiento y demuestran su dominio de manera muy diferente. Hay que proporcionar, pues, opciones diversas para expresarse: oralmente, con música, con símbolos, fotografías y con la manipulación física o el movimiento.

- **Principio III: proporcionar múltiples medios de compromiso**

Las personas diferimos marcadamente en la manera en que podemos sentirnos implicadas y motivadas para aprender y para cambiar. Hay personas que se entusiasman con la novedad, mientras que otras desconectan, e incluso, se asustan. Así, se pueden pensar varias formas de implicar a las personas participantes para conseguir los objetivos.

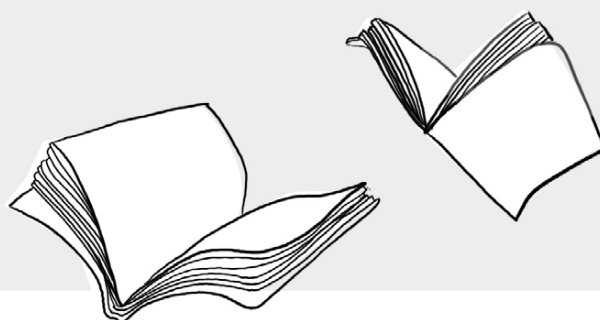




Bibliografía:

- 1 Documento del Consejo de Europa (pág. 2): *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Adopted by the Committee of Ministers on 13 Decembre 2006 at the 983rd meeting of the Ministers.
- 2 REPETTI, R. L.; TAYLOR, S. E.; SEEMAN, T. E. *Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring*. Psychol Bull. 2002; 128: 330-66.
- 3 BROIDY, L. M.; NAGIN, D. S.; TREMBLAY, R. E. et al. *Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and infant delinquency: a six-site, cross-national study*. Dev Psychol. 2003; 39: 222-45.
- 4 FERGUSON, D. M.; HORWOOD, L. J.; LYNSKEY. *The childhoods of multiple problema infants: a 15-year longitudinal study*. J Child Psychol Psychiatry. 1994; 35: 1123-40.
- 5 BYRNES, H. F.; MILLER, B. A. *The relationship between neighborhood characteristics and effective parenting behaviors: the role of social support*. Journal of Family Issues. 2012; 33: 1658-87.
- 6 BROWN, L.; IYENGAR, S. *Parenting styles: the impact on student achievement*. Marriage & Family Review. 2008; 43: 14-38.
- 7 KAMINSKI, J. W.; VALLE, L. A.; FILENE, J. H.; BOYLE, C. L. *A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness*. J Abnorm Child Psychol. 2008; 36: 567-89.
- 8 LUNDAHL, B.; RISSE, H. J.; LOVEJOY, M. C. *A meta-analysis of parent training: moderators and follow-up effects*. Clin Psychol Rev. 2006; 26: 86-104.
- 9 RAMOS, P.; VÁZQUEZ, N.; PASARÍN, M. Isabel; ARTAZCOZ, Lucía. *Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública*. Gac Sanit [Internet]. 2016 Feb; 30(1): 37-42. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.008>
- 10 VÁZQUEZ ÁLVAREZ N. *Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positiva. Perspectiva desde los determinantes sociales de la salud*. TDX (tesis doctoral en la Red) [Internet]. 21 de enero de 2016. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/382627>
- 11 HIDALGO GARCÍA, M. V.; SÁNCHEZ HIDALGO, J.; LORENCE LARA, B. et al. *Evaluación de la implementación del Programa Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales*. Escritos Psicol. 2014; 7:33-41.

- 12** JAGO, R.; SEBIRE, S. J.; BENTLEY, G. F., et al. *Process evaluation of the Teamplay parenting intervention pilot: implications for recruitment, retention and course refinement*. BMC Public Health. 2013; 13:1102.
- 13** GIANNOTTA, F.; ORTEGA, E.; STATTIN, H. *An attachment parenting intervention to prevent infants' problem behaviors: a pilot study in Italy*. Child Youth Care Forum. 2013; 42: 71-85.
- 14** OLIVARES, J.; MÉNDEZ, F. X. *Técnicas de modificación de conducta*. Editorial Biblioteca Nueva. Sexta edición: septiembre de 2010. 146-148;159-164.
- 15** VÁZQUEZ, N.; MOLINA, M. C.; RAMOS, P.; ARTAZCOZ, L. *Effectiveness of a parent-training program in Spain: reducing the Southern European evaluation gap*. Gac Sanit [Internet]. 1 de enero de 2019; 33(1): 10-6. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2017.06.005>
- 16** VÁZQUEZ, N.; RAMOS, P.; MOLINA, M. C.; ARTAZCOZ, L. *Efecto de una intervención de promoción de la parentalidad positiva sobre el estrés parental*. Aquichan [Internet]. 1 de junio de 2016; 16(2): 137-47. Disponible en: <http://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/5354/pdf>
- 17** MILLER, P.J.; FUNG, H.; MINTZ, J. *Self-construction through narrative practices: a Chinese and American comparison of early socialization*. Ethos. 1996; 24:237-80
- 18** TREVARTHEN C. *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. En: Braten S, editor. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Nueva York: Cambridge University Press; 1998. pp. 15-46
- 19** RAO, N.; MCHALE, J.P.; PEARSON, E. *Links between socialization goals and child-rearing practices in Chinese and Indian mothers*. Infant Child Dev. 2003; 12: 475-92.
- 20** STEINBERG, L.; MOUNTS, N.S.; LAMBORN, S.D. et al. *Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches*. J Res Adolesc. 1991; 1:19-36.





La
familia,
la mejor
escuela

C S B Consorci Sanitari
de Barcelona

 Agència
de Salut Pública