

La colaboración entre familia y escuela en la educación infantil ()*

Alfonso LUQUE LOZANO
Universidad de Sevilla

Resumen

Se analizan las relaciones entre la familia y la escuela en cuanto afecta a la educación de niños y niñas, prestando atención a las expectativas que progenitores y profesorado generan recíprocamente a propósito de la educación de quienes para unos son su prole y para otros su alumnado. Un segundo punto de interés se centra en lo que la familia puede hacer para facilitar el éxito escolar de sus hijos e hijas y nos conduce a la necesaria colaboración entre la familia y la escuela cuando aparecen comportamientos problemáticos. Por último se revisa el problema de la disciplina familiar y escolar y se ofrecen algunas orientaciones para facilitar el planteamiento conjunto de normas básicas de organización y control del comportamiento.

Palabras clave: familia, escuela, educación infantil, disciplina.

Abstract

The relationships between family and school in child education were analyzed focusing in three main topics: the mutual expectations of family and school about their respective responsibilities in children's education, the specific contribution of the family to school achievement, and the family-school collaboration in the resolution of behaviour disorders. Finally, the problem of discipline at home and at school is reviewed, and we present some guidelines for facilitating the joint planning of basic rules for establishing organization and control in child behaviour.

Key words: family, school, child education, discipline.

(*) Este artículo es la versión extensa de la conferencia *El niño, la escuela y la familia*, leída en el curso sobre *El niño y la familia*, organizado conjuntamente por la Delegación de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Sevilla y la Sociedad de Pediatría de Andalucía Occidental y Extremadura, en noviembre de 1994. Quede constancia de mi agradecimiento a M^a del Carmen Moreno Rodríguez por sus comentarios y sugerencias, muy útiles para documentar algunas de las ideas desarrolladas en este texto.

Dirección del autor: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Ciudad Jardín, 22. 41005 Sevilla.

Niños y niñas, familia y escuela

La vida social depara a los niños y niñas¹ y a sus familias experiencias muy diversas, de entre todas ellas, las relacionadas con la escuela son únicas porque ninguna otra institución social mantiene una relación tan prolongada e influyente en el comportamiento y la educación de todos los niños y niñas -puesto que es común y obligatoria entre los seis y los dieciséis años-, influencia que repercute también en la dinámica de la vida familiar. Una relación tan duradera, tan estrechamente implicada el desarrollo individual de todas las personas en sociedades como la nuestra y que compromete a dos instituciones tan significadas como la familia y la escuela, debería ser, lógicamente objeto de amplias y abundantes investigaciones; sin embargo, ha recibido un tratamiento bastante marginal a juzgar por la comparativamente escasa literatura dedicada a su estudio en los últimos años: muy pocas monografías, algunos capítulos en libros de psicología evolutiva y unos cuantos artículos, más bien generales, en revistas. Seguramente nadie minusvalora una cuestión así, por lo que la ausencia de una mayor abundancia de trabajos quizás sea más bien el reflejo de lo intrincado del asunto.

Para empezar, hablar de «el niño», de «la familia» o de «la escuela» fuerza a hablar, necesariamente, de abstracciones;

y el riesgo de moverse entre abstracciones es el de caer en las generalidades que de nada sirven para interpretar, comprender o transformar la pluralidad de situaciones concretas que definen cada caso particular. Hablar de «el niño» es hacer abstracción de las diferencias individuales existentes entre unos niños y otros -incluyendo las diferencias ligadas al género entre niños y niñas-, y es omitir conscientemente las variaciones evolutivas que hacen tan distintos en sus capacidades, intereses o problemas a los niños de diferentes edades. Hablar de «la familia» exige buscar las coincidencias en una tipología también muy variada de núcleos familiares que se diferencian unos de otros en su composición (número de personas que integran la familia, relación existente entre ellas, etc.), en sus circunstancias socioeconómicas, en su nivel educativo y cultural, etc. Las formas de vida de la época actual están generando y extendiendo estructuras de familia inéditas en la tipología tradicional: familias monoparentales, de nacionalidad mixta, homosexuales, adoptivas... Referirnos a «la escuela» es referirnos a una función social definida en términos generales como la transmisión sistemática, intencional y socialmente organizada de conocimientos y destrezas valiosos en una sociedad y cultura determinadas, sin reparar en la diversidad de las experiencias escolares según los centros (públicos o privados, urbanos o rurales,

¹ A lo largo del texto nos referiremos a niños y niñas, padres y madres, maestros y maestras, etc. En ocasiones aparecen expresiones en las que se usa el masculino como resumen de ambos géneros: «el niño», «el maestro», «los padres», «los hijos» y otras similares. La simplificación del género obedece únicamente a razones de economía verbal, para no recargar el texto. Salvo que haya alusiones específicas a la diferencia de género, en todos los casos debe sobrentenderse que se hace referencia indistintamente a «las niñas y los niños», «los maestros y las maestras», «los padres y las madres», «las hijas y los hijos», etc.

mixtos o segregados por sexos, etc.) y el profesorado concreto (tipo de formación inicial y posterior, edad, actitudes...).

Del mismo modo que hablar de el niño, la familia o la escuela exige una considerable abstracción, acercarnos a las complejas relaciones entre la familia y la escuela y a su incidencia en la educación y el desarrollo de los niños supone necesariamente elegir sólo algunos de los múltiples aspectos a considerar en esas relaciones porque resulta prácticamente imposible abordarlos todos. Tratar, además, de hacerlo en espacio tan limitado como es un artículo obliga a renunciar a la posibilidad de desarrollar muchos de los temas que podrían ser de interés para los lectores.

En las páginas siguientes veremos cuatro aspectos de las relaciones de la familia con la escuela, comenzando por las expectativas que la familia y la escuela generan recíprocamente a propósito de la educación de los niños y niñas; en segundo término, algo de lo que la familia puede hacer en la educación de los niños; a continuación y en tercer lugar, la colaboración entre la familia y la escuela cuando aparecen comportamientos problemáticos; y, para terminar, concretando lo anterior, el planteamiento conjunto de normas básicas de organización y control del comportamiento, esto es, de disciplina.

Lo que la familia espera de la escuela y lo que la escuela espera de la familia

La escuela está sujeta a una demanda social muy fuerte. Progenitores e hijos *saben* que el propósito de las experiencias escolares es el aprendizaje de

saberes académicos y que esa experiencia es decisiva en la formación de la personalidad y *saben* que para ello la escuela se sirve de determinadas prácticas muy características: saben que la enseñanza requiere ciertos métodos y el uso de ciertos materiales específicamente escolares. Lo saben y *esperan* que la escuela cumpla esa función especializada con eficacia. La singularidad de lo escolar mediatiza las relaciones de los niños y de sus padres con la escuela y con los maestros. Cuando niños y niñas comienzan a ir a la escuela, sus padres y madres esperan que allí les enseñen a leer y a escribir, las operaciones matemáticas, ciencias y geografía e historia. No sólo eso; además de los aprendizajes académicos, quieren que sus hijos e hijas se sientan bien y estén alegres, que sean aceptados por sus compañeros y tengan amigos, que aprendan a desenvolverse en el mundo, que adquieran conocimientos y aptitudes que les sirvan el día de mañana y que se conviertan en personas maduras, abiertas, respetuosas, responsables, decididas, trabajadoras y creativas. Los progenitores, en general, son optimistas respecto a la educación de sus hijos. Y ese optimismo es positivo porque transmite confianza y garantiza la atención adecuada (Palacios, 1987; Palacios, González y Moreno, 1987; Cubero y Moreno, 1990; González y Palacios, 1990; Moreno, 1991; Vila y Bassedas, 1994). Digo «en general» porque esas expectativas, aunque muy comunes, no son compartidas del mismo modo por todos los padres. La propia experiencia escolar y el grado académico alcanzado por unos padres u otros marca grandes diferencias. En general, las familias de mayor nivel educativo y cultural esperan

más de la escuela. Hay también diferencias cualitativas: no todos esperan lo mismo; para unos lo esencial es el comportamiento y la disciplina; para otros, el logro intelectual, y hay padres que aprecian especialmente una determinada formación moral y de valores (Palacios y Oliva, 1991; Oliva, 1992; Palacios y Moreno, 1994).

A menudo las expectativas de los padres superan los medios limitados de la escuela: ni los niños pasan todo el día bajo la responsabilidad del maestro, ni éste puede dedicarse intensivamente a cada uno de sus alumnos, ni los recursos materiales y personales de los centros escolares permiten siempre una enseñanza de la calidad que desean los padres.

También la escuela tiene ciertas expectativas acerca de la labor educativa desarrollada en y por la familia (Oliva, 1992). Los objetivos y las prácticas escolares reflejan las normas y cultura mayoritarios en la sociedad. Esa coincidencia explica la considerable continuidad entre la experiencia educativa familiar y escolar. Los maestros esperan que los padres estén interesados en la educación de sus hijos y dispuestos a colaborar con ellos proporcionando a los niños el estímulo emocional y el apoyo intelectual que necesitan (Garton y Pratt, 1989; Rogoff, 1990).

De hecho, muchas familias preparan muy bien a los niños y niñas para la vida escolar; en el hogar se *familiarizan* con muchas de las rutinas cotidianas que les serán enormemente útiles en el colegio: alternar equilibradamente movimiento y reposo, hablar para expresar ideas o intenciones y escuchar para comprender las de los demás, concentrarse en la ta-

rea, acabar lo que se empieza, recoger y colocar en su sitio los objetos que se ha estado usando, asumir responsabilidades y compromisos ante los otros, y otras muchas. Ese respaldo familiar ha demostrado ser una fiable garantía del éxito escolar (Cataldo, 1987; Cubero y Moreno, 1990; Moreno y Cubero, 1990).

La discontinuidad entre familia y escuela se produce cuando los progenitores no pueden o no saben proporcionar esa base, o cuando las costumbres o los valores o la cultura adquiridos en el hogar discrepan abiertamente con los de la escuela. De ahí las dificultades que experimentan en el colegio los niños procedentes de grupos sociales minoritarios, marginales o económica y educativamente pobres. En estos casos, las expectativas de la escuela se ven defraudadas y no es de extrañar que muchos de estos niños se vean abocados al fracaso. Que no sea de extrañar no significa en absoluto que se justifique, porque una de las razones de ser del sistema escolar es precisamente ofrecer ayuda educativa que compense o corrija esta desigualdad inicial que recorta tan gravemente las oportunidades educativas y vitales de muchos niños y niñas.

Lo que la familia puede hacer a favor de la educación escolar de los hijos e hijas

La escuela contribuye de un modo decisivo a la educación de los niños y las niñas, pero esa educación empieza en el hogar. La escuela es la institución social responsable de formar a las nuevas generaciones en el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales; y lo hace durante muchos años. Pero se

espera que niños y niñas lleguen a la escuela con una cierta base y encuentren en la familia un apoyo y un complemento a la educación escolar. A continuación vamos a desarrollar más detenidamente en qué consiste esa participación de los progenitores en la formación de sus hijos y qué relación tiene la educación familiar en la vida escolar posterior. Una aclaración previa: con demasiada frecuencia se suele pensar que el protagonismo de los padres y madres como educadores, en tanto que responsables principales de la educación de sus hijos, termina *antes* del ingreso del niño en la escuela y esto no es así. Sin duda la educación proporcionada en los primeros años puede ser una buena preparación para la escuela; pero no termina ahí su responsabilidad. De sobra son conocidos los perjuicios que el desinterés posterior de los progenitores causa a los escolares: falta de motivación, ruptura de las rutinas que aseguran la continuidad de actividades entre el colegio y el hogar y mayor probabilidad de conflictos y contradicciones entre las influencias educativas que el niño recibe en los dos escenarios en los que reparte su tiempo (Moreno y Cubero, 1990).

Aunque los padres y las madres no actúen como maestros o maestras en el sentido de la instrucción didáctica, lo son -y muy eficaces casi siempre- en el sentido de *maestría*, de capacidad natural para hacer y para enseñar (Rogoff, 1990). En el seno de la familia los niños aprenden un amplio repertorio de aptitudes básicas y de habilidades sociales imprescindibles para afrontar las experiencias escolares, así como las actitudes que le predisponen para el aprendizaje y el ejercicio de sus capacidades inte-

lectuales (Moreno y Cubero, 1990). Aunque la actividad infantil se caracteriza por su falta de especialización, por su globalidad, por relacionarse simultáneamente con el desarrollo de muchas de las aptitudes básicas, nosotros vamos a referirnos a ellas por separado para facilitar la exposición, siguiendo el análisis de Cataldo (1987).

En los primeros años de vida y gracias normalmente al estímulo y la dedicación de muchos miembros de su familia, los niños y niñas desarrollan sus *destrezas físicas*. Aprenden a sentarse, a gatear y a caminar, a desplazar y a manipular objetos, a mantener el equilibrio y la postura y a coordinar sus movimientos con agilidad y precisión. Esos aprendizajes serán esenciales no sólo para la posterior educación física, sino también para participar en juegos y todo tipo de actividades, así como para poder manejar el lápiz e iniciar los aprendizajes escolares (Mora y Palacios, 1990).

No menos importantes que las destrezas físicas son las *habilidades comunicativas y lingüísticas*. De nuevo los estímulos y la dedicación de los progenitores permiten en relativamente poco tiempo un enorme progreso tanto en la pronunciación, como en el vocabulario o la sintaxis del lenguaje oral (Wells, 1986). En el seno de la familia el niño suele aprender la estructura básica de la conversación, esencial tanto para sus relaciones con los demás, como para el uso y enriquecimiento del lenguaje, como para su desarrollo intelectual (Garton, 1992). Aprende, además, a ir haciendo usar el lenguaje como instrumento de pensamiento, como herramienta de representación para referir y manejar realidades no presentes; logro que sitúa al

niño en la dirección del pensamiento abstracto (Feldman, 1987; González, 1993). El progresivo dominio de los aspectos cognitivos del lenguaje se manifestará, finalmente y hacia los seis años, en la aparición de la autorregulación verbal (Luque, 1991a, 1991b). El hogar es también, habitualmente, el escenario de los primeros aprendizajes en el manejo de los sistemas notacionales convencionales de representación gráfica -letras, números, etc.- (Tolchinsky y Karmiloff-Smith, 1993). Sin toda esa capacitación en el dominio del lenguaje en sus usos comunicativos, representacionales y reguladores, el niño tiene serias dificultades para participar activamente en la vida escolar.

Otras aptitudes básicas que suelen desarrollarse notablemente como fruto de la experiencia familiar son las relacionadas con las *habilidades intelectuales básicas*: percepción, atención, comprensión y memoria. Los niños se acostumbra a orientar sus sentidos, a seleccionar ciertas informaciones, a buscar el significado de las experiencias y a recordar los nombres de otras personas, de las partes de su cuerpo, a rememorar acontecimientos, a recitar canciones y a repetir cuentos (Lautrey, 1980; Wells, 1986). Los intercambios lúdicos y comunicativos de la vida cotidiana les proporcionan la información que necesitan para ir construyendo sus habilidades intelectuales, aunque los padres pueden facilitar esta tarea sirviéndose de juegos y actividades especialmente estimulantes (Nikitin, 1985; Vénguer y Vénguer, 1988; González, 1993). El desarrollo de la *memoria* permitirá, más adelante, indagar la realidad de un modo relativamente complejo y elaborar teorías

más o menos elaboradas a partir de las intuiciones y razonamientos infantiles (Gardner, 1991), de forma que los niños llegan a la escuela con una apreciable cantidad de conocimientos (no todos erróneos ni ingenuos) sobre el mundo que les rodea.

También el hogar es, por regla general, el escenario de los primeros aprendizajes *lógico-matemáticos*. Los niños y niñas aprenden a contar y a clasificar en el curso de actividades que tienen forma de juegos compartidos con sus padres o sus hermanos; la inferencia o la planificación, igual que otras operaciones de razonamiento lógico-matemático, se construyen en contextos cotidianos que les dan sentido (Donaldson, 1978; Lacasa, 1994). En el hogar se familiarizan muchos niños y niñas con la *lectura*; aquellos cuyos padres leen y escriben frecuentemente en su presencia suelen estar mejor dispuestos para esos aprendizajes posteriores y típicamente escolares (Garton y Pratt, 1989; Fredericks y Taylor, 1991). El interés por la *ciencia*, la *historia*, el *arte* u otras disciplinas se fragua en la familia y tienen estrecha relación con los intereses y actividades de los padres, que son excelentes maestros para desarrollar la *creatividad* y el ejercicio de la *imaginación* (Gardner, 1991), tarea en la cual pueden servirse de los medios de comunicación (Krasny Brown, 1986).

El proceso de *socialización* faculta al niño para relacionarse con los demás y consigo mismo para lograr el relativo control de las emociones que caracteriza la personalidad equilibrada y el comportamiento maduro (Schaffer, 1984). Los padres tienen prácticamente toda la responsabilidad en este terreno (Palacios

y Moreno, 1994). El desarrollo emocional se basa en la *confianza*. La adquisición de la confianza es el resultado del aprendizaje de un determinado modelo del yo, en el contexto de los vínculos de apego (Moreno, 1995). La confianza en los demás y en uno mismo es el requisito para relacionarse con los otros y para experimentar y aprender; lo contrario coloca a la criatura en una situación de vulnerabilidad psicológica (Schaffer, 1990). La adquisición de los hábitos de cuidado de uno mismo son el primer paso en el logro de la *autonomía* y en la construcción de una personalidad propia. El *control de las emociones* significa el inicio de la capacidad de respetar las emociones de los otros y construir relaciones positivas con ellos. La amabilidad empieza a ser posible cuando el niño ha aprendido a posponer la satisfacción de sus necesidades y a reconocer las necesidades de los otros (González Portal, 1992). Toda esa preparación emocional para la vida social está dirigida por los padres cuyo amor se traduce en este caso en protección, paciencia y exigencia, en dar seguridad y pedir control y equilibrio (Palacios y Moreno, 1994; Moreno, 1995). Con esas capacidades el niño puede aventurarse en el mundo de *los iguales* -y la escuela es, en muchos aspectos, un entorno de iguales-, en el cual ni las emociones ni las relaciones están directamente reguladas por los adultos, donde prevalecen, cada vez más a medida que se aproxima la adolescencia, las normas y convenciones tácitas entre los compañeros. Los padres que enseñan a sus hijos a resolver los conflictos interpersonales y que ofrecen modelos inequívocos y coherentes de respeto, lealtad y cordialidad están sen-

tando las bases del futuro éxito social de sus hijos. Una manera sensata de ayudarles en este sentido es actuar así con respecto a los otros adultos, exigir ese comportamiento en las relaciones entre hermanos y crear situaciones en las que poder *ponerse a su altura* para mostrar ejemplos concretos que el niño pueda seguir (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983).

El niño que tiene la suerte de poder adquirir en el hogar las aptitudes intelectuales y sociales que hemos mencionado, habrá desarrollado de paso un conjunto de *actitudes* que le van a ser muy útiles en su vida escolar. El *deseo de aprender* se estimula mostrándole nuestro interés por lo que el niño hace y aprende, tanto cuando regresa de la escuela o hace sus deberes, como en sus actividades cotidianas (Donaldson, 1978). La *perseverancia en las tareas*, es decir, la motivación sostenida -esencial para desarrollar cualquier clase de trabajo o para ejercer cualquier responsabilidad-, se enseña no sólo instando al niño para que se concentre en su tarea o la acabe, también es necesario que el niño vea a sus padres perseverando ante las dificultades y contratiempos. Una actitud inteligente ante los problemas y que ayuda a afrontarlos de un modo útil para aprender es *ensayar distintas soluciones posibles buscando recursos* que ayuden a superar la dificultad. Saber buscar soluciones es importante, igual que lo es *saber pedir ayuda* a los demás cuando se nos agotan los recursos, ayuda que solicitamos no por pereza sino por necesidad. *Aprender de los demás* es un ejercicio de modestia y una manera segura de adquirir nuevos recursos. Los niños que ven en sus padres comporta-

miento coherentes con esas actitudes acaban actuando como ellos.

No todos los progenitores se comprometen a fondo en todos los aspectos de la educación de sus hijos o hijas que hemos enumerado en este apartado; hay muchos padres y madres que lo hacen con competencia y naturalidad y otros que se esfuerzan y lo logran aceptablemente; por el contrario, hay otros que no sienten esa responsabilidad concreta o no saben cómo atenderla. Hay situaciones en que la familia se siente impotente para ofrecer a sus hijas e hijos la ayuda educativa que necesitan, como en los casos de niñas y niños con algún tipo de retraso o dificultad en el desarrollo, dotados con talentos especiales, o que presentan comportamientos problemáticos. En tales situaciones, lo más inteligente que puede hacer la familia es pedir ayuda especializada.

La colaboración entre la familia y la escuela cuando aparecen comportamientos problemáticos

Algunos niños se caracterizan por crear conflictos permanentemente en sus relaciones con los demás: incapaces de controlar sus emociones, reaccionan virulentamente a la menor frustración, mantienen una actitud obstinada de oposición permanente a cualquier iniciativa de los demás, desconfían sistemáticamente de los otros y su negativismo les lleva a rechazar incluso los cuidados y las demostraciones de afecto. A veces son también niños inquietos y muy activos; con alguna frecuencia agreden física y verbalmente a los adultos o a sus compañeros (Cervera y Feliú, 1984). No siempre los comportamientos problemá-

ticos lo son por resultar excesivos; otras veces son los comportamientos inhibidos (mutismo o apatía, por ejemplo) los que causan preocupación en la familia o en la escuela. Estas conductas son muy problemáticas para los padres, para las otras personas que colaboran en su cuidado y educación y para los maestros porque tienden a producir emociones fuertemente negativas en otros niños, a perturbar el entorno social y a hacer fracasar las experiencias de aprendizaje en la escuela. Suelen «quemar» a padres y maestros, que se sienten impotentes -y, a veces, se sienten además culpables por ello- para mantener el control en las situaciones provocadas por el comportamiento de estos niños (Cataldo, 1987). Sin embargo, por muy agotadoras que puedan ser, las conductas conflictivas se mantienen porque son funcionales, permiten a los niños evitar o afrontar situaciones emocionales y sociales que no saben o no pueden expresar y resolver de otro modo. Se ha observado que estos niños «miden» la tolerancia del entorno y abusan de la permisividad o el buen carácter de aquellos a los que consiguen imponerse.

Al parecer, algunos de estos comportamientos problemáticos empiezan a manifestarse en ciertos casos casi desde el mismo momento en que el niño empieza a hablar y a tener cierta autonomía motriz. Hacia el final del primer año de vida casi todos los niños han aprendido algo sobre los límites de la paciencia de los otros, pero si en ese momento, por negligencia de los progenitores, no encuentran límites en el entorno, si los demás no les ayudan a reconocer lo que pueden y lo que no pueden hacer, empieza a gestarse un problema que se agravará en los años posteriores.

El recurso para prevenir o corregir estos comportamientos problemáticos no es, desde luego, la *sobreprotección*, tan dañina como la permisividad para la autoestima del niño y para el desarrollo equilibrado de su personalidad y que en nada contribuye a que sean más afectuosos (Toro, 1981). Pero no se trata de un dilema a resolver entre permisividad y sobreprotección; como alternativa y en una dirección más provechosa para el desarrollo de sus hijos, muchos progenitores basan la relación con sus hijos en la amabilidad, el humor (no el sarcasmo) y la firmeza; otros suavizan los conflictos derivados de los comportamientos problemáticos buscando actividades e intereses comunes que poder compartir con sus hijos e hijas.

La rivalidad entre hermanos puede ser una fuente adicional de conflictos en muchos hogares. Los equilibrios afectivos de los padres entre los hermanos suelen ser complejos, pero no imposibles. Los padres necesitan reconocer sin temor que sus hijos tienen necesidades distintas en cada edad y deben saber explicárselo con naturalidad a los hermanos. Por ejemplo, si se presenta ante el mayor al hermano menor como una persona con sentimientos, deseos y necesidades de protección y atención semejantes a los propios en edades anteriores, si se le enseña a adoptar conscientemente la perspectiva del pequeño e incluso a participar activamente en la satisfacción de sus necesidades, las relaciones entre hermanos resultan más armoniosas. Esa misma estrategia basada en la comprensión y el respeto de las diferencias y en la cooperación en un sistema de beneficios mutuos da también resultados entre hermanas y hermanos, entre pe-

queños y un mayor adolescente... En general, si se maneja bien la relación entre hermanos, fomentando más la cooperación que la competencia, podemos encontrarnos con preescolares que ayudan al cuidado de su hermano pequeño sin celos, o niños escolares más rápidos en aprender gracias a las enseñanzas y modelos que ofrece un hermano mayor (Dunn y Kendrick, 1982). Estos intercambios entre hermanos pueden llegar a ser muy importantes porque permiten adquirir aptitudes y cualidades difíciles de aprender en otras partes.

Algunos de estos niños problemáticos en el hogar no lo son en la escuela, o a la inversa; depende de lo que los demás les permitan. La experiencia escolar en centros de párvulos suele ayudar a los niños a ir aprendiendo a regular mutuamente su nivel de actividad. En casi todos los casos estos comportamientos difíciles se pueden modificar si padres y maestros coinciden en poner límites, en razonar sus normas y exigir su cumplimiento, en ofrecer modelos de comportamiento positivo y en reconocer y premiar cualquier manifestación de control por parte del niño (Cervera y Feliú, 1984). Cuando se inicia la mejora, el niño empieza a experimentar sensaciones agradables asociadas a formas más productivas de juego y a relaciones sociales positivas, lo cual refuerza los logros iniciales (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983). Este tipo de soluciones requiere una estrecha colaboración entre familia y escuela.

La coordinación de las iniciativas educativas en el hogar y en la escuela se construye en la relación que establecen la maestra o maestro y los padres. Los

encuentros entre progenitores y maestros tratan, o deberían tratar, de los avances y problemas del niño y de qué hacer al respecto. Aunque esas reuniones se centren en el niño, son la ocasión para que los padres conozcan, de paso, los objetivos y la metodología del profesor y, al mismo tiempo, construyan una relación basada en la confianza mutua (Cataldo, 1987).

Siguiendo la sugerencia general de Cataldo (1987), lo recomendable es que el maestro se encuentre al menos dos veces con los padres de cada uno de sus alumnos a lo largo del curso escolar. Puede ser particularmente o en grupos. Las reuniones pueden tener una duración variable; así, unas pueden ser bastante breves y otras más prolongadas, dependiendo de los asuntos que la motiven y de las habilidades del maestro para plantearlos con claridad y para proponer los acuerdos o decisiones oportunas. Es importante que tanto los progenitores como las maestras o maestros dediquen atención y tiempo a preparar esas reuniones, pongan interés en la reunión misma y en los acuerdos y compromisos consecuentes. Antes de celebrarla conviene que el profesor recabe toda la información disponible sobre el aspecto que se presenta problemático y formule algún objetivo concreto para dicho encuentro. Los padres suelen acudir con un punto de preocupación, dispuestos a escuchar malas noticias; por eso es importante que el maestro emplee un tono amable y sepa resaltar algún aspecto positivo en el comportamiento o el aprendizaje del niño. En estas situaciones los padres suelen ser muy receptivos a las propuestas del maestro sobre la crianza o la educación de los niños. El

tacto, las observaciones o recomendaciones claras y los ejemplos dan buenos resultados. Es también importante escuchar las preguntas o sugerencias de los padres y tenerlas en cuenta al formular las propuestas. Se debe llegar a algún tipo de acuerdo. En los meses posteriores corresponde supervisar el cumplimiento de lo acordado y su efecto en el comportamiento o el aprendizaje del alumno. Los padres deben tener la sensación de que las reuniones con el maestro sirven para algo, lo cual debería, además, ser cierto para asegurar su colaboración en los asuntos pendientes y los que pudieran surgir en el futuro.

Uno de los temas recurrentes en las reuniones entre padres y maestros es el de los procedimientos para controlar y organizar el comportamiento de sus hijos, lo que generalmente entendemos como procedimientos de disciplina aunque a veces no se evite esa denominación y se prefiera hablar de «normas para la educación de los hijos» o «técnicas para lograr un clima favorable en la clase» (Gómez, Mir y Serrats, 1991). Como es un tema con frecuencia preocupante y casi siempre conflictivo, puede ser oportuno presentar algunos criterios que sirvan para orientar las decisiones que padres y maestros puedan adoptar conjuntamente al respecto.

El planteamiento conjunto de normas básicas para la organización y el control de la conducta: sugerencias acerca de criterios y procedimientos de disciplina

Los problemas de conducta pueden presentarse tanto en la escuela como en el hogar, aunque no siempre aparecen en

ambos contextos, o se manifiestan de modo diverso en una y otra situación. En cualquiera de los casos, el planteamiento conjunto de ciertas pautas educativas por parte de la familia y de la escuela puede contribuir a la resolución de los problemas derivados de conductas excesivas o inhibidas por parte de los niños. Pero las decisiones relativas a cómo educar en estos casos, las decisiones relativas a qué procedimientos de organización y control de las conductas pueden adoptarse no son fáciles. La cuestión de la disciplina es un tema difícil de tratar, entre otras razones, porque plantea a los adultos varios dilemas difíciles de resolver. Algunos de ellos, como el polémico equilibrio a establecer entre el respeto a la libertad individual y el control, implican componentes ideológicos que a veces dificultan la búsqueda de soluciones razonables, efectivas y no autoritarias. Es un asunto en el cual lo fácil es perder los nervios y lo difícil conservar la lucidez, es decir, suele ser más frecuente olvidar el sentido común que combinar soluciones imaginativas con una pizca de sentido del humor (Cassany, 1993).

En la medida en que las decisiones relativas al control y organización de la conducta implican la opción -bien sea consciente y meditada, o, por el contrario, adoptada por la inercia pendular tradición-novedad- por unos determinados valores, toda forma de educación familiar o escolar es en sí misma educación sociomoral, es decir, educación favorecedora de la construcción de un determinado sistema de actitudes, valores y normas. En ocasiones, las pautas de organización y control de la conducta vigentes en la escuela, y los valores que las inspiran, pueden entrar en contra-

dicción con sus equivalentes familiares. En tales ocasiones habrá que reflexionar sobre el derecho de la familia a elegir qué educación sociomoral dar a sus hijos e hijas y sobre la responsabilidad en que incurre la escuela al desautorizar los valores familiares, pero sin perder de vista la obligación de la escuela en la defensa y la educación de valores generales como la igualdad, la libertad o el respeto. La diversidad familiar se manifiesta también en los criterios y procedimientos de disciplina, por lo que las sugerencias que formulamos a continuación son susceptibles de matizaciones que las adecuen a esa diversidad, aunque sin abandonar esta cuestión al relativismo -muy común en algunos dominios educativos- del «cualquier criterio o procedimiento es válido si lo asume un individuo o un grupo». Todo lo contrario: igual que no todos los valores son intrínsecamente iguales, tampoco todos los procedimientos de organización y control de los comportamientos problemáticos son equivalentes, ni compatibles con los criterios básicos que, a nuestro juicio, deben orientar las decisiones relativas a la disciplina.

Dicho sin rodeos, todos los procedimientos de control de la conducta apoyados en el recurso a los castigos (consecuencias negativas, tanto físicas -golpes, restricciones, etc.- como psicológicas -abandono, coacciones, etc.-) conducen directamente al maltrato y no sólo resultan ineficaces para reducir y eliminar los comportamientos problemáticos, sino que los complican porque tienen el efecto de alterar el equilibrio emocional de las personas. Algo similar puede decirse del recurso a las amenazas y al miedo a la autoridad. Por el contrario,

cuando la disciplina se fundamenta en el respeto personal y en la aplicación de ciertas normas que orientan el comportamiento adaptado y socialmente aceptado, el control de las conductas problemáticas ayuda a su superación y al establecimiento gradual de pautas alternativas de autocontrol en libertad. La disciplina apoyada en normas exige que los niños o niñas puedan comprender dichas normas desde su propia perspectiva, que las puedan asumir y las puedan impugnar, que sientan que son el resultado de un consenso, un pacto, un compromiso que han contraído con otras personas y que tiene contrapartidas beneficiosas para ellos -bienestar general, clima más afectuoso, etc.-. Los procedimientos basados en la inducción y, posteriormente, negociación de normas suponen valorar los comportamientos positivos del niño o niña. Algunos procedimientos sencillos como llevar una «lista de éxitos» son eficaces para ayudarle a experimentar las consecuencias positivas del ajuste a ciertas normas y a comprender la relación entre la responsabilidad hacia la norma y el éxito (Clemes y Bean, 1987).

Tras todas estas consideraciones, podemos ahora presentar los tres dilemas en los cuales se mueve inevitablemente toda decisión relativa a la disciplina. Estos dilemas son los que se plantean entre afecto y firmeza, entre coherencia y flexibilidad y entre sentimientos y conducta.

El primero de ellos resulta de la oposición entre *afecto* y *firmeza*. Para como si para algunas personas el cariño estuviese reñido con la reprobación. El amor incondicional proporciona seguridad a los niños y niñas y es absoluta-

mente necesario para establecer vínculos de apego, pero no puede ser la puerta para la tolerancia de conductas inadecuadas, perjudiciales o peligrosas. En estos casos la firmeza les ayuda a reconocer el sentido y la importancia de la norma y pronto comprenden que esa firmeza es también una forma protección y una demostración de afecto. Por supuesto que esta firmeza proviene del requisito de coherencia anteriormente señalado y nada tiene que ver con el rigor despersonalizado de aire penitenciario ni con la espectacularidad de la severidad de tinte castrense afirmada mediante amenazas y gritos. Las dos dimensiones, afecto y firmeza, aparecen con frecuencia en los trabajos sobre consecuencias evolutivas de los contextos y prácticas educativas como las dimensiones básicas que definen los estilos de crianza (Palacios y Moreno, 1994). La combinación de estos dos rasgos da lugar a los cuatro estilos educativos más frecuentemente descritos en la literatura: democrático, autoritario, permisivo e indiferente (ver cuadro 1).

La identificación de estilos educativos a partir de las dimensiones afecto-firmeza es útil tanto para analizar los contextos familiares como los escolares. Siguiendo a los mismos autores (Palacios y Moreno, 1994), podemos caracterizar cada uno de esos cuatro estilos como sigue: el democrático combina el afecto y la atención a las necesidades del niño o niña con una razonable firmeza en el mantenimiento de principios y normas establecidas razonando con él o ella; el autoritario sustituye razón por autoridad y exige obediencia a normas que se imponen sin considerar las necesidades del niño o niña y sin mayor explicación;

Firmeza en el control	Afecto y respuesta a las necesidades del niño	
	Alto	Bajo
Alta	DEMOCRÁTICO	AUTORITARIO
Baja	PERMISIVO	INDIFERENTE

Cuadro 1. Estilos educativos en las dimensiones afecto-firmeza (Tomado de Palacios y Moreno, 1994).

las familias y el profesorado permisivo priorizan el afecto y el bienestar de los niños/as y creen que ese bienestar pasa por la relativización o el no establecimiento de normas; por último, los indiferentes se preocupan tan poco del bienestar de los niños como de establecer normas y exigir su observancia, creando un clima de aparente libertad práctica y afectiva que con frecuencia genera sensaciones de ausencia de apego y desinterés mutuo. No se puede afirmar categóricamente que un estilo educativo u otro tenga sobre los niños o niñas un efecto determinado, como tampoco se trata de optar entre uno de los cuatro, pero parece lógico suponer que la presencia equilibrada de afecto y firmeza en las normas característica del estilo democrático sea preferible al afecto sin firmeza (estilo permisivo), a la firmeza sin afecto (estilo autoritario) y a la ausencia tanto de afecto como de firmeza (estilo indiferente). Mientras que los niños y niñas educados en ambientes democráticos muestran autocontrol y madurez personal, competencia social y autoestima positiva, los educados en ambientes permisivos parecen actuar de modo inmaduro y agresivo, exigentes con los demás y poco exigentes consigo mismos y poco hábiles socialmente; el estilo autoritario produce niños y niñas

introvertidos, con poca iniciativa, dependientes y con escasa autoestima; la educación indiferente en cuanto a firmeza y afecto, en la que padres o educadores se implican emocionalmente poco y no se esfuerzan en ofrecer pautas de conducta, sino en minimizar o evitar los conflictos, tiene como consecuencia personas con identidad débil, escasa motivación, poco respetuosas con las normas y con las necesidades de los demás e incapaces de controlarse (Palacios y Moreno, 1994).

Nuestro segundo dilema se establece entre la necesidad de aplicar ciertas normas con *coherencia* y la de poder hacerlo con *flexibilidad*. Nadie duda de que si un comportamiento recibe unas veces aprobación y otras desaprobación, los niños no podrán aprender ninguna pauta que les ayude a saber en el futuro si pueden o no actuar de ese modo. Caben pocas dudas respecto al hecho de que las normas que se aplican coherentemente se comprenden mejor. La coherencia es esencial porque legitima la regla y enseña a asumir las responsabilidades que lleva aparejadas. Pero, al mismo tiempo, también es cierto que se acepta peor una regla arbitraria que una regla razonable y razonada. Si el adulto impone una regla absurda, se verá obligado a hacer muchas excepciones; en

esos casos es mejor suprimir la norma. En algunos casos pueden tener sentido algunas aplicaciones flexibles de las normas (por ejemplo, no es exigible la misma etiqueta para una cena de celebración que en un aperitivo de fin de semana); si en tales casos se explican claramente las razones por la que se es flexible, el niño podrá ir aprendiendo más acerca de las diferentes situaciones sociales. Lautrey (1980) señala, a propósito de la estructuración normativa del ambiente familiar, las ventajas de los ambientes flexibles y coherentes, en contraposición con los entornos rígidos -faltos de flexibilidad- y los aleatorios -faltos de coherencia-.

El tercer dilema hace referencia a la distinción entre los *sentimientos* y las *conductas*. El control y la disciplina actúan -deben actuar- en el plano de las conductas sin cuestionar los sentimientos, ni los del niño/a, ni los de los adultos. Sin llegar a los extremos del refrán que advierte que *«quien bien te quiere, te hará llorar»*, la enseñanza del autocontrol supone exigencias que obligan a deslindar claramente lo que es el afecto de lo que con los comportamientos; la disciplina ni se debe guiar por los sentimientos de los adultos, ni debe pretender regular los sentimientos de los niños. La existencia de normas y control no implica desapego sino todo lo contrario porque, en tanto que suponen atención, protección y fomento de la autonomía, son una manifestación de afecto; además el control de la conducta es más efectivo en un entorno de relaciones emocionales cálidas (precisamente uno de los inconvenientes del castigo como procedimiento de control en la educación es que sus efectos

emocionales negativos son tanto o más intensos que los comportamentales, lo cual no ayuda a subrayar positivamente la pauta de conducta a seguir). Al mismo tiempo, tampoco las conductas inadecuadas de niños y niñas son reflejo de sentimientos hostiles o negativos, basta observar cuántas infracciones cometen «sin querer». Lo que debe estar sujeto a normas convencionales, a la disciplina, porque es útil y provechoso para la adaptación personal y social, es lo que hacemos, la conducta. Las normas no tienen por qué gobernar los sentimientos, del mismo modo que puede ser imprudente y perjudicial dejar que sean los sentimientos los que gobiernen en exclusiva el comportamiento. El niño debe comprender que lo que la disciplina regula son sus acciones y no sus sentimientos. Como adultos responsables de la educación de los niños, tampoco debemos confundir sentimientos y conductas al aprobar o sancionar; por ejemplo, lo inadecuado no es que el niño desee un pastel justo antes de la comida o que exprese ese deseo, sino que se lo coma. Aprender el autocontrol es aprender que no podemos hacer siempre lo que nos apetece e incluso a veces tenemos que hacer lo contrario de lo que nos apetece.

Vistos estos dilemas, quizás sea más fácil entender la *disciplina* de un modo positivo, como una acción educativa cuyos *objetivos* son:

- 1) Proteger al propio niño o niña en una relación afectuosa y confiada.
- 2) Facilitar la construcción de su personalidad autónoma.
- 3) Ayudarle a comprender los efectos beneficiosos que sobre su vida y

en relación con otras personas puede tener la existencia de unas normas de comportamiento individual y de relación interpersonal.

- 4) Promover en el niño/a la comprensión del carácter normativo y convencional de la vida social y de la necesidad de comprensión y respeto para con los demás.

Así entendida, la disciplina se articula en torno a prácticas educativas tendentes a:

- *Establecer límites y normas y hacer que el niño/a los comprenda.* El papel de los adultos, progenitores y educadores, es hacer que los límites de lo que se puede hacer o no sean claros, sencillos y posibles, ser coherentes al forzar su cumplimiento y valorar los intentos y logros de los niños por situar sus acciones dentro de esos límites.
- *Desarrollar habilidades sociales,* porque la comprensión de las relaciones que se establecen en la vida social proporciona a los niños modelos y referentes concretos de comportamientos deseables. Ello incluye tanto las conductas positivas hacia los demás -prosocialidad-, como la afirmación de la propia identidad -asertividad-.
- *Fomentar la resolución negociada de problemas y conflictos interpersonales.* La disciplina positiva se caracteriza por la explicación y la orientación, así como por la planificación meditada y la conducción racional de los actos de disciplina. Cuando se hacen explícitos los conflictos se hace posible su resolución inteli-

gente y positiva. Preguntar a los niños por los motivos de sus conductas y razonar con ellos las alternativas suele ser una medida eficaz.

- *Enseñar las consecuencias de la conducta.* Con frecuencia, más que una sanción punitiva, puede ser conveniente dejar que el niño, o el adolescente, experimente las consecuencias de sus acciones. Si tenemos la seguridad de que no se estrellará, no es irresponsable dejar que choque a veces con la realidad.
- *Fomentar la responsabilidad y la equidad.* Funcionar como ser social exige un estilo de relaciones con los demás que ayuda a llevarse bien con ellos y a disfrutar con su compañía. La disciplina punitiva no enseña a los niños a acertar la siguiente vez. Ver que los adultos admiten sus errores y asumen sus responsabilidades, incluso las de sus acciones reprobables, enseña a los niños mucho acerca de la verdadera disciplina.

Inspirándonos en los objetivos arriba formulados y en las directrices apuntadas, ofrecemos en el cuadro 2 algunas orientaciones para instaurar el control y la organización del comportamiento en los niños y niñas.

Son relativamente abundantes las propuestas concretas y ejemplos de intervenciones específicas dirigidas a las familias (por ejemplo, véanse en Cervera y Feliú, 1984; Cataldo, 1987; Clemen y Bean, 1987) y a los centros escolares (Watkins y Wagner, 1991; Gómez, Mir y Serrats, 1991). Son menos frecuentes las propuestas dirigidas conjuntamente a progenitores y profesorado (ver en el cuadro 3 una síntesis de la propuesta de Grossnickle, 1993). Pero

Criterios-guía (Propósitos)	Procedimientos
<p>Instaurar valores y conductas deseables y adaptadas a la vida social.</p>	<p>Enseñar a hablar de los sentimientos, necesidades, capacidades, limitaciones, emociones, expectativas... Ofrecer modelos de comportamiento responsable, solidario, autónomo, respetuoso, cooperador, comprometido, justo ... Explicar las normas, su utilidad para la convivencia democrática, sus ámbitos de aplicación y consecuencias. Mostrar comprensión por los valores, normas, opiniones y comportamientos ajenos.</p>
<p>Establecer límites y normas y mostrar las consecuencias de las transgresiones.</p>	<p>Negociar compromisos sobre normas claras y sencillas, hacerlo en ocasiones no conflictivas y con buen humor. Expresar y comunicar claramente la utilidad de la norma, su modo de aplicación y las consecuencias de su transgresión. Formular expectativas de cumplimiento de las normas. Reconocer y valorar el cumplimiento, señalar sus consecuencias positivas. Exigir el cumplimiento con firmeza y dando ejemplo.</p>
<p>Prevenir los conflictos y las violaciones de la norma con afecto y atención a las necesidades.</p>	<p>Atender las necesidades de afecto, cuidado, seguridad, comprensión, autonomía, actividad, descanso... Alentar una imagen de sí positiva y el amor propio. Proponer actividades que permitan un uso creativo del tiempo, el desarrollo de capacidades y la autoafirmación. Compartir en lo posible las actividades y aprovechar para construir una relación de confianza e intimidad. Interesarse por las normas y valores que rigen en las relaciones y actividades con los iguales.</p>
<p>Controlar el comportamiento indeseable en los conflictos.</p>	<p>Advertir explícitamente las transgresiones, reprobar, avisar de las consecuencias y dar ocasión de rectificar. Desalentar conductas indeseables. Distraer la atención y dirigir la conducta hacia alternativas positivas deseables. No responder ni sancionar conductas únicamente dirigidas a llamar la atención Aplicar, en su caso, las sanciones con justicia. Razonarlas. Hacer explícita la relación transgresión-sanción Conservar la paciencia, el orden y el respeto a la persona.</p>
<p>Enseñar la resolución negociada de los conflictos.</p>	<p>Preguntar el motivo del conflicto; escuchar sus razones. Comprender las emociones asociadas a la transgresión. Proponer y discutir si hay otra alternativa a la transgresión. Ofrecer pistas y ayuda para evitar o superar el conflicto. Presentar un modelo de cómo afrontar problemas. Mostrar capacidad para llegar a compromisos y cumplirlos. Mantener la autonomía personal respecto a la autoridad, las normas y las expectativas de la sociedad.</p>

Cuadro 2. Orientaciones para instaurar el control y la organización del comportamiento.

no es imprescindible adoptar modelos concretos, familia y escuela pueden plantearse conjuntamente el tratamiento educativo de los problemas de comportamiento si son capaces de explicarse y es-

cucharse mutuamente, tener en cuenta las sugerencias de la otra parte, buscar los puntos de acuerdo y planificar las acciones concretas a seguir y las opciones posteriores en caso de persistir las dificultades.

Principios básicos acerca de la disciplina escolar:

1. La mayoría de los estudiantes no suelen dar problemas en clase.
2. A pesar de las normas, algunos estudiantes presentan problemas de comportamiento.
3. El profesorado, en general, domina bien las clases, valiéndose de técnicas y habilidades.
4. Algunos profesores necesitan asistencia extra para mantener la disciplina porque sus recursos son inadecuados.
5. A medida que mejoran las técnicas de enseñanza, decrecen los problemas de disciplina.

Estrategias generales:

1. Se debe enseñar a comportarse bien.
2. La disciplina preventiva consiste en ser positivo, valorar en vez de castigar.
3. Los centros escolares deben enseñar comportamientos sociales que no se aprenden en casa.
4. Cada alumno es distinto pero la experiencia ayuda, también la de otros, incluida la familia.

Pautas para desarrollar la disciplina en el centro escolar:

1. Debe haber unas normas, sujetas a revisión periódica y control democrático-participativo.
2. Las reglas/normas deben comunicarse de un modo comprensible y eficaz.
3. Las normas vigentes deben cumplirse sin excepciones.
4. Debe informarse detalladamente de las consecuencias del incumplimiento de las normas.
5. Debe haber cauces para expresar el descontento y la queja.
6. Es preciso buscar el equilibrio entre firmeza y flexibilidad.
7. Las normas se deben aplicar con transparencia, sin crear indefensión y recurriendo a la sanción menor.

Coordinación familia-escuela:

1. La familia debe conocer -ser informada de- las normas disciplinarias vigentes en el centro.
2. Debe saber cómo se aplica y qué sanciones conlleva.
3. Se debe buscar su acuerdo o darles la oportunidad de expresar su desacuerdo.
4. Debe cooperar -y se debe exigir su cooperación- en el cumplimiento de las normas.
5. Se debe buscar la coherencia con las normas de casa.

Cuadro 3. Sugerencias para el planteamiento conjunto de pautas de disciplina en la familia y en la escuela (inspirado en Grossnickle, 1993).

Referencias

- CASSANY, L. (1993). *Trucos (en broma) para educar (en serio)*. Madrid: Mundo Cristiano.
- CATALDO, CH.Z. (1987). *Parent education for early childhood*. Nueva York: Teachers College Columbia University Press. [Traducido al español como: *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1991].
- CERVERA, M. Y FELIÚ, H. (1984). *Aseesoramiento familiar de educación infantil (Guía práctica)*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- CLEMES, H. Y BEAN, R. (1987). *How To Discipline Children Without feeling Guilty*. Los Angeles: Price Stern Sloan Publishers. [Traducido al español como: *Cómo inculcar disciplina a sus hijos*. Madrid: Debate, 1993].
- CUBERO, R. Y MORENO, M^a.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's Minds*. Londres: Fontana. [Traducido al español como: *La mente de los niños*. Madrid: Morata, 1979].
- DUNN, J. Y KENDRICK, C. (1982). *Siblings, love, envy, and understanding*. Cambridge: Harvard University Press. [Traducido al español como: *Hermanos y hermanas. Amor, envidia y comprensión*. Madrid: Alianza Psicología, 1986].
- FELDMAN, C.F. (1987). El pensamiento a partir del lenguaje: la construcción lingüística de las representaciones cognitivas. En: J. Bruner y H. Haste (Comps.) *Making Sense. The Child's construction of the World*. Nueva York: Methuen [Traducido al español como: *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós, 1990].
- FREDERICKS, A.D. Y TAYLOR, D. (1991). *Parents Programs in Reading: Guidelines for Success*. Newark: International Reading Association. [Traducido al español como: *Los padres y la lectura. Un programa de trabajo*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1991].
- GARDNER, H. (1991). *Unschooling mind. How children think and how schools should teach*. Nueva York: Basic Books Harper. [Traducido al español como: *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós, 1993].
- GARTON, A.F. (1992). *Social Interaction and the development of Language and Cognition*. Hillsdale: LEA. [Traducido al español como: *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós, 1994].
- GARTON, A.F. Y PRATT, CH. (1989). *Learning to be literate. The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell. [Traducido al español como: *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós, 1991].
- GÓMEZ, M^a.T., MIR, V. Y SERRATS, M^a.G. (1991). *Técnicas para lograr*

- un clima favorable en la clase. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ, M^a.M. (1993). *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- GONZÁLEZ, M^a.M. Y PALACIOS, J. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-112.
- GONZÁLEZ PORTAL, M^a. D. (1992). *Conducta Prosocial. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Morata.
- GROSSNICKLE, D. (1993). 40 sugerencias sobre la disciplina escolar. *Padres y Maestros*, 186, 19-21.
- KRASNY BROWN, L. (1986). *Taking Advantage of Media. A Manual for parents and teachers*. [Traducido al español como: *Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1991].
- LACASA, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor-Aprendizaje.
- LAUTREY, J. (1980). *Classe social, milieu familial et intelligence*. París: Presses Universitaires de France. [Traducido al español como: *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1985].
- LUQUE, A. (1991a). Problemas metodológicos y conceptuales en el estudio de la función autorreguladora del habla. *Estudios de Psicología*, 46, 67-89.
- LUQUE, A. (1991b). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 59-73.
- MICHELSON, L., SUGAI, D.P., WOOD, R.P. Y KAZDIN, A.E. (1983). *Social Skills Assessment and Training with Children*. Nueva York: Plenum Press. [Traducido al español como: *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca, 1987].
- MORA, J. Y PALACIOS, J. (1990). Desarrollo físico y psicomotor a lo largo de los años preescolares. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- MORENO, M^a.C. (1991). *Las ideas evolutivo-educativas. Un estudio longitudinal y transgeneracional*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- MORENO, M^a.C. (1995). La persona en desarrollo. Una reflexión acerca de la continuidad y el cambio en la definición de las trayectorias de vida. *Apuntes de Psicología, en prensa*.
- MORENO, M^a.C. Y CUBERO, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En: J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- NIKITIN, B. (1985). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Moscú: Ed. Pedagógica. [Traducido al español por Visor-Aprendizaje: Madrid, 1988].
- OLIVA, A. (1992). *Madres y educadores: distintas concepciones de la educación y el desarrollo infantil*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- PALACIOS, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.

- PALACIOS, J., GONZÁLEZ, M^a.M. Y MORENO, M^a.C. (1987). Ideas, interacción, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40. 159-169.
- PALACIOS, J. Y MORENO, M^a.C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En: M^a.J. Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- PALACIOS, J. Y OLIVA, A. (1991). *Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil*. Madrid: CIDE.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press. [Traducido al español como: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993].
- SCHAFFER, H.R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. Londres: Academic Press. [Traducido al español como: *Interacción y socialización*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1989].
- SCHAFFER, H.R. (1990). *Making Decisions about Children. Psychological Questions and Answers*. [Traducido al español como: *Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica*. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1994].
- TOLCHINSKY, L. Y KARMILOFF-SMITH, A. (1993). Las restricciones del conocimiento notacional. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 19-51.
- TORO, J. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- VÉNGUER, L. Y VÉNGUER, A. (1988). *Actividades inteligentes. Jugar en casa con vuestros hijos en edad preescolar*. Moscú: Progreso. [Traducido al español en Madrid: Visor-Aprendizaje, 1993].
- VILA, I. Y BASSEDAS, M. (1994). Actividades en el contexto familiar y percepción de las capacidades infantiles. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 59-70.
- WATKINS, CH. Y WAGNER, P. (1991). *School Discipline: A Whole-School approach*. Oxford: Blackwell. [Traducido al español como: *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós/MEC, 1991].
- WELLS, G. (1986). *The Meaning Makers. Children learning Language and using language to Learn*. Portsmouth: Heinemann. [Traducido al español como: *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988].