



Universitat
de les Illes Balears

44 Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Perspectivas teóricas sobre la educación familiar en tiempos de cambio

Palma (Mallorca), del 8 al 11 de noviembre de 2026

Universitat de les Illes Balears

EDUCACIÓN FAMILIAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Aurora Bernal Martínez de Soria (Coord^a)

Universidad de Navarra

Piedad Sahuquillo Mateo

Universitat de València

Clara Romero-Pérez

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Barudy, prologando una publicación sobre educación familiar (Sahuquillo et al., 2022), proporciona una importante pista para reflexionar sobre la función educativa de las familias que, en palabras del autor: “constituye una de las finalidades transversales que integra a todas las otras funciones de una familia y que, además, es la que permite establecer las interacciones con otros sistemas sociales como la escuela, el barrio, los pares, la sociedad, etc.” (Barudy, 2022, p. 22). Parecida observación encontramos en un artículo que está centrado en explicar cuál es el campo de la *educación para la vida familiar* (*Family Life Education* [FLE] por sus siglas en inglés) y qué modelo han elaborado para llevarla a cabo (Darling et al., 2020). Ambos ejemplos, nos indican que cuando nos referimos a la educación —en su acepción de práctica o acción intencional y sistemática— los autores coinciden en señalar la necesidad de apoyarse en teorías desde las que fundamentar los fines, objetivos, contenidos, recursos, y métodos de los programas y prácticas adecuadas, a la par que conocer las necesidades educativas — conocimientos, habilidades, recursos— de las familias, así como sustentar las actuaciones educativas dirigidas a las familias en teorías que expliquen el comportamiento individual, el funcionamiento familiar y la dinámica de las relaciones intrafamiliares en contextos socio-culturales particulares.

Encontramos tantas teorías como tópicos familiares y distintas teorías para explicar el mismo tema: parentalidad, comunicación, desarrollo humano, apego, conflicto, aprendizaje, entre otros. Estos asuntos están fundamentados en la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, citando, en esta ocasión, las más frecuentemente utilizadas como referencia para desarrollar las bases teóricas de la educación familiar.

En este sentido, el saber de la educación familiar, en tanto que saber práctico, se funda en la racionalidad y en la acción pedagógica; no podemos desvincularlo de ella puesto que la experiencia educativa es necesaria para el saber pedagógico. Como plantean Alvira (2003), Aznar et al. (2010) y Núñez y Romero (2008), no sólo el educando necesita ejercitarse para educarse, sino que el educador ha de educar y educarse, reflexionar sobre dichos procesos y sus implicaciones para el desarrollo humano. En una línea similar, sobre las relaciones teoría y práctica, García Aretio (2012) incide en la necesidad de relacionar ambas modalidades de saber, entendiendo que el primero va mucho más allá de la mera observación en la medida en que persigue mejorar las aplicaciones futuras, las realidades observadas. De hecho, los marcos teóricos de referencia sólo tienen sentido si se vinculan con los hechos y fenómenos dinámicos estudiados. Así, el saber práctico de la educación familiar se fundamenta en la experiencia de la acción que es un elemento constitutivo y permanente, y altamente complejo. Práctico, en cuanto que su objeto es la acción educativa familiar. Como toda acción *educativa* engloba una tríada de saberes, saber teórico, saber ético y saber aplicado.

En el ámbito de la teoría de la educación aplicada a la acción pedagógica dirigida a las familias se han trabajado particularmente todos los tópicos que tienen que ver con la educación de hijas e hijos en el seno familiar, en relación con la educación escolar, y en relación con las actividades de ocio, de consumo, culturales y deportivas de los menores de edad; es decir, respecto a su vida social. Otro gran tema estudiado es la parentalidad positiva que, incluyendo la educación, también contempla el cuidado. En tercer lugar, encontramos la dedicación de la teoría de la educación a proponer cómo y con qué contenidos y finalidades es adecuado educar a las familias para cuidar, educar y constituir hogares promotores de bienestar. Para los tres grandes temas enunciados, el desarrollo de programas educativos, muchas veces asociados a programas preventivos o a intervención especializada, es uno de los particulares objetos de atención. En este mismo sentido, la propuesta se extiende al planteamiento de programas formativos dirigidos a aquellos profesionales que intervienen con familias y que persiguen la optimización de su labor desde el compromiso que les compete. Al considerar estos temas, en el área de teoría de la educación, se recurre a múltiples enfoques y teorías pedagógicas y teorías sobre la familia, en este caso procedentes de diversos campos científicos.

El propósito de esta ponencia es sintetizar las principales perspectivas teóricas que sustentan las actuaciones pedagógicas dirigidas a las familias. De un lado, la perspectiva de la orientación familiar que enfatiza la dimensión educativa de las familias a lo largo de su ciclo vital. En este estudio nos referimos a esta perspectiva cuando aludimos a la *educación para la vida familiar*; de otro, la perspectiva formativa que se centra en la mejora de las habilidades para el desarrollo óptimo de la función educativa y de cuidado de las familias: *educación parental*.

Por *educación familiar* se comprende en este texto a la educación que discurre en el ámbito familiar, dirigida a potenciar el bienestar y la funcionalidad de la vida familiar —sea a través de la orientación familiar y/o la educación parental—, así como también a la formación de los profesionales que desempeñan un trabajo de intervención familiar de carácter socioeducativo (Bernal et al., 2012). La *educación en la familia* abarca a todos los miembros de la familia, no únicamente a los menores de edad y los progenitores o quienes asumen las responsabilidades de crianza. La *educación dirigida a potenciar la vida familiar* es frecuente entenderla como orientación familiar y se refiere a facilitar a las familias conocimientos y estrategias para promover una vida familiar funcional (léase: sana, gozosa y fructífera), que incluye tanto la

prevención como el afrontamiento de problemas y crisis. La formación de profesionales que se dedican a la intervención familiar es un campo muy amplio de consideración, teniendo en cuenta que, siendo expertos en distintas temáticas, requieren también conocer cómo tratar a las familias y cómo orientarlas y acompañarlas. Así pues, a nuestro entender, la educación familiar engloba aquello que se hace pensando en los responsables parentales y en los miembros de las familias en general, pero también en los profesionales que intervienen en dichas las realidades diversas y complejas.

Se sostiene, en esta reflexión, que la Educación Familiar como ámbito de investigación presenta tres grandes retos en el área de la Teoría de la Educación: i) la necesidad de construir conocimiento teórico educativo sobre cuestiones débilmente exploradas (p.e.: los procesos educativos de los miembros adultos en la vida familiar); ii) integrar diversas teorías en un marco teórico de carácter sintético de la educación familiar; iii) por último, provocar la necesidad de la teoría para el desarrollo de la intervención familiar de carácter socioeducativo mostrando “claras teorías educativas”. En este último sentido, es importante diferenciar la intervención clínica-terapéutica de la educativa, pues se tratan de actividades con procedimientos y finalidades distintas, aunque en la práctica, de facto, se solapen y se enriquezcan mutuamente: puede que al hacer terapia se haga educación, y, al contrario: que las acciones socioeducativas que se lleven a cabo logren efectos terapéuticos, como sucede en buena parte de los casos.

2. EDUCACIÓN PARA LA VIDA FAMILIAR

La educación familiar ha de dar respuesta a la necesidad de cultivar el desarrollo individual del niño/a, pero también el trabajo cooperativo a fin favorecer también el logro del bien común del medio en que se encuentran inmersos (Bernal et al., 2012). Favorecer la vida en común en el seno del sistema familiar, considerar al otro como elemento constitutivo y agente de dicha realidad independientemente de su edad cronológica, etc., permite a los padres (aunque también a los profesionales de este ámbito) transmitir una serie de valores y pautas que podrán transferirse a otras situaciones vitales y preparan al menor para el desempeño de la vida adulta, en su faceta tanto personal como social, especialmente ante el desvalimiento que señala Mèlich (2021) propio de nuestra naturaleza en el mundo presente.

Las prácticas educativas familiares no constituyen solo un escenario pasivo en el que el sujeto actúa; en ellas, este asume un papel verdaderamente protagónico configurándose la historia que tejen el entramado sociocultural y la acción de cada persona implicada en el proceso. La reflexión detenida de la práctica educativa, inmersos en la comunidad de práctica educativa, evidencia la necesidad de una y otra, también en el ejercicio diario de la parentalidad a distintos niveles y la renovación continuada del compromiso en un proyecto común convergente. De ahí que los estudios más recientes señalen la mentalización como capacidad parental esencial en el seno de la vida familiar, tal y como más adelante detallaremos.

2.1. Un reto de la orientación familiar hoy

En este apartado planteamos desde una perspectiva teórica, un desafío para reorientar la orientación familiar. La educación para la vida familiar se enmarca en la intervención denominada Orientación familiar. Con el término orientación es destacada su función fundamental: aconsejar y guiar para apoyar a las familias en su modo de afrontar la vida cotidiana (Ciscar et al., 2022). Orientar es una acción que conlleva una influencia educativa pero que no siempre emerge de un hacer pedagógico. Así sucede cuando la orientación consiste en

aconsejar instruyendo, enseñando qué hay que hacer o cómo hay que hacerlo, incluso ilustrando para qué hay que hacerlo. Esta actividad es necesaria pero no suficiente si consideramos de fondo que educar es enseñar y formar. Podemos observar este déficit en la orientación familiar que se realiza en intervenciones psicosociales no clínicas y clínicas, asesorando a las familias para mejorar sus dinámicas familiares, resolver conflictos, apoyar para superar crisis, prevenir riesgos, tomar decisiones, informar de recursos, actividad frecuente en el campo de trabajo social, de la mediación familiar y de la terapia familiar.

Estas intervenciones enseñan a las familias como podrían lograr un bienestar familiar y un bienestar individual, el de las personas que integran la familia, “bienestares” que están en una estrecha relación. La orientación, así planteada va dirigida a que la familia sea funcional, tema esencial, que da razón de la especial, necesaria y valiosa atención que se presta a las familias en riesgo o vulnerables, por parte de profesionales expertos en estos temas en los que es preciso el apoyo familiar. En algunos programas se capacita a las familias para poder cumplir con sus responsabilidades, no solo enseñado qué hay que hacer sino formando y promoviendo de un modo práctico habilidades y competencias necesarias para desempeñar algunas funciones, como por ejemplo cuando, para superar ciertas crisis de y en la vida familiar, se promueven habilidades socioemocionales o competencias resilientes. En esta vía de la capacitación más práctica que sigue la orientación familiar, se trabaja formando. No obstante, para que dicha capacitación no se limite a un particular entrenamiento en habilidades, es urgente añadir o insistir en una temática básica en la orientación familiar cuando esta se dirige a la formación de las familias. Hacerlo, se presenta como un gran reto. Esta temática es la identidad familiar (Bernal Martínez de Soria, 2016).

La anterior afirmación se justifica por tres razones: las necesidades de las familias, las características de la formación y hacer más efectiva la orientación familiar que capacita en funciones. El contexto sociocultural caracterizado por la diversidad cultural, los cambios sociales que afectan a los estilos de vida, el pluralismo axiológico, unidos al individualismo y al utilitarismo, hacen necesario este reconocimiento por parte de las familias de quiénes son como familia y cuál es su proyecto de vida en coherencia con su identidad (Escámez, 2015; Mínguez, 2014). El modo de abordar la vida familiar, si se considera la familia una asociación de personas que buscan un intercambio afectivo y un apoyo a su desarrollo individual, difiere si, en otro extremo, se piensa que hacer familia es una prioridad y forma parte del proyecto personal, de lo que se quiere lograr en la vida.

La formación auténtica cuenta con la participación libre en el proceso de quienes son formados (Esteve, 2010). Aplicada esta idea a la orientación familiar, podemos advertir que se está destacando esta propiedad cuando es presentada de un modo diferente. En lugar de hacer énfasis en su faceta de guía, asesoramiento o consejo, se enfoca la actividad como un acompañamiento. Algo parecido a lo que está sucediendo con el *mentoring* académico en la universidad. Se pasa de subrayar el aspecto de guía y asesoramiento —sugerir lo que hay que hacer—, a acompañar en lo que se está haciendo, dejando claro el papel de la libertad responsable en las decisiones que adoptan las familias. Esta acentuación revela procedimientos en los que las familias no solo ejecutan directrices, sino que se les hace partícipes en el proceso de entender qué quieren hacer y cómo lo pueden conseguir, mostrándose, de esta forma, la dimensión más formativa de la orientación familiar.

La educación suma más valores que la funcionalidad de adquirir habilidades para que las familias organicen y logren recursos materiales, discurra en ellas una comunicación fluida, cuiden la

salud, se adapten a un entorno y contexto social (Jover, 2019). Esta visión parte de una perspectiva teórica de la educación, explicada de muchas formas, que confluyen en una idea fundamental: la educación es un proceso de ayuda al desarrollo y crecimiento integral de cada persona para que pueda estar en condiciones de alcanzar una vida fructífera. Por esta razón, afirmamos en general que la educación obligatoria no consiste únicamente en formar a futuros ciudadanos “funcionales” sino más bien, y utilizando la expresión acuñada por Delors (1996): aprender a hacer, a conocer, a vivir juntos y a ser. La educación contiene más finalidades que el saber hacer. Conocer, vivir juntos y ser, sirven al saber hacer, pero tienen un valor en sí mismos. Es razonable extender esta tesis a otros ámbitos de la educación como es la orientación familiar. Educar para la vida familiar conlleva también conocer qué es la familia, qué es vivir juntos y qué es ser familia. Para aprender y mejorar cómo se afronta la vida familiar, hay que pensar o repensar qué es la familia, qué, cómo, por qué y para qué es la vida familiar, cuál es su valor. El papel de la orientación familiar es acompañar y dar las herramientas para que las familias reflexionen sobre su identidad y proyecto de vida familiar y descubran sus valores. Las funciones se definen a partir de esta idea, cobran sentido y motivan el esfuerzo que supone la vida familiar compensando la satisfacción que produce cumplir con un propósito vital y acompañar a las personas en este camino. Capacitar desde esta base a las familias es un modo más realista y eficaz que respetando la libertad y conduce hacia el compromiso y la responsabilidad.

2.1. El punto de partida de la Educación para la vida familiar

Conocer qué es la familia, qué es ser familiar, qué grandes retos emergen desde el contexto actual al respecto, qué rol-función corresponde a cada miembro de una familia y cómo es la vida familiar, es imprescindible tanto para los profesionales de la educación familiar como para las propias familias. Ese conocimiento tiene distintos niveles: un nivel universal que permita localizar a las “sociedades” que son familias; un nivel general que permita diferenciar a tipos de familia; y un tercer nivel, el más particular, el conocimiento de cada familia. Los dos primeros niveles se trabajan en los estudios de familia de carácter humanístico y científico. El nivel más particular corresponde al educador familiar y a la propia familia. Para las familias, partir de una reflexión sobre su identidad como familia en distintos ciclos y etapas, y ante crisis y cambios, es una de las prácticas más necesarias para afrontar la vida familiar.

En el conocimiento de la familia, ya sea experiencial y personal o científico, median los principios, creencias, y valores de procedencia personal y sociocultural presentes en la mente y corazón de quienes estudian y conforman la familia, la constituyen y le dan su forma. Este ejercicio de conocer la familia supone un difícil equilibrio entre lo objetivo-real y la apreciación subjetiva-ideal, más o menos próxima a la realidad (Longino, 1990). Los enfoques teórico-científicos contienen conceptos, relaciones entre conceptos, proposiciones, relaciones entre proposiciones y conexiones entre proposiciones y la investigación empírica de la realidad (White et al., 2015). Sea cual sea el procedimiento, deductivo o inductivo, para hacer teoría de familia, es clave el concepto de familia, una descripción lo suficientemente amplia para incluir a todas las unidades-realidades que son familia y lo suficientemente limitada, para diferenciar o distinguir aquellas realidades que no lo son. Sostener esta afirmación es un campo de minas en el que explotan algunos paradigmas epistemológicos y enfoques teóricos de la familia, que tienen su razón de ser por los abusos que se han podido dar en el uso de un concepto de familia (Adamsons et al., 2022). Se podrían sortear algunas de estas minas si distinguimos el concepto de familia (qué es), de los tipos de familia (cómo son) y de modelo de familia (como deberían ser). Este último aspecto es el más controvertido, porque en la conformación de la familia, actúan personas que

tienen qué vislumbrar libremente cómo ser familia, de lo que depende el modo de vivir familiarmente.

Los estudiosos de las familias han de reflexionar sobre su bagaje con el que enfilan tal reflexión. Ese punto de relatividad y subjetividad en el conocimiento de la familia no impide, sino todo lo contrario, ayuda a encontrar los puntos o aspectos objetivos de la familia, tanto en la ciencia como en la vida personal y familiar. La definición más común de familia la describe como una unidad social que es intergeneracional y contiene relaciones de consanguinidad y afinidad (Martin y White, 2022). Esta definición representa un eco de lo que se ha descrito como sistema de parentesco constituido sobre la base de relaciones interpersonales cuyo nexo son vínculos biológicos, que también presentan una correlación psicológica y espiritual, afectiva, moral, y vínculos de afiliación adquirida. La realidad social que es la familia se conforma como un ámbito vital compartido del que se espera el cuidado recíproco de las personas a lo largo de la vida. Con más concreción, Donati (2013) explica que la familia es una relación social emergente que produce un *nosotros* (la familia) mediante vínculos de reciprocidad, donación y reconocimiento mutuo, entre sexos y generaciones, orientados al bien relacional. El término emergente hace referencia a que la relación familiar es auténtica, no instrumental. La expresión “un nosotros” indica un tipo de sociedad, la que se constituye como comunidad. En este sentido no son las funciones las que hacen a la familia y a las relaciones, tampoco las normas jurídicas que se aplican a esta sociedad, sino que las funciones son modos de plasmar la reciprocidad, la donación y el reconocimiento mutuo. Tanto en las normas como las funciones varían culturalmente y con el tiempo.

Las teorías de familia que se enfocan a explicar distintos aspectos de la vida familiar, de un modo u otro, examinan las relaciones intrafamiliares, tienen en cuenta los elementos de la identidad familiar, los valores e ideas que las familias tienen sobre la vida en general y la familiar en particular. Por ejemplo, la Teoría de los Sistemas familiares adaptativos que trata sobre los procesos, recursos y dinámicas mediante los cuales una familia se ajusta a cambios, afronta crisis, reorganiza roles, y mantiene su funcionamiento ante diversos desafíos, explica como variable de protección ante los grandes cambios que pueden afectar a la familia, una identidad familiar coherente, reflejo de una historia y unos valores compartidos, inclusiva con todos sus miembros (Henry y Harrist, 2022). Los valores culturales que asume la familia influyen en cómo cuida y da sentido a la experiencia de estar integrada por algún miembro con discapacidad, así lo describe la Teoría sobre la resiliencia de la familia (Saxena, 2022). En la Teoría del estrés familiar, uno de los elementos que se tienen en cuenta para comprender las causas del estrés, es el conjunto de valores de la familia que no coinciden con el contexto cultural. Una familia y la cultura más amplia en la que vive pueden no compartir los mismos valores (Bryand y Awosan, 2022). Una estructura familiar positiva promueve un ambiente seguro y comprometido, un entorno positivo de aprendizaje, unas auto expectativas realistas, explicación para evaluar el funcionamiento familiar (Inda-Caro et al., 2023).

2.2. El punto central de la Educación para la vida familiar

Las relaciones interpersonales que configuran la familia según los vínculos que las sostienen, son la fuente principal de la experiencia de la vida familiar. Relacionarse adecuadamente con los otros no procede de una capacidad innata. La capacitación básica que ha de ofrecer la educación para la vida familiar versa sobre cómo construir y mejorar las relaciones. Sobre este aspecto se han desarrollado distintos enfoques teóricos que estudian la interacción relacional, como son la Teoría del sistema familiar, el Modelo del intercambio social, el Modelo del conflicto y el Modelo

de la interacción simbólica (White et al., 2015).

Desde la perspectiva de la teoría de la educación, algunos enfoques pueden ayudar a comprender cómo deberían ser las relaciones interpersonales y su efecto transformativo y educativo en las personas. En concreto, los enfoques teóricos de la Pedagogía del cuidado (Escámez et al., 2012) y la Pedagogía de la alteridad (Mínguez Vallejos et al., 2016) contienen razones que pueden servir de orientación a las familias para organizar la vida en familia y de la familia. La Pedagogía del cuidado y la Pedagogía de la alteridad, confluyen y están intrínsecamente relacionadas, apoyadas en un desarrollo teórico de cariz antropológico y ético sobre la persona, las relaciones interpersonales y los valores éticos (Bárcena y Mélich, 2000; Camps, 2021; Lévinas, 1961; Noddings, 2003). Desde este fundamento, se plantea la educación como una actividad relacional de cuidado que puede transformar a las personas y comporta una particular responsabilidad por parte de los agentes educativos. Esta argumentación sirve para orientar el ámbito familiar (Mínguez, 2014) aunque últimamente se aplica preferentemente al ámbito escolar, como por ejemplo es el caso de la educación inclusiva (Mamas y Mallén-Lacambra, 2025). La educación para la vida familiar debería tratar los valores de la familia y los valores éticos que inspiran y motivan las relaciones interpersonales y las decisiones y acciones para afrontar la vida en común. Asumir valores éticos implica un compromiso que empeña la libertad personal. Capacitar a las familias para llevar la vida familiar, incluye invitar a procesos de reflexión sobre lo que piensan que está siendo y debería ser su familia, sus relaciones familiares, sus compromisos y valores (Cánovas et al., 2014). El diálogo con las familias en la orientación familiar es una guía en ese proceso de reflexión para profundizar, para animar las coherencias y superar las contradicciones, la falta de realismo, la necesidad de flexibilidad, etc. En conclusión, se proponen diez ideas que pueden servir de principios teóricos a partir de los cuales orientar la educación para la vida familiar, invitando a las familias a realizar prácticas de reflexión sobre su identidad y sobre la impronta que tiene en las personas la vida familiar.

- 1) La persona es constitutivamente un ser social que necesita vivir relacionado con otros.
- 2) La persona es vulnerable y dependiente, necesita ser cuidado, y es interdependiente, otros necesitan de sus cuidados.
- 3) La educación es un modo de cuidar. Las relaciones personales de cuidado influyen en el desarrollo de la identidad personal.
- 4) Las sociedades que se configuran como comunidades en las que el cuidado es una responsabilidad compartida, favorecen el desarrollo de cada persona al mismo tiempo que prospera la comunidad.
- 5) La familia puede configurarse como una comunidad primaria, primera para cada persona y básica para la sociedad, una originaria red de relaciones de cuidado. Las relaciones de cuidado primarias, como las que se establecen a partir del vínculo entre padres e hijos, se caracterizan por un fuerte apego, intimidad, interdependencia, intensidad y compromiso.
- 6) La familia cuida y educa al procurar un hogar, un espacio de bienestar personal compartido. Se conforma como una red de dependencia que, bien ordenada, procura el cuidado mediante prácticas colaborativas. Promueve el paso de la dependencia a la independencia, a una autonomía madura y responsable de cada miembro de la familia (MacIntyre, 1999).
- 7) Capacitar para el cuidado supone el desarrollo de las habilidades para prestar atención a las necesidades de los demás, la responsabilidad de asumir la obligación de responder a estas necesidades, la competencia, conocimientos y habilidades necesarios para cuidar bien.

8) Las relaciones interpersonales que median el cuidado y la educación son dialógicas, interpelantes, un rostro llama a otro rostro a responder, son relaciones éticas.

9) La presencia del otro es una exigencia que se convierte en responsabilidad y que requiere el reconocimiento y la aceptación.

10) La familia es el espacio social en que se hace efectiva esta responsabilidad. Las relaciones familiares que propician el cuidado conforman un ámbito privilegiado para el aprendizaje de valores que se experimentan en la acogida, la donación y el acompañamiento.

3. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PARENTAL: UN CRISOL TEÓRICO EN EVOLUCIÓN

El Tesauro ERIC incluye el término *educación parental* para referirse a las acciones formativas dirigidas a padres y madres sobre la crianza eficaz, pero no incluye el término *formación parental*. Sin embargo, la literatura consultada los utiliza de forma precisa para referirse a conceptos diferentes. La *educación parental* (EP) (*parent education* [PE], por sus siglas en inglés) se refiere a los programas diseñados para mejorar las habilidades generales de crianza, independientemente de los problemas específicos de comportamiento o necesidades especiales de hijos o hijas. Por el contrario, en la literatura internacional —mayoritariamente norteamericana— la *formación parental* (*parent training* [PT], por sus siglas en inglés) suele emplearse como vocablo para referirse a actuaciones educativas diseñadas para orientar a las familias a gestionar los comportamientos disruptivos de hijos o hijas en el hogar. En ambos casos, los EP y los PT son similares con relación a uno de sus objetivos principales: promover las competencias parentales autoritativas/autorizativa, de acuerdo con la conceptualización de Baumrind (1971) sobre la crianza autoritativa/autorizativa en las familias. Crianza que consiste en aquella que responde con calidez afectiva a las necesidades emocionales del hijo o hija (léase: a través del cariño, diálogo, implicación, contención, apoyo, calidez), junto con una adecuada gestión del control del comportamiento infantil o adolescente (léase: a través de una adecuada delimitación de exigencias, límites, prohibiciones, sanciones, normas, disciplina) (Steele y Richards, 2005).

Más reciente en el tiempo, en un interesante estudio en el que se describen los aspectos clave de las mejores prácticas basadas en la evidencia sobre educación parental, los autores se refieren a ella como un servicio psicoeducativo que se oferta a las familias con el objetivo de mejorar sus habilidades parentales, la relación intrafamiliar con los hijos y la comunicación con ellos (Morris et al., 2020). La plataforma *California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare* [CEBC], s.f) emplea el vocablo formación o entrenamiento parental (PT), en lugar de EP, para todos aquellos programas dirigidos a las familias con el objetivo de prevenir el abuso y el abandono infantil y reducir los comportamientos disruptivos mediante la mejora de diversas habilidades y el fortalecimiento de la relación entre padres e hijos.

En la literatura publicada en lengua española, el vocablo generalmente empleado es el EP sin distinciones semánticas para referirse también con él a la PT. En suma, la EP se relaciona con una modalidad especializada de formación que se dirige con frecuencia al entrenamiento sistemático en habilidades para la crianza y persigue como objetivos la mejora de la competencia parental a través del fortalecimiento de la autoconfianza de los progenitores, la práctica de un estilo educativo autorizativo, la promoción de los factores protectores en la crianza infantil y la reducción de los factores de riesgo (Rubio et al., 2020).

3.1. Enfoques teóricos que sustentan las acciones pedagógicas en Educación Parental

La EP concita una pluralidad teórica que es propio de un ámbito, como el pedagógico —de corte

aplicado y multidisciplinar— que requiere edificarse a partir de un sistema teórico general, integrado por teorías diversas, para resolver problemas complejos, como es el relacionado, en el tema que nos ocupa, con la crianza, que no está exenta de condicionamientos socioculturales, políticos y también tecnológicos. De acuerdo con Danermark (2019) y Drahola (2025), los problemas aplicados, tales como los que se dan, por ejemplo, en educación, exigen enfoques transdisciplinarios y centrados en la resolución de problemas que combinen marcos de referencia, enfoques y teorías procedentes de diversas tradiciones teóricas. Puede afirmarse que más que teorías, lo que existen son enfoques teóricos ya que se parte de las teorías generales —psicosociológicas— susceptibles de ser aplicadas para la resolución de problemas concretos.

Con una dilatada historia en la primera década del XIX proveniente de Estados Unidos, la gran mayoría de los programas se dirigían a familias de clase media, —mayoritariamente, madres— con hijos en edad infantil y preadolescente. De ahí que las investigaciones reflejaran esta población (Croake y Glover, 1977). Durante el siglo XX, estos programas se fueron expandiendo, evolucionando e internacionalizando hasta nuestros días. Como auguraron —con acierto— los estudios, los programas de educación parental estaban destinados a recibir una atención cada vez mayor en educación y salud mental.

En la segunda mitad del siglo XX, se nutrieron conceptualmente de las aportaciones de la Psicología del Desarrollo Infantil y de estudios sociológicos comparados con gran impacto a nivel internacional. Léase, desde la Psicología: Baldwin (1955), Bell (1979), Bowlby (1953, 1976) y Bronfenbrenner (1974, 1976, 1979). Desde la Sociología, Coleman et al. (1966) que desveló como principal predictor del rendimiento escolar, la familia y los recursos de que disponían.

En Europa, instituciones internacionales se hicieron eco de la importancia de la educación parental celebrando varias conferencias internacionales tras la Segunda Guerra Mundial. En 1954, la «Unión Internacional para la Protección de la Infancia» celebró un congreso mundial en Zagreb (Yugoslavia) para debatir sobre el bienestar del niño y su relación con las prácticas parentales. En 1959 se celebró un segundo congreso mundial, coordinado entre el Instituto de la Unesco para la Educación de Hamburgo, y la Escuela de Padres y Educadores de París, acogida por la Comisión Nacional Francesa para la Unesco con el objetivo de analizar los métodos y estrategias más adecuadas para optimizar los resultados de las acciones pedagógicas en educación parental (Stern, 1962).

Señalábamos que, desde el punto de vista teórico, la educación parental resulta ser un claro ejemplo de sincretismo y pluralismo teórico con todas las ventajas que ello conlleva desde el punto de vista aplicado. Vinculada muy estrechamente con la Psicología y el paradigma dominante en este campo científico, positivismo —que ha evolucionado hoy al postpositivismo—, y también, aunque en menor medida con la Sociología, el crisol teórico refleja también la evolución de los enfoques desde los que se implementan los programas.

Los resultados del análisis documental que hemos realizado para elaborar este epígrafe apuntan a esta dirección. De los enfoques basados en el «déficit», siguiendo el modelo médico, centrado en la patología y su curación, se evoluciona a un enfoque positivo —también llamado de recursos—, centrado en actitudes, destrezas y habilidades potenciadoras —se habla de competencia parental— que asume que las familias, además de experimentar problemas y necesidades disponen de recursos y capacidades reales y/o potenciales como elementos de partida y/o de llegada para la optimización de las funciones familiares en la práctica. Es desde este enfoque desde donde cobran su justificación el desarrollo de las propuestas de EP.

3.1.1 Enfoque positivo aplicado a la Educación Parental

El enfoque positivo aplicado a la EP ha dado lugar al conocido enfoque psicoeducativo basado en la parentalidad positiva. Este enfoque supone una evolución a la hora de diseñar actuaciones psico-socio-educativas en el ámbito de la PE. En primer lugar, de acuerdo con Rivas y Beltramo (2022), supone un nuevo concepto teórico y operativo que trasciende el enfoque de déficit y de resolución de problemas. Los programas de EP se unen a las funciones de prevención y de promoción del bienestar para los menores y su familia, de promoción del buen trato de hijos e hijas, así como también del establecimiento de medidas de prevención ante las dificultades parentales y de empoderamiento de las capacidades reales y potenciales que tengan las familias. Los programas y actuaciones psicoeducativas en materia de PE desde el enfoque positivo persiguen como objetivo principal impulsar, incrementar y desarrollar las habilidades que las familias pueden llegar a adquirir para afrontar las dificultades de ser padres y madres en la sociedad actual. Es un enfoque propositivo en lugar de reactivo, como lo es el modelo de déficit o modelo clínico. Desde el punto de vista de la calidad científica de estos programas y acciones, el enfoque de la parentalidad positiva declara la necesidad de valorar en estos programas indicadores de eficacia y eficiencia y otros indicadores de calidad basados en la evidencia.

No puede entenderse este enfoque de forma aislada ya que su difusión en los organismos y entidades socioeducativas parte de la esfera política. Las políticas europeas de familia han adoptado el enfoque de parentalidad positiva (Comisión Europea, 2013; Consejo de Europa, 2006; Council of Europe, 2012; Daly y Council of Europe, 2007). En estas recomendaciones e informes se alude a la necesidad de promover la educación sobre los derechos de los niños y el ejercicio positivo de la parentalidad (Consejo de Europa, 2006). También se recomienda sensibilizar a padres y madres sobre las ventajas de participar en programas de educación y cuidados de la primera infancia, tanto para sus hijos como para ellos mismos» (Comisión Europea, 2013, p. 8). Sin duda, estas recomendaciones europeas, junto a su concreción en planes estratégicos nacionales han creado las condiciones apropiadas para desarrollar líneas de intervención psicoeducativas y sociocomunitarias potenciadoras o positivas.

3.1.2 Enfoque Interseccional aplicado a la Educación parental

El enfoque de la parentalidad positiva se complementa, a su vez, con los enfoques interseccionales y de género (paradigmas críticos/posestructuralistas) que amplían, a la vez que complementan, la visión sobre la filosofía que subyace en las propuestas formativas dirigidas a las familias. A partir del estudio documental realizado, afirmamos que no se trata de un enfoque muy generalizado en los estudios publicados: al menos, en forma de artículos. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Cucchiara et al. (2019) en el que exploraron el currículo oculto que subyace en el programa de la educación parental que recibían las madres en los centros escolares donde estaban escolarizados sus hijos. La mayoría de las participantes eran afroamericanas con bajos ingresos. El estudio, de corte etnográfico, se propuso investigar sobre los mensajes «ocultos» que se transmitían en las sesiones de trabajo con madres sobre la crianza de los hijos en situaciones de vulnerabilidad económica. El estudio reveló una ausencia de congruencia entre el programa desarrollado y la vida real de las familias (en su mayoría, madres). Cuando las madres planteaban temas relacionados con la pobreza, los formadores las ignoraban o incorporaban las ideas en narrativas más amplias que acentuaban la responsabilidad individual. La investigación desveló que el currículo oculto de los programas de EP desarrollados, bien de forma intencionada o no, reforzaba las nociones individualistas de éxito y fracaso, lo que implicaba que no se abordaran los factores estructurales que les dificultaban la vida. De hecho,

como señalan las autoras, la propia idea de desarrollar programas de educación parental diseñados específicamente para madres pobres se basa en supuestos culturales que vinculan la pobreza con una crianza inadecuada (Gillies, 2005; Macvarish, 2023).

El enfoque interseccional adopta una perspectiva que analiza cómo diferentes formas de opresión, desigualdad o posición social y/o cultural se entrelazan de modo simultáneo. Fue introducido en 1989 por la académica y activista Crenshaw en el ámbito de los estudios feministas y de los derechos civiles. Este enfoque puede enriquecer, a nuestro juicio, el diseño, implementación y evaluación de los programas de educación parental —en los que la marginalización —por razones de raza, sexo, clase social, orientación sexual, discapacidad y edad— suele obviarse y suele orientarse hacia factores individuales y psicológicos. No hay que olvidar que la EP, como se ha señalado anteriormente, al tratarse de un terreno aplicado, no busca tanto conocer y construir teoría, sino aplicar y resolver problemáticas socioeducativas reales apoyándose para ello en un crisol teórico.

Los estudios que han trabajado de modo específico en acciones educativas parentales minoritarias o marginalizadas, aunque no hayan incorporado explícitamente el enfoque interseccional, concluyen en respaldar la idea de la necesidad de incorporar en estos programas cambios sistémicos y estructurales que maximicen el apoyo a los progenitores en su función parental (Amer, 2023; Perlman et al., 2012), así como adaptar los programas de EP basados en la evidencia de una manera culturalmente apropiada y de aplicar las intervenciones de manera flexible para que se ajusten a una variedad de contextos sin comprometer la eficacia de los mismos (Haslam y Mejia, 2017; Lau, 2006, Sanders y Trevor, 2017; Vesely et al., 2013). De acuerdo con el análisis documental que hemos realizado, en el caso de España hemos localizado el programa de tercera generación de EP «Aprender juntos, crecer en familia» —que data de 2012 [<https://goo.su/oyQHX>]— y que una década después complementa el enfoque interseccional (Balsells-Bailón et al., 2022) que combina las perspectivas de género —énfasis en la corresponsabilidad parental, la socialización diferenciada de hijos e hijas de acuerdo con los roles de género, los estereotipos de género en las tareas domésticas y el cuidado de hijos e hijas, así como la prevención de la violencia de género y sus consecuencias en la violencia vicaria sobre los menores — e intercultural —énfasis en la diversidad cultural familiar— en el diseño e implementación del programa.

3.1.3 Enfoque de derechos aplicado a la Educación parental

El derecho internacional de los Derechos Humanos reconoce a la familia como eje central en la protección de la infancia y la adolescencia. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) refuerza esta idea y sitúa a la familia como la agencia natural para el crecimiento y el bienestar de hijos e hijas, así como la de todos sus miembros. Por otra parte, el Consejo de Europa (2006) insta a las autoridades públicas y a la sociedad civil a fomentar el ejercicio positivo de la parentalidad, entendida como el comportamiento de padres y madres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño (p.2).

En el caso de España, la Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023-2030) (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023) incluye la educación parental positiva en las diferentes líneas estratégicas desde el Enfoque de Derechos de la infancia y la adolescencia: ciudadanía activa y participación infantil (línea 5); intervención para fortalecer el desarrollo integral y equitativo infantil y adolescente en un entorno saludable (línea 4); y

erradicación de la violencia contra la infancia y la adolescencia (línea 1).

3.1.4 Enfoque de Intervenciones Parentales basadas en Evidencias (IPBE)

El enfoque las intervenciones parentales basadas en la evidencia (IPBE) (EBPI, por sus siglas en inglés) alude a las actuaciones que han sido rigurosamente sometidas a prueba, generalmente a través de ensayos controlados aleatorios o estudios cuasi-experimentales de alta calidad metodológica, y cuya eficacia ha sido contrastada mediante la demostración de un impacto positivo y estadísticamente significativo en las prácticas parentales y en los resultados asociados (Landsford et al., 2022). Rubio et al. (2021) llevaron a cabo una revisión panorámica de los estudios de evaluación de programas de educación parental y concluyeron que la mayor parte de los estudios siguieron un diseño experimental, aunque «casi dos cuartas partes siguen diseños pre-experimentales y cuasiexperimentales», por lo que la calidad de las evidencias es menor. De origen en el ámbito sanitario, donde los resultados de las investigaciones sirven de base para aumentar la adopción y la difusión de prácticas basadas en la evidencia, este enfoque se ha incorporado también en otros ámbitos, como es el socioeducativo, a fin de mejorar los servicios y los resultados para las familias y los menores. En EEUU existe el Centro *What Works Clearinghouse* (WWC, por sus siglas en inglés) que revisa estudios sobre la efectividad de programas, prácticas e intervenciones educativas (<https://ies.ed.gov/ncee/WWC/>). En su web declaran centrarse en investigaciones de alta calidad para responder a la pregunta «¿qué funciona en la educación?» que sirvan de base para la toma de decisiones políticas y/o pedagógicas. En Europa, la Red *EurofamNet* centrada en las políticas y prácticas de apoyo y acompañamiento a las familias dispone de un grupo de trabajo especializado EBPI cuyos resultados se pueden consultar, entre otros, bajo la forma de catálogos de programas EBPI (<https://goo.su/vE7PT>).

Este enfoque, no obstante, plantea limitaciones con relación a la equidad. Como señalan Kerns et al. (2024) las críticas a las IPBEs se basan en la ausencia de la interseccionalidad en las investigaciones que pueden manifestarse de diversas formas en estos programas, como por ejemplo, excluyendo a determinados grupos de la intervención por su condición de discapacidad, subestimar las posibles barreras para acceder a la intervención, o minimizar el impacto del trauma que pueden experimentar determinados grupos o colectivos vulnerables como resultado del sistema de discriminación (mujeres, personas de color, LGBTQI+). De ahí la necesidad de incorporar en las evaluaciones de programas en cada una de sus etapas, desde el diseño y la ejecución, hasta el análisis, la interpretación y la difusión de los datos, el criterio de equidad con evaluaciones culturalmente sensibles y equitativas.

3.1.5. Enfoques del Neurodesarrollo y Epigenético

Nos encontramos ante un campo de estudio incipiente y de gran interés que permite aportar evidencias respecto a la repercusión de las relaciones establecidas entre los seres humanos. Parafraseando a López (2008, p.117) “el apego es un vínculo afectivo que una persona establece con algunas personas del sistema familiar, lazo emocional que impulsa a buscar la proximidad y el contacto con las personas a las que se apega, llamadas figuras de apego”. Sin duda, el apego debe darse a lo largo de toda la vida del sujeto (pues no puede entenderse sin tener en cuenta su función adaptativa), si bien resulta de especial relevancia su aparición y consolidación en los primeros años de vida. La neurociencia actual ha dado la razón a Bowlby (1976) y su teoría sobre el apego ha alcanzado una enorme relevancia porque se ha comprobado que, desde el nacimiento, y durante toda la infancia y la adolescencia, sin la presencia continuada de al menos un adulto no podemos conseguir que el ser humano logre una integración cerebral (Benito,

2024).

La mente infantil emerge, principalmente, del interfaz entre las experiencias relacionales de un niño con sus progenitores y la estructura y funcionamiento de su cerebro (Barudy y Dantgnan, 2006, 2010; Siegel, 2020, 2021). Es decir, el cerebro humano está en construcción y reconstrucción permanente (Bueno, 2017) y tanto el sustrato genético y biológico como la influencia del ambiente son de enorme importancia. En palabras de Arranz y Barreto (2022, p. 70) “el buen trato constituye una potente competencia parental protectora del desarrollo psicológico saludable durante la infancia y la adolescencia”. Asimismo, refieren dichos autores que el perfil psicológico de cada persona es una expresión fenotípica producto de la interacción entre su dotación genética y las interacciones sociales interiorizadas a lo largo de su vida. En este sentido, las interacciones pueden ser tanto positivas como negativas, si bien las primeras contribuyen a desarrollar mecanismos epigenéticos positivos y generar factores protectores mientras que, las segundas, afectan negativamente a modificaciones epigenéticas en el neurodesarrollo (Cancrini, 2021) y esto influye significativamente en los procesos en que se educa la persona, a lo largo de toda su vida. Nauvoma et al. (2016, citado en Arranz y Barreto, 2022, p. 68):

mostraron cómo las interacciones madre/niños estables y de calidad en contextos no de riesgo, evaluadas a través de la percepción de sus hijos en momentos diferentes del desarrollo, se relacionaban con cambios epigenéticos que en la edad adulta aparecían asociados con el ajuste psicosocial [...] Provenzi et al. (2017) señalan el rol protector de los cuidados maternos frente a las variaciones epigenéticas ligadas a la exposición precoz de niños a la adversidad.

Por su parte, Morris et al. (2017) y Tan et al. (2020) plantean que aquello que sucede en el contexto familiar impacta de manera significativa a nivel neuronal, en los sustratos de cada persona y repercuten, significativamente, en cómo la persona se autorregula y reacciona emocionalmente, así como en los procesos de andamiaje de desarrollo de la autonomía, la autoestima y el autocontrol. Son numerosas las investigaciones que han analizado el impacto de los malos tratos en la infancia y las consecuencias que estos generan en el desarrollo neurobiológico. Mesa-Gresa y Moya-Albiol (2011) sintetizan en su estudio que la exposición a situaciones altamente estresantes durante los primeros años de vida se asocia con un incremento en las respuestas de estrés. En este contexto, los mecanismos activados frente a elevados niveles de ansiedad ponen en marcha los sistemas biológicos de respuesta, lo que conduce a cambios cerebrales adversos. Entre los principales efectos identificados se encuentran la pérdida acelerada de neuronas, retrasos en la mielinización, alteraciones en el proceso de poda neural, inhibición de la neurogénesis y estrés inducido por factores de crecimiento cerebral.

De modo más concreto, se ha evidenciado que el maltrato infantil, especialmente cuando es de carácter crónico, ejerce un efecto generalizado sobre el desarrollo cerebral y psicológico, interfiriendo en la capacidad de integrar la información de manera global. Tal como señalan Amores y Mateos (2017), la revisión de la literatura sobre neuropsicología del maltrato muestra que los problemas neuropsicológicos secundarios reflejan la existencia de un trastorno del desarrollo de naturaleza bio-psico-social. Dicho trastorno se manifiesta en la imposibilidad de que las habilidades psicosociales de base neurológica se desarrollen en condiciones óptimas, lo que condiciona la capacidad de adaptación y el desempeño tanto presente como futuro. Estas alteraciones pueden traducirse en dificultades para la empatía, tendencia a experimentar

emociones negativas, elevada reactividad emocional, percepción incrementada de hostilidad en los demás, comportamientos impulsivos, limitaciones en los dominios intelectuales y una mayor probabilidad de ejercer conductas violentas en la vida adulta.

4. Consideraciones finales

La educación familiar —para la vida familiar, para la educación y cuidado de los hijos e hijas y para la formación de profesionales de la intervención socioeducativa familiar, así como para la requerida reflexión autointrospectiva— es necesaria para apoyar a las familias, para que éstas puedan afrontar la vida compartida con reflexión, competencia, bienestar, buenos tratos, resiliencia y sentido de pertenencia en un contexto social y cultural diverso, dinámico y desafiante.

Esta necesidad educativa no solo se presenta en familias vulnerables y en situación de riesgo por condiciones socioeconómicas desfavorables, o integradas por personas con limitaciones funcionales (enfermedad, adicciones, discapacidad, migración, etc.), sino que también se extiende a todas las familias, en la medida en que todo ser humano y, por ende, cualquier sistema familiar, puede mejorar y afrontar las dificultades y retos que emergen en contextos vitales variables.

Comprobamos que son más numerosos los estudios implementados y publicados en relación con la teoría de la educación familiar cuando esta se refiere a la parentalidad, tema que es objeto de investigación desde distintos enfoques científicos. Se trata de un resultado lógico, porque se presta atención a los menores de edad, percibidos con más necesidades de cuidado y educación, y en tanto que futuros ciudadanos responsables del desarrollo social. Sin embargo, es necesario continuar el estudio de la parentalidad y de la EP, y al mismo tiempo ampliar este foco, en las líneas en que aquí se han planteado. La extensión de la educación familiar en la práctica precisa de más investigación, y la investigación está integrada por la teoría, teoría de la familia y teoría de la educación de la educación familiar. “Hacer” teoría de la educación familiar es en la actualidad un reto que se presenta en un contexto de oportunidad al tiempo que requiere de una mirada mucho más compleja y poliédrica, reflexiva, que integre el cuidado y autocuidado, así como el compromiso férreo en la formación de aquellas personas que acompañarán a otras en sus procesos vitales. Pensamos en una teoría: aterrizada en la realidad familiar, que integre los principales hallazgos científicos sobre aspectos distintos de las familias, vida familiar, relaciones familiares, etc., y que considere la importancia de los valores y creencias morales de las familias.

El desarrollo de la teoría de la educación familiar sirve también para comprender y evaluar las prácticas educativas. En distintos fragmentos de este estudio se ha aludido a introducir prácticas reflexivas. De modo concreto, por la enorme relevancia que reviste, consideramos necesario remarcar la importancia de profundizar y trabajar en el enfoque de mentalización que persigue el desarrollo competencial reflexivo en el ejercicio de la responsabilidad educativa familiar, en pro de la funcionalidad. De hecho, dicha capacidad se evidencia fundamental para la construcción de vínculos de seguridad y apego sobre los que se edifica la persona (Asen y Fonagy, 2012, 2023), pues la función reflexiva actúa como mediador esencial al respecto, como habilidad metacognitiva. Se trata, pues, de un enfoque que se nutre de otras corrientes (cognitiva, apego, psicoanálisis) y se centra en enfatizar el enorme potencial que conectar con el otro tiene en la labor educativa.

Junto a esto, mentalizar es un proceso social fundamentalmente bidireccional o transaccional (Asen y Fonagy, 2023), desarrollado en el contexto de las tempranas relaciones de apego y de

las interacciones con otras personas, viéndose su calidad muy influenciada a su vez por la capacidad de mentalización de quienes nos rodean. Urge, por tanto, atender, en el trabajo con familias, la necesidad de identificar e intervenir sobre las dificultades en la función reflexiva de los adultos, para favorecer vinculaciones afectivas adecuadas y prevenir posibles situaciones de maltrato o negligencia.

Así, Santelices et al. (2016) remarcan la necesidad de trabajar la mentalización, tanto con profesionales como con padres y madres, con el fin de cultivar esa capacidad exclusivamente humana de atender y entender la propia mente y la de los demás, de interpretar indicios comportamentales en las personas, tomando en consideración sus procesos mentales y propósitos subyacentes, al tiempo que cultivando el esfuerzo por tomar conciencia de las implicaciones que nuestros propios estados afectivos y comportamientos tienen sobre las demás personas (Fonagy y Target, 2000; Fonagy et al., 2002). Esto es especialmente relevante cuando nos referimos a los adultos responsables a nivel educativo, pero también en los más jóvenes, pues contribuye a sostener, bidireccionalmente, que cada persona (padres, hijos, educandos, etc.) tiene sus propios sentimientos, deseos e intenciones y ha de descubrir su propia experiencia interna, desarrollando un sentido de sí mismo (Slade, 2006) y de la autorregulación afectiva (Fonagy et al., 2002).

Referencias

- Adamsons, K.; Few-Demo, A. L.; Proulx, C. M. y Roy, K. (Eds.).(2022)., *Sourcebook of family theories and methodologies*. Springer.
- Alvira, R. (2003). El método socrático prototipo de diálogo educativo.En García-Amilburu, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación* (pp. 283-307). Dykinson.
- Amer, L. (2023). *Rainbow parenting: your guide to raising queer kids and their allies* (First edition). St. Martin's Griffin.
- Amores, A. y Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología educativa*. 23(2), 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.006>
- Arranz, E. y Barreto, F. (2022). Fundamentos científicos de la parentalidad positiva. Contexto familiar, parentalidad positiva y desarrollo psicológico: un modelo epigenético. En S. Rivas y C. Beltramo (Coords.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 67-85). Pirámide.
- Asen, E. y Fonagy, P. (2012). Intervenciones terapéuticas basadas en la mentalización para familias. *Journal of Family Therapy*, 34(4), 347–370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2011.00552.x>
- Asen, E., y Fonagy, P. (2023). *Tratamiento basado en la mentalización con familias*. Desclée de Brouwer.
- Aznar Minguet, P.; Gargallo López, B.; Garfella Esteban, P. R. y Cánovas Leonhardt, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción: teoría y praxis*. Tirant lo Blanch.
- Baldwin, A. L. (1955). *Behavior and development in childhood*. Dryden Press.
- Balsells-Bailón, M. À., Vaquero-Tió, E., Fernández Rodrigo, L., Fuentes-Peláez, N. y Mateos-Inchaurredo, A. (2022). *La educación parental desde un enfoque interseccional: perspectiva de género e interculturalidad*. Caixa Proinfancia.

<https://hdl.handle.net/20.500.14352/121848>

- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barudy, J. (2022). Prólogo. En P. Sahuquillo, V. Riquelme y P. Cánovas (Eds.), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 21-82). Tirant Humanidades.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre*. Gedisa.
- Bell, R. Q. (1979). Parent, child, and reciprocal influences. *American Psychologist*, 34(10), 821–826. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.821>
- Benito, R. (2024). *Cerebros moldeando cerebros*. Desclée.
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar*. Pirámide.
- Bernal, A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educacional: formación de profesores*, 55(1), 114-128. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art.289>
- Bowlby, J.(1953). *The roots of parenthood*. National Children's Home.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1-5. <https://doi.org/10.2307/1127743>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.2307/1174755>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.
- Bryant, C. M. y Awosan, C. I. (2022). Conceptualizing Family Stress: A Trend Toward Greater Context. En K. Adamsons, A. L. Few-Demo; C. M. Proulx y K. Roy (Eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies* (pp. 99-117). Springer.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados: otra forma de estar en el mundo*. Arpa.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria.
- Cánovas, P., Sahuquillo, P. M., Císcar, E. y Martínez, C. (2014). Estrategias de intervención socioeducativa con familias: Análisis de la orientación familiar en los servicios especializados de atención a la familia e infancia de la Comunidad Valenciana. *Educación XX1*, 17(2), 265-288. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11491>
- Ciscar, E.; Méndez, V.; Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2022) En P. Sahuquillo; V. Riquelme y P. Cánovas (Coord.), *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas* (pp. 349-410). Tirant Humanidades.
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. J.; McPartland, F.; Mood, A. M.; Weinfeld, F. D. y York, R. L., (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office.
- Comisión Europea (2013). *Recomendación de la Comisión. «Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas»*. Diario Oficial de la Unión Europea [DOUE] 59, de 2 de marzo de 2013, 5- 16. <https://goo.su/AjY4>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. <https://goo.su/Rwwh2a>
- Council of Europe (2012). *Recommendation CM/Rec12 of the Committee of Ministers to member*

- states on children's rights and social services friendly to children and families. <https://goo.su/igv4DNr>
- Croake, J. W., y Glover, K. E. (1977). A History and Evaluation of Parent Education. *The Family Coordinator*, 26(2), 151. <https://doi.org/10.2307/583363>
- Cucchiara, M., Cassar, E., y Clark, M. (2019). "I Just Need a Job!" Behavioral Solutions, Structural Problems, and the Hidden Curriculum of Parenting Education. *Sociology of Education*, 92(4), 326–345. <https://doi.org/10.1177/0038040719861363>
- Daly, M. y Council of Europe (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Council of Europe.
- Danermark, B. (2019). Applied interdisciplinary research: a critical realist perspective. *Journal of Critical Realism*, 18(4), 368–382. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1644983>
- Darling, C. A., Cassidy, D. y Rehm, M. (2020). The Foundations of Family Life Education Model: understanding the Field. *Family Relations*, 69, 427-441. <https://doi.org/10.1111/fare.12372>
- Delors-Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. <https://goo.su/vClr5>
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. BAC.
- Donati, P. (2024). El cuidado del otro como relación social. *Recerca: Revista de Pensament i anàlisi*. 29(1), 1-21. <https://doi.org/10.6035/recerca.7527>
- Drahola, L. (2025). Methodological basis of modern psychological research: an interdisciplinary approach. *Psychological Journal*, 14, 24–30. <https://doi.org/10.31499/2617-2100.14.2025.328726>
- Escámez, J., Vázquez, V., y García, R. (2012). *Educación para el cuidado: Hacia una nueva pedagogía*. Octaedro.
- Escámez, J. (2015). La educación familiar ante un cambio de época. Sentido y posibilidades. En M. A. Santos Rego (Dir.), *El poder de la familia en la educación* (pp. 17-33). Síntesis.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria: Un libro para educar en libertad*. Octaedro.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press.
- Fonagy, P., y Target, M. (2000). Mentalization and personality disorder in children: A current perspective from the Anna Freud Centre. En T. Lubbe (Ed.), *The borderline psychotic child: A selective integration* (pp. 69–89). Taylor & Francis.
- García, L. (2012). Sociedad del conocimiento y educación. Presentación. En L. García (Coord.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 9-15). UNED.
- Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy.' *Sociology*, 39(5), 835–853. <https://doi.org/10.1177/0038038505058368>
- Haslam, D. M., y Mejia, A. (2017). Accommodating Race and Ethnicity in Parenting Interventions. En M. R. Sanders y T. G. Mazzucchelli (Eds.), *The Power of Positive Parenting: Transforming the Lives of Children, Parents, and Communities Using the Triple P System* The Power of Positive Parenting (pp. 332–343). <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190629069.003.0030>
- Henry, C. S. y Harrist, A. W. (2022). Family Resilience Theory. En K. Adamsons; A. L. Few-Demo,

- C. M. Proulx, y K. Roy (Eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies* (pp. 65-91). Springer.
- Inda-Caro, M.; Torío-López, S., y Fernández-García, C.-M. (2023). Estudio psicométrico piloto de un instrumento para evaluar el funcionamiento familiar: corresponsabilidad y consenso. *Estudios sobre educación*, 44, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.44.001>.
- Jover, G. (2019). La dimensión ética de la tarea de educar. En C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez y A. Bernal (Coord.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 73-82). Dykinson.
- Kerns, S. E. U., Maddox, S. J., Berhanu, R. E., Allan, H., Wilson, R. A., Chiesa, A., Orsi-Hunt, R., McCarthy, L. P., Henry, L. J., y Smith, C. O. (2024). An Equity-Focused Assessment of Evidence-Based Parenting Intervention Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27(2), 279–299. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00479-2>
- Lansford, J. E., Betancourt, T. S., Boller, K., Popp, J., Pisani Altafim, E. R., Attanasio, O., y Raghavan, C. (2022). The Future of Parenting Programs: II Implementation. *Parenting*, 22(3), 235–257. <https://doi.org/10.1080/15295192.2022.2086807>
- Lau, A. S. (2006). Making the Case for Selective and Directed Cultural Adaptations of Evidence-Based Treatments: Examples From Parent Training. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 13(4), 295–310. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2006.00042.x>
- Lévinas, E. (2000). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (trad. A. Pintor Ramos). Sígueme.
- Longino, H. E. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in scientific inquiry*. Princeton University Press.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y la adolescencia*. Pirámide.
- MacIntyre, A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Open Court.
- Macvarish, J. (2023). The Politics of Parenting. En E. Lee, J. Bristow, Ch. Faircloth y J. Macvarish (Eds.). *Parenting Culture Studies* (pp. 99-130). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1_4
- Mamas, C. y Mallén-Lacambra, C. (2025). Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusión relacional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- Martín, J. C., Rodrigo, M. J., y Rosales, M. (2025). *Intervenir y mediar en el ámbito familiar y sociocomunitario desde el enfoque de la parentalidad positiva*. Tirant Humanidades.
- Martin T.F. y White J.M. (2022). Family Development Theory. En K. Adamsons, A.; L. Few-Demo, C. M. Proulx y K. Roy (Eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies* (pp. 179-201). Springer.
- Mesa, P. y Moya, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ‘ciclo de la violencia.’ *Revista de Neurología*, 52(08), 489-503. <https://doi.org/10.33588/rn.5208.2009256>
- Mínguez, R., Romero, E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas, *Teoría de la Educación*, 28(2), 163-183. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282163183>
- Mínguez, R. (2014). Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales. *Revista de Educación*, 363, 210-229. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-178>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2023). *Estrategia Estatal de Derechos de la Infancia y de la Adolescencia (2023-2030)*. Gobierno de España/ Ministerio de Derechos

- Sociales y Agenda 2030. <https://goo.su/HeMzErB>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S. y Houltberg, B. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Morris, A. S., Jespersen, J. E., Cosgrove, K. T., Ratliff, E. L., y Kerr, K. L. (2020). Parent Education: What We Know and Moving Forward for Greatest Impact. *Family Relations*, 69(3), 520–542. <https://doi.org/10.1111/fare.12442>
- Nauvoma, O. Y., Hein, S., Suderman, M., Barbot, B., Lee, M., Raefski, A., Dobrynin, P. V., Brown, P. J., Szyf, M., Luthar, S. S. y Grigoremko, E. L. (2016). Epigenetic patterns modulate the connection between developmental dynamics of parenting and offspring psychological adjustment. *Child Development*, 87(1), 98-110. <https://doi.org/10.1111/cdev.12485>
- Noddings, N. (2003). *El cuidado: Un enfoque femenino de la ética y la educación moral*. Paidós.
- Núñez, L. y Romero, C. (2008). *Pensar la educación: Conceptos y opciones fundamentales*. Pirámide.
- Perlman, S., Cowan, B., Gewirtz, A., Haskett, M., y Stokes, L. (2012). Promoting positive parenting in the context of homelessness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(3), 402–412. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01158.x>
- Rivas, S. y Beltramo, C. (Coords.). (2022). *Parentalidad Positiva. Una mirada a una nueva época*. Pirámide.
- Rubio, F.J., Trillo, M.P. y Jiménez, M.C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de Educación*, 389, 267-295. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462>
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (Eds.) (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant Humanidades.
- Sanders, M. R., y Trevor G. Mazzucchelli (Eds) (2017). *The Power of Positive Parenting: Transforming the Lives of Children, Parents, and Communities Using the Triple P System*. Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190629069.001.0001>
- Santelices, M. P., Zapata, J., Fischersworing, M., Pérez, F., Mata, C., Barco, B., Olhaberry, M., y Farkas, C. (2016). Intervenciones basadas en la mentalización para padres y educadores: una revisión sistemática. *Terapia Psicológica*, 34(1), 71–80. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082016000100008>
- Saxena, M. (2022). Application: Resilience Among Sibling Caregivers. En K. Adamson; A. L. Few-Demo, C. M. Proulx, y K. Roy (Eds.), *Sourcebook of family theories and methodologies* (pp. 93-96). Springer.
- Siegel, D. (2020). *El poder de la presencia*. Alba.
- Siegel, D. J. y Payne, T. (2021). *El cerebro del niño*. Alba.
- Slade, A. (2006). *Reflective Parenting Programs. Theory and Development*. The City College the Psychological Center, R8/130.
- Steele, R., y Richards, M. (2005). Parent education and parent training. En S.W. Lee (Ed.), *Encyclopaedia of School Psychology* (pp. 367-369). SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781412952491.n197>
- Stern, H.H. (1962). *L'éducation des parents à travers le monde*. UNESCO/Éditions Bourrellier. <https://bit.ly/3NiyMGk>

- Tan, P. Z., Oppenheimer, C. W., Ladouceur, C. D., Butterfield, R. D. y Silk, J. S. (2020). A review of associations between parental emotion socialization behaviors and the neural substrates of emotional reactivity and regulation in youth. *Developmental Psychology*, 56(3), 516-527. <https://doi.org/10.1037/dev0000893>
- The California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare (s.f). *Parent Training Programs*. <https://www.cebc4cw.org/search/topic-areas/parent-training-programs/>
- Vesely, C. K., Ewaida, M. y Anderson, E. A. (2013). Cultural Competence of Parenting Education Programs Used by Latino Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 36(1), 27–47. <https://doi.org/10.1177/0739986313510694>
- White, J. M., Klein, D. M., y Martin, T. F. (2015). *Family theories* (4th ed.). Sage.