UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María de los Ángeles Cano Muñoz

Directora

Escolástica Macías Gómez

Madrid, 2015

© **María de los Ángeles Cano Muñoz, 2015**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

– CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO –

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE DOCTOR PRESENTADA POR

Mª Ángeles Cano Muñoz

DIRECCIÓN

Dra. Dña. Escolástica Macías Gómez

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

– CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO –

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida

TESIS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO
DE DOCTOR PRESENTADA POR

Mª Ángeles Cano Muñoz

DIRECCIÓN

Dra. Dña. Escolástica Macías Gómez

Madrid, 2015

A mis padres, por su entrega en el amor y el trabajo en la vida,
y a mis hermanas, que son fuente de apoyo y confianza permanentes.

Índice

Pág.

INTRODUCCIÓN 13

PARTE I. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO 17

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA: CONTEXTO PRIMORDIAL DE DESARROLLO HUMANO 19

1.1. Concreciones iniciales sobre la familia 21

1.1.1. Aproximación conceptual al término familia 22
1.1.2. Tipos de familia 33

1.2. Actividades desempeñadas por la familia 39

1.2.1. Funciones básicas de la familia 39
1.2.2. La socialización de los hijos 43

1.3. Ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia 47

1.3.1. El clima familiar 49
1.3.2. Las reglas de convivencia 50
1.3.3. La comunicación 54
1.3.4. La manifestación afectiva 56

1.4. Evolución del desarrollo en la familia y de la familia 58

1.4.1. El inicio de la familia 63
1.4.2. El ser padres 64
1.4.3. La familia con hijos en edad preescolar 68
1.4.4. La familia con hijos en edad escolar 70
1.4.5. La familia con hijos adolescentes 72
1.4.6. La emancipación de los hijos 75
1.4.7. La jubilación y las últimas etapas de la vida 79

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DE LOS PADRES: LA FAMILIA COMO PRIMERA ESCUELA 83

2.1. Delimitación previa de conceptos 85

2.1.1. Orientación familiar 85
2.1.2. Educación familiar 87
2.1.3. Educación para la vida familiar 88
2.1.4. Educación para la paternidad o parentalidad 90
2.1.5. Entrenamiento de padres 91

2.2. Significado de la formación parental 92

2.2.1. Aclaraciones conceptuales 93
2.2.2. Enfoques de la formación parental 96
2.2.3. Características y principios 99

2.3. Referencias históricas de la formación parental 102

2.3.1. Precursores y aportaciones iniciales 102
2.3.2. Desarrollo de la formación parental en Estados Unidos y Francia 104
2.3.3. Progreso y situación actual de la formación parental 106

2.4. Fundamentación de la formación parental 108

2.4.1. Dimensión parental: generación de conocimiento y actividad educativa de los padres 111
2.4.2. Dimensión filial: la transcendencia y complejidad del aprendizaje de los hijos a lo largo de su desarrollo 117
2.4.3. Dimensión histórica: la familia en su evolución hacia el siglo XXI 122
2.4.4. Dimensión social: la familia como garante y reclamo para el estado general de bienestar 125
2.4.5. Dimensión política: hacia el concepto de parentalidad positiva en la legislación y medidas públicas 129

2.5. Los programas de formación parental 136

2.5.1. Objetivos y características 136
2.5.2. Tipos de programas 140
2.5.3. Evaluación de los programas 144

CAPÍTULO 3. LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES: PRIMER ÁMBITO SISTEMÁTICO CON PROYECCIÓN EDUCATIVA 147

3.1. Consideraciones básicas sobre la Escuela de Padres y Madres 149

3.1.1. Concepto y sentido de la expresión Escuela de Padres y Madres 150
3.1.2. Objetivos de la Escuela de Padres y Madres 162
3.1.3. Tipos de Escuela de Padres y Madres 165

3.2. Antecedentes y referencias actuales de la Escuela de Padres y Madres 169

3.2.1. Recorrido histórico por la Escuela de los Padres de París 169
3.2.2. Inicio y desarrollo de las Escuelas de Padres y Madres en España 174
3.2.3. Consideraciones actuales y prácticas españolas de Escuela de Padres y Madres 180

3.3. Aspectos didácticos y organizativos de la Escuela de Padres y Madres..... 191

3.3.1. Puesta en marcha..... 191
3.3.2. Contenidos 199
3.3.3. Metodología 202
3.3.4. Evaluación 211
3.3.5. Dificultades comunes..... 213

3.4. El profesional de la Escuela de Padres y Madres 215

3.4.1. Características y funciones del profesional..... 216
3.4.2. La formación del profesional 226
3.4.3. Los equipos profesionales..... 238

3.5. La Escuela de Padres y Madres en el contexto de interacción familia-escuela..... 243

3.5.1. La relación entre la familia y el centro escolar 243
3.5.2. La formación parental como necesidad e impulso de la relación familia-escuela..... 251
3.5.3. La Escuela de Padres y Madres, espacio de participación y desarrollo de la comunidad educativa..... 258

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN: REVISIÓN DEL MARCO EMPÍRICO DEL TRABAJO 267

4.1. Aspectos introductorios 269

4.2. Perspectiva de la investigación en el ámbito internacional 270

4.3. Perspectiva de la investigación en el ámbito nacional..... 279

4.4. Revisión de trabajos de investigación..... 283

PARTE II. TRABAJO DE CAMPO..... 287

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN: APROXIMACIÓN A LAS BASES DEL TRABAJO DE CAMPO 289

5.1. Planteamiento de la investigación..... 291

5.1.1. Delimitación del problema de investigación..... 292
5.1.2. Propuesta de objetivos 294

5.1.3. Formulación de hipótesis 296

5.2. Planificación de la investigación 297

5.2.1. Metodología de la investigación 298
5.2.2. Dimensiones y variables de estudio 303
5.2.3. Identificación y selección de la muestra 306
5.2.4. Diseño de los procedimientos de recogida de datos 318

5.3. Ejecución del plan de investigación 331

5.3.1. Aplicación de los instrumentos 332
5.3.2. Tratamiento de la información 335

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN 339

6.1. Primeras consideraciones 341

6.2. Resultados del cuestionario a padres participantes en Escuela de Padres y Madres 342

6.2.1. Características socio-demográficas de los padres 342
6.2.2. Participación en la Escuela de Padres y Madres 353
6.2.3. Procedimientos de trabajo de la Escuela de Padres y Madres 363
6.2.4. Utilidad y relevancia de la Escuela de Padres y Madres 377
6.2.5. Otras observaciones y opiniones 405

6.3. Resultados del cuestionario a profesionales responsables de Escuela de Padres y Madres 408

6.3.1. Perfil de los profesionales 408
6.3.2. Características organizativas de la Escuela de Padres y Madres 418
6.3.3. Aspectos didácticos de la Escuela de Padres y Madres 442
6.3.4. Relación de la Escuela de Padres y Madres con los centros escolares 468

6.4. Análisis comparado relativo a las preguntas comunes de los cuestionarios 473

6.4.1. Temas de la Escuela de Padres y Madres 473
6.4.2. Metodología de la Escuela de Padres y Madres 474
6.4.3. Profesional de la Escuela de Padres y Madres 476

6.5. Resultados de la entrevista a Directores/Coordinadores de instituciones 478

6.5.1. Principios de la institución 479
6.5.2. Aspectos organizativos generales de la Escuela de Padres y Madres 481
6.5.3. Perfil de los profesionales 487
6.5.4. Relación familia-escuela desde la institución 492

PARTE III. CONCLUSIONES Y APORTACIONES FINALES 495

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE CAMPO 497

7.1. Apuntes iniciales 499

7.2. Conclusiones relativas a las respuestas de los padres participantes en Escuela de Padres y Madres 500

7.3. Conclusiones relativas a las respuestas de los profesionales responsables de Escuela de Padres y Madres 509

7.4. Conclusiones relativas a las respuestas de los Directores/Coordinadores de instituciones 518

CAPÍTULO 8. APORTACIONES DEL TRABAJO 523

8.1. Limitaciones y fortalezas del estudio 525

8.2. Futuras líneas de investigación 526

8.3. Propuestas de actuación 528

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 533

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES 579

AGRADECIMIENTOS 587

ANEXOS 589

Anexo 1. Cartas de presentación 591

Anexo 2. Cuestionarios 597

Anexo 3. Entrevista y transcripciones 609

SUMMARY 641

Introducción

La familia es el fundamento de la vida social y el principal vehículo de transmisión de la cultura pues constituye, habitualmente, el ámbito de desarrollo más inmediato, el más estable a lo largo del tiempo y el más significativo en el proceso de formación del ser humano. Todo comienza en la familia, en ella tienen lugar las primeras y más profundas experiencias educativas, forjando el conocimiento y las actitudes hacia la vida de las personas que nacen en su seno. Para ello, las interacciones afectivas de los miembros de la familia, en general, y de las figuras parentales, en particular, son el aspecto más esencial y decisivo para el pleno desarrollo de las capacidades del niño y su bienestar emocional.

La influencia de los padres para el desarrollo de los hijos y su incorporación positiva en la sociedad es profunda, amplia y continuada. En consecuencia, la tarea de ser padres es una de las más importantes y a la vez difíciles que los adultos desempeñan en su vida. Sin embargo, es curioso que en tan complicada labor se dé por hecho que los padres sepan cómo educar a sus hijos de motu proprio o se piense que existe una correcta forma de hacerlo, en busca del ansiado "manual de instrucciones" que nunca acompaña a los hijos. Al mismo tiempo, la experiencia muestra la multitud de transformaciones y dificultades que afrontan las familias, unido a la inquietud, desorientación y frustración de muchos padres en la educación y relación con sus hijos.

El ejercicio de ser padres, como toda actividad educativa, no se ejerce en un vacío, en tanto que el buen aprendizaje de los hijos se inicia en el mejor aprendizaje de los padres, como educadores naturales de sus hijos y el hogar su primera escuela, e implica asimismo una gran complejidad y dinamismo, con el propósito de que los padres se adapten a la singularidad de los hijos y a su desarrollo evolutivo, así como a las

condiciones familiares y ambientales que les envuelve. De este modo, la formación para una buena respuesta a la educación de los hijos está inédita en los padres. Esta formación de los padres se debe orientar a la toma de conciencia de la importancia de su responsabilidad para cumplir de manera satisfactoria el deber fundamental del cuidado, atención y educación de sus hijos y para ser, además, referentes positivos de actuación en sus vidas. Porque todos los padres requieren en algún momento ayuda con el fin de desarrollar adecuadamente su papel de padres, siempre abierto al aprendizaje para su cambio y mejora continua.

Estas ideas avivaron el interés personal puesto en la familia, concretamente por estudiar desde mi formación como pedagoga el apoyo educativo a las personas que son germen en el armónico e integral desarrollo del niño: los padres o personas que ejercen roles parentales, como prestación de apoyo a la parentalidad positiva de acuerdo con la Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. De la misma manera, con la mirada educada en mi carrera hacia la escuela, la motivación inicial se centró en la Escuela de Padres y Madres como una opción favorable para ese apoyo a la parentalidad, guiada por la amplia experiencia de la directora de esta Tesis Doctoral, la Dra. Dña. Escolástica Macías Gómez, en la organización de este tipo de actividad.

Así, la Escuela de Padres y Madres constituye el objeto básico de este trabajo, considerada a lo largo del mismo el primer ámbito sistemático con proyección educativa, que tiene la doble finalidad de transcender en la conformación personal del niño desde la mejora de las cualidades y las capacidades parentales. Además, la Escuela de Padres y Madres se ha entendido durante el proceso investigador como una actividad que, en coherencia y continuidad con el centro escolar, favorece la participación colaborativa entre la familia y la escuela, desde lo que sólo una exigente formación de las personas que comparten su responsabilidad en la educación infantil y adolescente, los padres y los maestros, puede conseguir con indudable beneficio para el progreso y bienestar de la formación de los hijos y los alumnos.

Con todo esto, el objetivo general de investigación ha sido indagar sobre los procesos de formación de las Escuelas de Padres y Madres desde las percepciones de sus integrantes: padres participantes y personal profesional, con el objeto de proponer orientaciones de mejora en el desarrollo de estas Escuelas para fomentar el ejercicio de la responsabilidad compartida entre familia y centro escolar. El diseño de investigación planteado para alcanzar este objetivo ha sido fundamentalmente descriptivo no

experimental, de naturaleza transversal y ex post facto, apoyado en el proceso de triangulación que ha aportado la utilización de dos cuestionarios, uno para padres asistentes a Escuela de Padres y Madres, con una muestra de 330 personas, y otro para profesionales responsables de las mencionadas Escuelas, 52 personas, y una entrevista a los directores o coordinadores de 8 instituciones organizadoras de esta actividad.

Este trabajo, impulsado por el precedente para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el año 2010, ha estado amparado y reforzado gracias a la beca concedida dentro del programa de formación de personal investigador de la Universidad Complutense de Madrid desde el año 2010 hasta principios del año 2014, favoreciendo el enriquecimiento de la propia formación personal y profesional. Además, esta ayuda permitió realizar una estancia en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo en el curso 2012/2013 para la ampliación y profundización de la Tesis Doctoral.

La labor de investigación desempeñada en este tiempo, se expone en este trabajo. Antes de explicar su estructura, es importante mencionar que aceptamos las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista, no obstante en este trabajo se ha optado por utilizar con mayor frecuencia, como se viene mostrando, el término genérico "padres" para hacer referencia a padres y madres; de modo similar, para evitar la reiteración, se utiliza preferentemente el término genérico "hijos", "niños" o "alumnos", entre otros. Por otro lado, se habla de Escuela de Padres y Madres de acuerdo a los términos que se emplean en la literatura sobre esta temática.

El trabajo se presenta estructurado en tres partes principales.

La primera está destinada a describir el marco de referencia teórico, que se desglosa en cuatro capítulos. El primero se centra en el estudio de la familia para ofrecer unas concreciones generales sobre ésta, analizando el concepto, los tipos de familia de nuestra sociedad actual, las funciones que cumple con los miembros que la componen y los ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia, centrando la atención en los hijos, y finalmente el desarrollo familiar a lo largo del ciclo vital. En el capítulo 2 se examina el sentido de la formación parental, haciendo primero una aproximación a la misma para delimitar conceptos afines, estudiar su significado y algunas referencias históricas, para ofrecer después en el núcleo central de este capítulo una fundamentación amplia y razonada de esta formación, y para concluir se presentan los principales aspectos de los

programas de formación parental. En el tercero se atiende a las Escuelas de Padres y Madres, analizando como en el capítulo anterior su significado y referencias históricas, así como sus objetivos y tipos, describiendo también de manera pormenorizada sus principales aspectos didácticos y organizativos, la figura del profesional de estas Escuelas y, al final, la relevancia de esta actividad para la relación entre el contexto familiar y el escolar. En el cuarto y último capítulo de esta parte, se hace una revisión del marco empírico del trabajo.

El segundo bloque recoge el trabajo de campo elaborado. En primer lugar, en el capítulo 5 se realiza un acercamiento a las bases de este trabajo: los problemas planteados, los objetivos y las hipótesis que se han formulado, la metodología utilizada, las variables y muestras de estudio, el diseño y aplicación de los procedimientos elaborados y, por último, el tratamiento de la información que se ha obtenido a partir del uso de esos instrumentos. En el sexto capítulo se recoge el análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo, organizados conforme a las muestras y procedimientos de indagación empleados para la recogida de información: cuestionario dirigido a padres participantes, cuestionario a profesionales responsables de Escuela de Padres y Madres y entrevista a directores y/o coordinadores de instituciones organizadoras de estas Escuelas, exponiendo también un análisis comparado de los ítems comunes a los dos cuestionarios.

Y la tercera parte se dedica primero a la discusión de los resultados presentados, atendiendo también a las muestras e instrumentos del estudio para exponer en el capítulo 7 las principales conclusiones obtenidas, de acuerdo a los objetivos e hipótesis de partida. Y en el capítulo 8, se realiza una reflexión sobre las aportaciones de este trabajo y algunas propuestas de actuación para que las Escuelas de Padres y Madres sean, como se expresa en el título de esta Tesis, un aporte real y fundamentado para proyectarse en la mejora de la responsabilidad que comparten la familia y la escuela.

Finalmente, se exponen las referencias bibliográficas, el índice de ilustraciones y los anexos de esta Tesis Doctoral. Al cierre, se realiza una síntesis en inglés de la investigación, en la que se presenta un resumen de los principales contenidos de cada una de sus partes: introducción, método, resultados y conclusiones.

PARTE I:

MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO

Capítulo 1.

La familia: contexto primordial de desarrollo humano

1.1. CONCRECIONES INICIALES SOBRE LA FAMILIA

La familia es el ámbito natural en el que la persona viene a este mundo, se abre a los demás y en el que, de manera inmediata y esencial, recibe los primeros estímulos para su educación, cuyos influjos son los más extensos y hondos en su vida, de tal manera que su deficiencia cualitativa o cuantitativa puede producir alteraciones o estados carenciales que condicionen de manera importante su posterior desarrollo en todos los aspectos de su vida (Medina, 1997: 30-31). Así, la familia suele constituir el primero y más permanente ámbito de desarrollo en el que sus relaciones tienen una alta significatividad en el proceso de formación del ser humano.

La intensa influencia que la familia tiene en la conformación de la persona explica que sea uno de los grupos humanos que más interés ha despertado y continúa suscitando en su investigación, con el propósito principal de explicar el comportamiento de sus miembros y la repercusión de sus relaciones en la comunidad social de la que forman parte. Pero es también una realidad cambiante que muestra a lo largo del tiempo su capacidad de adaptación y evolución constante, caracterizándose al compás de la idiosincrasia sociocultural de cada momento histórico, transformando sus funciones y manifestaciones a la vez que permanece con el devenir de la humanidad (Albert, 1997: 147).

Con el paso del tiempo, las diferentes perspectivas de investigación y los cambios ineludibles que experimentan las estructuras familiares derivan en una dificultad en la aproximación al término "familia", cuyo estudio implica, necesariamente, una conceptualización mucho más compleja que la imagen que normalmente damos por supuesta que todos tenemos en mente y cuyo significado creemos que compartimos (Musitu y Cava, 2001: 12). De este modo, encontrar una definición de familia se complica cuanto

más se conocen las variables históricas y culturales que influyen en la pluralidad de formas familiares que han existido y coexisten en la actualidad (Ibíd.: 14). Por eso, en este primer apartado, se trata de analizar el concepto de familia y la diversidad de tipos que se pueden distinguir en la sociedad occidental, desde una revisión de numerosas aportaciones de autores, de las diversas referencias que existen en torno a estos dos aspectos señalados.

1.1.1. Aproximación conceptual al término familia

Como expresa Ackerman (1974: 35), familia es el nombre de una institución tan antigua como la misma especie humana; es una entidad única, pero asume muchas apariencias; está presente en todas las sociedades, pero en ninguna está conformada de la misma manera; permanece en el tiempo y, sin embargo, siempre está cambiando. Desde épocas remotas las sociedades humanas han construido su organización social sobre la base de la estructura familiar (Castells, 1997: 55) pero, a pesar de que su presencia es tan arcaica, el concepto de familia como comúnmente se entiende en la actualidad no existe más que desde una fecha reciente en nuestra cultura occidental.

La palabra latina *familia* es antigua y, como recuerdan Mitterauer y Sieder (1982), deriva de una raíz indo-germánica aún más lejana (*famel*). Su significado esencial es "casa", en el sentido del conjunto de la gente que vive en una casa, incluidos sirvientes y esclavos. Así entendida, en el interior de la familia existían diversos papeles entre los que destacaban los términos *pater* y *mater*, que se utilizaban para referirse a una posición de mando y no a una conexión biológica, para eso se reservaban los términos *genitor* y *genetrix*. El *pater familiae* era la persona que tenía autoridad (*patria potestas*) sobre todos los miembros de la casa: esposa, hijos, siervos, esclavos y resto de habitantes (familia agnaticia). Es en este sentido de "casa" como el término familia se utilizó durante varios siglos, incluida la Edad Media. Existían además otros términos para referirse a unidades menores, como la palabra *domus* que hacía alusión al "hogar" o núcleo más pequeño de la vida familiar, de crianza y educación de los hijos. Hay que esperar a los siglos XVII y XVIII para que el concepto de familia en la Europa central y occidental empezara a perder el sentido original y pasara a identificarse con el *domus*, cambio que se produjo a consecuencia de una serie de transformaciones económicas, sociales e ideológicas que alejaron el trabajo del núcleo familiar (Ibíd.). Surge así y se generaliza el uso del término

familia para referirse a las unidades de convivencia marital y de reproducción, crianza y educación de los hijos (familia cognaticia).

En consecuencia, y según Waxler y Mishler (1978), los estudios empíricos que conceptualizan a la familia como grupo social son relativamente recientes, puesto que no fue hasta el período posterior a la Segunda Guerra Mundial cuando las díadas padre-hijo, madre-hijo y padre-madre comenzaron a ser consideradas como grupo de investigación, abriéndose desde entonces un amplio campo de indagación. Esto hace que en su estudio, ya sea globalmente o centrado en alguno de sus elementos, se encuentren enfoques muy variados, pues cada investigador o estudioso del tema suele analizar y fijarse en un aspecto o dimensión de ella. Además, cada uno puede utilizar metodologías de análisis muy distintas, siendo fácil entrever las visiones particulares de quien investiga en cada caso. Esto no ha de extrañar ya que la familia es una realidad compleja, poliédrica, enormemente rica, que engloba muchas dimensiones y aspectos, por lo que puede ser abordada desde diversas perspectivas (Vílchez, 2003: 22). Este carácter multidimensional ha hecho que la familia se considere desde diferentes ramas de conocimiento de las ciencias sociales e, incluso, desde perspectivas comparadas de las ciencias naturales, encontrándose con enfoques muy variados y particulares a la hora de estudiarla y concebirla.

Por otra parte, es una realidad que nos afecta y concierne a todos en tanto que todas las personas estamos integradas socialmente en algún tipo de familia y, en consecuencia, de manera más o menos directa, está siempre presente en los distintos ámbitos de la sociedad, por lo que todos nos sentimos implicados no sólo en el modo de vivirla sino también de entenderla y conceptualizarla (Ibíd.). Asimismo, como el sentido de familia está en constante interrelación con la realidad en la que se imbrica, aquel que cada persona tiene refleja unos planteamientos y valores propios de cada sociedad o grupo en el que vive. De este modo, nuestro concepto de familia es, como reflejan Palacios y Rodrigo (1998), tributario de una larga historia social, demográfica, económica, religiosa e ideológica que establece el telón del fondo y el sustrato a nuestra manera actual de pensar sobre la familia y de llevar adelante la vida familiar.

Esto hace necesaria una revisión continuada del concepto, reconociendo que no es posible aclarar el mismo sin comprender las características que le son inherentes y cómo éstas se van transformando, por lo que no se puede realizar una concreción única y cerrada de su significado sino que puede y debe cambiar con el tiempo (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996: 10). Las primeras aportaciones de los estudiosos sobre esta temática se

realizaron en los años 50 del pasado siglo, en las que en general se consideraban rasgos característicos de la familia los siguientes (Lévi-Strauss, 1949):

a. Tiene origen en el matrimonio.
b. Está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio.
c. Sus miembros están unidos por lazos legales, por derechos y obligaciones de tipo económico, religioso u otros, por una red de derechos y prohibiciones sexuales y por vínculos psicológicos como el amor, el afecto, el respeto y el temor.

A partir de estas características se deriva una visión de la familia tradicional, es decir, de aquella compuesta por personas de diferente sexo unidas de manera legal más los hijos tenidos en común, viviendo todos bajo el mismo techo, cuya función principal es asegurar la supervivencia y cuidado de la descendencia. Como muestra Bouché (1997: 104), a partir de las referencias de varios autores de los años 70, bajo este sentido la familia constituye una "agrupación social, cuyos miembros se hallan unidos por lazos de parentesco" o bien "un grupo definido por una relación sexual lo suficientemente precisa y duradera como para proveer a la procreación y crianza de los hijos". De manera similar Gough (1971) considera que se trata de "una pareja u otro grupo de parientes adultos que cooperan en la vida económica, en la crianza y educación de los hijos, la mayor parte de los cuales utilizan una morada común". Fernández del Riesgo (1976; citado por Martínez González, 1996: 7) señala que es una estructura de papeles y relaciones basadas en lazos de sangre y matrimonio "que liga a los hombres, a las mujeres y a los niños dentro de una unidad organizada". Asimismo, Murdock (1977; cit. por García Ferrando, 1995: 158) entiende que es "un grupo social caracterizado por la residencia común, la cooperación económica y la reproducción". Waxler y Mishler (1978: 34), por su parte, apuntan que la familia es el grupo primario de convivencia intergeneracional "con relaciones de parentesco y con una experiencia de intimidad que se extiende en el tiempo". En la misma línea se expresa Valero (1995: 93), que entiende la familia como un grupo social formado por "personas de diferente sexo y edad, vinculadas por lazos de sangre, legales o consensuales, y cuyas relaciones se caracterizan por la intimidad, la solidaridad y la duración", y Garrido Fernández (1995: 20), para quien la familia es:

> Un grupo que tiene una estructura básica (padre-madre-hijo) habitando en un espacio durante diversos ciclos vitales, que tiene como fin cumplir con funciones sexuales-reproductoras, económicas, socioeducativas y afectivas y que funciona como un sistema con sus propias reglas internas y abierta tanto a la familia extensa como a la comunidad.

De manera sintética Gerardo Pastor (1988; cit. por Garrido Fernández, 1995: 19), tras revisar algunas referencias clásicas del término familia, recoge las ideas de las anteriores citas mostrando los principales rasgos que suelen incluirse en el concepto:

> Para una definición genuina de familia, la mayor parte de sociólogos y psicólogos exigiría: a) convivencia residencial y comunitaria de, al menos, dos generaciones (parental y filial); b) bajo una estructura de parentesco que regule obligaciones y derechos relativos al trato entre adultos (cónyuges), jóvenes (hermanos) y entre ambas generaciones (padres e hijos); c) sancione o legitime la sexualidad marital, el intercambio de bienes económicos, la intimidad, la protección, educación y desarrollo personal de cada miembro.

Con estos planteamientos se pretende enfatizar la unión de personas a través de lazos de afinidad y consanguinidad, de matrimonio y parentesco, como reflejan Pérez-Díaz, Chuliá y Valiente (2000: 13), en una conceptualización apoyada fundamentalmente en el tipo de familia tradicional o nuclear monogámica que se toma como "normal", en el doble sentido de ser la más frecuente y de ser, de hecho, la que suele servir de "norma ideal" de referencia a la mayoría de la gente (Ibíd.: 14). Sin embargo, es importante no confundir este esquema de convivencia familiar con el significado de familia, mucho más rico y complejo. Ese tipo de familia excluye además aquellos otros que no encajen en el mismo, como los que se verán en el siguiente apartado, con todas las repercusiones que esto conlleva. Por eso, puesto que las distintas formas de organización familiar están tan abiertas al cambio, tiene sentido preguntarse qué es lo que se entiende por familia, qué es lo hay de común en medio de la diversidad y la heterogeneidad que le es propia a la realidad familiar (Palacios y Rodrigo, 1998: 32).

También hay que tener en cuenta qué rasgos de estas concepciones que en otro tiempo se consideraron en cierta forma absolutos ahora son relativos, como por ejemplo los siguientes: el matrimonio no es condición obligatoria para hablar de familia; uno de los progenitores puede faltar y el otro hacerse cargo en solitario del cuidado de los hijos; puede que los hijos no procedan de las relaciones sexuales de los padres y lleguen por la vía de la adopción, técnicas de reproducción asistida o provenientes de otras uniones anteriores; existen parejas que como opción personal o por dificultades socioeconómicas constituyen familias sin hijos; otro familiar que no es el padre o la madre puede ejercer como tal durante un periodo de tiempo concreto o de manera indefinida, como ocurre en menores en situación de tutela legal o acogimiento; los padres pueden estar separados de sus hijos y no convivir con ellos durante un tiempo, dejándolos al cuidado de otro familiar, como sucede en el caso de padres inmigrantes, y un largo etcétera.

Tampoco basta con la convivencia residencial o comunitaria. Este aspecto también precisa matices pues puede estar presente en grupos humanos que no se entienden como familiares, como el caso de la comuna *hippy* (Colom, 1993) o el *kibbutz* israelí (Flaquer, 1998; Schaffer, 1989). Cuando se aborda el estudio de la familia, es importante tratar el concepto de hogar, pues no constituyen realidades parejas. Para Valero (1995: 93) este último término alude a "una unidad económica y social constituida por el conjunto de individuos (puede ser uno solo) que conviven habitualmente bajo el mismo techo y ocupan la misma vivienda". Esta aclaración conceptual muestra como distinción entre hogar y familia que el primero puede ser unipersonal, mientras que para que se considere familia ésta tiene que contar con, al menos, dos personas (del Campo, 2004: 49). Además refleja que pueden darse hogares formados por varias personas que no constituyan una familia, es decir, que compartan un techo y unos gastos pero no unos vínculos de parentesco. A lo dicho se añade que los miembros de una familia pueden o no vivir juntas, pero lo que les diferencia del término hogar es que "comparten una identidad moral y simbólica que les hace percibirse y ser percibidos por los demás como una familia" (Rivas Rivas, 2007: 181).

Con estas consideraciones, se puede decir que son muchos otros los aspectos esenciales que se pueden extraer de la idea de familia (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007: 14). Las características más aclaratorias del concepto son todos ellos "intangibles", sin embargo tienen un alcance mucho más primordial para la calidad de la vida familiar y del trato entre sus miembros que el reconocimiento legal, los vínculos de consanguineidad, el número de integrantes o el reparto de roles (Palacios y Rodrigo, 1998: 33). En el estudio del término familia, más importante que centrarse en esos últimos aspectos estáticos es contemplar la misma desde la dinámica interactiva y cotidiana de los miembros que en ella se conforman (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 21). Realizar una aproximación conceptual de carácter integral implica resaltar no tanto el origen de los vínculos de sus integrantes o su manifestación en los distintos tipos de familias que se puedan distinguir, sino atender a la influencia e importancia de esas relaciones en la formación personal, armónica e integral de todos y cada uno de los miembros del grupo familiar, así como en su integración equilibrada y responsable en la sociedad de la que forman parte. Se trata de entender la familia desde la transcendencia de las relaciones de las personas que la componen y de su interacción comunitaria en la inevitable condición social del ser humano.

Atendiendo en primer lugar al papel que la familia tiene en la sociedad, éste es de hecho un aspecto clave para explicar la misma puesto que es la única institución que

se encuentra formalmente desarrollada en todas las sociedades conocidas, sus responsabilidades difícilmente pueden ser sustituidas por otras estructuras de la sociedad y cumple numerosas funciones sociales simultáneamente (Goode, 1964). A pesar de las transformaciones que la familia ha ido experimentando en el tiempo, ésta se mantiene como núcleo esencial de convivencia por ser "el cruce de un sistema de reproducción y de un sistema de alianzas sociales que vertebra la cohesión social entre las generaciones y los géneros" (Pérez-Díaz, Chuliá y Valiente, 2000: 27). Así pues, además de favorecer el sistema de reproducción del ser humano, la familia extiende con amplitud sus funciones a nivel social en la transmisión de la cultura, constituyendo el eje central sobre el que gira el ciclo vital de las personas, de acuerdo con el cual transcurre nuestra existencia como individuos y asegura la continuidad de la sociedad de generación en generación (Musitu, Román y Gutiérrez, 1996: 2).

De acuerdo con Burgess y Houston (1979), se puede decir que la familia es más que la suma de sus partes y está por encima de vinculaciones biológicas o legales, englobando a todos los miembros y evolucionando con el tiempo en relación con la realidad que le rodea. Siguiendo la teoría sistémica, se trataría de ver a la familia como un sistema dinámico en constante transformación que está conformado por diversos sujetos que interactúan entre sí y que mantienen una continua influencia, a la vez que establecen relaciones constantes con el medio social y cultural en el que viven (Colom, 1993: 229). Sin embargo, y sobre todo hasta los seis años de edad de los hijos, la familia tiene una estructura de funcionamiento que se caracteriza por ser un sistema casi cerrado, con escasas influencias y variables externas, jerarquizado y muy estructurado en sus roles y funciones (Pérez et al., 1996: 11), pero esto es precisamente lo que le confiere la transcendencia que tiene en la formación de la persona en los primeros años, acomodándose a sus necesidades a la par que va ampliando y preparando durante su crecimiento sus relaciones con el exterior.

Es de este modo la familia un sistema vivo que interacciona con el entorno, que no puede existir de manera aislada sino que actúa como un eje fundamental sobre el que se vertebra la sociedad, por lo que se puede entender como la célula primera o básica del complejo entramado social (Albert, 1997; Montoro, 2004; Sarramona, 2000), como la mejor garantía para el desarrollo de la persona que actúa de manera intermediaria entre ésta y la sociedad (Pérez Serrano, 1998: 48) ya que pertenece a los llamados "grupos primarios naturales", aportando a las personas los cuidados y aprendizajes que servirán para incorporarse en este primer grupo y que facilitarán la socialización que realizarán

otras agencias seguidamente (Pérez y Cánovas, 1995: 119). La familia inicia y orienta el desarrollo personal para la proyección social de sus integrantes porque "la vida de las familias repercute en sus miembros y éstos en la vida social" (Bernal, 2008: 750), es decir, este ámbito representa para las personas un medio de socialización y protección, a la vez que desempeña para la sociedad un papel importante en los planos demográfico, económico y social (Gervilla, Galante y Martín, 2000: 34). Como Alberdi (1999: 9) muestra:

> Es la institución que conecta a los individuos y a la sociedad desde el comienzo de la vida humana y que cumple con una función esencial para ambos: a la sociedad le ofrece un apoyo fundamental socializando a cada ser individual y a cada uno de éstos les abre el camino hacia aquella con el proceso de socialización básico.

Una de las funciones básicas de la familia es la de actuar como agente de socialización, pues es el contexto primario de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primero en mostrar los valores que desarrollan sus miembros, preparándoles para lograr su adaptación a la sociedad (López y Martín, 2008: 13) gracias al apoyo instrumental y afectivo que ofrece a las nuevas generaciones (Pérez y Cánovas, 1995: 119). Como Flaquer (1998: 7) afirma: "la familia es la agrupación humana primordial por antonomasia y la más elemental de todas…[donde] su aparente sencillez esconde una gran complejidad"; es para el autor el grupo primario de socialización que se ha definido tradicionalmente por el parentesco y la sanción matrimonial, pero que hoy se caracteriza esencialmente por sus relaciones de carácter afectivo. En este sentido, la familia se ha transformado en una institución especializada con unas pocas funciones propias, que a menudo se identifican con ser sede de afectos y de protección para el desarrollo de las personas (Pérez Serrano, 1998; del Campo, 2004). Del mismo modo lo reflejan Musitu y Herrero (1994: 43), quienes consideran que la familia:

> es una célula social con un gran significado donde el afecto y el apoyo satisfacen necesidades psicosociales difíciles de encontrar en otros grupos o instituciones sociales, aunque las formas en donde operan estas transacciones han variado significativamente, y, en algunas, se han incrementado sustancialmente.

Esas transacciones que mencionan los autores no sólo influyen en el desarrollo de los menores, sino en todas las personas que constituyen la unidad familiar, porque es

> un sistema básico de organización social, una herramienta elemental en la transmisión de valores sociales y culturales, y funciona como una importante unidad económica, como contexto principal de crianza y educación infantil, y como uno de los entornos más relevantes para el desarrollo y crecimiento adulto. (Menéndez, 2001: 215).

Y toda esta repercusión de la familia en la sociedad se explica precisamente por la transcendencia del entramado relacional que se da entre sus integrantes, fundamento de la vida social y el principal vehículo de transmisión de la cultura (Belart y Ferrer, 1999: 19). Por eso, en segundo lugar y de manera especial, se trata de entender a la familia como un espacio de relación que facilita y promueve la formación de las personas que la componen desde una serie de rasgos fundamentales que, como ya se ha apuntado, son los que menos se pueden observar a simple vista pero que son esenciales para la vida familiar. Estos aspectos ayudan además a profundizar aún más en la conceptualización que nos ocupa, en concreto se distinguen a continuación cuatro características básicas que se manifiestan en el seno familiar, las cuales deben ser cuidadas y enriquecidas por sus miembros para su mantenimiento saludable.

Primeramente atendemos a las relaciones afectivas que se establecen entre las personas, que hacen que el grupo familiar se distinga de otras unidades de convivencia social por su inmediatez, cotidianeidad, estabilidad e intensidad en el vínculo de convivencia (Entrena y Soriano, 2003: 147). Esta unión afectiva está presente siempre en la familia, en tanto que desde los sentimientos estables y positivos se origina y se sustenta el sistema familiar (Horno, 2004: 53) o, a la inversa, se debilita e incluso descompone si son inconstantes y perniciosos. La calidad de estas relaciones en su interior dependerá de la presencia y el desarrollo de los denominados factores de protección, necesarios para hacer frente a riesgos y tensiones que puedan afectar a la familia y que ayudan a promover la convivencia y las buenas relaciones en la vida familiar (Palacios y Rodrigo, 1998: 38). Así se propicia el desarrollo personal y autónomo de todos los componentes, lo que adquiere una especial relevancia en la vida de los niños que crecen en su seno (Montagu, 1975), pues la creación y mantenimiento de un clima emocional positivo en el entorno familiar fomenta la seguridad emocional y la confianza personal esenciales para un desarrollo infantil armónico e integral (Macías, 1998: 10). En el caso de los adultos, como piezas claves para asegurar y mantener las relaciones familiares, son ellos quienes deben cuidar los sentimientos de unión así como de desencuentro que surgen en el día a día para favorecer un clima de armonía, estabilidad, intimidad y acercamiento a favor de la seguridad y el desarrollo de los hijos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 24). De esta forma, y tomando las palabras de Knobel (1972: 174), en la familia "la vida afectiva es esencial para el buen desarrollo de la personalidad, y los afectos no pueden delegarse".

También resulta crucial el compromiso, porque los miembros que forman parte de la familia comparten un compromiso basado en emociones que genera fuertes sentimientos de pertenencia y que se desea duradero, el cual va más allá de los compromisos legales, más débiles y quebradizos por su dependencia con las normas convencionales y, por tanto, cambiantes según los criterios de quienes los promulgan. Este elemento básico, a diferencia del resto de agrupamientos sociales, siempre acompaña a la persona, pues la familia tiene la característica diferencial y peculiar de que es el único sistema social en el que el individuo participa durante toda su vida (López-Barajas, 1997: 20). Mientras persistan las relaciones familiares, el compromiso no se limita a los primeros años de la vida de los hijos, sino también en relación con la generación precedente, la de los padres, y, si hace al caso, con la posterior, la de los nietos (Palacios y Rodrigo, 1998: 44). Se evidencia en dos aspectos fundamentales: en la estructura familiar, en especial por el compromiso personal que se establece a lo largo del tiempo entre los adultos; y, por otro, en la construcción de una dinámica familiar que resulte constante y coherente para los menores, a través del compromiso de los padres con sus hijos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 24). Esto implica una asunción de responsabilidades donde padres e hijos, a medida que éstos crecen, deben cumplir sus deberes y ejercer sus derechos para el bienestar de todos y cada uno de los componentes del grupo familiar a través de relaciones de intimidad y reciprocidad entre ellos (Montagu, 1975: 179). En definitiva, en la familia "cada componente del núcleo se ve comprometido, envuelto en algo que transciende los límites de su propia individualidad y que implica el participar de una responsabilidad compartida" (Knobel, 1972: 175).

En tercer lugar mencionamos el desarrollo, en el sentido de que la familia es uno de los principales contextos de desarrollo humano, no sólo porque garantiza la supervivencia física de sus integrantes, sino porque además es un escenario sumamente rico en experiencias de aprendizaje, donde se propician y desarrollan los conocimientos básicos necesarios para el desenvolvimiento autónomo y responsable de la persona (Moreno y Cubero, 1990: 219), tanto dentro de la familia como en la sociedad. Como muestra Ackerman (1974: 44), "la familia provee la clase específica de experiencias formadoras que permiten que una persona se adapte a situaciones vitales diversas". El ser humano que crece al calor de la familia inicia y madura en ella los primeros usos de su razonamiento, los conocimientos iniciales de la realidad y los primeros aprendizajes sociales (Kamii y De Vries, 1991: 16-17) que le acompañarán durante toda su vida. En consecuencia, en las primeras etapas de la vida la familia no es sustituible con facilidad,

pues desde su amparo se cubren necesidades y se transmiten aprendizajes con un nivel de idoneidad notablemente mayor que en ningún otro grupo social (Medina, 1997: 32), creando una dependencia duradera de los miembros menos maduros hacia aquellos a los que se les atribuye madurez y responsabilidad en el cuidado y educación de los primeros. Pero este desarrollo no es exclusivo de los menores que nacen en la familia, sino que ésta constituye un contexto de crecimiento relevante en la vida de todas las personas que la conforman en las relaciones de interdependencia que se dan entre ellos, donde las vivencias de aprendizaje son compartidas y muchas veces intergeneracionales (Palacios y Rodrigo, 1998: 35), promoviendo el desarrollo de la identidad personal de cada uno de sus miembros y la identidad del grupo como tal.

Y por último el apoyo. La familia conforma una red de apoyo personal en los diversos acontecimientos y episodios de la vida. En el núcleo familiar la persona disfruta de la seguridad y el estímulo que le ayudarán a tomar decisiones, afrontar dificultades y asumir responsabilidades gracias al intercambio afectivo y comunicativo de sus integrantes. Es un punto constante de referencia, potenciando en la persona sentimientos de confianza básica y estima personal necesarios para su desarrollo autónomo y satisfactorio desde sus primeros años (Bowlby, 1999: 152). Este apoyo, de darse las condiciones adecuadas, repercute en todos sus componentes porque, como apunta Álvarez (2003: 11), "la familia no se define exclusivamente en relación a los hijos, sino que también tiene un papel importante respecto a otros miembros", reconociendo la autora la función de apoyo en las diferentes transiciones en la vida del individuo. En su interacción con la sociedad que le rodea (Romero, 2003: 164), la familia actúa como guía en la apertura y relación con otros contextos sociales y ayuda a la persona en sus diversas etapas vitales: escolarización, relaciones sociales, búsqueda de pareja, de empleo, emancipación del hogar, creación de una nueva familia, jubilación, etc. Pero, al mismo tiempo, es un foco de conflictos surgidos en su interior, mas es a la vez punto de apoyo para resolver los problemas y aprender de éstos, fomentar la unidad y el crecimiento familiar, siendo así tanto un espacio a proteger como una garantía de protección (Megías, 2002: 20). En consecuencia, no es de extrañar que tanto jóvenes como adultos, en los distintos estratos sociales y niveles culturales, sitúan a la familia en el primer lugar en la lista de valores de todas las encuestas (Alberdi, 1999: 49).

Todo lo apuntado pretende ayudar a aclarar el repetido debate sobre qué se entiende por familia para llegar a un concepto que sea amplio y comprensivo, en modo alguno excluyente, profundizando en lo importante del proyecto común que comparten

sus miembros. Teniendo en cuenta las características afectivas, de compromiso, desarrollo y apoyo recíproco e interdependiente del núcleo familiar y las influencias de su interacción con el entorno social, se dejan fuera las consideraciones basadas en reconocimientos particulares de personas o grupos, a la vez que se amplía la mirada de su trascendencia para la formación del individuo y el progreso en la sociedad. Esta conjunción armónica e inseparable es propiciadora de un bienestar personal y generalizado que hace que la familia sea el principal contexto de desarrollo humano y núcleo básico de desarrollo social.

Como síntesis, en el cuadro 1 se exponen algunas aclaraciones conceptuales, seleccionadas por el sentido que confieren a la familia para sus miembros, en especial para los menores, aspecto considerado como se ha mostrado núcleo fundamental desde el que realizar una aproximación integral al significado de familia.

Cuadro 1. ***Aclaraciones conceptuales del término familia***

"Grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños" que "debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad", "reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión" (Preámbulo de la Convención sobre los Derecho del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989).

"Grupo de personas unidas por los vínculos del matrimonio, sanguíneos, adopción o cualquier relación sexual expresiva, en que las personas comparten un compromiso en una relación íntima y personal, los miembros consideran su identidad personal como apegada de modo importante al grupo y el grupo tiene una identidad propia" (Rice, 1990: 267).

"Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (Palacios y Rodrigo, 1998: 33).

"El grupo humano integrado por miembros relacionados por vínculos de afecto, sangre o adopción y en el que se hace posible la maduración de la persona a través de encuentros perfectivos, contactos e interacciones comunicativas que hacen posible la adquisición de una estabilidad personal, cohesión interna y unas posibilidades de progreso evolutivo según las necesidades profundas de cada uno de sus miembros en función del ciclo evolutivo en que se encuentren y acordes con el ciclo vital del propio sistema familiar que los acoge" (Ríos González, 1999; citado por del Río et al., 2003: 29).

"La unión de personas, que experimentan fuertes sentimientos de pertenencia, dependencia, intimidad y reciprocidad y que comparten un proyecto de vida duradero en el tiempo y conectado con múltiples ambientes. En este espacio, los adultos proporcionan los recursos físicos, psicológicos y culturales necesarios para que los miembros más jóvenes puedan desarrollarse e integrarse con garantías de éxito en sus contextos más inmediatos" (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 21).

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

1.1.2. Tipos de familia

Según lo expuesto, la familia ha mostrado a lo largo del tiempo su capacidad de adaptación de la mano de los cambios acontecidos en la sociedad, de tal forma que la composición y el tamaño de la estructura familiar han ido variando progresivamente en el tiempo hasta llegar a la diversidad de tipos de familia que se presentan en la actualidad. Como señaló Lévi-Strauss (1956: 13), las maneras de entender y de formar una familia, sus reglas de organización y funcionamiento familiar y las variaciones de los tipos y estilos de familia están sujetos a una enorme diversidad, variabilidad y flexibilidad, que son propias de la capacidad del ser humano y que dan como resultado "todas las modalidades imaginables de la institución familiar" (Ibíd.). De hecho, desde la antropología se explica cómo cada cultura y cada modo de organización social dan lugar a distintas formas de relaciones y estructuras familiares, existiendo una multitud de tipos de relaciones de parentesco y de convivencia (Engels, 1972).

Al mismo tiempo son diversos los aspectos que los estudios consideran para disponer las posibles formas de convivencia familiar, tales como la relación entre sexos (poligamia y monogamia, familias homoparentales), la distinción de los mecanismos de autoridad (matriarcado, patriarcado), la estructura (nuclear, monoparental, reconstituida etc.), el tipo de unión de la pareja (conyugal, pareja de hecho o cohabitación), el número de sus miembros (familia extensa, sin hijos, hogares unipersonales, etc.), la razón de parentesco (afinidad, consanguineidad, adoptiva), el lugar de residencia (patrilocal, matrilocal o neolocal), e incluso se han realizado clasificaciones de familia en función de las relaciones internas entre padres e hijos (Megías, 2002).

Todo esto ha hecho que las tipologías familiares sean una temática recurrente y habitual de estudio (Bernal, 2008), por lo que casi se puede decir que existen tantos tipos teóricos de familias como familias reales hay o pueden existir. Ante esta circunstancia, algunos autores plantean que sería más correcto referirse a "las familias" y no a "la familia", consideración que además puede suponer un apoyo para la aceptación de la diversidad de estructuras familiares que existen y para la renuncia a atribuir una superioridad moral a una forma de familia sobre otras (Musitu y Cava, 2001: 13), lo que influye en el reconocimiento social y legal de todas ellas. Porque no se puede caer en el reduccionismo de pensar que la variedad actual de agrupamientos familiares no existían tiempo atrás (Iglesias de Ussel, 1998), más bien lo que ha cambiado es su presencia pública,

denominación y aceptación social. Tampoco se puede plantear como determinante cierta estructura o composición para hablar de familia, ya que lo que realmente tiene peso a la hora de configurar el desarrollo de las personas que la componen son las relaciones que se establecen dentro de ella, las funciones que ésta cumple y cómo las cumple (Menéndez, 2001: 219). Y mucho menos se puede hablar de crisis e incluso desaparición de la familia, sino que convendría hablar de cambios del sentido de familia tradicional, que aunque ha estado asociada con el inmovilismo y la ausencia de cambios durante mucho tiempo, ésta también ha vivido transformaciones y un gran dinamismo, como muestran los estudios históricos sobre la familia de Salustiano del Campo (1982) o los de Reher (1996).

Tomando las palabras de Hernández Prados (2001: 23), "nos debemos acostumbrar a que haya múltiples formas de vida y composición familiar y todas ellas coexistiendo, en aceptación recíproca". Esta aceptación debe partir de la consideración de que lo importante no es un tipo de familia u otro, sino que lo fundamental es que las personas tengan libertad y sean capaces de alcanzar su propia felicidad en los términos que mejor corresponda (Montoro, 2004: 20). La pluralidad en las formas de convivencia familiar y su reconocimiento en el ámbito social en el que se relacionan deben partir por tanto del respeto al ejercicio de las libertades de las personas (Alberdi, 1997). Esto conduce no al fin de la familia como se ha referido antes, sino a su enriquecimiento, en tanto que se van afianzando nuevas estructuras sociales y núcleos de convivencia (López y Castillo, 2007), cambios que no se pueden obviar pues es la propia familia la que se adapta a la heterogeneidad y variabilidad presente en las sociedades. Con ello, la estructura familiar demuestra, en lugar de su terminación y desequilibrio, su supervivencia y fortalecimiento (Ruiz Becerril, 2004: 220), aunque no siempre va acompañada de una respuesta social en equidad que reconozca y apoye esta diversidad, algo en lo que se debe seguir avanzando.

Realizadas estas breves aclaraciones, se presenta a continuación una propuesta de clasificación para tratar de identificar las principales estructuras de convivencia presentes en la sociedad, siguiendo la síntesis que realiza Álvarez (2003: 13-15).

En primer lugar se distingue la *familia nuclear o conyugal*, que está formada por la pareja de origen y sus hijos y tiene como condición para ser considerada como tal que los miembros compartan un espacio y patrimonio comunes y adopten un compromiso de familia. Es la unidad familiar que tiene mayor presencia hoy en día en la sociedad occidental (del Campo, 2004; Meil, 2006). Se conforma por la reducción progresiva de

los grupos familiares más amplios, como consecuencia del proceso de industrialización del siglo XVIII en el que la población de núcleos rurales emigró a zonas urbanas e industrializadas (Olavarrieta, 1976). Con ello se produjo un debilitamiento de la familia extensa y una consecuente reducción en el apoyo que ésta prestaba (Montoro, 2004; Rodríguez y Menéndez, 2003). En los últimos tiempos, este tipo de familia continúa reduciéndose a consecuencia de la disminución del número de hijos habidos en la pareja, que lleva a algunos autores a hablar de "familia nuclear reducida" (Valdivia, 2008: 19).

La *familia troncal o múltiple* y la *familia extensa* designan al grupo en el que conviven varias generaciones en el mismo hogar. Está formada por los padres, hijos y abuelos en el caso de la familia troncal, y además por otros parientes colaterales si se habla de familia extensa. Son los tipos que, tradicionalmente, han experimentado más difusión en las distintas sociedades y, en el caso concreto de la sociedad occidental, los más predominantes hasta el pasado siglo, pero que como se ha referido han ido dejando lugar a la familia nuclear (Valero, 1995).

Otro tipo es la *familia agregada*, *consensual o consensuada*, más comúnmente designadas como cohabitación o uniones de hecho para hacer referencia a "las parejas que viven en común, unidas por vínculos afectivos y sexuales, incluyendo la posibilidad de tener hijos, pero sin mediar el matrimonio" (Valdivia, 2008: 20). En la mayoría de los casos estas uniones son entre personas solteras, siendo reducidos los casos en los que al menos uno de los miembros de la pareja es separado o divorciado (Flaquer, 1991). En los últimos años es cada vez más elevado el número de parejas que voluntariamente deciden vivir juntas sin que exista una vinculación matrimonial, especialmente entre los jóvenes (Torío, 2001). Es más frecuente en el norte de Europa y menos habitual en la cuenca mediterránea e Irlanda, además, en el primer caso, las diferencias entre parejas legalizadas y de hecho son escasas, mientras que en los país en los que la frecuencia es menor las parejas de hecho muestran una tasa de natalidad por debajo de la de las parejas casadas (Álvarez, 2003: 13).

La *familia monoparental* se conceptualiza como aquella que está formada por un solo progenitor o cónyuge (sea el hombre o la mujer) y por su descendencia, restringida ésta a los menores y personas dependientes (Flaquer, Almeda y Navarro, 2006). También puede darse el caso de que en estas familias convivan otras personas, sean familiares o amigos. Este tipo puede establecerse por diversas razones, siendo las más frecuentes el divorcio y las madres solteras, y mucho menos por viudedad (Iglesias de Ussel, 1998).

La monoparentalidad ha aumentando fundamentalmente como consecuencia de la inestabilidad matrimonial y por el deseo voluntario de las mujeres de tener hijos prescindiendo de una relación estable, por lo que se caracteriza por ser eminentemente femenina (Valdivia, 2008: 20). Esta familia se asocia a un mayor nivel de pobreza, dificultades para la dedicación laboral de la mujer y, como consecuencia de las dos situaciones anteriores, con frecuencia se convierten en multiproblemáticas (Flaquer, 2000; Flaquer, Almeda y Navarro, 2006; Iglesias de Ussel, 1998).

La *familia reconstituida* es la formada por un padre o madre con algún hijo que proceden de un núcleo familiar anterior, ya disgregado, y que establecen una nueva familia con una nueva pareja. Resulta de la unión o reunificación de dos unidades familiares cualesquiera previas –monoparental, pareja de hecho, nuclear rota por divorcio, viudedad, etc. –, exceptuando dos estados civiles de soltería (Ruíz Becerril, 2004), en el que uno o ambos cónyuges pueden aportar algún hijo (Rosa, Galán y Serrano, 2007). En consecuencia, y tomando a los hijos como eje central del concepto, Ahrons (1979) propone el término "familia binuclear", refiriéndose a ella como el resultado del divorcio o separación de los cónyuges que hace que el niño pertenezca a un sistema familiar con dos núcleos, el materno y el paterno, con distintos grados de cooperación y tiempo entre ellos. Las tendencias que se observan actualmente en la Unión Europea muestran que este tipo de familias es el más habitual después de las familias nucleares y las monoparentales (Álvarez, 2003: 14). En esta tipología la estructura se complica de ser los cónyuges solos los que reconstruyen la familia, a tener uno o los dos la tutela de los hijos, y más si completan la familia con hijos propios; también se añaden dificultades si tienen que atender económicamente a cónyuges y/o hijos de anteriores matrimonios (Valdivia, 2008: 21). Pero sobre todo en estas familias es importante analizar el costo emocional que se sigue de estas situaciones, especialmente para los hijos, que con frecuencia no participan en las decisiones de los adultos (Ibíd.). La complejidad de la nueva estructura que se conforma en la convivencia y las dificultades que conlleva en las relaciones entre los hijos, los padres y las nuevas parejas de éstos, hacen que el porcentaje de divorcios o separaciones entre este tipo de familias sea mayor que el de las familias nucleares (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 67).

Familia polígama es aquella en la que un miembro de la pareja convive con más de un cónyuge. La modalidad de un hombre casado con varias mujeres se denomina poliginia y el caso opuesto, una mujer y varios maridos, poliandria. Ambas formas

aparecen en determinadas culturas, siendo la segunda muy poco frecuente. En la mayor parte de las sociedades actuales no suelen tener estatus de legalidad.

Los *hogares unipersonales* están formados por una única persona, tratándose "generalmente de jóvenes solteros, adultos separados o divorciados y ancianos viudos" (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007: 17). Esta forma de residencia ha aumentado en los últimos años, especialmente por el incremento de las personas mayores que viven solas (Valero, 1995: 97) como consecuencia, entre otros, de la mejora de las condiciones de vida y la generalización de las pensiones de jubilación, que permiten que una proporción de ancianos mantengan su hogar independiente hasta edades más avanzadas que en el pasado (Torío, 2001: 148). En cuanto a las personas más jóvenes, se puede decir que este tipo de vida es más frecuente en el norte de Europa que en nuestro país, además es producto de su libre opción y puede representar una situación permanente o bien transitoria que conduzca a la monoparentalidad, la cohabitación o el establecimiento de una familia nuclear (Ibíd.).

La *familia adoptiva* es aquella en las que padres e hijos están unidos por vínculos legales y no biológicos. La situación de adopción puede ser permanente o transitoria, en este último caso suele hablarse de acogimiento familiar.

La *familia sustitutoria* es la que acoge a un niño de forma transitoria debido a alguna circunstancia de su ambiente familiar de origen que lo hace inadecuado para su desarrollo personal (violencia, carencia extrema, desastres naturales, etc.).

En la tipología que venimos siguiendo (Álvarez, 2003), se distingue por último la *familia transnacional*, que está vinculada al fenómeno de la migración. En la actualidad estos grupos tienen una presencia importante en la sociedad y se caracterizan por mantener conexiones múltiples con sus familias y países de origen gracias a la facilidad de los medios de transporte y de los medios de información y comunicación, con lo que el contacto con su familia, con su entorno social y su lengua se mantienen vivos y en evolución dándose una dualidad cultural.

Otras formas que también están presentes en nuestra sociedad actual son las *parejas homosexuales*. Esta modalidad de matrimonio, desde que se aprobara en España en el año 2005, ha aumentado notablemente a la vez que mantiene dividida a la sociedad por dos motivos fundamentales: en primer lugar por el nombre de matrimonio, el cual se ha entendido generalmente como la unión de un hombre con una mujer, con posibilidades

abiertas a la procreación; y segundo porque esta unión se reconozca como familia, junto con el derecho de adopción de hijos en las mismas condiciones que las parejas heterosexuales (Valdivia, 2008: 20). En cualquier caso, con el objetivo de conferir un reconocimiento a estas parejas, se emplea la denominación de familias homoparentales (López y Castillo, 2007).

Y por último destacamos la *familia de núcleo estricto o sin hijos*. Este tipo de familia también está sujeto a controversias por algunos autores (Aerts, 1993 y Popenoe, 1988; citados por Palacios y Rodrigo, 1998: 34) que señalan que si llamamos familia a toda forma de relación íntima y estable entre adultos, tal vez necesitemos un concepto nuevo que sirva para hacer referencia a las uniones de procreación y socialización. De manera similar Marina (2004: 102) considera que "aunque nuestro sistema jurídico no lo entienda así, antropológicamente la familia comienza con la aparición de un hijo". No obstante, aunque una de las funciones esenciales de la familia es la crianza y cuidado de un menor, consideramos que ésta puede existir independientemente de la existencia o no de descendencia. Ya la ONU (Organización de las Naciones Unidas), en el Decreto de 1989 por el que se proclamó que 1994 sería el año internacional de la familia, contempla dentro de su tipología a las familias sin hijos. De hecho, en los últimos tiempos este tipo de familia ha incrementado notablemente, por lo que es una realidad que no se puede obviar, aumento que se explica por dos razones principales: el abandono del domicilio familiar por parte de los hijos y el retraso en la decisión de tener descendencia (Torío, 2001).

Como cierre de lo recogido en los párrafos anteriores, se puede decir que existen diferentes tipos de familias, cada una de las cuales posee características determinadas con implicaciones en la crianza y en el desarrollo de los hijos. Sin embargo, más allá de su estructura, lo realmente esencial es, como recogen Rodríguez, del Barrio y Carrasco (2011: 81), el grado en el que las familias atienden las necesidades de los hijos: necesidad de establecer un vínculo de apego seguro, estable y eficaz, necesidades físicas y de salud, necesidades cognitivas, escolares y sociales. En este sentido, y continuando con los autores citados, la idoneidad de una familia se concreta más por la dinámica que establece entre sus miembros y la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los hijos que por su composición, como se ha defendido en la aproximación conceptual de familia, pues es la calidad de las interacciones entre sus miembros y la manera en que se relacionan padres/madres e hijos, tanto en los primeros años de vida como en los sucesivos, lo que influye de manera significativa en la formación de la persona y su participación social.

1.2. ACTIVIDADES DESEMPEÑADAS POR LA FAMILIA

Independientemente de su estructura, la familia cumple unas funciones concretas y esenciales. Sin embargo, la diversidad de formas familiares, la variedad en la organización de cada una junto con los cambios que en ellas se producen en el tiempo hacen que, unido a la pluralidad y complejidad de las actividades que la familia realiza en las distintas sociedades, no exista un acuerdo en la literatura científica ni sobre el carácter universal de las funciones que se le atribuyen ni tampoco con respecto a la priorización de éstas.

En cualquier caso, y como se viene reiterando, la relevancia de las funciones familiares radica en el modo en que responden a las necesidades humanas básicas, tanto individuales como colectivas de los miembros que integran la unidad familiar (Gervilla, 2008: 27), ya que la meta esencial de la familia, como grupo primario, es interna, es decir, los beneficios de su interacción recaen en el desarrollo de sus componentes en la ayuda que éstos se prestan (Coloma, 1993; del Campo, 2004). Por eso, presentar las principales funciones de la familia en relación con todos sus miembros es el primer propósito de este apartado.

Además, es fundamental tener presente que las funciones más importantes que la familia desempeña influyen de modo primordial en los niños que crecen en ella, particularmente hasta el momento en que éstos están en condiciones de una formación independiente de la mediación familiar directa, tanto por la necesidad e influencia persistente de las relaciones personales en los primeros años de vida en el hogar, como por su intensidad y singular capacidad configuradora en las relaciones posteriores fuera de la familia (Alonso y Román, 2003: 33). En estas otras relaciones, la familia actúa como plataforma formadora e impulsora que media en la participación del niño en la sociedad, pues es el primer agente socializador para la persona. Dada la significatividad de la acción de la familia en la socialización de los hijos, este aspecto se trata en segundo lugar.

1.2.1. Funciones básicas de la familia

La familia cumple unas funciones para todos los miembros que la conforman con el fin de proveer actuaciones de bienestar, ser soporte afectivo para ese bienestar y escenario de desarrollo del mismo (Megías, 2002: 19), en tanto que para todos y cada uno de ellos la unidad familiar es un contexto de desarrollo personal esencial en los diferentes

momentos y reclamos de su vida. Por lo tanto, la familia proporciona las acciones y recursos necesarios para una vida saludable, sirve de apoyo emocional para el mantenimiento y protección de dichos aportes, y los orienta para promover el desarrollo pleno y satisfactorio de todos sus integrantes, tanto en el núcleo familiar como en su proyección en la participación social. Para todos ellos, la familia desempeña al menos cuatro funciones (Palacios y Rodrigo, 1998: 35):

a. Construcción de personas adultas. A lo largo de la vida, todos los miembros de la familia tienen la oportunidad de desarrollar un sentido de su propia identidad, de equilibrio y bienestar personal. Para ello, aspectos como una adecuada autoestima y autonomía son fundamentales y ayudan a afrontar los conflictos y las situaciones estresantes de la vida con madurez. También es importante la calidad de las relaciones de apego que las personas adultas han tenido desde su niñez, relaciones de las que se derivan diferentes márgenes de seguridad y de confianza en sí mismos y en los demás para plantear las relaciones de apego en la vida adulta.
b. Preparación para la vida. En la familia se aprenden las normas establecidas socialmente para determinadas situaciones y para desempeñar ciertos roles sociales, así como a asumir responsabilidades y compromisos que orientan a los adultos hacia una dimensión productiva, plena de realizaciones y proyectos e integrada en el medio social. En ella se encuentran multitud de oportunidades para madurar y desarrollar los recursos personales que ayuden a salir reforzado de las pruebas y retos de la vida. También es un lugar donde se despliegan las expectativas en relación con lo que se espera de cada uno de sus miembros, siendo fundamental el empuje motivacional que se recibe en el entorno familiar para afrontar el futuro.
c. Escenario de encuentro entre generaciones. La familia permite el encuentro de padres (el presente), abuelos (el pasado) e hijos (el futuro). A través del afecto entre ellos y de los valores que rigen sus vidas, este espacio de encuentro permite un intercambio de tendencias, costumbres y estilos intergeneracionales que proporciona un enriquecimiento mutuo.
d. Red de apoyo en las transiciones y dificultades vitales. La familia es un núcleo en el que surgen problemas y conflictos, pero también puede proporcionar apoyo ante dificultades surgidas fuera de este ámbito y un punto de encuentro para tratar de resolver las tensiones surgidas en su interior. En el seno familiar se puede encontrar la seguridad emocional, la comprensión y el apoyo necesarios para

convertirse en un refugio seguro, en un espacio incondicional en las diferentes etapas de la vida, sus transiciones y necesidades, ofreciendo apoyo personal y social a todos sus miembros.

En cuanto a las actividades que la familia realiza con respecto a los hijos hasta que son autónomos, la mayoría de los autores (Musitu y Cava, 2001; López Sánchez, 2008; Palacios y Rodrigo, 1998) están de acuerdo en que hay al menos cuatro funciones básicas:

a. Asegurar la supervivencia de los hijos, su sano crecimiento y su socialización. Esta función incluye el conjunto de actividades y la provisión de los recursos dirigidos a cubrir adecuadamente las necesidades físicas de los niños para su crecimiento saludable. La carencia de estas condiciones dificulta la maduración y el desarrollo infantil, por tanto esta función constituye un soporte fundamental y como tal, en aquellas situaciones desfavorables en las que los adultos no disponen de los medios para su plena realización, es preciso garantizar las mismas a través de acciones sociales que proporcionen los recursos para que los niños crezcan en un ambiente de protección. Pero además de estos cuidados básicos como mantener la salud, tener una alimentación sana y un entorno seguro, la familia tiene como función esencial la socialización del menor en las conductas de relación y simbolización, lo que influye en su conformación personal y en la interacción con su realidad, por ser el hogar familiar el lugar donde se adquieren las primeras cualidades que conforman la personalidad y se realizan los primeros aprendizajes para su proyección social. Para ello, en los primeros años el juego ocupa un lugar muy importante en el desarrollo del niño, siendo una necesidad en la infancia que desde el disfrute ayuda a la construcción del conocimiento (Piaget, 1982), pues contribuye al desarrollo cognitivo, afectivo, motor, de equilibrio emocional, de comunicación e interacción social. Todo esto implica, como señalan Arranz (2004), que la familia proporcione al niño un ambiente o un "entorno libre de presiones" en el que esté presente la acción continuada, atenta y estable de los adultos.
b. Construir un clima de afecto, aceptación y apoyo. La afectividad es la base esencial para la formación integral y equilibrada de los hijos, sobre la cual se fundamentan asimismo las futuras relaciones que establezcan con su entorno. El clima de afecto implica el establecimiento de relaciones de apego, ingrediente básico e imprescindible para un sano desarrollo personal, por eso la seguridad emocional es la necesidad más primaria que debe ser atendida. Consiste en que el

niño sienta que es cuidado, aceptado, estimado y querido incondicionalmente tal como es, con todas sus cualidades y limitaciones. Necesita sentirse miembro de una familia y como tal amado, en donde el tiempo y el interés que se le dedica es un modo de evidenciar su sentimiento del propio valor. Además, necesita un marco donde desarrollar experiencias personales, un margen de libertad cada vez más amplio que le haga ir consiguiendo y fortaleciendo su autonomía (Gervilla, 2008: 29). Todo esto no implica que la familia desatienda aquellos comportamientos que pueden modificarse o mejorarse en los hijos, la estima también supone corregir aquello que puede interferir su buen desarrollo, ahora bien, educar desde el cariño es siempre una garantía para facilitar el cambio y que el hijo también transmita emociones positivas (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 92). Por último, apoyar requiere estar disponibles y presentes, ser sensibles y responder a las necesidades de los niños que crecen en la familia para que ésta constituya un punto de referencia en sus vidas, una urdimbre protectora de los problemas y avatares surgidos en su interior y fuera de ella. Éstos serán elementos básicos para propiciar el desarrollo del apego y la consecuente seguridad emocional en los hijos.

c. Proporcionar a los hijos la estimulación que contribuya al desenvolvimiento de sus capacidades para relacionarse satisfactoriamente con su entorno físico y social, así como para responder de manera adecuada a las demandas y exigencias planteadas por su integración a esos contextos en los que viven. Esta estimulación llega al menos por dos vías claramente diferenciables, aunque relacionadas: por una parte, la organización del ambiente en que los niños crecen y de la vida cotidiana que, cuando son ordenados y predecibles mediante rutinas, propician su desarrollo y facilitan el control de los menores sobre sus propias vidas; por otra, las interacciones directas a través de las cuales los padres facilitan y fomentan el desarrollo de sus hijos, las cuales se enriquecen a partir de demandas estructuradas, que impliquen retos y estén adaptadas al nivel de desarrollo y capacidad de los niños, sobre todo mediante experiencias motivadoras y depositando en sus intentos expectativas de logro (Ibíd.: 93). Como se mostraba en los párrafos anteriores, la figura del adulto resulta vital en la estimulación del niño para propiciar el ambiente de aprendizaje, estructurarlo y enriquecerlo desde su presencia física e interesada en la interacción con el niño.

d. Iniciar y guiar la apertura hacia otros contextos sociales. Desde el momento que el niño accede y toma contacto con otros contextos socializadores, éstos influyen en

él de forma paralela y complementaria a la acción de la familia. Hasta cierto punto son los adultos los que toman decisiones con respecto a los ambientes a los que asiste el niño en sus relaciones sociales iniciales: son ellos quienes en los primeros momentos posibilitan los contactos con personas ajenas a la familia, los que deciden su incorporación a centros de atención infantil, más adelante eligen el tipo de colegio, etc. Pero incluso cuando no toman decisiones directamente, a medida que el niño va siendo mayor, la educación y las relaciones familiares actúan como referencia para su apertura y desenvolvimiento autónomo en los entornos extra-familiares. Entre estos otros contextos, dos son especialmente relevantes en el desarrollo del niño: la escuela y el grupo de iguales, de tal manera que aún siendo diferentes a la familia están íntimamente relacionados, tanto es así que la experiencia en uno de estos contextos puede actuar como facilitador o como obstáculo para la adaptación y el desenvolvimiento de la persona en los otros dos (Arranz, 2004; Cubero y Moreno, 1990). De esta forma, la acción de los adultos sirve como llave que abre las puertas a otros contextos socializadores y como guía en su relación.

1.2.2. La socialización de los hijos

De acuerdo con lo recogido en los párrafos anteriores, las aportaciones más importantes de la familia para el desarrollo de los hijos pueden resumirse en dos aspectos fundamentales e inseparables: las orientadas al pleno desarrollo de la personalidad infantil y las que pretenden la adaptación de los niños a la vida social (Beltrán et al., 1987). Esto último es consecuencia de la evidente relación de interdependencia existente entre las instituciones familiares particulares y las sociedades, de acuerdo al análisis conceptual expuesto al inicio del capítulo, en tanto que el proceso de maduración social es el resultado de la interacción que se da entre el individuo y la sociedad (Díez, 2004).

La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, pero también es una adaptación a las instituciones en función de las exigencias sociales; es una inserción del individuo en el grupo para hacerse miembro activo del mismo; es convivencia con los demás; medio para el logro de las necesidades fundamentales de las personas; al mismo tiempo coopera en el proceso de personalización, el "yo", que en relación con los otros permite además la construcción de la "personalidad social" para

desempeñar roles dentro del grupo; y es aprendizaje y consolidación de normas, costumbres, valores y pautas (Gervilla, 2008: 30). De aquí que la socialización pueda describirse como:

> un proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socioculturales a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de unos agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente inintencionados. (Coloma, 1993: 32).

Por otro lado, según Musitu y Molpeceres (1992: 74), la socialización es "la trasmisión de los sistemas de valores y significados culturales que, a medida que se van internalizando, se constituyen en determinante fundamental de la conducta social del sujeto". Según Llopis y Ballester (2001), la socialización es un proceso de transmisión de los conocimientos, valores, normas, actitudes y comportamientos de un determinado grupo social a sus nuevos miembros para favorecer su desarrollo como individuos y como ciudadanos. También se entiende como "el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos" (Musitu y Cava, 2001: 115).

A partir de estas conceptualizaciones, es preciso matizar que la socialización no tiene como objetivo la transmisión de los valores del contexto social, ya que los valores no son transmisibles porque no pueden trasladarse de una persona a otra (Macías, 2011). La socialización debe favorecer la formación en las pautas de conducta, de relación y de funcionamiento social, algunas generales de la especie humana y otras específicas o propias de cada cultura, dirigidas a la construcción y consolidación de cualidades morales que permitan dar sentido a las reglas sobre las que las personas basen su propia eticidad, a la vez que se tomen como referencia y sirvan para seguir aprendiendo, de tal manera que no se reduzca a una mera transmisión de reglas y conocimientos acabados, sino que permitan el desarrollo autónomo de valores, los cuales sean soporte de una práctica responsable y adaptada al grupo de pertenencia social (Piaget, 1977).

Este proceso, largo en el tiempo y de creciente complejidad, debe ser atendido desde las primeras edades a fin de permitir la comprensión del propio contexto, de otros más lejanos y, finalmente, poder distinguir las diferentes formas de relación y de integración en el núcleo social (Comellas, 2009: 69). Al mismo tiempo, y aunque algunas de las normas sean de obligado cumplimiento, con la adquisición progresiva de autonomía cada una de las personas irán tomando decisiones en relación a formas de vida, formas

organizativas y maneras de compartir su vida en un contexto cultural u otro (Ibíd.), por lo que es necesario potenciar dicho aprendizaje para que las decisiones que se tomen se orienten a una ciudadanía cívica para el bienestar de la sociedad.

La familia, como primer grupo social de pertenencia del ser humano, es un lugar privilegiado para garantizar y promover esta tarea, fundamental para la conformación personal y el desarrollo de la propia identidad de los hijos que nacen en su seno. Para ello, independientemente de las diferencias entre las culturas y las estructuras familiares, se espera que la familia cumpla tres objetivos fundamentales (Musitu y Cava, 2001: 118-119): primero, enseñar a los hijos a controlar sus impulsos para poder desenvolverse en la sociedad y para poder relacionarse con otras personas; en segundo lugar, ser capaz de preparar a los hijos para desempeñar determinados roles sociales (incluyendo roles ocupacionales, roles de género y roles en las instituciones, tales como el matrimonio y la paternidad), que serán diferentes en cada etapa evolutiva de la persona; y, por último, la socialización familiar debe orientarse a que las personas adquieran un significado global acerca de los elementos distintivos de su contexto cultural y social para saber qué es importante, qué es lo valioso, qué normas deben seguirse para ser un miembro de la sociedad y qué aspectos van a determinar su éxito social.

Continuando con los últimos autores, estos objetivos, de desarrollarse, están presentes a lo largo de la formación de los hijos, porque la socialización es un proceso que dura toda la vida. Éste es, además, un proceso de doble dirección, mucho más dinámico y complejo de lo que se ha sugerido tradicionalmente, porque aunque la capacidad de influencia es mayor en los padres por razones biológicas y sociales, los niños ejercen desde un principio un cierto grado de influencia en el modo concreto en que se desarrollará su maduración social en la familia. También la socialización es, en cierto modo, circular y cada vez más acentuada conforme los hijos cumplen años, repercutiendo en los padres a través de los elementos que los niños hacen propios de otros agentes de socialización (Ibíd.: 116).

Tras las referencias y aclaraciones expuestas, se puede decir que lo esencialmente importante que se ha identificado en el proceso de socialización es que éste tiene lugar en la urdimbre de relaciones afectivas mutuas o de interdependencia con las personas más significativas para los niños en sus primeros años de vida (Schaffer, 1989), los otros significantes, generalmente los padres. La carga afectiva con la que el adulto transmite sus enseñanzas y la identificación de la realidad tal como la presenta, permiten que el hijo

adquiera una visión del mundo que le rodea, único para él, y una visión de sí mismo, fundamentalmente a través de la adquisición del lenguaje y los esquemas básicos de interpretación de la realidad (Gervilla, 2008: 32). Esto constituye el sustento para el desarrollo de valores morales desde la adquisición de una imagen del mundo y de las relaciones con los demás, así como, en dependencia recíproca, para el desarrollo de la propia identidad en la adquisición de un concepto de sí mismo, construido sobre la base del autoconcepto y la autoestima (Musitu y Cava, 2001: 116).

Al mismo tiempo, como ya se ha aludido, la familia comparte su labor socializadora con otros agentes durante la denominada socialización secundaria, socialización posterior a la que tiene lugar normalmente en el entorno familiar, la socialización primaria. Mediante la socialización secundaria la persona se incorpora a nuevos sectores de su sociedad, enriqueciendo y modificando los aprendizajes realizados en la familia, principalmente en los primeros años a través de la experiencia escolar y los grupos de iguales (Cubero y Moreno, 1990). Desde el momento en que el menor accede e interacciona con personas en otros contextos socializadores, una vez que el concepto del "otro generalizado" (Mead, 1985) se ha conformado en su conocimiento, éstos influyen en su desarrollo personal complementariamente al contexto familiar. A medida que el niño va creciendo, los círculos sociales de relación se van ampliando a otras realidades posibles, a la vez que se desarrolla su capacidad simbólica, alcanzando con ello sobre todo a partir de los seis años un sentido más complejo de la cooperación y mayor autonomía personal (Piaget, 1977).

En cualquier caso, es preciso destacar que los significados de la realidad adquiridos durante la socialización primaria influyen con mucha más firmeza que los "mundos internalizados" en socializaciones secundarias (Berger y Luckmann, 1995: 171), en el que los otros significantes pertenecen a mundos distintos de identificación que son elegidos y transmitidos con una menor carga emocional. Por lo tanto, la familia constituye el principal promotor para el desenvolvimiento satisfactorio de la persona en estos entornos extra-familiares (Romero Pérez, 2003: 158), además del máxime responsable del éxito o el fracaso de las influencias ejercidas por los restantes agentes de socialización. Esto adquiere especial importancia si pensamos que gran parte de los problemas sociales se atribuyen a una socialización familiar deficitaria (Meil, 2006) y que, en los últimos tiempos, los niños están expuestos a grupos y opciones predefinidas que tienden a diferenciarse, multiplicarse y modificarse con una velocidad sin precedentes (Gervilla, 2008: 32).

En el entorno familiar, los niños y los adolescentes desarrollan las cualidades personales básicas que propician sentimientos de pertenencia y referencia social, imprescindibles para el desarrollo de aquellas competencias necesarias para su desenvolvimiento autónomo y responsable en la sociedad de la que forman parte. En la familia se sientan las bases para la adquisición de los principios que van a trasladarse al mundo socio-laboral y a la futura estructura familiar (Maganto, Bartau y Etxebarría, 2004: 420), por lo que se comprende que este contexto es el más idóneo para que el niño asegure su estabilidad emocional, que se traduciría en equilibrio adulto, construya el andamiaje de su "yo" e inicie los pasos de una correcta socialización futura (Sánchez García, 1998: 33), de ahí la importancia de la acción de los padres en continuidad, compromiso y coherencia para el cumplimiento integral y satisfactorio de tan ambiciosa meta.

1.3. EJES BÁSICOS DEL PROCESO DE DESARROLLO EN LA FAMILIA

Una vez analizado el concepto de familia, sus tipos y las funciones que realiza, en este punto se centra la atención en los aspectos que son propios de la acción educativa de la familia y que influyen en el desarrollo de sus integrantes, prestando una atención especial al desarrollo de los niños que en ella crecen por la mencionada relevancia del contexto familiar en la conformación personal de los menores, para después en el siguiente bloque de este capítulo presentar desde una mirada más amplia cómo es este desarrollo a lo largo del ciclo vital de la familia.

Centrándonos en el tema de interés de este apartado, es preciso resaltar que esta influencia del contexto familiar en la formación de la persona es fundamental pero no exclusiva, pues en la configuración de ese espacio hay que considerar otras influencias. La línea que marca la diferencia entre las mismas nunca es clara ni definitiva, ya que como señala Arranz (2004: 65) la influencia del contexto familiar en el proceso de desarrollo está constituida por las interacciones que se producen a lo largo de la biografía intrafamiliar de cada persona, y estas interacciones están influidas a su vez por múltiples elementos que interactúan entre ellos.

Los principales elementos de influencia son, de manera sintética, los que se mencionan a continuación (Cubero y Moreno, 1990):

a. Elementos relacionados con el niño: características evolutivas como la edad, género y el orden de nacimiento, y personales con respecto a aspectos físicos y comportamentales. Son el conjunto de los diferentes y singulares caracteres que influyen en los comportamientos y actitudes de los miembros de la familia con respecto al proceso de desarrollo del niño, considerado desde su individualidad. Los conceptos "bondad de ajuste" (Thomas y Chess, 1977) o "armonía" (Buss y Plomin, 1975) dan cuenta de la importancia de ajustar el ambiente a la matriz personal del niño. Estas características deben considerarse de forma abierta y cambiante en el proceso de desarrollo del menor, para así guiarlas y fomentarlas en su desarrollo potencial (Vigotsky, 1979) desde la riqueza del entorno y la relación familiar.
b. Elementos relativos a los padres, hermanos u otras personas que convivan en el hogar: en el caso de los adultos es relevante el sexo, la experiencia previa como hijos y como padres, las características de personalidad y el nivel educativo. Otro elemento importante hace referencia a las concepciones de los cuidadores sobre el niño, según la teoría de constructos (Cunningham y Davis, 1988) o las denominadas teorías implícitas (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998), que tienen que ver con las ideas, creencias, actitudes, atribuciones, percepciones y expectativas que tienen los adultos sobre diversos aspectos de la crianza, el desarrollo y la educación de los niños, que orientan sus acciones e influyen en la relación familiar. La interacción fraterna, entre otros, es también un elemento influyente que ha suscitado múltiples investigaciones en el estudio de aspectos como el sexo de los hermanos, el número de éstos, la diferencia de edad y la posición (Ajuriaguerra, 1990: 783-786).
c. Elementos relacionados con el contexto en el que se lleva a cabo la interacción: desde los más generales como el entorno socio-cultural a otros más concretos de la familia como su particular situación social y económica, tamaño familiar, lugar de residencia y características físicas de la vivienda, presencia y organización de objetos en el hogar, experiencias, organización de la vida cotidiana, etc. Son el conjunto de variables que se pueden denominar ecológicas, siguiendo la teoría de la ecología del desarrollo de Bronfrebrenner (1979), que influyen en la calidad del ambiente familiar. Los elementos sociales, culturales e históricos, aunque influyen en la familia, no son tan susceptibles de cambio como aquellos que forman parte del sistema familiar, es decir, no son elementos que están bajo el control directo

de la familia, pero lo que sí está bajo su control "es el modo en que tales factores y el modo en que evolucionan pueden llegar a afectarla" (Rodrigo y Acuña, 1998: 266), en este sentido, la familia debe promover acciones para mitigarlas u orientarlas hacia el desarrollo de sus miembros.

Atendiendo ahora a los ejes básicos del proceso de desarrollo en la familia, entendidos como constituyentes básicos de la acción educativa familiar, éstos son de acuerdo con Megías (2002: 25-27) los siguientes: el clima familiar, las reglas de convivencia, la comunicación y la manifestación afectiva. Según el autor (Ibíd.: 25), estos aspectos están en constante interacción en el entorno familiar, forman parte unos de otros, están entretejidos y operan juntos, de manera que es muy difícil de separar. Además, en tanto que son componentes esenciales de la educación familiar, están abiertos a la mejora continua desde el aprendizaje, por lo que se puede decir que existen posibilidades formativas para ayudar a los padres en el progreso de sus prácticas educativas con el fin de promover el desarrollo de los hijos, como se tratará en el segundo capítulo de la Tesis.

1.3.1. El clima familiar

Es el *ethos* o el ambiente en el que se desenvuelve la vida familiar, el cual manifiesta los rasgos característicos de cada familia y la particularidad de los miembros que la forman. El clima familiar podría traslucirse en la percepción que los padres e hijos tienen de las relaciones familiares globalmente hablando, es decir, en el sentido totalizador que hace converger aspectos comunicativos, afectivos, organizativos y de reciprocidad. La combinación de estos rasgos, además de condicionar la manera en que se estructura la familia, también indica el grado de cohesión del sistema familiar (Ibíd.).

Cuando se forma una nueva familia, ésta se constituye generalmente sobre la base de un clima afectivo estable y seguro, en el que se promueven sentimientos y emociones positivos entre sus integrantes (Horno, 2004), necesarios también para su mantenimiento saludable. Con ello se provee un contexto para la guía y el progreso favorable del resto de elementos de la acción educativa de la familia, ya que este ambiente de convivencia y relación familiar proporciona un clima afectivo que podría describirse como el continente de seguridad emocional que facilita la comunicación y, por tanto, la disposición necesaria para el aprendizaje social y afectivo de todos sus integrantes (Megías, 2002: 25).

Este clima es especialmente significativo en el desarrollo del niño. Como ya se ha expuesto los adultos, como principales responsables del contexto familiar, deben enriquecer el mismo de los elementos necesarios para el sano crecimiento del niño y, al mismo tiempo, estimular y guiar experiencias ricas de aprendizaje que fomenten su desarrollo integral y autónomo, desde la consideración de las particulares necesidades y características del menor, todo ello fundado en un clima de afecto en los procesos de interdependencia de la convivencia familiar (Montagu, 1975). La persona que crece en este ambiente siente la estima y la confianza necesarias para desarrollar una imagen positiva, equilibrada y segura de sí misma pues lo bueno, satisfactorio y saludable para el adulto se pone a disposición para serlo fundamentalmente para el niño (Ackerman, 1974: 49).

También es importante destacar la estabilidad emocional, autonomía y madurez de los adultos, especialmente de los padres, para el mantenimiento de este clima a favor del desarrollo infantil frente aquellas situaciones difíciles que la familia pueda atravesar en el tiempo (Ríos González, 1984: 95), ya que su tratamiento y resolución influyen en el reforzamiento o no de la calidad de la interacción familiar, y ésta en el proceso de formación personal del niño.

1.3.2. Las reglas de convivencia

Las reglas son los "acuerdos relacionales que prescriben o limitan los comportamientos individuales en una amplia gama de áreas comportamentales, organizando su interacción en un sistema razonablemente estable" (Ibíd.: 69). Es decir, son los criterios de actuación que se van construyendo para guiar la estructuración del contexto familiar y mantener su equilibrio a través del establecimiento de pautas de comportamiento, así como de las consecuencias que pueden derivarse de éstos.

Según Megías (2002: 26), la implantación de normas que faciliten la organización familiar requiere que el subsistema parental ejerza el principio de autoridad. Por otro parte, y continuando con el autor, el modo en que los padres ejercen esa autoridad, tanto en la implantación como en el mantenimiento de las reglas de relación, ejerce una clara influencia en la constitución del clima afectivo, en el estilo comunicativo y en la forma de relación con los hijos. Los adultos del núcleo familiar deben comprender que la autoridad constituye, junto con el resto de ejes básicos que se vienen analizando, el mismo sustento

educativo, posibilitando la seguridad de los menores y el funcionamiento adecuado del grupo familiar (Comellas, 2009: 54).

Para que esta autoridad se dé de forma adecuada, es preciso que se establezcan unos criterios basados en la razón, el conocimiento y el bien común (Ibíd.) que, dando coherencia al núcleo familiar, se constituyan en la base de actuación ante las diferentes situaciones y requerimientos planteados por los niños. En torno a este planteamiento los autores hablan de estilos educativos parentales, denominando así a las tendencias de comportamiento y actitudes de los padres que fluctúan en función del dinamismo y variabilidad de las variables que la integran (Rivas Borrell, 2008). Es decir, son las formas de interpretar y actuar de los adultos ante las conductas infantiles, lo que les lleva a asumir un rol de actuación para guiar el comportamiento de los menores. Se habla de estilo por su relativa permanencia, estabilidad y validez en las diferentes edades.

Son diversos los estudios realizados en torno a los estilos parentales y, aunque cada autor utiliza denominaciones distintas, se clasifican en general según el grado de afectividad, control, comunicación y exigencias de madurez que los padres muestran en la educación de sus hijos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 51); según se combinan estos elementos, se establecen los tipos de estilos. En el cuadro 2 se presenta una síntesis de algunas de esas propuestas, plasmadas dentro de la línea que marca el continuum de cada clasificación, situando las categorías semejantes de cada una en las mismas columnas.

Cuadro 2. ***Clasificaciones comparadas de estilos educativos parentales***

MacCoby y Martin (1983)	Autoritario-represivo	Autoritario-recíproco		Permisivo-indulgente	Permisivo-negligente
Coloma (1994)	Autoritario	Democrático/ Autoritario	Superprotector	Indiferente/ Permisivo	Inestable/ Incoherente
Ministerio de Asuntos Sociales (1994)	Modelo autoritario	Modelo inductivo de apoyo severo	Modelo inductivo de apoyo puro	Modelo inductivo de apoyo inconsistente	Modelo laissez-faire
Fresnillo Poza et al. (2000)	Represivo-coercitivo		Fortalecedor	Sobreprotector o permisivo/ Indulgente	Permisivo/ Negligente o Indiferente
Megías (2002)		Familia adaptativa	Familia familista-endogámica	Familia nominal	Familia conflictiva
Nardone et al. (2003)	Modelo autoritario	Modelo democrático-permisivo	Modelo sacrificante	Modelo hiperprotector	Modelo delegante/ Intermitente

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

En las clasificaciones de la tabla anterior, existen unas coordenadas comunes en todos ellas que se pueden reducir a dos: amor y control. En base a éstas, los cuatro tipos genéricos de estilos educativos son: estilo democrático o autorizado –alta implicación y alto control–, estilo autoritario –baja implicación y alto control–, estilo permisivo –alta implicación y muy bajo control– y estilo negligente –baja implicación y bajo control– (Baumrind, 1991; Musitu y García, 2001). Estos rasgos son generales y están sujetos a posibles excepciones propias de cada persona y situación, por lo que ninguno de los estilos se presenta de forma pura sino que, en cada circunstancia, las relaciones tienden a unos comportamientos u otros. De hecho, a pesar de que muchas de las investigaciones señalan al estilo democrático como el más favorecedor de la adaptación de los hijos, también se cuestiona que este estilo sea el óptimo para todos y en todos los sentidos pues su ajuste, como se ha recogido, está condicionado por los hijos, los padres y el ambiente en que se da la interacción entre ellos, por eso la bondad de un determinado estilo hay que medirlo por sus consecuencias como indican Rodríguez, del Barrio y Carrasco (2011: 183).

En cualquier caso, la clave está en saber cómo armonizar, guiar y mantener las normas para la promoción del desarrollo de los hijos. Desde los primeros años de vida, los niños requieren de un seguimiento y protección de sus actividades en su relación con el ambiente en el que se desenvuelven (Medina, 1997: 40). Los padres son los responsables iniciales de guiar las primeras normas del hogar desde el ejercicio de su autoridad, las cuales han de ser acordes con las características evolutivas y personales del menor para desplegarse de la heteronomía a la autonomía personal (Piaget, 1977: 53). En este sentido importa, aún más que las pautas que se marcan, cómo se desenvuelve la vida familiar desde el uso coherente, constante y común de las mismas por parte de los adultos a disposición del uso autónomo, crítico y participativo de los niños (ibíd.: 90).

Para tal fin, las normas deben ser claras, razonadas y flexibles a partir del común acuerdo entre las figuras parentales. Asimismo, y sobre todo, deben estar presentes en las formas de vida de los adultos que conforman el clima familiar, pues como dice Bernstein (1997: 88), "la mejor de todas las disciplinas para el niño es la autodisciplina" del adulto, y para ello su "vida personal debe ser digna" para ser tomada como referente e ideal de vida, así quedarán ambos vinculados a un mismo valor referencial que dé consistencia a cuanto pretende incorporarse en la vida personal del niño (Ríos González, 1984: 259). Con todo ello se puede decir que:

> si la relación afectiva padres-hijo se mantiene en ese plano de afectiva autoridad y natural dependencia, poco a poco se nota un aumento de actividades individuales y privadas; la interacción así establecida favorece el incremento del respeto mutuo, firmemente ligado al autorrespeto de los progenitores. (Knobel, 1972: 41).

De esta forma, "la verdadera autoridad –base de toda educación– se impone por sí misma, por correspondencia afectiva y lógica" (ibíd.: 56). Con ello los adultos educan al niño para la elección de lo que es bueno para él, elección que le permita comprender, valorar y utilizar lo que va aprendiendo para ir adquiriendo un sentido propio de las normas de convivencia y su aplicación responsable en la vida. Es necesario que los adultos, de forma serena, tranquila y estable, vayan orientando las necesidades y conductas que deberán favorecer el desarrollo y la comprensión del mundo circundante, cuya respuesta, aunque será más elaborada a medida que los menores vayan avanzando en su proceso madurativo, debe estar acompañada de la presencia estable del rol educativo de los adultos en todas las edades, ampliando los requerimientos cuando sea necesario (Comellas, 2009: 57).

Es una combinación de control y apoyo que hace referencia no sólo a la prevención de los riesgos físicos que puedan afectar al niño, sino también a la atención de los posibles problemas afectivos y sociales que pueden afectar a su desarrollo. Para ello los adultos deben atender no sólo al ámbito familiar, sino también a la relación del niño con otros contextos interactivos como son el escolar o el de los iguales (Arranz, 2004: 121), tan significativos en su formación personal.

En conclusión, las normas deben estar asociadas a una:

a. interacción afectiva estable y segura,
b. relación armoniosa con las formas de vida,
c. coherencia en la exigencia de los compromisos y el uso de las libertades,
d. capacidad de adaptación y mejora, acorde con el proceso de desarrollo del niño y los sucesos del cotidiano familiar, y
e. un acuerdo común y la participación de todos los miembros del hogar.

1.3.3. La comunicación

La interacción entre los miembros que componen la familia se da a través de la comunicación, verbal y no verbal, que es el vehículo de las relaciones. Una comunicación positiva promueve un clima familiar de bienestar, guía y negocia sus normas de convivencia y transmite el afecto dentro del hogar, siendo clave para su cohesión (Fermoso, 1993: 65).

La comunicación está presente desde las primeras interacciones de los adultos con los niños. La voz de los padres o cuidadores está cargada de un valor emocional que transmite sentimientos en el menor para ayudarle a relajarse o dormir, o que otras veces podrán surgir como rabia o enfado, pero que se irán llenando de significados en el niño en una retroalimentación permanente para responder a las iniciativas de los adultos con sus propios gestos y expresiones, más adelante con sonidos guturales y al final con palabras (Avellanosa, 2005: 116). La comunicación nace en la vinculación afectiva del adulto con el niño para, desde las primeras relaciones, ir conociendo, descubriendo y adquiriendo los significados del mundo (González Jiménez, 2008).

Las manifestaciones del niño adquieren un significado en el adulto para responderle igualmente desde el afecto. Un ejemplo sería la sonrisa incompleta de los tres meses: los padres o cuidadores creen que los bebés les sonríen desde muy temprano, pero en los primeros meses esta sonrisa es un acto reflejo, no intencional, pero precisamente porque los adultos creen que sí lo es le otorgan significado a esa acción y reaccionan ante ella, así el bebé empieza a percibir una regularidad en su comportamiento, un significado que luego hace personal (Horno, 2004: 49-50). Otro ejemplo que recoge la autora sería el llanto del bebé: en los primeros días el niño desarrolla tres tipos de llanto con diferencias de tiempo y ritmo, el de hambre, el de dolor y el de enfado, que los cuidadores van aprendiendo a distinguir, estableciéndose una de las primeras formas de comunicación entre el bebé y sus figuras parentales. De la misma forma los primeros balbuceos o las repeticiones sin sentido adquieren significado, se convierten en mensajes comunicativos intencionales por parte de los adultos antes de que aparezca el lenguaje en el niño, que se va desarrollando desde estas experiencias.

Por ello, uno de los aspectos que más se puede estimular en la familia y que tiene un gran desarrollo en las primeras edades es el lenguaje, entendiendo no sólo la adquisición en las competencias fónicas, morfosintácticas y léxico-semánticas, sino en

especial como fuente de estructuración del pensamiento y la comunicación para comprender a los demás y compartir con ellos las propias ideas y experiencias (Luria, 1979). La comunicación no verbal, a través sobre todo del contacto ocular y corporal, y verbal de los adultos con el niño serán apoyos esenciales para la progresiva adquisición del lenguaje, fundamento del desarrollo cognitivo y social del menor (Bruner, 1984).

Pero incluso cuando los logros alcanzados muestran un dominio del lenguaje, es favorable que los adultos promuevan, en un clima afectivo estable y seguro, la comunicación espontánea y confiada de los niños en el cotidiano familiar: hacer las tareas escolares juntos, leer, jugar, dialogar en familia, ver y comentar en reunión los programas de televisión, realizar actividades de ocio, etc. Es en estas interacciones lingüísticas donde están las bases del desarrollo infantil para que el niño comparta sus conocimientos y los enriquezca dentro del hogar y más tarde fuera de éste, alcanzando desde la comunicación con los otros el encuentro "consigo mismo" del que habla Ríos González (1984). Para que este proceso comunicativo sea satisfactorio, las bases del diálogo familiar son, según Fermoso (1993: 65-67), las siguientes: la aceptación del otro y de la verdad, la confianza, el amor, el respeto a la libertad y la comprensión. Por el contrario sus obstáculos son: la falta de tiempo, no saber escuchar, falta de respuestas a preguntas legítimas, mentalidad diferente entre los miembros de la familia y caracteres introvertidos.

El estudio "Juventud y entorno familiar" (1997) y el sondeo sobre la juventud española (2009) realizados por el CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas), muestran que los padres y los hijos se comunican de manera más abierta en la actualidad, conversan más y discuten más las decisiones que afectan a los hijos para llegar a una decisión de compromiso. Los temas que más se abordan son los relativos a la vida familiar, especialmente aquellos que tienen que ver con la organización y con las normas (salidas, horas de llegada en fin de semana, etc.). Otros asuntos de los que se habla con frecuencia son los relacionados con el trabajo o estudios de los hijos, sus planes de futuro y sus relaciones personales. Por el contrario, las drogas, la sexualidad, la política, la religión y el modo de emplear el tiempo libre son temas sobre los que se dialoga menos.

Por lo tanto, según estos datos, los padres centran sus conversaciones en el control y la información sobre lo que hacen sus hijos, relegando en un segundo plano los temas de formación general, verdadero dominio personal del comportamiento de los hijos que les ayuda en su desarrollo autónomo y crítico en la vida. Además, es un rasgo común de los padres aquejarse del poco tiempo que disfrutan con sus hijos (CIS, 2004; CIS, 2005),

como consecuencia principalmente del trabajo. En este sentido, hay que decir que lo importante no es la cantidad de tiempo que se pasa con los hijos, sino aprovechar los momentos de que disponen para estar juntos en una relación positiva, donde la comunicación afectuosa sea protagonista.

1.3.4. La manifestación afectiva

La expresión de afectos y su transmisión a través de la comunicación (verbal y no verbal) son integrantes clave de los procesos de interacción familiar (Megías, 2002: 26). El afecto es el soporte sobre el que se apoyan el resto de elementos de influencia familiar para el mantenimiento de su bienestar: el clima del hogar se inicia y sustenta en el afecto de sus integrantes, las normas de convivencia se establecen sobre una base emocional estable y segura, y la implicación afectiva en la comunicación es clave para la proyección de los significados que se transmiten.

Además en el afecto, como ya se ha reiterado, se apoya y propicia el desarrollo de todos los miembros del hogar familiar, especialmente el infantil, ya que la importancia de una buena vinculación tiene que ver con la posibilidad de un crecimiento integral en el niño. Si se establece de forma adecuada se estarán organizando las bases fundamentales de una formación posterior, puesto que el desarrollo afectivo está en la base del resto de los aspectos básicos de desarrollo del niño: físico, cognitivo y social, tanto así que su maduración deficitaria dificulta su crecimiento armónico en estas áreas (Avellanosa, 2005: 118). Numerosos estudios muestran que existen bases biológicas que explican que las figuras parentales traten con afecto al recién nacido y que éste, a su vez, sea receptor y también emisor de ese afecto en la búsqueda de proximidad y contacto entre ellos, lo que propicia el establecimiento de vínculos emocionales donde prima la atención hacia el miembro más vulnerable (Ajuriaguerra, 1990: 770) para satisfacer la necesidad de protección y supervivencia del niño en los inicios de su vida.

En estas primeras relaciones se configura la vinculación afectiva, lo que se denomina apego. Entre los principales autores que estudiaron originariamente este fenómeno emocional destacan Bowlby (1969) y Ainsworth (1973). El apego surge de las relaciones afectivas que el niño establece con sus figuras de referencia, el cuidador o cuidadores habituales, generalmente los padres, cuyas interacciones destacan tanto en

calidad y cantidad respecto a las restantes personas con las que el niño se relaciona. Este vínculo especial con la figura de apego se consolida durante los tres primeros años y tiene una clara repercusión tanto en las futuras relaciones que el niño establezca con el mundo como con otras personas porque es la base sobre la cual, a medida que madura, construye una representación mental de las relaciones interpersonales y del mundo en el que se desenvuelve; es lo que Bowlby denominó modelo interno de trabajo (Bowlby, 1969).

Cuando el niño nace, la sensibilidad de los padres o cuidadores a las demandas del recién nacido, su accesibilidad, estabilidad y regularidad confiere a las relaciones afectivas de su entorno un sentimiento de confianza y seguridad fundamental para garantizar los estímulos necesarios para su desarrollo personal (Horno, 2004: 31). A partir del primer año de vida, el niño va conquistando cierto grado de independencia de las figuras de apego gracias a sus nuevas capacidades de locomoción, verbales e intelectuales (López Sánchez, 1998: 122). Hasta los seis años, el apego originado en los tres primeros suele permanecer estable pero, poco a poco, a medida que el niño crece, las referencias de las figuras parentales, idealizadas durante la segunda infancia, se van atenuando, aunque continúa siendo esencial que proporcionen la seguridad básica necesaria para el desarrollo de la confianza del niño en sí mismo (Ibíd.). En la adolescencia, el alcance de mayores cotas de autonomía y la reafirmación como personas independientes frente a los adultos marca un cambio en las relaciones de los niños con sus figuras de apego, donde es más importante la disponibilidad y el apoyo de éstas en los momentos de dificultad, que la presencia continua de las mismas en su vida (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 105).

A lo largo del crecimiento de los hijos el apego puede variar desde un vínculo seguro y confiado hasta un vínculo más o menos inseguro, en clara relación con las características del cuidador. El niño que establece un apego seguro se muestra confiado en el contacto con extraños y en la exploración de su medio, además considera a su figura de apego como la base segura que le proporciona cuidado y protección y que se encuentra disponible, tanto física como emocionalmente, para atenderle ante situaciones de riesgo o amenaza. Por el contrario, el niño que establece un apego inseguro percibe a sus figuras de apego como hostiles y poco disponibles; en estos casos los niños no esperan que sus padres puedan protegerles o atenderles cuando lo necesiten y se sienten desconfiados y amenazados ante nuevos retos o situaciones novedosas, especialmente ante aquellas que suponen algún tipo de peligro (Ibíd.: 101). De esta forma se puede entender y aceptar que:

> una autoconfianza bien fundamentada es, por lo general, producto de un lento y libre crecimiento desde la infancia a la madurez, durante el cual y a través de una interacción con otras personas dignas de confianza y animadoras, una persona aprende cómo combinar la confianza en los demás con la confianza en sí mismo. (Bowlby, 1999: 152).

Esta autoconfianza, basada en un apego seguro a una figura que inspira confianza y su desarrollo a partir del mismo, proporciona al niño una base segura a partir de la que explorar el entorno (ibíd.: 140), más inmediato primero y el más alejado posteriormente, que le permitirá relacionarse con otros contextos sociales diferentes a la familia e incorporarse y participar en ellos de forma autónoma y responsable. Con ello la seguridad proporcionada en la relación de apego permite al niño desarrollar expectativas positivas de sí mismo y de los demás, que le ayudan a aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Díaz-Aguado, 2004: 88).

Por lo tanto, en la relación segura con los adultos el niño encuentra el apoyo afectivo para desarrollar la confianza básica en sí mismo (Alonso y Román, 2003), todo ello en un clima familiar en el que además de sentir las emociones y los sentimientos es importante fomentar su expresión y comunicación de forma abierta, libre de actitudes coactivas o recriminatorias. Estas manifestaciones se van reduciendo a medida que crecen los niños, pero es fundamental mantenerlas para comprender sus necesidades, deseos y pensamientos, dialogar sobre ellos y ayudarles en su proceso de desarrollo.

1.4. EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO EN LA FAMILIA Y DE LA FAMILIA

Si como se ha venido mostrando el sistema familiar está constantemente sujeto a transformaciones en relación con la realidad en la que vive, el mismo experimenta importantes cambios evolutivos internos producidos por los propios procesos de desarrollo de sus miembros, las variaciones en sus relaciones y los acontecimientos que se producen en la vida de una familia (Rodrigo y Palacios, 1998: 67). Concretamente la dinámica evolutiva de la familia concierne a tres planos distintos y mutuamente relacionados: el plano de las relaciones entre los padres, el de la configuración familiar y el de la evolución de los hijos (Ibíd.). Es en esta perspectiva longitudinal donde en el estudio de la familia encuentra cabida el concepto de "ciclo vital familiar" (Ríos González, 1984: 52), entendiendo como tal los acontecimientos vitales esperados por los que pasan

las familias en una secuencia bastante predecible, aunque variable, en la que se producen procesos que se describen en términos de etapas (Carter y McGoldrick, 1989), de transiciones (Barnhill y Longo, 1978) o de crisis (Pittman, 1990).

Los estudios distinguen diversos periodos de la institución familiar que caracterizan su desarrollo, estableciendo una correspondencia entre las etapas evolutivas por las que el sujeto transita en la familia durante su vida y las modificaciones que el núcleo familiar experimenta a lo largo de su ciclo existencial, pues mientras las personas mantengan una interacción relacional con el resto de los miembros de su familia ambos aspectos son inseparables. De manera concreta, en la literatura se encuentran múltiples clasificaciones tanto de las etapas propiamente dichas como de los procesos de transición entre ellas (Carter y McGoldrick, 1989; Duvall, 1957; Haley, 1980; Hill, 1965; Minuchin y Fishman, 1981; entre otros). Por ser especialmente el nivel de desarrollo de los hijos lo que influye en las interacciones familiares (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 107) y por tanto en el devenir del sistema, los estadios que los autores suelen distinguir en el ciclo de la vida familiar se centran sobre todo en la presencia y la edad de los hijos, como aspectos que influyen en los cambios y transformaciones más significativos que exigen de la familia capacidad de adaptación y respuesta.

El planteamiento de las etapas del ciclo vital familiar ayuda a conocer las características y necesidades específicas de los estadios por los que van pasando los diferentes sistemas del núcleo familiar y las relaciones que se van estableciendo entre ellos, considerándose los puntos de transición entre las distintas épocas como cambios potenciales que influyen en las interacciones que se producen entre los miembros familiares, transformándolas, lo que supone muchas veces una situación de riesgo a la que la familia debe dar respuestas acomodándose a las necesidades que le plantea su nueva situación evolutiva (Martínez y Pérez, 2004: 91). El desarrollo de la persona en la familia requiere en consecuencia sucesivas adaptaciones y transformaciones que ofrecen tanto oportunidades como peligros (Pittman, 1990), pero que implican necesariamente el ejercicio de nuevos roles que, al cambiar, cambian elementos de la identidad personal (Rodrigo y Palacios, 1998) a medida que va transitando por determinados momentos del ciclo vital, desde el momento de configuración de la pareja hasta la ruptura o fallecimiento de los cónyuges, en un proceso cambiante, dinámico, donde cobra especial importancia la interacción relacional con los otros (Watzlawick, 1998). En fin, cada una

de las etapas exige cambios en las formas de vida de todos los miembros del grupo, así como en la dinámica de las relaciones entre ellos (Pérez, Rodríguez y Aguiar, 2000: 90)

Para entender estos procesos de transición es preciso comprender, en primer lugar, que en cada núcleo familiar coexisten miembros que pertenecen a distintos sistemas familiares y a distintas generaciones, al menos tres: los abuelos, los padres y los hijos; al mismo tiempo, a lo largo del ciclo vital de las personas lo habitual es que cada una mantenga relaciones estrechas con hasta cinco generaciones de sistemas familiares diferentes: el de los abuelos, el de los padres, el sistema familiar que uno mismo crea, el de los hijos y el de los hijos de los hijos (López Sánchez, 1998: 119). Como veremos, el desarrollo a lo largo del ciclo vital de la familia se va ver muy condicionado por estos diferentes sistemas y por las funciones que las personas desempeñan dentro de ellos. A lo complejo de esta naturaleza multigeneracional y de las relaciones entre los sistemas se añade el hecho de que en un mismo periodo de tiempo una persona se puede situar en diferentes etapas del ciclo vital según la familia de referencia que se considere, por ejemplo, los padres de un núcleo familiar determinado también son hijos de la generación previa. Siguiendo a Aldous (1996, cit. Álvarez, 2003: 25-26), el estudio del desarrollo de la familia debe considerar por tanto los siguientes supuestos generales:

a. El comportamiento familiar es la suma de las experiencias previas de sus miembros incorporadas al presente y a las expectativas de futuro.
b. Las familias evolucionan y cambian a lo largo del tiempo siguiendo un patrón similar y consistente.
c. La familia y sus miembros deben cumplir determinadas etapas evolutivas que ellos mismos establecen.

Otra idea fundamental a la hora de analizar esta perspectiva del ciclo vital y relacionada con la anterior es que el periodo de desarrollo familiar es algo diferente a la suma o yuxtaposición de las biografías individuales de los miembros de la familia (Carter y McGoldrick, 1989). Desde una visión sistémica no es la persona la que, con la familia de fondo, va pasando por una serie de etapas en el tiempo, sino la familia como tal la que cambia (Friedman, 1989) desde las relaciones que se establecen entre distintas personas y generaciones en el transcurso del tiempo. Esto no supone negar la complejidad inherente de los diferentes individuos que la integran, pues miembros distintos del mismo sistema tendrán necesariamente experiencias diversas del desarrollo de su familia, vivencias que a veces pueden entrar en contradicción e incluso en conflicto (Beyebach y Rodríguez,

1995: 59). Por lo tanto, aunque cada una de las etapas plantean unas características y necesidades básicas, los aspectos tomados como normativos en las mismas están condicionados por los cambios singulares de cada persona y las interacciones que se dan dentro y fuera del sistema familiar, lo que requiere ajustes continuos y distintos para superar de modo favorable los momentos de desequilibrio familiar y dar continuidad y cohesión al grupo (Belart y Ferrer, 1999: 27).

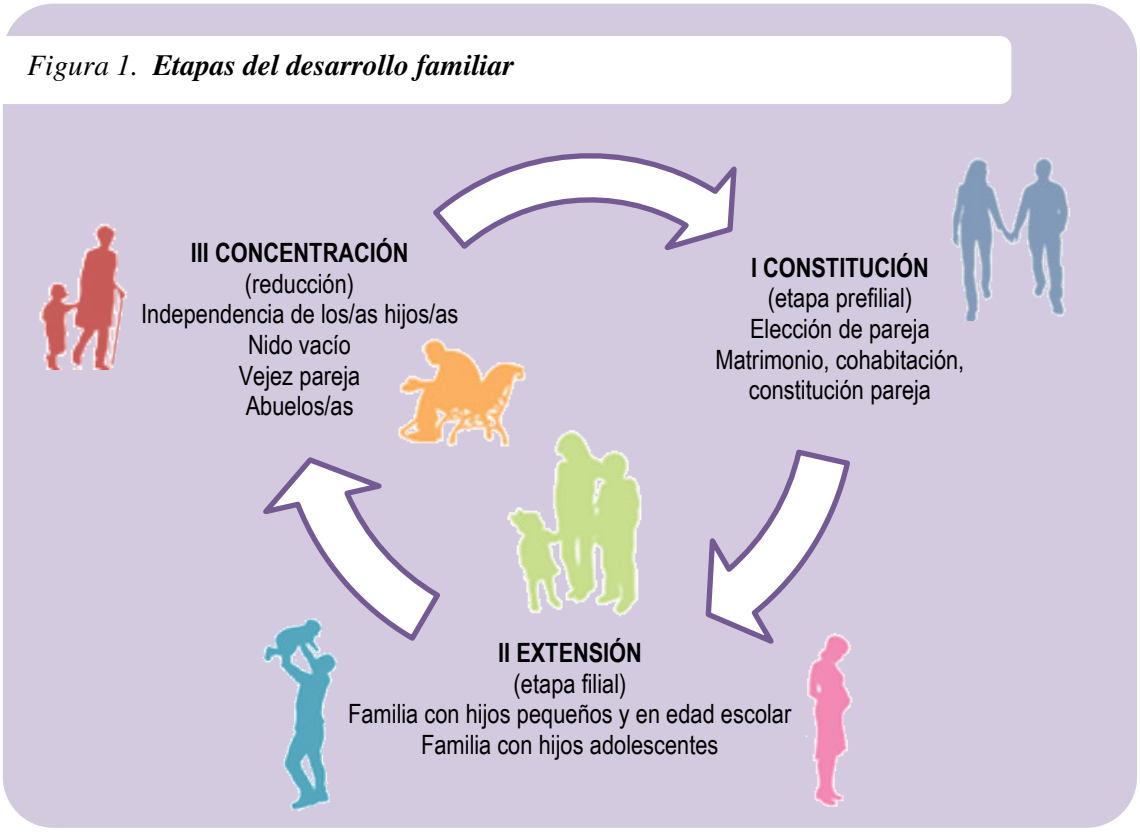
Además, las transiciones de un periodo de la vida familiar a otro periodo no están en la realidad tan delimitadas como muestran los estudiosos en sus clasificaciones, por lo que las características de una etapa se pueden compartir con algunas de la siguiente o la anterior, teniendo a solaparse entre sí. Con todo lo dicho hay que tener en cuenta que las etapas básicas del desarrollo familiar no son universales y la edad en que comienzan, su duración, sus rasgos particulares y el modo de desempeñar las tareas propias de cada una están influidos por cada cultura, al mismo tiempo que por las circunstancias históricas y sociales (Gimeno, 1999: 111). Algunos de los últimos cambios que más han influido e influyen en la familia, como por ejemplo la mayor longevidad, el descenso de la natalidad, los cambios en el papel de la mujer, el aumento de los divorcios o separaciones y de las nuevas nupcias, las migraciones familiares, etc., afectan a las etapas del ciclo familiar e incluso derivan en ciclos vitales alternativos a la estructura familiar tradicional (Beyebach y Rodríguez, 1995: 63). Estos aspectos, y otros muchos consecuentes con ellos, complejizan las relaciones familiares por los cambios procesuales continuados y dinámicos que se dan, obligando a que se produzcan continuas readaptaciones en todos y cada uno de los miembros porque en todo sistema el cambio de cada parte afecta a la totalidad (Maganto, 2004: 5). Dichos aspectos deben incluirse entonces en un esquema amplio en la clasificación de las etapas del ciclo vital familiar.

En definitiva, aunque la noción de ciclo evolutivo familiar conlleva la idea de una cierta estabilidad y predictibilidad en la secuencia evolutiva de las familias, su estudio se debe entender como un instrumento que ayuda a comprender cómo se desarrolla la familia y las personas que la integran más que como un esquema de clasificación dogmática, pues no se trata de crear una normativa ajustada para la familia porque cada una es diferente y dispone de una amplia gama de posibilidades para su desarrollo, ni tampoco se pretende transmitir la idea de que hay un camino "correcto" en ese desarrollo y que su manera de discurrir a lo largo del ciclo vital resulta problemático si se desvía de éste (Cervera, 2005). La pluralidad y variabilidad que las estructuras familiares presentan

en los ciclos que atraviesan unido a la diversidad de clasificaciones propuestas sobre esta temática no ponen en duda, sin embargo, que las familias pasan por una serie de etapas diferentes a lo largo de su desarrollo, que son relativamente homogéneas para todas y que son cualitativamente diferentes entre sí, planteando tareas evolutivas diferenciadas y procesos de transición de una a otra. Por eso, la mayoría de los autores coinciden en afirmar que el conocimiento del desarrollo normado es un prerrequisito para comprender las desviaciones de éste (Rubin y Burgess, 2002).

Desde estas consideraciones, el ciclo vital es un continuo pasar etapas, que se pueden resumir en las tres que se muestran en la siguiente figura:

Figura 1. ***Etapas del desarrollo familiar***



Fuente: Adaptado de UNAF (2014: 15).

Con la perspectiva general que ofrece la imagen anterior, se presentan una serie de etapas del desarrollo familiar siguiendo la clasificación realizada por Duvall y Hill (1948), como autores representativos en el estudio del ciclo vital familiar que guiarán la estructura general del mismo, junto con el apoyo de varios estudiosos de esta temática y otros con el propósito de mostrar las principales características para cada uno de los estadios diferenciados.

1.4.1. El inicio de la familia

Esta primera etapa, también denominada como etapa de constitución de la pareja o del sistema conyugal (Maganto, 2004: 5), se identifica con la unión y la vida en común de la pareja en ausencia de hijos. El emparejamiento se produce generalmente entre dos jóvenes sin compromiso, lo que lleva a Carter y McGoldrick (1989) a considerar un periodo previo a la relación propiamente dicha, la del adulto joven independizado. Esta sub-etapa se caracteriza por la independencia económica y el cuidado autónomo del joven, de quien se espera que adquiera un rol de adulto con un adecuado desarrollo de su autoestima, una saludable formación de la propia identidad, una correcta percepción de su realidad y un reconocimiento de sí mismo en la sociedad en la que vive, al mismo tiempo que tiene como retos principales la separación progresiva de su familia de origen, con el manteniendo de una conexión afectiva con sus miembros, el desarrollo de relaciones sociales y su afirmación a nivel profesional (Cervera, 2005).

Paralelamente se puede hablar de otra sub-etapa que Haley (1980) distingue antes del comienzo de la fase de pareja: el galanteo. En el periodo de galanteo, que suele iniciarse en la adolescencia, la competencia social se desarrolla principalmente a través de las relaciones con iguales de ambos sexos, lo que permite al joven establecer el propio estatus en relación a los demás y, desde una conducta exploratoria y de búsqueda que se vive con gran intensidad y variabilidad, adquirir una maduración afectiva que le prepare para elegir una pareja estable que se adecúe al ideal de persona que cada uno tiene (Belart y Ferrer: 1999: 43-48). Una vez escogida la otra persona, si la elección es recíproca, el conocimiento del otro y la proyección de futuro posibilitan en la mayoría de los casos el paso del enamoramiento inicial y pasional a un amor en el que predomina la serenidad, la estabilidad y la comprensión del otro (Ibíd.: 53), cuya duración es muy variable.

Cuando se conforma la pareja se pasa de una situación de dependencia o independencia a otra de interdependencia, cuya continuidad estará condicionada por el compromiso firme de llevar a cabo un proyecto en común con intención de continuidad. Para conseguir ese compromiso y desde el inicio de la convivencia la pareja tiene que alcanzar, siguiendo a Ríos González (1984: 55), una serie de objetivos o, más bien, ideales:

a. Conseguir una adaptación mutua, ajustando los intereses, necesidades y demandas hacia el otro para que a pesar de las elevadas expectativas iniciales y los primeros signos de decepción se puedan alcanzar acuerdos comunes.

b. Establecer unos niveles de comunicación que permitan que ésta sea clara, directa y congruente para expresar aquello que se quiere o necesita y manifestar los propios sentimientos y los afectos hacia la otra persona.
c. Alcanzar unos cauces de encuentro y contacto con la intención de organizar las competencias, las responsabilidades y los roles personales y profesionales de cada miembro de la pareja, y así aclarar las expectativas puestas respecto al otro y tomar las decisiones que regirán la convivencia familiar y que darán estabilidad y continuidad a la misma.
d. Fijar unas metas de relación basadas en una actitud de respeto y apoyo para que cada miembro crezca personalmente y goce de una elevada autoestima para alcanzar sus propios objetivos, sea responsable y autónomo ayudando al otro a ser independiente, al tiempo que las responsabilidades sean compartidas en un espacio de confianza, generosidad, cooperación y también diversión.
e. Crear unos confines respecto al sistema familiar de origen de cada cónyuge, pues la pareja no es sólo la unión de dos personas sino la conjunción de dos familias que ejercen su influencia y crean una compleja red de relaciones. Cada miembro de la pareja debe adquirir autonomía e independencia de su propia familia y aceptar la del cónyuge, manteniendo una adecuada relación con ambas familias de origen, a la vez que desde el inicio han de diferenciarse como una familia nueva e ir forjándose de forma paulatina su propia identidad.

De acuerdo con estos objetivos, el matrimonio o pareja concebido en términos de compañía, intimidad y amistad se valora en razón de su capacidad para ayudar al crecimiento personal y para mantener la estabilidad conyugal (Arranz, 2004: 129). Además, son numerosas las investigaciones que confirman sus efectos beneficiosos en el bienestar y en el ajuste psicosocial, constituyendo con frecuencia una fuente importante de apoyo en la vida de las personas (Musitu y Cava, 2001: 30).

1.4.2. El ser padres

Esta etapa está marcada por el inicio de un nuevo sistema familiar, el parental. Designada también como etapa de la crianza, se puede decir que ésta comienza incluso antes del nacimiento del primer hijo, pues la transición en el proceso de convertirse en padres se inicia ya cuando la pareja sabe que va a serlo, conformándose desde entonces

un vínculo afectivo con el hijo esperado mediado por las expectativas, actitudes, circunstancias y formas de vida de los padres, que repercutirán en el ajuste a la maternidad y la paternidad y, en consecuencia, influirán en su actuación como padres y tendrán importantes repercusiones en el desarrollo infantil del hijo (Brazelton y Cramer, 2001; Cyrulnik, 2005). Así, y aunque este matiz no suele precisarse en los estudios del ciclo vital familiar, entendemos que esta segunda etapa comprende el tiempo que transcurre desde que la pareja espera su primer hijo –considerando también que éste puede ser adoptado– y finaliza cuando alcanza en torno a los dos años, de acuerdo a la propuesta de clasificación que venimos siguiendo y por ser el momento en que las alteraciones propias de esta etapa tienden a estabilizarse, alcanzándose tras ese tiempo un nuevo equilibrio en la situación personal y familiar (Hidalgo, 1998: 162).

A los roles básicos del adulto en su vida en pareja y laboral se une en esta etapa el de la maternidad y la paternidad, que constituye una verdadera tarea de desarrollo madurativo en la vida de la persona (Serra, Gómez, Pérez-Blasco y Zacarés, 1998). Estos roles cubren necesidades psicosociales fundamentales para el ser humano, que han sido denominadas según Maslow (1976) como amor y pertenencia, como primera necesidad, y éxito y estima en segundo lugar, o en palabras de Erikson (1983) se trataría de la intimidad y la generatividad, como polos positivos de las dos crisis que plantea en la edad adulta, el aislamiento y el estancamiento.

La experiencia de ser padres conlleva cambios profundos e irreversibles en el estilo de vida que la pareja había llevado hasta ese momento en el paso de una relación diádica a una triádica (Ríos González, 1984:90), lo que supone la adaptación a una situación que plantea importantes demandas y nuevas funciones para las personas que se convierten en padres, así como un reajuste en las relaciones internas del sistema familiar y las relaciones que éste mantiene con el contexto social. La maternidad y la paternidad constituyen una importante transición personal y familiar que suele considerarse como un acontecimiento relevante y crucial sobre la propia trayectoria de la vida de las personas que lo experimentan, pues convertirse en padre significa, siguiendo a Palacios y Rodrigo (1998: 36), tres cosas: poner en marcha un proyecto vital educativo que supone un largo proceso de tiempo en las diferentes etapas del ciclo familiar; adentrarse en una intensa implicación personal y emocional, derivada de la dependencia del menor y de la inversión de sentimientos y esfuerzos puestos al servicio de ese proyecto; y que requiere llenar de contenido ese proyecto educativo durante todo el proceso de crianza y educación de los

hijos. Todo ello implica grandes cambios personales, siendo los más significativos y comunes según Hidalgo (1998: 165-170) los siguientes:

a. A nivel individual. Desde el punto de vista del desarrollo adulto, los cambios ligados a la maternidad y la paternidad se reflejan en su desarrollo emocional, destacando la formación de la relación de apego que establecen los padres con el bebé, y en su desarrollo cognitivo, pues implica un momento propicio para la formación y reorganización de conocimientos relativos al mundo de los niños, su desarrollo y educación. Pero de entre todas las posibles repercusiones, los efectos más relevantes de la maternidad y la paternidad sobre la persona son: la alteración de los hábitos cotidianos previos, como las pautas de sueño, el tiempo libre y la disponibilidad y gasto de dinero; los cambios en la propia identidad, que se enriquece al aparecer una nueva faceta de sí mismo, la de padre o madre, influyendo en el autoconcepto y en el sentido de la propia vida; y la modificación de los roles de género, que tienden a acentuar su carácter estereotipado, especialmente en el caso de la mujer.
b. En las relaciones entre los padres. La llegada de un hijo modifica las costumbres y las rutinas cotidianas en la relación conyugal, que se refleja especialmente en cambios en las relaciones sexuales y, en general, en pasar menos tiempo implicados en actividades compartidas. También conlleva cambios en la distribución de los roles entre ellos y la división de las tareas, que necesitan compatibilizarse para el buen funcionamiento familiar en las responsabilidades que cada uno tiene, tanto dentro como fuera del hogar. En lo relativo a la calidad de la relación conyugal y la satisfacción con la misma, los cambios son de pequeña magnitud y suele observarse una importante estabilidad en la evolución de cada pareja. Parece, por tanto, que no se puede afirmar que la llegada de los hijos destruya las relaciones de pareja, aunque sí parece claro que no las suele arreglar en el caso de que estuvieran deterioradas, por eso lo ideal es que cuando los cónyuges se convierten en padres hayan conseguido establecer una buena relación de pareja para resolver con más facilidad las dificultades de este nuevo periodo.
c. En la actividad laboral. Cuando ambos miembros de la pareja están trabajando fuera del hogar la llegada del hijo interfiere, irremediablemente, con esa situación. Según varios estudios estos cambios tienden a repercutir negativamente en las madres, que suelen abandonar su actividad laboral, ya sea de forma definitiva o

durante los primeros años de los hijos, y experimentar sentimientos contradictorios respecto a seguir trabajando o cuidar al bebé, lo que influye en la distribución de los roles entre hombre y mujer.

d. Y en las relaciones sociales. La llegada del hijo puede ejercer ciertos efectos sobre las relaciones sociales habitualmente mantenidas por los padres, en algunos casos para intensificarlas, generalmente con las familias de origen junto con otras personas cercanas de quienes se solicita o se recibe apoyo y ayuda, y en otros casos disminuyéndolas, como en las relaciones con amigos o agrupaciones de distinto tipo. Suele producirse así una relación inversa en las relaciones sociales mantenidas por la pareja hasta el momento de ser padres.

La repercusión de estos cambios depende, entre otros aspectos asociados, de las características personales de los padres (género, edad, conocimientos, salud, rasgos de personalidad, entre otros), de la relación entre ellos, de las características del bebé y de las redes sociales y el apoyo social, formal e informal, que reciba la familia (Ibíd.: 171). Atendiendo a este último aspecto así como al último cambio señalado antes, las relaciones sociales que más importancia tienen para los padres son las provenientes de sus familias de origen, que influyen en la pareja y, naturalmente, también en los hijos, pues la familia extensa aporta en general las primeras relaciones sociales que el niño mantiene fuera de la familia nuclear. En especial destaca el papel de otro sistema familiar que se conforma con el nacimiento del primer hijo, el de los abuelos, gracias a sus funciones fundadas en el afecto y el apoyo, además de ser fuente de múltiples aprendizajes en las relaciones tanto con sus hijos como con los nietos, cuyas interacciones transcienden en el desarrollo de éstos como en ellos mismos (Serra et al., 1998: 156). En los últimos tiempos se han convertido asimismo en una pieza capital de la economía doméstica, motivado sobre todo por el acceso de la mujer al trabajo extra doméstico, el aumento de la esperanza de vida y la posibilidad de disfrutar de una mayor actividad tras la jubilación, lo que hace que ser abuelo en la actualidad sea una tarea polivalente y heterogénea ante lo que las personas mayores deben considerar: el equilibrio entre tareas y fuerzas; las obligaciones deben estar perfectamente delimitadas y consensuadas con los padres; deben evitar detentar las funciones de la tarea de crianza de los padres y mantener la condición de respeto a su persona sin consentir ninguna vejación (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 51).

1.4.3. La familia con hijos en edad preescolar

Esta etapa abarca el periodo comprendido entre los dos y los seis años de edad del mayor de los hijos, por lo que su final está marcado por el comienzo de la relación con el sistema educativo formal. Sin embargo, puede ser que en este estadio muchos niños experimenten ya el acceso a instituciones de cuidado y educación infantil, tomando contacto con otros entornos socializadores distintos a su familia, lo que influye en el desarrollo infantil y también en la dinámica familiar, en la que el entorno escolar comienza a tener importancia para la vida de uno y otros. Lo dicho obliga a puntualizar que esta etapa se caracteriza por la estrecha vinculación de los hijos al ambiente doméstico de la familia en el que, en continuación con la mayor parte de las tareas de desarrollo de la etapa precedente, tienen lugar procesos evolutivos de enormes repercusiones en la madurez de la personalidad del hijo de la mano de los procesos de identificación con la figura materna y paterna, de ahí la importancia de que la cercanía con las figuras parentales no se vean interferidas ni interrumpidas por una rotura temprana de los vínculos con estas personas (Ríos González, 1984: 106).

Respecto a esto último, las situaciones de conflicto entre los padres, es decir, la existencia de continuas desavenencias, discusiones e incluso comportamientos violentos, desencadenan posibles dificultades y efectos negativos a corto y a largo plazo en el desarrollo de los hijos. Lo mismo ocurre en los casos en los que los menores se adaptan de manera negativa a la separación de los padres o a la formación de nuevas familias por parte de éstos, lo que está determinado por el modo concreto en que los padres lleven a cabo esos procesos de ruptura o reconstitución familiar, así como por la edad de los hijos. En los niños más pequeños está más presente la ansiedad de separación, mientras que en los adolescentes el modo más habitual de expresar su malestar es implicándose en conductas de riesgo. Asimismo, los hijos más pequeños suelen tener más dificultades durante la fase inmediata posterior al divorcio debido, probablemente, a su capacidad todavía limitada para comprender los cambios del ambiente familiar; sin embargo, si se produce un nuevo matrimonio, son precisamente los hijos más mayores y sobre todo los adolescentes los que tienen más dificultades para adaptarse. También existen diferencias de género en la capacidad de los hijos para asimilar esas situaciones, que además se ha observado que está condicionada por el género del padre encargado de la custodia; así, los hijos que residen con el padre del género opuesto manifiestan con frecuencia problemas

de conducta, pocas expresiones de conducta prosocial y una autoestima más pobre, mientras que aquellos que residen con el padre del mismo género suelen mostrar ciertos problemas en las interacciones con sus iguales del sexo opuesto (Musitu y Cava, 2001: 101).

Por otro lado, las principales habilidades que esta etapa plantea a los padres hacen referencia a los siguientes aspectos: continuar aportando a los hijos en un entorno afectivo seguro el apoyo y la estimulación necesarios para favorecer su desarrollo personal integral; reorganizar y coordinar sus responsabilidades en el cuidado y educación de los hijos, pues aunque la cercanía física y emocional de la principal figura de apego, generalmente la madre, continúa siendo estable y profunda en esta fase preescolar, el otro miembro de la pareja debe tomar parte activa en la crianza y compartir las obligaciones y satisfacciones del hecho de ser padres; ajustar y adaptar de nuevo las normas y límites de la unidad familiar, junto con los tiempos laborales y de ocio, las exigencias de ingresos, espacios y equipamientos, ya que con el desarrollo de sus capacidades cognitivas y motoras el niño progresa en su conducta exploratoria en el núcleo familiar, al tiempo que empieza a relacionarse con mayor autonomía e independencia con personas y lugares distintos al entorno familiar inmediato; y mantener los compromisos y los canales de comunicación de la pareja, buscando momentos para estar juntos y alcanzar acuerdos comunes (López Sánchez, 1998: 122-123).

Por último es importante destacar que en esta etapa la familia puede tener más de un hijo, lo que implica continuos reajustes en el sistema familiar con cada nuevo nacimiento. Aparece así otro nuevo sistema relacional en la familia: el fraternal. Las relaciones entre hermanos son una fuente de experiencias que contribuyen de manera importante al desarrollo cognitivo, social y emocional de los hijos, pero también ofrece la posibilidad de rivalizar, aunque con ello se favorece el aprendizaje de la cooperación y la negociación (Arranz y Olabarrieta, 1998). A pesar de que los hermanos compartan un mismo contexto familiar, manifiestan claras y amplias diferencias en cuanto a su personalidad o su capacidad intelectual, entre otras, disparidades sobre las que se han centrado fundamentalmente las investigaciones realizadas sobre estas relaciones. Estas diferencias se han explicado por aspectos de la estructura familiar –referidos al orden de nacimiento de un hermano, el lugar que ocupa en la fratría, la distancia de edad que hay entre ellos, el sexo y el número de hijos de la familia – y el tipo de interacciones en las que está inmerso cada uno de los hijos, lo que forma parte del ambiente específico en el que cada uno se desarrolla, pues el entorno de desarrollo de cada hijo puede ser muy

diferente, y también su manera particular de interaccionar con el mismo y construir en él sus relaciones –entre los aspectos que se han encontrado como base para explicar las diferencias están: las variables temperamentales y de personalidad del hijo, los cambios relacionales que implica la llegada de un nuevo hermano y el trato diferencial que dispensan los padres a los hijos– (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 51).

1.4.4. La familia con hijos en edad escolar

Este estadio evolutivo de la familia comienza cuando el mayor de los hijos tiene 6 años y concluye cuando éste alcance los 12, por lo que se corresponde con el periodo que abarca la educación escolar primaria. El progreso en el desarrollo de la socialización marcará esta etapa que, si bien no se acaba en la infancia, pondrá las bases de este proceso de forma pareja a la conquista de una sana autonomía (Ríos González, 1984: 109). Una vez establecidas las bases para la interacción entre el niño y su entorno, gracias a la adquisición de una confianza básica desarrollada desde los sentimientos de apego con sus cuidadores en las etapas anteriores, las figuras de afecto iniciales van dando paso a otras relaciones sociales significativas y con el desenvolvimiento de la iniciativa los niños comienzan a separarse paulatinamente de las mismas (Gervilla, 2008: 38). Así, entre los 6 y los 12 años, el número de interacciones padres-hijos disminuye respecto a los años anteriores. Se aprecia en general, tanto por parte de los padres como de los hijos, una disminución en las expresiones de cariño, ambos tienden a experimentar un menor número de emociones negativas en sus interacciones y, en cuanto al manejo de las normas y la disciplina, también la intervención de los padres va disminuyendo empleando menos el castigo físico e incrementando el uso de técnicas inductivas, como la retirada de privilegios y el control del hijo apelando a su responsabilidad (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 108-109).

Los niños exploran nuevos territorios, aprenden nuevos juegos y establecen amistades con otros niños de su misma edad, sus iguales, que les ayudan a configurar una imagen del mundo, de las relaciones sociales y de sí mismos, por lo que es de esperar que la estructura de la red social conforme el niño avanza en edad sufra distintas modificaciones. Durante los primeros años las relaciones son en general poco estables, los amigos son básicamente compañeros de juego y el tipo de apoyo que ofrecen es sobre todo la compañía. Con la edad, y ya en el final de la niñez, las amistades son cada vez

más importantes y lo habitual es que sean con niños del mismo sexo. Y en la fase preadolescente los amigos comienzan a ser confidentes habituales, llegando a ser cada vez más esencial en esta relación el apoyo de tipo emocional (Musitu y Cava, 2001: 26).

En esta ampliación de la red social, la escuela ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de la persona. La entrada del niño en el sistema educativo formal le sitúa en un contexto de múltiples y ricos aprendizajes escolares y de nuevas y amplias relaciones personales, gracias a su interacción con otros menores y adultos con los que mantiene una interacción muy distinta a la de su entorno familiar. Durante el transcurso escolar el desarrollo personal y social del niño crecen profundamente para encaminarse a conformar su propia singularidad, lo que implica atender a las particulares características del alumno en su aprendizaje para permitirle comprender, valorar y hacer uso de los contenidos educativos para su formación básica, desde los que irá conformando su propio bagaje cognitivo, de manera que vaya constituyéndose como persona y le guíen en su desarrollo académico y su futuro profesional (Macías, 2001). La dificultad y complejidad de este proceso reclama el establecimiento de una relación de confianza y respeto de doble dirección entre los padres y los maestros, en tanto que la responsabilidad compartida de ambos exige su colaboración con el fin de encontrar y reforzar las actitudes y los recursos para su mantenimiento, dirigidos a la mejor educación del niño (Kñallinsky, 1999).

En cualquier caso, la familia sigue siendo fundamental durante la niñez pues los padres continúan siendo los proveedores principales de afecto, atención y cuidado. Gran parte de las competencias sociales y comunicativas que el niño utiliza para relacionarse en contextos diferentes del familiar los ha aprendido en éste, es decir, los niños llegan al entorno escolar con unas habilidades sociales iniciales aprendidas en la familia y con unas primeras ideas acerca de cómo son las personas y las relaciones sociales, que serán modificadas, ampliadas o confirmadas en sus futuras relaciones pero que, en todo caso, tienen una gran influencia en esas primeras interacciones fuera del hogar y pueden llegar a condicionar su integración escolar (Musitu y Cava, 2001: 27). La familia influye en las oportunidades que el niño tiene de desarrollar relaciones sociales desde el momento que elige el centro escolar, de modo que su adaptación positiva en la escuela dependerá de varias circunstancias del entorno familiar, sobresaliendo las actitudes y el comportamiento que los padres mantienen en las relaciones con sus hijos y las características del contexto en el que tienen lugar esas relaciones (Belart y Ferrer, 1999: 115).

Por último, destaca de esta etapa la transcendencia que el establecimiento de límites exige del ejercicio de autoridad de los padres, donde en lo hijos se pone en juego el equilibrio entre la capacidad de aceptar las normas externas, constituyéndose progresivamente en normas internas que rigen el comportamiento personal, y la adquisición progresiva de autonomía en los criterios y el comportamiento (Maganto, 2004: 8). Las tareas que suelen ocasionar más conflicto son: irse a la cama, la televisión, el tiempo libre, los amigos, el dinero, la ropa, la satisfacción inmediata de deseos, la ayuda en las tareas del hogar y el acompañamiento de las actividades escolares; situaciones que requieren de los padres, en continuación con las etapas anteriores y para su mantenimiento en la siguiente, el fomento de unas relaciones interpersonales satisfactorias, una comunicación fluida y abierta, unos objetivos que satisfagan las necesidades de cada uno y unas normas que rijan la convivencia familiar (Ibíd.).

1.4.5. La familia con hijos adolescentes

La adolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta que va generalmente desde los 13 a los 18 años, aunque en nuestras sociedades occidentales esta etapa parece dilatarse de manera progresiva y puede decirse que continúa hasta los 20 años (Musitu y Cava, 2001: 140), edad aproximada hasta la que se puede situar el final de este estadio familiar. Cuando un hijo llega a la pubertad y la adolescencia, en el sistema familiar se suelen producir importantes transformaciones, que no sólo giran en torno a este periodo evolutivo del hijo, sino que afectan también de manera importante a toda la dinámica familiar, lo que obligará a establecer ciertos ajustes para alcanzar un nuevo equilibrio en las relaciones familiares (Arranz, 2004: 98).

Destacamos en primer lugar los abuelos, que en este periodo del ciclo familiar han avanzado en edad y es muy posible que ya en la última fase de la vejez necesiten más ayuda, hayan perdido buena parte de la capacidad de apoyo e interacción con los nietos o alguno de ellos muera. Esto conlleva nuevas exigencias para sus hijos, es decir, para los padres del sistema familiar propio, lo que implica una readaptación de sus roles en relación con los abuelos (López Sánchez, 1998: 124).

Al mismo tiempo, los padres suelen encontrarse en los años intermedios de su ciclo vital, lo que suele representar un buen periodo de su vida en el que tienen cierta

estabilidad desde el punto de vista laboral así como familiar tras los numerosos años de convivencia. Sin embargo, es normal que pasen por momentos de crisis personales provenientes de la progresiva toma de conciencia de que hay aspectos en su vida que son irreversibles (Maganto, 2004: 9) y que le afectan a su vida profesional, a las relaciones de pareja y también a la vida familiar. Esto puede derivar en conflictivos y dificultades que de no superarse de forma satisfactoria acaben, entre otras posibles situaciones, con la separación de los progenitores. Los efectos de esta separación en los hijos adolescentes dependerán más de cómo se haya llevado este proceso que de la separación en sí misma, pues ésta no implica el fin de la familia, sino una etapa del ciclo vital de algunas estructuras familiares que ofrece la oportunidad de salir de una relación insostenible y de comenzar una nueva etapa de crecimiento personal, donde es fundamental establecer una copaternidad funcional y saludable para el mantenimiento de las relaciones entre padres e hijos que se habían llevado hasta el momento (Belart y Ferrer, 1999: 133-142).

En este contexto familiar tiene lugar simultáneamente una de las situaciones familiares más estresantes: la convivencia y cuidado de hijos adolescentes (Arranz, 2004: 128). Con la llegada del mayor a la adolescencia, la aparente tranquilidad que tenía el niño en etapas anteriores se pierde, experimentando transformaciones fisiológicas propias de la fase puberal y cambios profundos en todos los aspectos de su personalidad en el proceso de la adolescencia. Algunos de los cambios más destacados son la maduración física y sexual, que hace que el cuerpo sea un punto de referencia clave en torno al cual se organiza la autoestima y la relación con el mundo exterior; el desarrollo del pensamiento formal y la plena madurez intelectual, que trae consigo la capacidad para tomar decisiones y una revisión crítica de las ideas que tenían de sus padres, del funcionamiento familiar y en general de la realidad en la que viven; la construcción de la propia identidad personal, que conlleva un proceso de exploración y búsqueda en el que los chicos tienen que descubrir su propia intimidad, adaptarse a su entorno social e integrar todo esto para madurar a su propio ritmo superando las dificultades que le plantea su inestabilidad anímica, la necesidad de aceptación y redefinición de su rol en la familia, las exigencias del centro escolar, la inseguridad de sus capacidades y de sus intereses académicos y profesionales, y el desarrollo de sus valores morales; y, por último, la importancia que toma el grupo de iguales, que pasará a ser un contexto de socialización fundamental en el que el adolescente encontrará en sus amigos el apoyo y las referencias que obtenía antes

en la familia a partir de un distanciamiento de la misma y la fuerte presión que ejerce el grupo (Arranz, 2004; Belart y Ferrer, 1999; Gervilla, 2008; Ríos González, 1984).

En síntesis, los estudios muestran que la adolescencia es una etapa de profundas transformaciones y, por tanto, está asociada a un mayor riesgo de desajuste personal en los chicos al presentar una tendencia a la inestabilidad emocional, a la extraversión, a la falta de tenacidad y responsabilidad, y a la participación en conductas de riesgo (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 109). En consecuencia en las familias con hijos adolescentes, incluso en aquellas que hasta entonces se habían caracterizado por relaciones basadas en el afecto, la comunicación y el apoyo, se producirá un aumento de las interacciones hostiles y conflictivas entre padres e hijos que se pueden explicar en distintos términos: como una búsqueda de mayor autonomía e independencia de los adolescentes, a menudo incompatible con los intereses y demandas de los padres o con sus dudas sobre la capacidad de los hijos para responsabilizarse de ciertas cuestiones; como una etapa del desarrollo mental en la que predomina la mirada del adolescente hacia dentro, más que hacia fuera; como una progresiva interiorización de las restricciones existentes en la convivencia familiar; o, finalmente, como un rechazo a los dictados y valores paternos a favor del grupo de iguales (Musitu y Cava, 2001: 28).

Estos conflictos se caracterizan por ser más intensos al principio de la adolescencia, por lo que las interacciones positivas tienden a restablecerse al final de la etapa; suelen originarse por la confrontación entre los nuevos retos que experimentan los hijos y las necesidades encontradas de éstos con sus padres; están protagonizados por asuntos leves y aparentemente triviales que pueden tener bastante continuidad con respecto a la infancia (como las salidas, la paga, los amigos, el modo de hablar, las maneras de entretenerse o el comportamiento y el progreso escolar); y la dificultad a la hora de resolverlos no resulta tanto de las diferencias en las atribuciones que hagan padres e hijos como de la forma mediante la que pretenden solucionarlos (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 110). Pero a pesar del aumento de las situaciones de conflicto, la magnitud del declive del afecto positivo en la adolescencia es muy pequeña y la cohesión familiar, en la mayoría de las familias, se conserva durante este período, por lo que los hijos que tuvieron unas relaciones afectivas y cálidas con sus padres durante la preadolescencia muy probablemente mantendrán relaciones cercanas con sus padres durante la adolescencia (Ibíd.).

Indudablemente los padres tienen en esta etapa una tarea difícil en un lapso de tiempo breve para mantener unas interacciones positivas con sus hijos adolescentes,

quienes siguen necesitando, y mucho, de su afecto y apoyo, donde la comunicación sea protagonista y se establezcan unos límites justificados y razonados, garantizando mayores cotas de autonomía y libertad para que los hijos puedan tomar sus propias decisiones (Arranz, 2004: 123). También es básico que los padres estén informados de la vida de sus hijos fuera del hogar, evitando actitudes inquisitoriales o recriminatorias, y que acepten su comportamiento en ocasiones extraño, antagónico o desagradable aunque no por ello hayan de aprobarlo, dejando espacio para que experimenten y sin tomarse demasiado en serio los detalles de sus actos, disgustarse ni estar pendiente de todo lo que hagan (Belart y Ferrer, 1999: 158). En definitiva, uno de los mayores desafíos educativos para los padres en este periodo de la vida de sus hijos consiste, por una parte, en ser sensibles y aceptar, en cierto grado, la necesidad del adolescente de independencia fuera del contexto familiar, de asunción de nuevas responsabilidades y toma de decisiones dentro de éste; y, por otra parte, en realizar esfuerzos por mantener un ambiente familiar cohesionado y afectuoso que aporte al hijo el apoyo, la comunicación y el control equilibrado que necesita (Rodríguez, del Barrio y Carrasco, 2011: 111).

1.4.6. La emancipación de los hijos

En esta etapa la familia afronta el abandono del hogar por parte del primer hijo y se prolonga hasta la emancipación del último, es decir, hasta que los miembros de la pareja del sistema familiar de origen vuelven a vivir solos como en la etapa inicial. En este momento del ciclo familiar aparecen roturas profundas en las dependencias que los hijos han mantenido en las etapas anteriores con el entorno familiar, motivo por el que algunos autores hacen referencia a la etapa de la dispersión familiar (Duvall y Hill, 1948) o de pérdida del control directo sobre los hijos (Ríos González, 1984: 179). Esta continua dispersión suele finalizar con el abandono de todos los hijos del hogar familiar, lo que hace que se hable de otra etapa enlazada con la anterior, la del "destete" de los padres o del "nido vacío" (Belart y Ferrer, 1999: 183). Aunque el tema de los límites cronológicos de las distintas edades ha de estar siempre en revisión, suele ser entre los 20 y los 30 años cuando los hijos deciden vivir de forma independiente a sus padres, si bien es cierto que hoy en día esta separación se está retrasando por diversas razones, entre otras por el aumento del periodo de formación y el acceso de los jóvenes al mundo laboral de forma más tardía y precaria (CIS, 2010; CIS, 2012; Injuve, 2013). Por lo tanto, la independencia

adulta tiene lugar a edades más avanzadas en comparación con las generaciones anteriores, situación que está estrechamente relacionada con nuevos cambios en la realidad familiar, como son el retraso en la edad media del primer matrimonio, el atraso en la edad de la maternidad y el descenso del número de hijos (Iglesias de Ussel, 1998).

La emancipación trae consigo un cambio de relación entre padres e hijos, lo que implica una nueva reestructuración de todos los miembros del sistema familiar, tanto del que se aleja como de los que permanecen en el hogar de origen. Para el joven su transición hacia el mundo adulto le exige el aprendizaje de nuevas tareas y roles para elegir su carrera profesional, decidir su estilo de vida, establecer redes de amigos, iniciar una posible relación de pareja estable e implicarse en actividades cívicas y comunitarias (Musitu y Cava, 2001: 29) con el fin de realizarse personalmente e integrarse en la sociedad. El joven busca y necesita, como ya inició en la etapa anterior, una independencia madura, adulta y progresiva, puesto que en ella deberá poner a partir de este ciclo vital la base más sólida de su estabilidad personal para romper con el hogar de modo saludable a la vez que, a pesar de la distancia y la separación física, pueda seguir manteniendo una cercanía de afecto y apoyo con respecto a sus padres (Ríos González, 1984: 166-168). Esto se logra cuando la persona alcanza una adecuada identidad personal y la desvinculación con el hogar se hace de manera gradual, serena, aceptada tanto interiormente como en lo relativo a lo que ha de seguir siendo y el lugar que debe ocupar la relación interpersonal con los padres; en caso contrario, no se produce una verdadera y profunda independencia personal y los vínculos se rompen de manera brusca, violenta, como huida de lo que no se ha realizado de modo suficiente y maduro previamente (Ibíd.).

El papel de los padres, tanto en esta etapa como en lo forjado en las anteriores, será indudablemente fundamental en cómo tiene lugar la marcha del hijo del hogar. Hay padres que cuando llegan a este periodo del ciclo familiar viven una profunda crisis, quienes además, en caso de tener varios hijos, es frecuente que vivan crisis sucesivas al tiempo que los hijos se van yendo y, a veces, les resulte más difícil de asimilar dependiendo del hijo que salga de casa (Belart y Ferrer, 1999: 189). La rotura de dependencias con los hijos puede dar lugar a una profunda sensación de vacío y soledad, no sólo por la falta física del hijo, sino por la toma de conciencia de que gran parte de la labor propia de la maternidad y la paternidad a la que se han dedicado durante más de veinte años se acaba y ya no son imprescindibles para los hijos (Ríos González, 1984: 179).

Ante esta situación los padres pueden mostrar algunas actitudes que obstaculicen este cambio, como una excesiva benevolencia o sobreprotección hacia el joven, comportamientos que impiden pasar con fluidez a una relación entre iguales y que a la vez no facilitan la independencia que persigue el hijo. Así, hay familias que cuando llega el momento de que el hijo se vaya del hogar pueden sentirse amenazadas ante los cambios que se avecinan y, para evitar que la estructura familiar se desestabilice, los padres ponen impedimentos para que esto no suceda y no sentir así el dolor que produce la imagen del "nido vacío", incluso puede que influido por esta situación sea el propio hijo quien con su comportamiento dificulte el tránsito, lo que le impide avanzar hacia un apropiado desarrollo de su individuación y que la emancipación se lleve a término. En estas familias pueden darse crisis de emancipación si el hijo no se va y sus padres se siente incómodos: es lo que se ha llamado el síndrome del "nido repleto" (Belart y Ferrer, 1999: 190). Esta circunstancia también se puede dar en los casos de retorno al hogar familiar motivado, sobre todo, por la falta de recursos económicos tras procesos de ruptura de pareja o desempleo.

Sin embargo, según Arranz (2004: 128), la situación del "nido vacío" cada vez es menos universal y, para muchos padres, se ha desplazado hasta la década de los 50 o 60 años, siendo mayor el número de parejas que desean la marcha de los hijos del hogar y la reducción de sus responsabilidades parentales. Frente a la creencia de que es una vivencia crítica sobre todo para las madres, continúa el autor, los logros y los cambios en la condición social de la mujer han supuesto que muchas de ellas puedan querer que llegue este momento y limitar así la triple jornada laboral a la que muchas veces hacen frente: profesionales que trabajan fuera de casa, esposas y madres que trabajan en casa e hijas cuidadoras de padres mayores. También en otras familias los padres pueden llevarlo como algo normal y vivir con satisfacción el que los hijos consigan su independencia, o en otros casos puede que continúen conviviendo con los padres desde la aceptación y la decisión personal de los hijos. En cualquier caso, la habitual marcha de los hijos suele ser para los padres una pérdida muy importante, por lo que el proceso de emancipación requiere de capacidad para asumir el impacto de la partida de manera recíproca (Belart y Ferrer, 1999: 191), es decir, no sólo son los hijos los que han de prepararse para su despegue ante una vida independiente y autónoma, sino que los padres también han de despegarse de sus hijos, estimularles y apoyarles en las decisiones que en adelante tengan que tomar ante la vida y sus exigencias.

El abandono del hijo del hogar constituye además para los padres una ocasión inigualable para replantear y rehacer muchos aspectos al quedarse solos, tanto a nivel individual como de pareja. Es muy probable que en esta época la pareja experimente un conjunto de transformaciones biológicas y psicológicas madurativas (causado sobre todo por la menopausia en el caso de las mujeres y la andropausia en los hombres), una reestructuración de sus actividades cotidianas, de sus relaciones sociales, etc. En el caso concreto de la mujer, ésta ha de reconvertir su profesión de madre en estos momentos de cambio centrándose en ella misma, para lo cual sirve de ayuda tener una vida personal, profesional y social rica en actividades y relaciones que, si en los años anteriores se han dejado de lado por la crianza de los hijos, es importante que se retomen (Ibíd.: 192). En cuanto a la pareja, mientras que durante los años de crianza la satisfacción conyugal sufre un descenso muy acusado, ésta tiene una trayectoria ascendente a partir de la salida de los hijos del hogar familiar hasta alcanzar, en la vejez, niveles de satisfacción similares a los de la pareja recién casada (Arranz, 2004: 129). El "abandono del nido" elimina tensiones en la relación conyugal y permite a las parejas reencontrarse y recuperar su relación sin las presiones del cuidado de los hijos, iniciando además una etapa de mayor ocio compartido y de dedicación mutua. Esto no se puede achacar sólo al hecho de estar sin hijos, sino que también hay que tener en cuenta que las parejas de larga duración se relacionan mejor, se pelean menos, se comunican de forma más positiva y cariñosa y experimentan más placer por estar juntos que las parejas más jóvenes (Ibíd.: 130). No obstante también puede ser que con la partida de los hijos, junto con la vivencia crítica individual de reevaluación de la propia vida que pueden experimentar las personas en torno a los 50 años de edad, se pongan de manifiesto tensiones o distanciamientos entre la pareja que acaben con su ruptura (Belart y Ferrer, 1999: 193).

De todos modos, la pareja tiene que reorganizar en esta etapa su relación conyugal, la distribución equitativa de las responsabilidades y tareas, tanto domésticas como profesionales, los tiempos de ocio, compartidos o no, y prepararse y apoyarse mutuamente para vivir de forma saludable y feliz el distanciamiento de los hijos y las situaciones que experimentarán en la etapa siguiente. En conclusión, y siguiendo a Ribeiro (1996: 142), una tarea fundamental para estas parejas consiste en reencontrar un equilibrio en su relación a dos, un redescubrimiento mutuo, lo que exige una reflexión sobre el sentido de la familia y, sobretodo, de "ser pareja".

1.4.7. La jubilación y las últimas etapas de la vida

El último periodo del ciclo vital familiar viene determinado por la jubilación de al menos uno de los progenitores, alrededor de los sesenta y cinco años, y se prolonga hasta la muerte de las personas que iniciaron la familia. Esta etapa puede coincidir con la anterior, en cualquier caso los rasgos característicos de una y otra muchas veces se superponen. Los hijos en este periodo son ya adultos y llevan su vida sin la constante interferencia de las preocupaciones y responsabilidades parentales, aunque esto no implica, como se ha referido antes, romper o cortar por completo la relación; precisamente un rasgo característico de madurez y salud familiar es lograr una autonomía dentro de un contexto relacional, manteniendo e incluso solicitando ayuda mutua cuando se necesita (Belart y Ferrer, 1999: 196). Al abandonar el hogar lo más probable es que el joven forme su propia familia, a la que le irán uniendo intensos lazos, sobre todo desde el momento en que él mismo sea padre, y que serán distintos a los que tenía con la de procedencia, aunque es fundamental que ambas familias logren armonizar las relaciones entre ellas así como con la de la pareja, como se apuntaba en la primera etapa.

La entrada a la vejez de los padres viene marcada por la jubilación y la abuelidad. Ambos nuevos roles sociales y familiares para los mayores requieren que la persona ajuste su identidad a estas situaciones vitales y responda a las exigencia propias de cada una. En lo que respecta a la primera, si la denominada crisis de "nido vacío" parece entrañar más dificultades para la mujer, la jubilación representa en general un periodo más difícil de afrontar para el varón (López Sánchez, 1998: 132). Sin embargo, no es la jubilación en sí misma la que puede tener efectos negativos en el bienestar de la persona, sino el conjunto de circunstancias que la acompañen, es decir, el momento en que ésta se produce, el grado de control que la persona tiene de la situación, cómo la percibe y la existencia o no de una adecuada red de apoyo en su entorno familiar y de amigos (Musitu y Cava, 2001: 158). A partir de esta situación, la persona y también el subsistema marital tienen que organizarse de nuevo, tomando conciencia de los cambios y estructurando las horas que el trabajo ya no ocupa de otra manera, con el objetivo de invertir ese tiempo para disfrutar de los momentos juntos, de las interacciones con sus hijos y nietos, para mantener una red de relaciones sociales, divertirse con aficiones o actividades de ocio, etc. Las claves de un envejecimiento exitoso tras el fin de la carrera profesional están en mantenerse activo y en la capacidad de ser flexible, abierto, creativo y de adaptarse a los

cambios, pues aunque el deterioro físico y mental va disminuyendo es fundamental la actitud que los mayores mantengan en esta etapa (Belart y Ferrer, 1999: 202).

En cuanto a convertirse en abuelo, este papel puede ser muy importante para superar las posibles dificultades cuando los hijos se independizan y se produce la jubilación, pues abre una puerta a la generatividad en los momentos en que se cierran esas vías típicas de la actividad adulta. La relación de abuelidad suele ser fuente de satisfacción para las personas mayores y para los nietos, entre quienes se establece un intercambio de afecto y apoyo que evolucionará a lo largo de los años, desde la inicial asimetría en que los abuelos son el polo del que parten el afecto y los servicios instrumentales, hasta la relativa simetría e incluso asimetría inversa que se establece entre abuelos y nietos adolescentes o adultos. También en muchos casos el nacimiento de los nietos implica mayor contacto con los hijos y, sobre todo, aumento en la colaboración de los padres mayores en la vida de éstos, tanto a nivel instrumental como en cuanto a cuidadores y educadores de los menores, lo cual suele ser fuente de satisfacción para ambos, aunque esto dependerá de la personalidad de los abuelos, el tipo de relación de las familias o de las distintas situaciones a las que deban enfrentarse a lo largo de los años (Musitu y Cava, 2001: 167).

Siguiendo a Arranz (2004: 134), las relaciones entre padres mayores e hijos adultos suelen mejorar en esta fase debido en parte a la propia maduración de los hijos, pero también a que aspectos de mayor confrontación entre unos y otros desaparecen al independizarse los hijos, haciendo que el trato entre ellos sea más igualitario. Los hijos, al pasar por la experiencia de la maternidad/paternidad, suelen comprender mejor a sus padres y valorar más los esfuerzos que realizaron en el pasado y la ayuda que representan en el presente, además, cuando los padres los tratan como adultos, hace que aumente su autoestima y la confianza en sí mismos. En cuanto a los padres, cuando los hijos son adultos las relaciones son también más satisfactorias, puesto que es frecuente que se sientan orgullosos de los logros de sus hijos, mejoren su autoestima por el éxito de éstos, se sientan satisfechos y consideren que han realizado bien su labor como padres. Estas relaciones son favorables para ambos: los padres se benefician de la relación con la "cohorte puente" que les ofrece respaldo emocional, ayuda en tareas domésticas, información sobre las nuevas aportaciones sociales y atención en situaciones de crisis; mientras que los hijos siguen recibiendo de sus padres soporte material y consejo, sobre todo al inicio de su vida independiente, apoyo en los momentos difíciles y también con la crianza de los nietos.

De este modo la relación parento-filial entre mayores y adultos se asienta sobre la solidaridad intergeneracional, es decir, sobre el compromiso de interdependencia entre las generaciones adultas de la misma familia. Las relaciones de apego de los mayores con los hijos, y también con la pareja si continúan juntos, son especialmente importantes en este periodo para disfrutar el bienestar de la presencia de todos, el gozo de tareas realizadas con la seguridad de estar juntos y, sobre todo, para tener la seguridad de que todos y cada uno de los miembros del sistema familiar están protegidos y recibirán la ayuda de los demás si la necesitan; esta situación puede dar a los mayores la sensación de afrontar la parte final de la vida acompañados y acompañando a los demás disfrutando del apoyo que prestan y de las satisfacciones del resto (López Sánchez, 1998: 132).

Sin embargo, en los últimos años de la vida, la persona que hasta entonces había sido autónoma y con capacidad de ayuda a los propios hijos y nietos pasará a una situación de uno u otro grado de dependencia de los demás, por lo que en la mencionada solidaridad intergeneracional el flujo de ayuda desde los hijos hacia los padres empezará a cobrar más importancia cuando éstos sean muy mayores o estén enfermos, es decir, los hijos deberán responsabilizarse, al menos parcialmente, del bienestar de sus padres; esto es lo que se denomina madurez filial (Arranz , 2004: 138). El sistema familiar inicial y el de los hijos deberán ajustarse nuevamente a estos momentos, ya sea que los padres se queden solos en casa o con algún hijo, uno de ellos se quede viudo con o sin hijos en el hogar, ambos o uno de los esposos se incorpore al sistema familiar de los hijos, los dos o uno sólo viva en una residencia, etc.

La satisfacción personal de este periodo final dependerá del grado de salud física, de mantener su capacidad de autocuidarse, disponer unas adecuadas condiciones económicas, conservar sus capacidades cognitivas, tener pareja o carecer de ella, contar con la ayuda de los hijos o no, mantener una historia de relaciones de pareja y familiares satisfactorias, etc. (López Sánchez, 1998: 133). En todo caso la persona tendrá que enfrentarse ineludiblemente al hecho de la enfermedad del otro miembro de la pareja, o a su propio padecimiento, y sobre todo a la muerte del cónyuge y la pérdida de familiares y amigos, lo que destruye una parte muy importante de sus fuentes de apoyo y le llevará a tener muy presente su propio final. Esto puede llevar a que el mayor sufra soledad emocional, por ausencia de figuras de apego, y también soledad social, por la privación de la mayor parte de la red de relaciones sociales. En estos momentos las figuras de apego son especialmente importantes para que los ancianos cuenten con personas que le sean

materialmente y, sobre todo, emocionalmente incondicionales (Ibíd.: 134) para vivir con el mayor bienestar posible hasta el final de sus días. De esta forma la importancia decisiva del apego está presente en todas las etapas de la familia, desde su nacimiento hasta su muerte en un ciclo vital continuo y cambiante.

Como cierre de este apartado, que también pone fin al capítulo, se puede decir que el análisis del ciclo vital familiar permite comprender los procesos de desarrollo y los procesos educativos de la familia, así como las potencialidades y necesidades implicadas en las distintas transiciones por las que pasan las familias de unos estadios evolutivos a otros, ofreciendo con ello una perspectiva de especial relevancia para la actuación psicopedagógica (Martínez y Pérez, 2004: 91). El estudio de la dinámica familiar desde el diálogo y el debate compartidos promueve una mejora del conocimiento, la elaboración de criterios propios y la posibilidad de tener recursos personales para defenderlos como elementos positivos de comprensión del proceso de formación de los hijos (Comellas, 2009: 43), ayudando a la conformación personal de los adultos con el objetivo de promover una práctica responsable del rol que les corresponde en el singular progreso evolutivo de la familia y de sus miembros. Este es un propósito esencial de la formación parental, cuyos aspectos básicos se expondrán en el capítulo que sigue.

Capítulo 2.

La formación de los padres: la familia como primera escuela

2.1. DELIMITACIÓN PREVIA DE CONCEPTOS

En la literatura se pueden encontrar diversos términos afines al sentido de la formación de los padres, como consecuencia en gran parte de la amplitud y complejidad de este tema, empleándose algunos conceptos como sinónimos a pesar de no serlo y tener significados muy distintos, ya que no se suelen mostrar de forma diferenciada los rasgos que le son propios a uno y otros. A ello se une la variedad de conceptos utilizados por los autores, en especial de lengua inglesa, que comparten su interés por esta formación, y las interpretaciones y usos que de la misma se hacen, pues este ámbito de estudio comprende diversidad de objetivos, contenidos y métodos (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

En consecuencia se puede decir que, en general, ha habido poco consenso sobre el significado de la expresión que ocupa este capítulo: la formación de los padres (Hicks y Williams, 1981), puesto que, a pesar de que su propósito pueda ser claro, la terminología utilizada para referirse a ella no lo es debido a la confusión de los términos empleados (Ponzetti, 1999: 67). Por ello, en este capítulo se realiza en primer lugar un recorrido por algunos conceptos próximos o relativos a la formación de los padres para introducir su análisis y reflexión epistemológica.

2.1.1. Orientación familiar

El concepto de orientación es tan amplio y abarca tantos modos de prestar ayuda a las personas que incluye un conjunto diverso de actividades y profesiones que tienen en común la acción orientadora, de modo que lo propio de cada una de ellas es el contexto en el que se presta dicha acción en las múltiples formas de ayuda que las personas necesitan

a lo largo de su vida. En el caso concreto del contexto familiar, Ríos González (1984: 35) entiende la orientación familiar como:

> El conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge.

Según Otero (1990), la orientación familiar tiene como fin mejorar la educación familiar ayudando a las personas que tienen alguna responsabilidad en la misma. De acuerdo con el autor, este objetivo no se agota en la familia sino que ésta, como sistema social, permite como fin último mejorar la vida en la sociedad de modo que: "la orientación familiar es un servicio de ayuda para la mejora personal de quienes integran una familia, y para la mejora de la sociedad en y desde las familias" (Ibíd.: 349).

Así entendida, la orientación familiar se configura como una propuesta de intervención en las diferentes etapas del ciclo de vida de las familias a través de un sistema de servicios sociales especializados para las mismas, como son los llamados Centros de Orientación Familiar, que son reconocidos y recomendados por el Consejo de Europa a través de diversos documentos (Tonini, 2006). Esta intervención engloba distintos niveles para responder a la necesidad de establecer criterios de actuación que no son idénticos en todas las situaciones, con el propósito de propiciar una dinámica familiar positiva así como el desarrollo singular de las personas en su sistema familiar.

Los niveles de la orientación familiar son, de acuerdo con Ríos González (1984: 36-41) los siguientes: educativo, de asesoramiento y de tratamiento terapéutico en la orientación. Atendiendo al primer nivel, por considerar que las actividades dirigidas a la formación de los padres se sitúan dentro del mismo, éste tiene como finalidad:

> Proporcionar a la familia los medios adecuados para la realización de su misión educativa en todos los frentes y objetivos que le corresponden como 'grupo primario' en el que han de tener lugar los procesos que precisan el contacto y la comunicación con las figuras significativas para el hijo, ya sea niño, adolescente o joven. (…) limita su acción a la formación básica de los padres para que puedan cumplir la tarea de configurar personas sanas en el contexto que ellos mismos han de crear y enriquecer. Es, por tanto, un nivel de contenidos mínimos para ser factores de enriquecimiento global de los hijos. (Ibíd.: 37).

Además, según Ríos González (1984), el nivel educativo promueve la participación y colaboración de las familias en la vida del centro escolar. Los órganos o

instituciones que el autor considera propios de este nivel serían las Escuelas de Padres y los Centros de Educación Permanente de Adultos.

En definitiva, la orientación familiar es una dimensión de la orientación en donde el carácter de "ayuda" propio de la actividad orientadora tiene como objetivo principal mejorar la situación de la persona y, a través de ésta, mejorar la relación y la experiencia familiar en su conjunto (Álvarez, 2003: 55). A su vez esta orientación comprende diversas prácticas entre las que se incluye la formación de los padres, que puede ser vista como un tipo de ayuda de carácter educativo dirigido a las figuras parentales. En este sentido, destaca la terminología que emplea la profesora Martínez González (1999) para atender a este carácter integrado, en una conceptualización más amplia de la orientación familiar como "orientación educativa para la vida familiar", entendida como un proceso sistemático de ayuda cuyo fin es facilitar la dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, así como potenciar los propios recursos educativos.

2.1.2. Educación familiar

La tarea educativa que tiene lugar en el seno familiar se puede entender como:

> Un conjunto de prácticas sociales aplicadas por los padres, en el seno de los grupos familiares y de cara a los niños, y por los agentes de intervención socioeducativa de cara a los padres (formación parental) y a los niños (intervención educativa de ayuda o de suplencia del grupo familiar). (Boutin y Durning, 1997; Durning y Pourtois, 1994).

De este modo, Durning (1995: 36) distingue la educación familiar desde una doble perspectiva:

a. Como actividad parental: se denomina "educación familiar a la acción de criar y educar a un niño o niños, a menudo realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados".
b. Como práctica social: la educación familiar comprende el "conjunto de intervenciones sociales puestas en marcha para preparar, sostener, suplir a los padres en la tarea educativa con sus hijos".

Por lo tanto, la expresión educación familiar (*family education* en inglés) hace referencia al tipo de educación informal en la que se establecen las acciones educativas llevadas a cabo por los padres dentro del contexto familiar en relación con sus hijos, así como a la actividad educativa realizada por los hijos de tales prácticas paternas y la

manera como pasan a ser un elemento fundamental para su conformación personal (Rodríguez Rodríguez, 2004: 104). Además, con el uso de este término se contemplan las prácticas realizadas por los profesionales de intervención socioeducativa con relación al sistema familiar y a sus miembros (Ibíd.).

Realizada esta aclaración y atendiendo al segundo aspecto mencionado por ser el que nos interesa en esta exposición, relativo a la acción de los profesionales, la educación familiar engloba según Aguilar (2002: 76) las siguientes prácticas: la educación o formación parental, las intervenciones socio-educativas dirigidas a padres (entre las que distingue las intervenciones a domicilio, a familias de niños con necesidades educativas especiales y a familias y niños en situación de riesgo) y la suplencia familiar. Así pues, entre las intervenciones sociales en el campo de la educación familiar se incluye la formación de los padres. De esta forma, y análogamente a la expresión orientación familiar analizada antes, la actividad formativa de los padres se inserta en la educación familiar como parcela distintiva de intervención; de hecho, ambos conceptos se emplean con frecuencia de modo similar, distinguiendo en el primero el proceso de ayuda al desarrollo de los padres y en éste último los procedimientos educativos para tal cometido.

Al mismo tiempo, el término educación familiar se entiende en ocasiones como una propuesta pedagógica de carácter interdisciplinar dentro del contexto de las Ciencias de la Educación. Por ello se habla también de Pedagogía Familiar, considerada como "la ciencia pedagógica de la educación familiar, o la parte de la Pedagogía que se ocupa de ese aspecto de la educación que es la educación familiar" (Quintana, 1993: 13). En consecuencia, y de acuerdo con Aguilar (2002), la consideración de la educación familiar como tarea parental o como práctica social da lugar a estudiar ésta como un ámbito de formación, intervención e investigación.

2.1.3. Educación para la vida familiar

En las universidades norteamericanas la educación para la vida familiar (*family life education*) cuenta con una larga tradición. A pesar de ello no existe un acuerdo sobre el concepto y son muchas las definiciones que los expertos en el campo ofrecen desde hace más de 50 años (Arcus, Schvaneveldt y Moss, 1993). Tampoco son claros los objetivos o principios que subyacen a la educación para la vida familiar, ni se ha

intentado establecer una distinción entre la forma que toma esta educación en los institutos y universidades, principalmente de los Estados Unidos, de la que tiene lugar fuera de estos ambientes (Duncan y Goddard, 2010: 4).

La educación para la vida familiar se identifica con "cualquier actividad educativa que ocurre fuera de un aula escolar tradicional, por lo general dirigido a adultos, que está diseñada para fortalecer las relaciones en el hogar y fomentar un óptimo desarrollo individual, de pareja y familiar" (Ibíd.). Se trata por tanto de un concepto muy amplio al englobar cualquier acción educativa que tenga como objetivo "fortalecer y enriquecer el bienestar individual y familiar" (Arcus, Schvaneveldt y Moss, 1993: 21). En consecuencia la educación para la vida familiar abarca una diversidad de ámbitos y temas: desde la formación sobre el desarrollo humano a la gestión de los recursos de la familia, trabajo, habilidades de comunicación y relación, preparación para el matrimonio, cursos tras episodios de estrés o crisis familiar, necesidades especiales en la familia, interacción con la comunidad, sexualidad, legislación y políticas de ayuda familiar, etc.

Dentro de las diversas temáticas de este marco que constituye la educación para la vida familiar se incluye, según la clasificación de las diez áreas de contenido propuesta por el Consejo Nacional de Relaciones Familiares (NCFR, de acuerdo a sus siglas en inglés), el área denominada educación de los padres y orientación (*parent education and guidance*) para hacer referencia a la comprensión de cómo los padres enseñan, guían e influyen en los niños y adolescentes, así como la naturaleza cambiante, dinámica y necesidades de la relación padre/hijo durante toda la vida, y que comprende temas como, por ejemplo, derechos y responsabilidades de los padres, relaciones con los hijos y cambios de los roles parentales a lo largo de la vida. Por lo tanto, la formación de los padres se enmarca como un área dentro del extenso campo de estudio e intervención que constituye la educación para la vida familiar (Arcus y Thomas, 1993).

En los últimos años existen movimientos cada vez mayores para estandarizar y profesionalizar esta educación incluyéndola en los programas educativos universitarios, especialmente en Estados Unidos como es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Minnesota (2007). A este esfuerzo se dedican, entre otros, el Instituto Americano de Educación para la Vida Familiar y el NCFR. Éste último es la principal asociación profesional estadounidense para la investigación de la familia y la vida familiar, del que destaca la particularidad de acreditar desde 1985 a los profesionales interesados en este campo, ofreciendo el Certificado de Educador para la Vida Familiar (CFLE).

2.1.4. Educación para la paternidad o parentalidad

La expresión educación para la paternidad (*education about parenthood/ parenthood education*) o para la parentalidad (*parenting education*), en su traducción española y de uso más extendido, se entiende como:

> un esfuerzo programado y sistemático para modificar o mejorar el conocimiento y las habilidades del sistema familiar o del sistema de cuidado de los niños con el fin de mejorar la calidad de su crianza y educación. (Brock, Oertwein y Coufal, 1993: 88).

De modo similar, Zepeda, Varela y Morales (2004: 10) consideran que esta educación es "la provisión de conocimientos específicos y habilidades de crianza para los padres y otros cuidadores con el objetivo de mejorar la salud y desarrollo del niño". Por su parte las autoras Myers-Walls y Myers-Bowman (1999: 71), aclaran en primer lugar que con el término padre hacen referencia a "una persona que tiene un compromiso permanente y una responsabilidad con un niño, responsabilidad que es vista por la persona y/o otros como jurídica, emocional y/o moralmente vinculante", para después entender la educación para la parentalidad como "cualquier esfuerzo consciente y organizado para proveer a los padres de información, conocimientos, experiencias o recursos destinados a fortalecer, mejorar o enriquecer el ejercicio de su rol parental" (Ibíd.).

A partir de estas referencias se puede decir que los expertos que utilizan esta expresión enfatizan la actividad y el proceso de crianza de las figuras parentales más que el rol que representan. Así, esta formación no sólo está dirigida a los padres y las madres, sino que incluye a todas aquellas personas que no siendo padres biológicos o legales tienen la responsabilidad principal del cuidado y educación de los hijos; distinguiendo las personas que participan en su crianza pero no de un modo fundamental, como pueden ser otros miembros de la familia extensa, maestros o personal médico, y destacando de forma especial el papel de los niños y jóvenes que hacen la función de padres o cuidadores al involucrarse en las actividades de crianza de los menores (Hoghughi, 2004: 6).

Aunque el término "parenting education" no es utilizado de forma común y su enfoque surgió en la última década del siglo pasado, diversos informes y estudios, principalmente ingleses y norteamericanos, emplean y recomiendan esta expresión. Con su uso se considera la práctica del rol parental como "el conjunto de actividades intencionales encaminadas a garantizar la supervivencia y el desarrollo de los niños" (Ibíd.: 5). Por tanto, como ya se ha apuntado, este concepto se emplea para distinguir el

sentido restringido de ser padres referido a la paternidad biológica o legal (*parent*), de quienes actúan como tales desde ese ejercicio de responsabilidad y compromiso en las actividades de crianza y educación de los niños (*parenting*). Por esta razón en los escritos e investigaciones recientes se habla fundamentalmente de "parenting education" y "parenting programs", en lugar de los términos "parent education" y "parent programs".

El Consejo de Europa ha promovido esta idea de la parentalidad a través de la Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. Como se tratará más adelante, en el texto se incide en este ejercicio de responsabilidad parental para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar su desarrollo y bienestar, así como para crear las condiciones necesarias que garanticen el fomento de lo que se denomina parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a, b).

2.1.5. Entrenamiento de padres

El entrenamiento de padres (*parent training*) surge inicialmente en la década de los sesenta del siglo pasado como alternativa a los planteamientos apoyados en la psicoterapia. Se basa en un enfoque conductual dirigido fundamentalmente a proporcionar instrucciones a los padres para modificar la conducta de los hijos.

Según Loizaga (2006: 289), partiendo del desarrollo normal de los hijos, el entrenamiento avanza hacia el tratamiento de las conductas problemáticas, entendiendo que las conductas se mantienen por reforzamientos y pensamientos (a veces distorsionados) que guían la actuación tanto de los hijos como de los padres. De acuerdo con este autor, los períodos de entrenamiento suelen ser breves y con tiempo límite, estructurados y centrados en las tareas, donde los terapeutas dan información y moldean las conductas de los asistentes, al tiempo que estructuran cognitivamente los modos de actuar (Ibíd.: 290).

Esta intervención se apoya en un enfoque esencialmente rehabilitador, pues tiene como finalidad ayudar a los padres en el ajuste, recuperación y progreso de las situaciones conflictivas que tienen lugar en la vida familiar. No obstante, el entrenamiento de los padres se entiende como un enfoque de intervención cuyos fines no son sólo tratar problemas de la conducta infantil y adolescente, sino también prevenirlos, persiguiendo con ello "cambiar las modalidades de relación padres-hijos con el fin de fomentar la

conducta prosocial y disminuir/eliminar la conducta desadaptada" (Olivares, Rosa y Olivares, 2006: 67). Pero, en cualquier caso, se considera que si los padres conocen los principios que gobiernan su propio comportamiento y el de sus hijos y son capaces de aplicarlos con éxito a algunas conductas específicas, serán capaces de llevar a cabo una actuación efectiva para reducir, eliminar o modificar las conductas problemáticas presentes o que puedan aparecer en el futuro. En definitiva, el entrenamiento está caracterizado por una intervención instructiva para la adquisición de técnicas relativas a conductas concretas con una finalidad fundamentalmente terapéutica, en lugar de apoyarse en un carácter más formativo en aspectos que tienen que ver con la labor educativa de los padres, como se ha destacado en los términos anteriores.

El entrenamiento se ha utilizado en áreas de intervención diversas y aplicando programas muy variados para tratar y prevenir problemas tales como: malos tratos y abusos infantiles, hiperactividad, problemas de conducta, problemas de salud, miedos y temores, drogodependencias, delincuencia, problemas escolares, padres adolescentes, etc. (Ibíd.: 71-72). En el caso concreto de los padres para el apoyo a su ejercicio como tales, dos son los programas de entrenamiento protagonistas del auge vivido en la década de los 70 por este enfoque en Estados Unidos: el "Systematic Training for Effective Parenting" –STEP– ("Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático") de Dinkmeyer y McKay (1976) y el "Parent Effectiveness Training" –PET– ("Padres Eficaz y Técnicamente preparados") de Gordon (1980), ambos adaptados y empleados en nuestros país.

2.2. SIGNIFICADO DE LA FORMACIÓN PARENTAL

Realizada una primera acotación conceptual para esclarecer y diferenciar algunos términos relacionados o empleados para referirse, de un modo más o menos explícito, a la formación de los padres, es preciso hacer una aproximación al sentido de esta expresión teniendo en cuenta la confusión terminológica a la que se ha hecho alusión y la falta de consenso conceptual existente, lo que lleva a hablar de esta formación bajo diferentes vocablos y planteamientos. Por ello, en este apartado se trata de realizar un acercamiento al significado de la formación de los padres a partir de varias referencias básicas en torno al concepto, las maneras de entender el mismo bajo distintos enfoques o perspectivas y las características y principios básicos que lo fundamentan.

Para ello en adelante se hará referencia al genérico formación parental para hacer alusión a la formación de los padres, las madres o las personas que desempeñan un ejercicio responsable y comprometido en el crecimiento y la conformación integral de los menores que conviven en el hogar. Así entendido, la expresión formación parental se ajusta al término parentalidad mencionado anteriormente, por ello se hablará del primer término para hacer alusión al proceso de aprendizaje de las personas implicadas en la crianza y educación de los menores y al segundo para considerar el ejercicio que llevan a cabo dichas personas, así como al propósito tendente a la mejora de esa práctica para propiciar el logro de una parentalidad positiva, de acuerdo con las Recomendaciones del Consejo de Europa (2006).

2.2.1. Aclaraciones conceptuales

Bajo la expresión formación parental se incluyen todo tipo de prácticas, tales como: conferencias, charlas, programas, talleres, grupos de autoayuda, orientaciones, etc., que, en ocasiones, distan mucho para ser entendidas como tales. Al mismo tiempo, junto con el frecuente uso impreciso de conceptos ya mencionado, son variadas las expresiones que los autores emplean para hacer referencia de un modo específico a la formación parental.

Por ejemplo Izquierdo (1978) habla de orientación familiar. De manera similar Otero (1990: 352), siguiendo a Isambert (1965) y su obra sobre la educación parental, cambia la terminología empleada por el autor aunque no su fundamentación al entender que donde se hace mención a "educación de padres" ha de entenderse "orientación de padres" y donde dice "educadores", para hacer referencia a los profesionales, se ha de leer "orientadores". Sin embargo, se puede decir que con el uso del término orientación no se muestra de forma concreta el proceso formativo de los padres aunque así lo empleen los autores, pues con ello se hace mención más bien a la ayuda global prestada a éstos, pero no se distingue su formación dentro del amplio campo de intervención que constituye la orientación familiar, como se ha mostrado en el estudio anterior del concepto. Además, la utilización de la expresión orientación familiar o de padres muestra, ante todo, un carácter informativo de tipo general o de asesoramiento para responder a situaciones particulares (Ríos González, 1984), que le son propios a la orientación y necesarios y útiles en los casos que así se precise, pero con esto no se refleja el proceso de conformación personal de las figuras parentales que se trata de enfatizar en esta Tesis Doctoral.

Por su parte Durning (1995: 39), tomando de referencia el estudio de Lamb y Lamb (1978), prefiere utilizar el término formación de padres al de educación de padres porque, según el autor, es más amplio al mostrar la perspectiva de un proceso de desarrollo individual. No obstante la expresión educación de los padres o educación parental se ha difundido más que la de formación parental como consecuencia, sobre todo, de la traducción literal y el uso de los términos ingleses "parent education" y "parenting education". Siguiendo las referencias de varios diccionarios de pedagogía, en este trabajo se viene hablando de formación entendida como una finalidad y un proceso integral, global y voluntario dirigido al desarrollo personal en todas sus facetas (Salvador, Rodríguez y Bolívar, 2004: 38); por otro lado el término educación hace referencia de modo general a las acciones de los padres, profesores y otros educadores orientadas a la maduración de los niños o jóvenes (Schaub y Zenke, 2001: 57). Por tanto, aunque ambos conceptos están mutuamente implicados y no se puede dar uno sin el otro pues son reclamos imprescindibles para el continuo desarrollo de la persona (González Jiménez, 1990), el término formación se usa fundamentalmente para hacer mención a los procesos de aprendizaje de los adultos.

De todos modos, sin tratar de cuestionar otras expresiones, hay que destacar que a la variedad de experiencias y vocablos empleados para hacer referencia a la formación parental se une el hecho de que esto implica una multiplicidad de interpretaciones que se incluyen bajo este concepto, por lo que no es posible aclarar el mismo de una manera única. Así, centrando la atención no tanto en los términos utilizados, que sólo muestran un interés particular de su uso, lo que sí se puede hacer es reflexionar en torno al sentido de la formación parental desde las explicaciones que distintos autores nos ofrecen para proporcionar algunas claves en torno a su significado.

Siguiendo en primer lugar la cita clásica de Lamb y Lamb (1978), la formación parental indica un intento de acción formal con el objetivo de incrementar la conciencia educativa de los padres y la utilización de sus aptitudes para cuidar y educar a sus hijos. A partir de la referencia de estos autores y de manera más general, Boutin y Durning (1997: 24) consideran que esta formación constituye una "acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación" que comprende "un proceso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar unos conocimientos para la realización de la tarea de ser padres" (Durning, 1995).

También la formación parental se ha entendido como:

> un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tienen como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos. (Vila, 1998a: 502).

Por otro lado, según Smith, Perou y Lesesne (2002) la formación parental hace referencia a los esfuerzos educativos que tratan de mejorar o facilitar los comportamientos de los padres que influirán en el desarrollo positivo de sus hijos. De forma más completa, Trivette y Dunst (2009) señalan que la formación parental busca favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que los padres adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo. Con todo ello se persigue, de acuerdo con Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000), que esta formación promueva tanto las habilidades educativas de los padres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los hijos.

A través de estas aportaciones se aprecia un cambio en la manera de entender la formación parental, desde las primeras que ponen el acento en la actividad formal que aporta y/o modifica distintas maneras de pensar así como procedimientos o "modelos", en palabras de Vila (1998a), relativos a lo que los padres deben hacer para mejorar lo que ya tienen en la relación con sus hijos, a las más actuales que atraen la atención en la mejora de los conocimientos y las habilidades de los padres con el objetivo de mejorar su desarrollo y, desde el mismo, promover la conformación de los hijos, como también se mostró en el análisis anterior del término educación para la parentalidad. Así, y siguiendo las últimas contribuciones, en este trabajo se considera que la formación parental se dirige a la generación de aquellos conocimientos o, como mencionan algunos de los autores considerados, competencias parentales –entendidas como derivación de su conocimiento– que deben ser efecto y acción del propio desarrollo personal de los padres para propiciar el desarrollo pleno y satisfactorio de los hijos. Esto se explica porque el ejercicio de la parentalidad no sólo consiste en llevar a cabo ciertas pautas o maneras de hacer, es de modo esencial una manifestación de lo que los padres son, es decir, de lo que conocen, pues esto es fundamentalmente la guía de su actuación para y por el desarrollo del niño.

Por lo tanto, la formación parental se debe orientar, desde una base de conocimientos que fundamenten, den sentido y acompañen el ejercicio de los padres, a potenciar sus cualidades y capacidades para favorecer y reforzar su actividad educativa con los hijos, lo que transciende en la educación favorable de los mismos; de esto nos ocuparemos más adelante y con mayor detenimiento en la fundamentación de la formación parental.

2.2.2. Enfoques de la formación parental

Como ya se ha indicado, las distintas formas de significar la formación parental conllevan diversos modos de entender la misma bajo diversos enfoques o perspectivas. Isambert (1965), por ejemplo, ya plantea en su obra lo que él considera las principales concepciones de la formación parental, las cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. ***Enfoques de la formación parental***

Como información	*Como una modificación de la personalidad*	*Como un mejoramiento de las relaciones sociales*
Es la concepción más difundida y antigua. Hace referencia a la instrucción de los padres a través de consejos y/o de información considerada objetiva para transmitirles contenidos teóricos sobre el desarrollo y la educación de los hijos.	Se entiende como una ayuda personal y una acción sobre el carácter. La información se acompaña de métodos más directos como la terapia, conversaciones individuales y grupos de discusión para modificar el comportamiento de los padres.	Se dirige a que los padres comprendan y cumplan su papel para la mejora del grupo familiar, así como de los diversos grupos sociales de los cuales forman parte. Su función educativa se ejerce a través de la mediación del grupo de padres.

Fuente: Adaptado de Isambert (1965: 93-148).

La formación parental, a diferencia de otras modalidades de intervención, ha estado en desventaja debido a la ausencia de teorías que den sentido y cobertura explicativa al conjunto de decisiones que deben tomarse cuando se plantea su desarrollo; esta ausencia de reflexión conceptual ha propiciado el trasvase de perspectivas de formación e intervención desarrollados en otros campos, según Máiquez y otros (2000: 37). Estas visiones de ser padres influyen en las propuestas de su formación, donde la divulgación de información para la adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación de los hijos y, por otra parte, el entrenamiento en determinadas técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta han sido las más recurrentes en la literatura y las propuestas de formación parental. Dichos enfoques se corresponden

respectivamente con lo que los citados autores llaman "modelos académicos" (los padres como alumnos) y "modelos de formación de expertos" (los padres como técnicos).

En una revisión más actual elaborada por Lam (2012: 66) se ofrece una crítica sobre estos planteamientos que depositan el conocimiento, considerado experto, en los padres, limitando con ello su aprendizaje a lo largo del ciclo vital de la familia. Según estos enfoques los padres toman las lecciones y consejos impartidos por los profesionales y se convierten en depositarios de conocimientos especializados en forma de información (modelo académico) y/o pautas de actuación (modelo técnico) que portan un mensaje de lo considerado "bueno" o "normal" en la infancia, la familia y la paternidad. Esta presunta superioridad perpetúa una transferencia unilateral de información y de habilidades entre el profesional y los padres, entre el que enseña y los que aprenden, entre el que ayuda y los que necesitan ayuda, donde los primeros muestran a los segundos formas más funcionales y apropiadas de educar al hacer científicas las prácticas de paternidad y crianza de los hijos. Desde estos planteamientos se propicia en los padres sentimientos de culpabilidad, frustración, dependencia e incompetencia parental (Máiquez et al., 2000).

Esta perspectiva conlleva un replanteamiento de la formación parental, generando una pregunta que ya Isambert (1965: 150) se formula de la siguiente forma: "¿puede una acción educativa respecto a los padres fijar el sentido de sus intervenciones con suficiente certidumbre?". Igualmente Lam (2012: 67) recoge esta cuestión: "¿sabemos lo suficiente sobre lo que es el comportamiento considerado deseable para formar a los padres?". En consecuencia Lam (Ibíd.) muestra como bajo estos enfoques el término "educación de los padres" implica un déficit punto de vista de los padres, al centrarse de manera implícita y restringida en las habilidades inadecuadas, ineficaces, insuficientes o remediables de éstos. Además el autor entiende que la proliferación de las opiniones de expertos, a menudo opuestas, no sólo convierte la parentalidad en un ámbito de dominio muy controvertido sino que también socava la credibilidad del llamado conocimiento experto. Junto con esto, la falta de consideración desde estos planteamientos de las características diferenciales de los contextos familiares, así como de las múltiples posibilidades de construcción de significados, debilita aún más la supuesta credibilidad de las pretensiones de verdad de los expertos.

Esto ha llevado a reconceptualizar la formación parental como *"empowerment"* (Peters, 1967, cit. Arcus, Schvaneveldt y Moss, 1993). Este término se inspira, según Fine (1989: 231), en trabajos de Rappaport (1981) y de Dunst (1985) y hace referencia a una

amplia variedad de intervenciones en el campo social y comunitario. Se conceptualiza como "autonomización" (Boutin y Durning, 1997: 245) o "empoderamiento" para hacer referencia al proceso de otorgamiento al individuo de su propia autonomía, así como al proceso por el que se realiza ese desarrollo de la autonomía, e indica la necesidad de permitir al individuo tomar decisiones claras y asumir el control de su vida (Ibíd.). En el caso de las figuras parentales esta expresión sugiere que todos los padres tienen fortalezas y capacidades para educar a sus hijos, incluyendo la capacidad para ser más competentes.

Más allá de esta palabra, como otras puedan emplearse, desde un tercer enfoque no se considera a los padres como beneficiarios pasivos de los servicios, sino como agentes de cambio activos y competentes en su proceso de desarrollo personal para mejorar sus capacidades y habilidades para desempeñar constructivamente su rol y ejercer un control razonable sobre su propia vida familiar, lo que permite favorecer tanto el cambio personal de los padres como promover cambios sociales que mejoren la dinámica familiar (Maganto y Bartau, 2003: 8). La relación entre los padres y los profesionales se percibe como una empresa conjunta, una colaboración basada en la confianza mutua, el respeto y el compromiso para reconocer la importancia fundamental de la función que desempeñan las figuras parentales, así como de su formación para su desarrollo personal y el cumplimiento de sus responsabilidades. Desde esta perspectiva la formación parental se concibe como el proceso y el resultado de aprendizaje para llevar a cabo el papel de los padres con un sentido de mayor control, con una identidad positiva y una satisfacción vital.

De acuerdo con esto último, siguiendo de nuevo a Lam (2003: 153), este otro enfoque presta atención a la satisfacción de la experiencia de ser padres, su gratificación, aprendizaje y estimulación, pues la conciencia de las propias capacidades ayuda a los padres a desarrollar la seguridad y a reforzar las buenas prácticas de crianza de los hijos. Todo ello se apoya en la consideración de que la experiencia vivida es una fuente de aprendizaje fundamental en la paternidad, entendido como un producto de construcciones sociales y culturales. En esta línea se expresan Máiquez y el resto de colaboradores (2000: 41-43) que proponen el "modelo experiencial" como enfoque superador del "modelo académico" y del "modelo técnico". Según este planteamiento la formación parental tiene como objetivo primordial reconstruir el conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje sociocultural. Es decir, para los autores su propuesta de formación se dirige a que los padres conceptualicen las prácticas de su vida cotidiana desde la identificación, reflexión y análisis de sus propias ideas, sentimientos y acciones

para ir construyendo su propio conocimiento junto con otros padres, lo que les permitirá conocer una amplia variedad de realidades familiares que puedan ser contrastadas con sus propias experiencias, generando un proceso de reconstrucción compartida y negociada del conocimiento cotidiano. Según esta propuesta de formación parental se favorece con ello un sentido de competencia personal más que de dependencia del conocimiento experto.

En síntesis, se pueden distinguir varios planteamientos de la formación parental que conllevan distintas proyecciones o aplicaciones en el trabajo con padres. No obstante ninguno de los enfoques presentados se debe considerar de forma única porque ninguno plantea una propuesta de formación completa ni infalible, que por otra parte nunca es posible. Cada cual pone de manifiesto unos objetivos y unos procedimientos de la formación parental más complementarios que antagónicos, aunque así se planteen para facilitar su comparativa puramente convencional. En esta Tesis se defiende un planteamiento ecléctico al entender que las concepciones presentadas son confluyentes, todas se dan pero al mismo tiempo la presencia distintiva de cada una depende de las particulares necesidades e intereses de los padres y el propósito de las actividades destinadas a su formación.

2.2.3. Características y principios

Como se ha mencionado, las acciones dirigidas a la formación parental se confunden con otras formas de intervención en la familia, especialmente se ha debatido si esta formación tiene un carácter clínico, diferenciándola sobre todo de la terapia familiar (Fine, 1980, 1989). Sin entrar en las diferencias vinculadas a las categorías y la preparación de los profesionales, Boutin y Durning (1997: 31-32) sintetizan de la siguiente manera las distinciones que según ellos existen entre la terapia y la educación o formación de los padres:

a. La terapia se propone atenuar un sufrimiento experimentado por uno o varios sujetos; la educación impulsa un proceso de apropiación de conocimientos por parte de los padres, necesariamente construidos en un doble marco de referencia: psicoindividual y sociocultural.
b. La actividad de educación parental se desarrolla durante un largo período de tiempo y por eso se distingue de las intervenciones terapéuticas centradas en período de crisis.

c. Finalmente, la educación se caracteriza por una función de indiscutible normalización social, dejando abierta sin embargo la cuestión de la elección de las normas que hay que transmitir; si algunos enfoques terapéuticos son normalizadores, otros se niegan a toda imposición de valores sean cuales fueren.

Por su parte Pourtois (1984) propone las siguientes características para mostrar algunos rasgos diferenciadores de la formación parental:

a. Se dirige al conjunto de las familias de una población determinada, a diferencia de otras formas de intervención que se centran en subsanar problemas específicos de algunas familias.
b. La formación de padres no plantea cuestiones que tienen que ver con el sufrimiento o malestar a nivel individual, sino que aborda los aspectos relacionados con la práctica educativa de las familias.
c. Su objetivo es la mejora de las pautas de crianza y, por tanto, centra sus esfuerzos en el desarrollo de competencias y habilidades educativas en todas las personas de la comunidad. Responde a un diseño de intervención colectiva y no se propone el trabajo individual con las familias aunque, evidentemente, se espera que introduzca modificaciones en las prácticas individuales de las familias.
d. Por último, la formación de padres responde a una modalidad de intervención psicopedagógica preventiva que coloca el acento en la vertiente educativa de las prácticas de crianza. Este enfoque de la intervención se distingue de la perspectiva clínica, que enfatiza exclusivamente el tratamiento de los problemas por ser principalmente de carácter correctivo o remedial.

Como ya se apunta en las características presentadas, también se distingue si esta actividad tiene un carácter preventivo y/o remedial. La formación parental tiene una finalidad esencialmente preventiva, aunque distintos autores defienden que tiene un carácter tanto preventivo como remedial y, como muestran algunos de ellos (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001; Brock, Oertwein y Coufal, 1993), desde distintos ámbitos comunitarios se demanda, oferta, orienta, prescribe o exige la formación de las figuras parentales para remediar algunos de los problemas que más afectan a las familias. No obstante, el énfasis en la formación parental sólo adquiere pleno sentido desde un enfoque psicoeducativo y comunitario (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a, b), cuyo eje es el trabajo en prevención y promoción para favorecer el bienestar del menor y de la familia, potenciando los factores de protección y minimizando los factores de riesgo que

se encuentran en el entorno familiar. Asimismo, según los autores anteriores, desde esta perspectiva se pretende fomentar el desarrollo de las habilidades y capacidades de las personas y de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver sus situaciones problemáticas y movilizar los recursos personales y sociales necesarios para mejorar la autonomía y el control de la propia vida.

Esto lleva a considerar, de acuerdo con la Red Nacional de Educación Parental (*National Parenting Education Network* –NPEN–, 2011), dos objetivos fundamentales de la formación parental: el fortalecimiento de las familias mediante una educación y un apoyo pertinente y eficaz, y el fomento de un ambiente óptimo para el crecimiento saludable y el desarrollo de los padres y los niños. Partiendo de estos objetivos básicos, las actuaciones dirigidas a su consecución llevan implícitas una triple finalidad: promover un desarrollo potencial individual y familiar, prevenir la aparición de posibles problemas familiares y ayudar a las familias a superar las dificultades con las que se enfrentan en cada momento evolutivo (Arcus, Schvaneveldt y Moss, 1993). La consecución de estos propósitos ha de estar guiada por una serie de supuestos que sustenten la práctica de la formación parental, los cuales se concretan en los siguientes:

Cuadro 4. ***Principios de la formación parental***

1. Es relevante para todas las personas y familias a lo largo de todo el ciclo vital.
2. Parte de las necesidades sentidas y expresadas por dichas personas y familias.
3. Considera y respeta diferentes valores familiares, respondiendo ante la diversidad de las familias o de sus miembros.
4. Es una propuesta de estudio multidisciplinar, en lo que respecta a su enfoque y desarrollo teórico, y multiprofesional, en lo referido a su dimensión práctica.
5. Es una actuación comunitaria, en el sentido de que se desarrolla en marcos y contextos diversos y a través de distintas instituciones y organizaciones, educativas y sociales.
6. Constituye una acción eminentemente educativa encaminada a favorecer el sentimiento de autonomía ("empowerment") de los padres para su desarrollo personal, familiar y social.
7. Su finalidad es principalmente educativa y preventiva, pero atiende a las dificultades.
8. Atiende a las necesidades de la familia, la escuela y la comunidad.
9. Se basa en una planificación previa y una evaluación continua.
10. Requiere un profesional especializado en formación parental.

Fuente: Adaptado de Arcus, Schvaneveldt & Moss (1993).

2.3. REFERENCIAS HISTÓRICAS DE LA FORMACIÓN PARENTAL

El interés por ofrecer una ayuda a los padres en lo que concierne a la educación de sus hijos no es nuevo porque la necesidad de aprender a ser mejores padres tampoco lo es. Según Aguilar (2005), existen indicios que dan cuenta de la existencia de una preocupación en este sentido desde antiguo, en tanto que se puede decir que los padres no han carecido por completo de dirección pues en los siglos pasados, como en el presente, no confiaron meramente en la intuición o en una tácita tradición. Ya fueran los cuentos de comadres, la sabiduría proverbial o el consejo de abuelas o nodrizas las principales fuentes de información e influencia, la manera en que los niños eran tratados parece haber sido más bien el resultado de influencias culturales que el de ciertos impulsos instintivos (Stern, 1967: 20).

Aún así, como muestra Isambert (1965: 27), la noción de formación parental no ha surgido hasta una época relativamente reciente porque con anterioridad, dada la concepción y la estructura de la familia, esta noción era sin duda inconcebible. Según el autor, su nacimiento y difusión se produjeron conjuntamente con la evolución de las ideas morales (reconocimiento a la individualidad del niño, en especial el derecho a su educación) y de los distintos ámbitos de conocimiento (principalmente la medicina, la filosofía y la psicología infantil), todo ello acompañado de las múltiples transformaciones de las condiciones de vida y de trabajo acaecidas a finales del siglo XIX y principios del XX tras la Primera Guerra Mundial, que llevan a considerar esta formación como un fenómeno social.

2.3.1. Precursores y aportaciones iniciales

El planteamiento de la formación parental está precedido por las aportaciones de grandes estudiosos que, en sus pensamientos y obras, han mostrado un interés en la misma, ofreciendo un soporte para su fundamentación y desarrollo desde hace ya tiempo. Por eso, se presentan de forma sucinta algunos autores considerados precursores de esta formación.

Las primeras iniciativas expresas datan de la Grecia clásica, de la mano de filósofos como Plutarco con su tratado "Sobre la educación de los hijos" y Platón en "La República", que reconocen a los padres como primeros educadores y referentes de virtud para los hijos.

Si nos remontamos al siglo XVI, uno de los autores que aconsejó a los padres sobre la educación de los hijos fue Montaigne, quien en sus ensayos (1580-1592) muestra

pensamientos muy juiciosos sobre la educación y la labor de los padres referentes a la comunicación, el castigo, el respeto o la autonomía de los hijos, entre otros, incluso a modo de cartas como la referente al amor de los padres a los hijos (Ensayos, libro II, cap. VIII).

Comenio, con su "Didáctica Magna" en el siglo XVII, fue el primero en proponer un tipo de institución para la educación infantil: la "escuela maternal", o sea la familia. Para poner en práctica los principios de su didáctica escribió libros de texto y manuales como el "Informatorium", en el que reflexiona sobre la importancia de la educación familiar en los seis primeros años del niño y hace recomendaciones a los padres sobre la enseñanza de la lengua materna, de los primeros conocimientos de la naturaleza y de las orientaciones morales que deben procurar estimular en sus hijos, en un ambiente de amor y confianza (Aguirre, 1993: 154).

En 1693 Locke publica su obra "Pensamientos sobre la educación", donde recoge la correspondencia en la que asesora sobre cómo educar a sus hijos a su amigo Edward Clarke, aconsejando así a los "gentilhombres" y los preceptores; aunque el autor muestra que sus orientaciones son útiles para todos los padres y educadores. Rousseau, conocedor de esta obra, recoge del mismo modo en su "Emilio o de la educación" (1762) sus consejos a los padres y preceptores, reflejando al igual que lo hiciera Locke una inspiración liberal aunque con una prosa más teórica, con la que contribuyó en la evolución del concepto de infancia.

Después de la publicación del "Emilio" y bajo su influencia directa aparecieron diversas obras en Francia que contenían consejos con el propósito de influir en las costumbres de la época como: "Las cartas del marqués de la Roselle" de Madame de Beaumont (1764) y "Adela y Teodora" de Madame de Genlis (1782), divulgándose más tarde numerosos libros y periódicos, a veces anónimos y otros de la mano de médicos y mujeres ilustradas que no se extendían más allá de los ambientes relativamente cultos (cit. Isambert, 1965: 46-48). Es importante recordar también a Pestalozzi y dos de sus obras, "Cómo Gertrudis enseña a sus hijos" (1801) y "El libro de las madres" (1803), o a Froebel con "Cantos de la madre" y la "Educación del hombre", entre otros.

La paulatina evolución del siglo XIX, junto con los trabajos realizados en Francia por el psicólogo Binet, en Bélgica por el doctor Decroly, en Italia por la doctora Montessori y en Norteamérica por John Dewey, entre otros, propusieron un nuevo concepto de niño e introdujeron los principios de una formación parental.

2.3.2. Desarrollo de la formación parental en Estados Unidos y Francia

Fueron principalmente Estados Unidos y Francia los que iniciaron de una forma sistemática la organización de acciones y programas destinados a la formación de los padres. La historia de la evolución de la formación parental en estos países muestra corrientes de pensamiento y de trabajo muy diferentes motivados por la idiosincrasia propia de cada uno, su devenir social y las cambiantes tendencias y experiencias en este ámbito. A pesar de ello ambos países han contribuido de forma significativa a su estudio y progreso, conduciendo a trabajos similares y complementarios cuyos esfuerzos no se han interrumpido en la actualidad. Por esta razón se recogen algunos datos históricos relativos a la formación parental en los dos países para dar una idea de su desarrollo, siguiendo las referencias de Isambert (1965: 34-78) y Stern (1967: 105-129).

En primer lugar, en lo que respecta a Estados Unidos, ya en el año 1815 un grupo de madres se constituye en la primera Asociación de Madres de familia. Entre 1832 y 1840 comienzan a aparecer publicaciones centradas en la educación familiar, como "Mother's Magazine" (1832), "Mother's Assistant" (1834) y "Parent's Magazine" (1840), a las que se añadieron después un sinnúmero de ellas como "Mothering", "Parenting", "Children" y "Child Education", entre otras. En los siguientes años destacan los siguientes hitos:

a. En 1888 un grupo de padres interesados en la educación de sus hijos formaron una asociación que se convirtió más tarde en la Asociación Americana para el Estudio del Niño.
b. En 1897 se celebra el primer Congreso Nacional de Padres y Maestros en Estados Unidos.
c. En 1923 la Fundación Rockefeller apoya ampliamente la creación de centros de investigación para formar especialistas en la formación de los padres y, con su apoyo decisivo, la Asociación Americana para el Estudio del Niño funda el Consejo Nacional para la Educación de los Padres en 1925.
d. En 1928 se celebró la primera Conferencia Nacional de Educación de los Padres. Por la misma época se inician múltiples investigaciones sobre el desarrollo del niño en diversas universidades norteamericanas, cursos profesionales sobre formación parental y libros para padres que tuvieron una gran divulgación.

e. La Fundación Rockefeller desaparece en 1938 y a partir de 1940 aumentan las críticas, ya sentidas a finales de los años 30, en torno a la formación parental referentes sobre todo a su creciente profesionalismo o academicismo.
f. Después de la Segunda Guerra Mundial la formación parental advierte un nuevo impulso y las autoridades federales, preocupadas por el desarrollo de las enfermedades mentales, subvencionan ligas e instituciones de higiene mental y llevan a cabo actividades dirigidas a la formación de los padres.
g. A partir de los años 60 se incrementa la investigación sobre la formación parental en universidades y fundaciones. Además, se extiende la formación para el ejercicio de la paternidad, el matrimonio y la vida familiar en escuelas y organizaciones, así como los cursos de asistencia prenatal y postnatal, las escuelas maternales cooperativas y las revistas, libros y folletos para padres.

En Europa, y especialmente en Francia, la formación parental se manifestó después que en Norteamérica. La historia de esta formación se confunde en gran parte, especialmente en lo que respecta a Francia, con la de la Escuela de Padres y Madres; por esta razón, se hará referencia a los principales acontecimientos de interés sin profundizar en la historia de estas Escuelas, que se tratará en el siguiente capítulo.

a. En 1898 empiezan a surgir en ambientes populares ciertas reuniones de padres por iniciativa de algunos inspectores de enseñanza primaria, apoyados por la Liga de la Enseñanza.
b. En 1903 se funda, bajo dicha Liga, una Unión Nacional de Padres. Hacia la misma época, al lado de este movimiento laico, aparecen otras iniciativas locales en parroquias católicas o círculos protestantes. Todos estos movimientos fueron de corta duración, despareciendo con la guerra de 1914.
c. En 1909 Moll-Weis funda en París la Escuela para Madres para muchachas y madres jóvenes.
d. En 1910, G. Bertier crea el periódico "Éducation", destinado a aconsejar y formar a los padres.
e. En 1929 Vérine funda la que se considera la primera Escuela de Padres en el mundo. En 1930 la Escuela publica su primer libro "L'enfance", en cuyo prólogo Vérine defiende la necesidad de la formación continua de padres. Entre los años 1928 y 1939 la iniciadora de esta Escuela organiza una multitud de congresos, conferencias y charlas. En 1939 comienza a impartir de una manera regular los

primeros "Cursos para Educadores Familiares" y en 1942 participa en este tipo de formación en la Facultad de Medicina de la Sorbona.

f. En 1953 se comienza a editar mensualmente la revista "L'École des Parents", que servía antes de boletín de información y más tarde se convierte en la publicación oficial de la FNEPE (Fédération National des Écoles des Parents et des Éducateurs). En 1956, este mismo grupo comienza a editar la revista trimestral monotemática llamada "Le Groupe familial".

g. En 1955, a causa de una decisión del Congreso Mundial celebrado en Zagreb el año anterior, se concertaron dos reuniones: una por la Unión Internacional para la Protección de la Infancia celebrada en París y otra por el Instituto de Pedagogía de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en Hamburgo, para considerar las normas de los cuidados parentales y la formación de los padres, respectivamente. A partir de entonces la UNESCO promovió una investigación internacional centrada en la formación parental (Stern, 1967), para cuya coordinación y publicación se convocó una segunda conferencia en 1959 en París. A su vez, en el seno del Congreso Mundial de la Salud Mental, celebrado en París en 1961, la más importante comisión de trabajo fue dedicada a la formación de los padres.

2.3.3. Progreso y situación actual de la formación parental

Una revisión de la evolución y el desarrollo histórico de la formación de padres elaborada por Tavoillot (1977: 263-275) recoge la historia de la Escuela de Padres fundada en París y en su recorrido presenta, con gran acierto, el progreso de esta formación a través de la distinción de tres etapas que van desde 1949 hasta mediados de los años 70 y una más como prospectiva de una idea naciente según el autor. Con ello Tavoillot estudia los distintos planteamientos de dicha formación a lo largo de su historia y las consiguientes maneras de proceder en la misma, lo que nos remite a las concepciones de la formación parental presentadas en el epígrafe anterior.

En el cuadro que sigue se refleja el progreso que expone el autor y la evolución para cada una de las etapas de los objetivos, los métodos, el rol del educador y la relación de éste con los padres.

Cuadro 5. ***Progreso de la formación parental***

Etapa	*Objetivo*	*Método*	*Rol del educador*	*Relación educador-padres*
Niños-problema	Dar información sobre los problemas de los niños para que los padres, tras reflexionar y razonar, cambien su comportamiento	Charlas, conferencias	Especialista-experto Da consejos, prescribe cómo solucionar los problemas de los hijos	Asimétrica
Padres-problema	Ayudar a los padres a descubrir que el origen de los problemas de sus hijos pueden estar en su propio comportamiento, manifestación de dificultades personales o conyugales	Entrevista personal Reunión en pequeños grupos	Especialista-experto Da consejos, prescribe cómo solucionar los problemas de los padres	Asimétrica
Educador-problema	Contribuir a mejorar el rol parental y favorecer la autoconfianza y autocompetencia parental	Entrevista personal Reunión en pequeños grupos	Educador no directivo Estimula y confía en la capacidad de los padres para ejercer su función	Simétrica
Sociedad-problema	Coordinar las acciones educativas y las relaciones familia-escuela-comunidad	Integran las actividades de formación de padres en acciones más amplias escuela-comunidad	Agente de cambio, facilitador en la mediación familia-escuela-comunidad	Intersistémica

Fuente: Bartau, Maganto y Etxeberría (2001: 3).

La evolución que presenta Tavoillot se adelantó pronosticando la evolución de la formación parental hacia la época actual que él denomina sociedad-problema donde "las condiciones de vida, los ritmos de trabajo impuestos a los padres, la insuficiencia de las instituciones que pudieran ayudarlos, o al menos reemplazarlos en cierto grado y en determinados momentos" requiere de una atención social (Ibíd.: 275). En la actualidad, como muestra el autor, se entiende que las relaciones entre parentalidad y educación de los hijos no es algo que dependa exclusivamente de los padres, sino que forman parte de un sistema de relaciones internas y externas con su entorno. El objetivo es coordinar las acciones educativas entre familia, escuela y comunidad desde un enfoque de intervención comunitaria de trabajo en red intra e inter-institucional para atender a las necesidades y

contribuir conjuntamente al desarrollo de los padres, con una finalidad formativa y preventiva pero atendiendo a sus dificultades y diversidad, todo ello con el propósito de contribuir al desarrollo y la educación de los niños. Desde estos supuestos básicos se desarrollan en el momento presente las diversas acciones dirigidas a la formación parental.

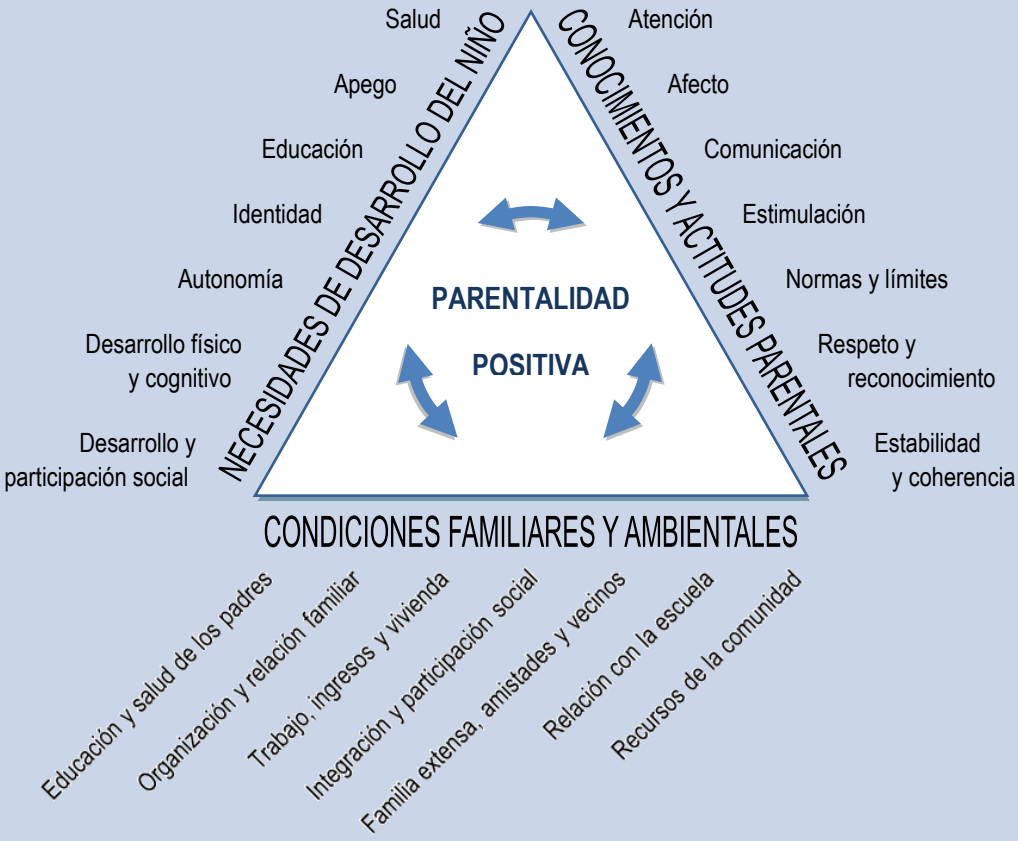
2.4. FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN PARENTAL

La tarea de ser padres, como toda actividad educativa, no se ejerce en un vacío e implica una gran dificultad, pues el desarrollo de los hijos está influido por aspectos tan delicados y complejos como las maneras peculiares de comunicación, las interacciones que se producen en la familia y la mediación o estimulación de la diversidad de vivencias por las que pasa cada persona a lo largo de la vida (Macías, 1998: 1). Para fundamentar la formación parental es preciso entender y valorar en primer lugar estos elementos que influyen en el desempeño propicio del ejercicio parental, que son tanto internos como externos al núcleo familiar.

Han de tomarse en consideración los múltiples aspectos personales, sujetos al mismo tiempo a una continua transformación en los distintos ciclos vitales de la familia (Ríos González, 1984) y en el propio desarrollo singular de todos sus integrantes, tanto de las figuras parentales –de sus conocimientos y actitudes dispuestos en la interacción con sus hijos–, como de los hijos –de sus necesidades y demandas a lo largo de su desarrollo–. Y también los elementos del contexto en que se dan las relaciones entre los padres y de éstos con los hijos: las condiciones familiares y las ambientales (Bertalanffy, 1976; Bronfenbrenner, 1987), que constituyen los denominados factores de protección o de riesgo del contexto familiar (Palacios y Rodrigo, 1998). Todos ellos, en imbricada interacción, influyen en la estructura y funcionamiento familiar y, por tanto, en la labor parental.

Rodrigo, Máiquez y Martín (2010a: 13-15) señalan que son tres las condiciones fundamentales de las que depende la parentalidad positiva: el contexto psicosocial, las necesidades del menor y las capacidades parentales. En esta Tesis se pretende profundizar en estos aspectos, entendidos no como determinantes sino como influyentes del rol parental así como elementos abiertos a la mejora continua y al enriquecimiento mutuo en su interacción desde el desempeño de una parentalidad positiva, en una conceptualización de este ejercicio que se muestra en la figura 2.

Figura 2. ***Aspectos que influyen en la parentalidad positiva***



Fuente: Elaboración propia.

Esta figura se puede interpretar como un reflejo de algunos de los aspectos analizados en estudios simultáneos y en otros tantos de tipo correlativo que han asociado las múltiples dimensiones de la conducta parental a diferentes indicadores de resultados en el desarrollo del niño, como las investigaciones de las relaciones padre-hijo y su influencia en el crecimiento infantil de Bornstein (2002) o sobre los estilos parentales según Baumrind (1991). La investigación también ha atendido al comportamiento de los niños que promueven determinados comportamientos en los padres, considerando las influencias bidireccionales que tienen lugar en la interacción familiar (Collins, Cassel y Harper, 1975; Pourtois, 1989; Smith, Perou y Lesesne, 2002). Al mismo tiempo, otros numerosos estudios han mostrado la relación existente entre las prácticas parentales y las condiciones familiares y ambientales, como los escritos clásicos de Bruner (1980) y Vigotsky (1979) o el estudio de los elementos de riesgo para el ejercicio parental de Barudy y Dantagnan (2005) y Belsky (2008).

Se puede decir que todo el corpus de investigación que muestra la influencia decisiva que el contexto familiar ejerce en la conformación de las personas, como se sintetiza en los trabajos de Arranz (2004, 2010) y en el que no nos detenemos por su amplia extensión, constituye los supuestos básicos para la variedad de intervenciones y apoyos dirigidos a los padres que buscan tener injerencia en el desarrollo de los niños. De este modo, las acciones orientadas a favorecer el ejercicio positivo de la parentalidad deben considerar los múltiples aspectos estudiados a lo largo del tiempo y mostrados, algunos de ellos, en la imagen anterior; sólo con su comprensión se pueden mejorar y reforzar, en el caso que nos ocupa a partir de la formación parental, para contribuir al desarrollo personal de los padres dirigido al desempeño de una parentalidad positiva que permita, a su vez, promover el desarrollo integral y equilibrado del niño.

Realizadas estas breves aclaraciones, se trata ahora de fundamentar la última afirmación y dar sentido a la frase que da título a este capítulo: la formación de los padres por ser la familia la primera escuela de la vida de la persona. Esta exposición se realizará desde el estudio de cinco perspectivas o dimensiones:

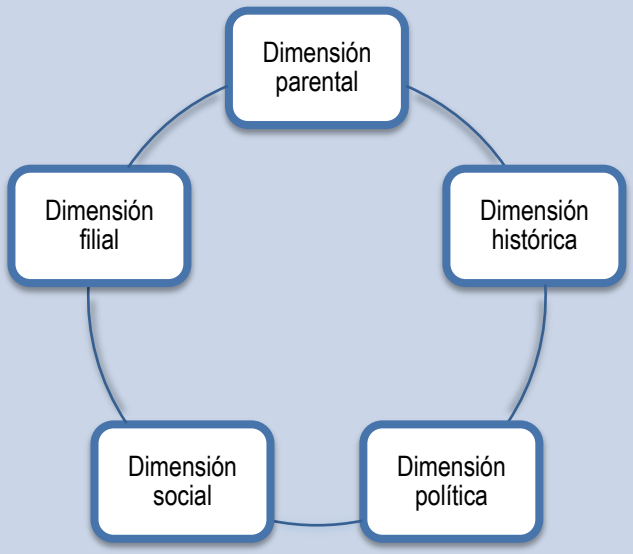
a. el papel de los padres (dimensión parental),
b. el desarrollo de los hijos (dimensión filial),
c. la evolución de la familia (dimensión histórica),
d. la repercusión de la familia en la sociedad (dimensión social) y
e. las actuaciones políticas en torno a la familia (dimensión política).

Esta distinción se ha realizado para dilucidar y profundizar en la fundamentación de la formación parental, dada su complejidad, desde un trabajo fundamentalmente crítico y reflexivo en estas cinco dimensiones que se consideran básicas. Así se entienden en este trabajo, teniendo en cuenta que éstas no son únicas, sino que conforman una visión global desde la que encuentra su justificación la formación parental y de la que se derivan el resto de los aspectos que se pueden considerar argumentativos de la misma.

Además, se debe tener en cuenta que todas estas dimensiones están mutuamente relacionadas, por ejemplo: los recursos y prestaciones procurados por la sociedad se basan en la labor que desempeñan los padres para el desarrollo de los hijos y están mediatizados por las consideraciones políticas de cada momento histórico. Asimismo, en el estudio de estas dimensiones es importante tener presente la figura anterior porque, siguiendo con el ejemplo, las necesidades de apoyo social serán diferentes dependiendo de las necesidades

del niño, de las particularidades de los padres y del contexto en que se da la relación entre ellos, y viceversa; igualmente estos tres elementos que rodean a la parentalidad tienen una influencia recíproca en las acciones políticas, cambian continuamente y hacen cambiar las transiciones históricas de la familia y se hacen presentes especialmente en el desempeño de los padres y a lo largo del crecimiento de los hijos, cuyos comportamientos a su vez influyen en estos aspectos que median en el ejercicio positivo del rol parental.

Figura 3. ***Dimensiones básicas consideradas para la fundamentación de la formación parental***



Fuente: Elaboración propia.

2.4.1. Dimensión parental: generación de conocimiento y actividad educativa de los padres

La formación de los padres ha estado apoyada en multitud de teorías y explicaciones, tácitas o explícitas, sobre la manera en que los padres actúan como tales. No está muy alejada en el tiempo la consideración de que existe una especie de instinto maternal o paternal que comienza a actuar durante la gestación e incluso favorece una tendencia natural a ésta. Este impulso innato, sobre el que reflexiona Stern (1967: 163), lleva a pensar que la educación desempeña una función poco importante para el desempeño parental y por tanto para la educación de los hijos, pues el conocimiento de los padres ya viene dado a través de este instinto o componente constitucional de su

comportamiento. En cambio el ejercicio responsable de la parentalidad, lejos de ser un asunto de ciego "instinto", exige la voluntad de aprender, de reflexionar, de solucionar los problemas y las situaciones que pueden suceder en el contexto familiar, es decir, implica conocimiento, pues de éste depende la vida (González Jiménez, 2001), en general, y la de los hijos, en particular. De hecho, aunque existiera un impulso o instinto parental, no hay duda de que estaría tan influido por las interacciones y reclamos de los aspectos que influyen en el rol parental (figura 2), que su existencia no constituiría un argumento válido contra la formación de los padres ni ofrecería un resguardo contra el comportamiento inadecuado o siempre mejorable de éstos; porque ningún conocimiento humano, salvo las formas hereditarias muy elementales, está preformado ni en las estructuras constituidas del sujeto ni en las de los objetos que le rodean (Piaget, 1973). La entrada a la paternidad conlleva amplias transformaciones en la vida de las personas, pues constituye un continuo y complejo proceso de adaptación al rol parental que se inicia en el periodo prenatal y continúa en las sucesivas fases del desarrollo infantil y adolescente que reflejan las nuevas responsabilidades que habrá que afrontar (Herbert, 2004).

En este innatismo se puede caer erróneamente si se recurre a varias investigaciones del comportamiento humano, por ejemplo los estudios de Konrad Lorenz (1950, cit. Delval, 2002: 182). El autor, en uno de sus múltiples trabajos, muestra que existen unos rasgos infantiles en las crías que sirven para desencadenar en los adultos respuestas paternales y que éstos tienen una predisposición innata para atender a la progenie, algo que está presente además en muchas otras especies (Ibíd.). Otros ejemplos serían el llamado lenguaje universal que utilizan los adultos con los niños o los cambios biológicos que la madre experimenta durante el embarazo y la lactancia para el cuidado favorable del niño. Pero, como Barudy y Dantagnan (2005) señalan, aunque las competencias parentales puedan estar primadas biológicamente, están moduladas por las experiencias vitales derivadas de la cultura y los contextos sociales en los que se desenvuelve el ser humano. Así, esta limitación implicaría quedarse en disquisiciones que no superan los estadios de la racionalidad (Vigotsky, 1979), son fruto de la evolución humana como aporte pero no como determinación de su realidad, que no niega la educación de la persona sino que la exige en cuanto que la educación es la continuidad natural de la genética, como afirma el profesor González Jiménez (2001) para hacer referencia al sustento genético que posee el ser humano como potencia educable para su mejora continua.

También está extendido, de acuerdo con la consideración de que las experiencias infantiles influyen en la conducta de los adultos, el convencimiento de que estas experiencias son el único antecedente de la conducta parental; este reduccionismo de las influencias de la infancia sobre el futuro ejercicio parental es mostrado nuevamente por Stern (1967: 165-166). Tampoco es válida la idea de que los progenitores que han tenido más experiencia con niños, ya sea con sus hermanos, otros familiares o por haber cuidado de otros niños, estén más "capacitados" en el trato con los pequeños (Durán Gervilla, 2004: 35). Estas nociones no sólo merman la formación de los padres para su adquisición de conocimientos, sino que nuevamente olvidan los elementos que median en el ejercicio parental. La causalidad es mucho más compleja para explicarla de este modo pues el conocimiento debe ser considerado como una relación de interdependencia (Inhelder, 1975: 24); relación que, en el caso que nos ocupa, se da entre el padre y el niño, donde a éste último se le va conociendo desde su interacción en un contexto determinado pero sin alcanzar jamás un conocimiento completo de él, y todo ello en dependencia con el entorno en que se da esa interacción, el cual, a su vez, enriquece y transforma estas relaciones. Si no se entiende de este modo se limita e incluso se niega el cambio permanente que se da en todos y su progreso hacia la mejora sucesiva. En el conocimiento de los padres se fraguan multitud de pulsiones en los que los hábitos no son permanentes, sino que en ellos la educación colabora e introduce nuevos conocimientos elaborándolos y rectificándolos sucesivamente –equilibraciones y desequilibrios en palabras de Piaget (1978)–.

En una línea de pensamiento similar destaca la conceptualización del ejercicio de ser padres como una tarea evolutiva para cuya realización las figuras parentales se basan en el conocimiento experiencial (Máiquez et al.: 2000). Esta idea se ajusta al modelo experiencial al que ya hicimos referencia en los enfoques de la formación parental. Para los autores de esta propuesta la vivencia de la tarea de ser padre procede de ese conocimiento que denominan experiencial, del "sentido común" de los padres que les conecta con su experiencia familiar y crea un sentido de continuidad y proyección de futuro de su existencia. Según esto las figuras parentales van construyendo la tarea de ser padres a partir de lo vivido y de lo innovado en cada momento histórico; gracias a esta construcción, que puede sufrir modificaciones con el tiempo o permanecer relativamente estable, elaboran sus propias interpretaciones sobre la realidad familiar y sobre su papel como padres a través de teorías evolutivo-educativas de las cuales no suelen ser conscientes y son el fruto decantado

de diversas experiencias socioculturales recolectadas en el transcurso de su biografía como hijos, hermanos y luego padres. Como indican los autores esas teorías les dotan de conceptos e ideas sobre sus hijos y de directrices prácticas sobre la organización de la vida cotidiana y los procedimientos de actuación. Sin embargo, estas experiencias no son el único antecedente de la conducta de los padres pues el "sentido común", al mismo tiempo que no parte nunca de cero porque presupone un conocimiento básico anterior, siempre es perfectible y mejorable; necesita de conocimientos porque no sólo son válidas las creencias o costumbres, por muy implantadas que estén. Sería extremadamente ingenuo y radicalmente falso, e incluso desorientador y peligroso, basarse sólo en estas suposiciones inconscientemente tomadas de ellas (Riedl, 1983: 38), de hecho la formación parental se debe dirigir principalmente a hacer éstas conscientes.

Es cierto que la experiencia es una apertura para aprender, especialmente en el caso de los padres que recurren con facilidad a ella para contar sus vivencias, reflexionar sobre sus problemas, las elecciones y las condiciones que caracterizan su vida y la de sus hijos, pero no se puede reducir la formación de las figuras parentales a las mismas pues ésta va mucho más allá. Precisa de una base de conocimientos para fundamentar, completar y ampliar el desarrollo personal de los padres para que éstos no se anclen sino que enriquezcan sus experiencias o, en estrecha relación con éstas y como mencionan los autores, refuercen las llamadas teorías implícitas que poseen, relativas a las concepciones que los padres tienen sobre el niño y su consecuente actuación y relación con él (Palacios, Hidalgo y Moreno, 1998:181-200). La experiencia constituye de hecho un elemento innegable y fundamental a considerar en la metodología para la formación de las figuras parentales –como se muestra en el siguiente apartado y en el capítulo próximo–, pero no se puede limitar su formación a sus vivencias para que, según los autores que defienden el modelo experiencial (Máiquez et al.: 2000), logren verbalizar los objetivos personales de cambio porque ello no implica necesariamente un cambio en su actitud. Por tanto, las experiencias no se pueden entender como algo estático y establecido con carácter de perseverancia, sino que deben ser punto de partida abierto a la expectación para, desde lo ya conocido a partir de las vivencias de los padres, ser efecto y acción para seguir conociendo desde una actitud observadora y de reflexión prudentemente crítica sobre lo vivido (González Jiménez, 2001: 437). Así este conocimiento podrá integrarse no como análisis de lo ocurrido para repensar y explicar una forma de actuación que ya ha pasado y cambiado, aportando sólo una solución parcial

y concreta, sino como soporte para dar sentido y acompañar la acción de los padres desde una actividad buscadora, inquisitiva sobre causas cada vez más profundas y esenciales (Ibíd.: 438) que les lleve a argumentar sobre lo precedente e inferir respuestas armónicas con lo que puede acontecer.

También se restringiría la labor de los padres si se reduce a informaciones sobre la crianza, que en ocasiones se identifica con los procesos de desarrollo (Stern, 1967: 167). Esto atiende únicamente a la supervivencia física de los hijos, necesaria y fundamental para el sano crecimiento del niño, pero que requiere de algo más para su conformación integral. Precisa de la formación de los padres, de un conocimiento exigente a la vez que aliciente del conocer que guiará su actuación para la crianza de los hijos de una forma más plena y consciente que las nociones específicas para ello. La mera exposición a informaciones, por valiosas que puedan ser, no implica el cambio de las ideas previas en los que escuchan, en su aprendizaje, ya que para que esto ocurra deben darse una serie de condiciones: que lo que se dice sea funcional, es decir, que se aprecie algún vínculo con la vida cotidiana; que sea relevante, esto es que se vea su importancia y necesidad, y que sea significativo en cuanto a que pueda conectarse con otros aprendizajes previos (Monarca, 2013: 121).

Lo mismo ocurre cuando la formación parental se ciñe a modelos de actuación entendidos como recomendaciones o instrucciones repetidas y válidas para todos los padres, promovidos sobre todo a través de las publicaciones de libros, revistas, manuales, materiales y recursos en internet sobre la educación de los hijos que están basados en el supuesto de que el ejercicio parental es, en gran parte, asunto de ciertas nociones, habilidades, técnicas o actitudes que pueden ser transmitidos con bastante facilidad por medio de procedimientos educativos apropiados (Stern, 1967: 163). Con todo ello se buscan las llamadas "recetas" o los "consejos de experto" en palabras de Bettelheim (2000: 28-46), que según el autor poseen el falso atractivo del enfoque práctico y el sesgo a favor de la idea de que hay sólo una manera correcta de hacer algo, como si en la acción de los padres existiera un procedimiento o pautas que garantizaran ciertos resultados previsibles con los hijos; además estos consejos siempre van acompañados de cierta ansiedad e inquietudes y se reciben muchas veces con la esperanza tácita de que estén de acuerdo con el proceder de los padres y se rechazan si no es así (Ibíd.), por lo que no dan apertura a la mejora. En cambio, la conducta de los padres ha de estar guiada por un pensamiento singular, reflexivo y crítico en su ejercicio, porque distintos y únicos son

ellos, sus hijos y las condiciones en que se da su interacción. Sólo desde los esfuerzos de los padres por adquirir una mayor comprensión de sí mismos podrán adquirir claridad en la relación con su hijo, con el consiguiente enriquecimiento tanto de unos como de los otros (Ibíd.: 46); es la educación y no seguir ciertas recetas o lecciones lo que permite a las figuras parentales que su ejercicio sea llevado "como por la mano" desde su propio desarrollo personal.

Por lo tanto, la formación parental, en sentido amplio, no se limita a un contenido concreto o una materia específica, no es enseñanza de técnicas como manejo automatizado de ciertos procedimientos, tampoco es acumulación de informaciones como datos inconexos o poco prácticos, no son aprendizajes orientados a un adoctrinamiento irreflexivo, ni puede ser considerado como una prerrogativa de ciertas entidades o grupos profesionales y no puede depender de un único enfoque, forma de organización o procedimiento metodológico (Stern, 1967: 170-171). Y a pesar de que no puede ser todo esto, ha caído y cae muchas veces en ello.

La formación de los padres debe dirigirse a la generación de conocimiento, pero no cualquier conocimiento, sino aquel que desarrolle el pensamiento como actividad de la razón que lleve a la persona a conocer (Macías, 2001: 598). Esta afirmación requiere que se clarifique de forma sintética en qué consiste la razón. En primer lugar la razón hace referencia a una capacidad intrínseca de la persona, ya que el conocimiento lo genera y elabora cada persona de forma individual como consecuencia del uso de la razón, que se muestra en la singularidad y diversidad del conocimiento de los padres: porque no hay padres iguales ni formas perfectas de serlo. Además, según González Jiménez (2006), esta derivación personalizada depende de la educación, por ello la razón debe ser educada pues es incompleta y falible pero, como proceso en perfeccionamiento sucesivo, hace que tales manifestaciones fruto del conocimiento también mejoren sucesivamente, como potencialidad que se mantiene fiel a sí misma. En consecuencia la actuación de los padres, como actividad educativa, requiere conocimiento, entendido en el sentido de descubrir el mundo, las relaciones y las posibilidades de la vida para que ésta sea plena, ya que de manera esencial los padres educan a sus hijos en y para la vida. Y al mismo tiempo esta actividad es, por educativa, necesaria, pues educar exige educarse, en tanto que el ejercicio parental siempre es perfectible y está abierto al cambio desde el continuo aprendizaje, el cual guía el deseo de mejorar para mejorar el desarrollo de los hijos. Por último, cuando la razón se pone

en práctica el conocimiento generado, como efecto y acción de la educación, se manifiesta en el comportamiento, porque uno y otro están intrínsecamente unidos (Bruner, 1980: 29); esto se refleja en las actitudes y cualidades de las personas ya que "somos lo que conocemos" (González Jiménez, 2008). De este modo, desde el conocimiento de los padres se deriva lo que son y así se expresan consecuentemente en su actuación, cuya influencia se ejerce lo mismo por la actitud que tienen ante el hijo respecto a las cosas, que por su conducta hacia él (Isambert, 1960: 4).

Estas reflexiones llevan a comprender que la educación, como desarrollo de la razón, tiene dos manifestaciones inseparables: el entendimiento de la vida y el uso que se hace de lo que se va conociendo (Riedl, 1983). Por ello la formación de las figuras parentales debe orientarse a su desarrollo personal para, desde el uso de lo que conocen y están conociendo, se deje sentir en unas formas de vivir en la que se abra paso la orientación propia de su actuación y la conciencia de la singular importancia de su responsabilidad para cumplir el deber fundamental de educar a los hijos y ser referentes positivos de actuación en sus vidas, en su obligación e influencia en la formación de los hijos para su actuación en el mundo, como se tratará en la siguiente dimensión. La formación para una buena respuesta a la educación de los hijos está inédita en los padres, la cual debe ser abierta y sólida, labrada con prudencia y compromiso, en cuanto que su objeto es ayudar a los padres a construir su propia conformación personal para proyectarse en sus hijos como valores de progreso y bienestar (Macías, 2013).

2.4.2. Dimensión filial: la transcendencia y complejidad del aprendizaje de los hijos a lo largo de su desarrollo

Una vez que se ha dilucidado el sentido de la formación parental desde el aprendizaje de los padres como generación de su propio conocimiento, se trata ahora de mostrar cómo éste actúa en el proceso de aprendizaje de los hijos a lo largo de su desarrollo. Para ello es importante decir que de los argumentos precedentes se infiere que no hay aprendizaje sin un conocimiento en su origen o sin enseñanza (González Jiménez, 2006), la cual es, sin duda, una tarea difícil y compleja. Y lo es especialmente en el ámbito familiar donde los padres, como educadores natos de sus hijos, emprenden una de las tareas más significativas e importantes que los adultos llevan en su vida, tanto por la

transcendencia de su actuación en la vida de la persona como por la singularidad de aprendizaje de la misma.

La primera afirmación hace referencia a la influencia del contexto de desarrollo en los comportamientos y las formas de vida del menor. Ello se debe a la inmadurez y plasticidad que le es propia al cerebro del ser humano, que en los primeros años de vida experimenta su mayor desarrollo en tamaño, mielización y conexiones neuronales (Delval, 2002: 10). Estas características son potencia de aprendizaje que permiten al niño la incorporación de significados de la realidad y la modificación permanente de las actitudes propias para actuar en función de ella, en un proceso constante de aprendizaje que tiene lugar durante todo su ciclo vital (Cohen 1973: 10). Esto supone entender y aceptar que:

> el desarrollo del ser humano está en función de dos grupos de factores: los factores hereditarios y de adaptación biológicos, de los cuales dependen la evolución del sistema nervioso y los mecanismos psíquicos elementales; y los factores de transmisión o de interacciones sociales, que intervienen desde la cuna y juegan un papel cada vez más importante en el curso del crecimiento y en la constitución de conductas y de la vida mental. (Piaget, 1973: 11).

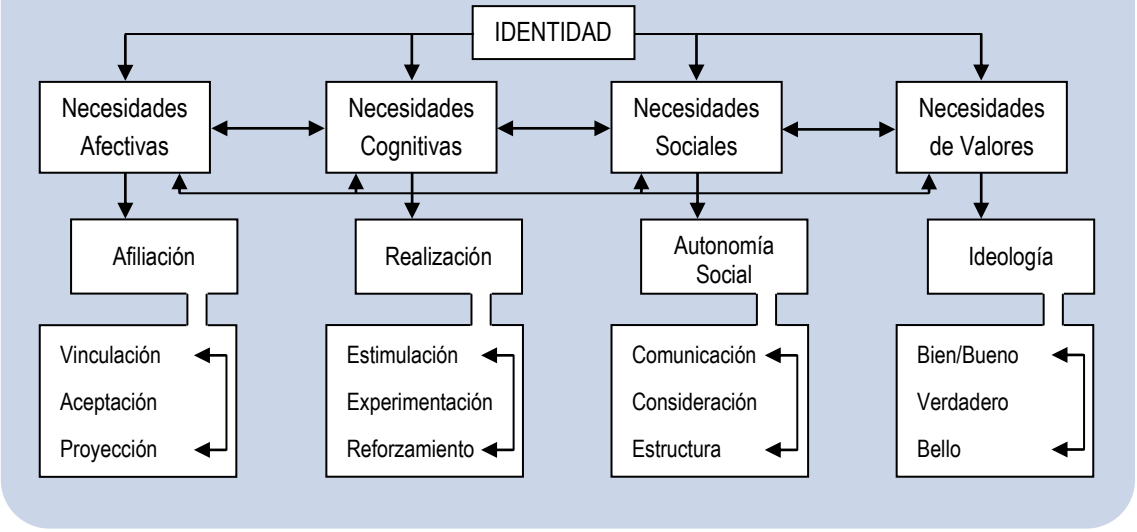
Se muestra así la compleja interacción entre las disposiciones iniciales del niño y las influencias del ambiente en que se desarrolla y que mediarán en su vida. Esto implica el contacto básico y primordial del ser humano con otros, lo que significa la inevitable interacción con las personas más próximas en su configuración como persona; y a pesar de que esta influencia formadora no sea determinante ni suficiente en sí misma, es estrictamente necesaria y significativa en los primeros años de vida para el desarrollo de lo que el niño llegará a ser (Montagu, 1975). Esta intervención externa en el desarrollo humano es lo que llamamos educación y es, asimismo, lo que hace tan transcendente el trabajo de quienes asumen dicha función (Macías, 2011: 219), que es llevada a efecto normalmente, de forma primaria y esencial, por las figuras parentales. Porque es la familia la primera escuela, el lugar donde se desarrollan las primeras y más profundas experiencias educativas de la vida, ya que en ella el niño adquiere y madura las nociones iniciales de su personalidad, descubre las formas básicas de la realidad y comienza a relacionarse con los demás (Piaget e Inhelder, 2002), forjando su conocimiento y actitudes ante la vida. Y todos estos aprendizajes tienen lugar, fundamentalmente, en la relación de los padres con sus hijos desde lo que conocen los primeros, es decir, desde lo que son, cuanto hacen y la forma de hacerlo como se refirió

en la primera dimensión, lo que supone la mediación de sus interacciones educativas de modo óptimo y precoz para influir en el desarrollo saludable de los niños así como en la relación con la realidad de la que forman parte. Esto lo hace el contexto familiar y, como se ha reiterado, en especial los padres de manera profunda e inevitable, tanto favorablemente si las relaciones son positivas como de modo pernicioso si son negativas (Ajuriaguerra, 1990).

Estas interacciones posibilitan y, a su vez, predisponen para desarrollar otras nuevas o más complejas que permiten construir lo que habitualmente se llama el desarrollo mental como manifestación de la racionalidad humana (Macías, 2001: 598). Este desarrollo lleva a la persona a conocer y se realiza de manera singular, en cuanto que "hay tantas formas de conocer como son diversas las maneras de usar la razón" (González Jiménez, 1990). Aquí toma sentido el segundo aserto, que se expresa en la complejidad del desarrollo infantil porque, siguiendo nuevamente a Piaget (1978), éste consiste básicamente en actuaciones del niño que tienden al perfeccionamiento de todas sus actividades vitales a través de procesos selectivos de precisión de sus actos para adaptarse cada vez mejor a su medio, pues la vida es, esencialmente, un proceso de adaptación que realiza cada persona de modo singular y al que el autor llama autorregulación (Ibíd.: 25).

Asimismo, y aunque dicho desarrollo es relativamente homogéneo a lo largo de su crecimiento (Gesell, 1981; Wallon, 1984), éste requiere una orientación personalizada junto con la disposición de las condiciones y recursos necesarios por parte de las figuras parentales para que la construcción y el desenvolvimiento de los mecanismos hereditarios de los que habla Piaget (1973), como potencialidades en el sistema nervioso central, alcancen su plena madurez en el hijo; cuando no es así, y dada la importancia de la influencia mencionada, repercute de forma negativa en todos los aspectos del desarrollo infantil. Estos reclamos esenciales fueron estudiados por Pourtois y Desmet (1997), quienes centraron sus trabajos en la educación en la familia para ofrecer a padres, educadores e investigadores orientaciones para que sus prácticas educativas respondieran mejor a las necesidades del menor y así favorecer su crecimiento. Los autores elaboraron el esquema que se presenta en la página siguiente, que parte de la idea central de identidad y muestra su proceso de formación a partir de las interacciones entre las necesidades como indicadores del desarrollo del niño:

Figura 4. ***Necesidades esenciales del niño***



Fuente: Pourtois y Desmet (1997: 68).

Como refleja Aguilar (2001: 24) este esquema permite reflexionar sobre la educación en el ámbito familiar y, desde el interés de esta Tesis, en la formación parental para desde ésta poder crear una urdimbre protectora y optimizadora del proceso de desarrollo de la persona porque "cualquier padre responsable es consciente de su incapacidad y falta de preparación para manejar de manera adecuada las diversas situaciones que le presenta la evolución, crecimiento y desarrollo múltiple de los hijos" (Ríos González, 1972: 80). Los padres necesitan un conocimiento del desenvolvimiento evolutivo de los hijos, no con carácter experto sino orientador que les permita manejar y valorar informaciones para evitar no pocos errores, exigencias, reproches, asombros e inquietudes injustificadas (Isambert, 1965: 159) que surgen sobre todo al comparar el desarrollo del hijo con el de otros menores, opiniones o datos muchas veces incompletos y otras tantas contradictorios pero tomados como acertados y normales. Esta orientación se debe dirigir a una mayor comprensión del crecimiento y las necesidades del niño, así los padres podrán ir conformando su propio conocimiento crítico y reflexivo que les permitirá ir conociendo a sus hijos y ayudarles en su formación personal para promover su desarrollo (Bornstein, 2005).

La influencia y complejidad de estos procesos en la conformación de los hijos como personas únicas e irrepetibles marca precisamente el reto de la actividad educativa de los padres, la cual requiere de forma fundamental del incentivo orientador y

comprometido que procede del afecto, primera forma de conocimiento del niño y que debe estar en permanente presencia en la comunicación con él (González Jiménez, 2008). El afecto, por tanto, no se diferencia esencialmente del conocimiento que posee una persona y por eso, en la actitud de las figuras parentales, el amor debe hacerse sentir de forma positiva en la relación con el hijo para que el entorno de desarrollo sea solidario y se dispongan los medios necesarios para responder a sus particulares características y demandas.

La formación parental requiere entonces conocimiento, interés y compromiso para asegurar la crianza, el cuidado y la atención necesarios para el desarrollo saludable y equilibrado del menor. Para que los padres sean unos educadores responsables su formación debe fomentar la adquisición y desarrollo de conocimientos que se manifiesten en cualidades de sensibilidad, capacidad de respuesta, reciprocidad y apoyo en la interacción con los hijos (Zepeda, Varela y Morales, 2004: 11). Este delicado cometido, a su vez, está abierto a una transformación permanente, pues cambiante es el desarrollo infantil y adolescente, por ello la formación de las figuras parentales debe ayudarles a desempeñar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos, así como de las condiciones familiares y ambientales en que tiene lugar su crecimiento.

En fin, si los padres son "los primeros maestros de sus niños y el hogar la primera escuela de aprendizajes múltiples y fundamentales", como afirma Pourtois (1984: 18), su formación debe consistir primordialmente, como se destacaba en la dimensión anterior, en hacerles conscientes de la importancia de su actuación en el desarrollo de la persona desde la más temprana edad porque "la formación de los padres forma parte de la educación de los niños y es un método para ayudarles a crecer y a desarrollarse" (Cataldo, 1991: 17). Por ello, y en relación con lo apuntado al inicio de esta dimensión, se puede decir que el buen aprendizaje de los hijos tiene su origen en el mejor aprendizaje de los padres, pues desde la conformación personal de éstos se propicia la educación integral y armónica de los hijos.

2.4.3. Dimensión histórica: la familia en su evolución hacia el siglo XXI

La familia, como institución social que forma parte de la realidad humana, está en un permanente proceso de transformación y va buscando, en cada momento histórico, un necesario equilibrio dinámico de acuerdo con las circunstancias en las que tiene que desenvolverse para el desarrollo y bienestar de sus miembros. En este devenir continuo la actuación de los padres es un proceso en perfeccionamiento sucesivo, como todo en la evolución, que toma como punto de partida toda educación previa, es decir, parte de sus precedentes impresos en la historia y en las formas de vida de las personas como necesidad para seguir conociendo (González Jiménez, 2001: 429), para que la labor de los padres sea más eficaz, útil y provechosa en concordancia con los cambios que se van sucediendo.

De este modo, una cualidad esencial de los padres es la capacidad de ser flexible, de adaptar las posiciones y planteamientos de forma ajustada con los cambios sociales más o menos inmediatos y realizar una actualización constante de su papel. Así, el conjunto de las variaciones acaecidas en el tiempo cambian la adquisición y el proceder del ejercicio de la parentalidad, pues éste es uno de los roles más cambiantes de nuestra sociedad (Zepeda, Varela y Morales, 2004: 7). El ejercicio parental es una tarea que se construye y despliega en escenarios socioculturales, pues los padres actúan no como resultado de un ejercicio de aprendizaje formal, sino inmersos en un entramado de relaciones interpersonales mientras que realizan una serie de actividades significativas para la cultura o grupo social al que pertenecen en un momento determinado (Martín et al., 2009: 122). Pero más allá de la mera reproducción de los patrones culturales de lo que significa ser padre en el grupo social de referencia, los padres hacen suya esta tarea al individualizarla y dotarla de significados personales –que se entraman de forma singular como conformación de su conocimiento, de acuerdo con lo considerado en la dimensión parental–, lo que requiere de un gran esfuerzo personal e incrementa la variedad de interpretaciones actuales sobre la tarea de ser padres (Ibíd.).

En este contexto de continuas transformaciones la más reciente es la transición demográfica de las sociedades industriales avanzadas, en la que nos encontramos, la que por diversas razones se denomina también postmoderna, postindustrial, sociedad del conocimiento, sociedad de servicios, sociedad de la información y de varias otras maneras (del Campo, 2004: 46). Esta etapa, con su evolución propia y continua, ha conllevado una serie de cambios en un corto espacio de tiempo en los pueblos occidentales que ha

influido de modo importante en la familia, fundamentalmente como consecuencia de los procesos de democratización, y que dan un mayor sentido, si bien siempre lo ha tenido, a la formación parental en la actualidad. En esta transición se apoya García Campos (1998) al mostrar que, en contraste con otras épocas, una de las características de nuestra realidad es la del cambio y la renovación constante de valores y conocimientos, que coloca a los padres muy lejos de la relativa posición de inmutabilidad y poder casi absoluto del *pater familias* en la que se encontraban hace no muchas décadas, como resultado de las transformaciones en los roles familiares que han pasado a estar basados en principios más igualitarios y en relaciones más horizontales entre sus miembros.

En la actualidad los padres están continuamente tomando decisiones y enfrentándose a situaciones nuevas (Hernández y López, 2006), siendo imposible apoyarse únicamente en la memoria de la comunidad, en las experiencias de padres y abuelos que antes aportaban un consenso y una relativa consistencia sobre lo que había que hacer en la educación de los menores porque, aunque haya circunstancias y problemas comunes con el pasado, ha cambiado mucho la manera de compartirlos y tratarlos. Antes la familia tenía unos criterios que servían de puntos de referencia en la educación de los hijos y los valores y actuaciones posibilitaban la consecución de unas metas exigidas por la misma sociedad que la albergaba (Reyes y Toledo, 2008: 55), pero la realidad actual exige planteamientos, enfoques y soluciones más diversas, sin dejar por ello los elementos aún válidos y esenciales (Ríos González, 1973: 12). Al mismo tiempo que esta transición puede propiciar en ocasiones desencuentros entre padres e hijos, por el modo diferente en que unos y otros entienden y se desenvuelven en su realidad, y generar ansiedades ante situaciones desconocidas por los padres (López Sánchez, 1998; Pereira y Pino, 2002), esta circunstancia permite decidir con un mayor margen de libertad que en épocas anteriores qué desean los padres de la educación de sus hijos y para su futuro; tienen mayor capacidad que las generaciones anteriores para incidir positivamente en el desarrollo del menor, pero con ello aumentan igualmente las indecisiones y contradicciones en el modo de educar a los hijos (García Campos, 1998).

Junto con estas transformaciones apuntadas, son numerosas las publicaciones que han intentado hacer balance de los extensos e intensos cambios que la familia ha experimentado en las últimas décadas y que diversos autores consideran para fundamentar la necesidad de las actuaciones dirigidas a la formación parental, entre otros los que se sintetizan en la tabla siguiente:

Cuadro 6. ***Razones o indicadores históricos de la formación parental***

1. El cambio significativo en los estilos educativos parentales y en la relación adulto-niño/adolescente, que crea ambigüedad e incertidumbre para muchos padres (Ponzetti, 1999; Capano y Ubach, 2013).
2. Los procesos de nuclearización familiar, la erosión de la comunidad, la diferenciación y especialización de roles, la distancia geográfica de las generaciones familiares y el incremento del trabajo fuera del hogar (Harmin y Brim, 1980:14).
3. El incremento del divorcio y las familias reconstituidas, el abuso y negligencia infantil, los problemas emocionales y la alta incidencia del embarazo en la adolescencia (Hicks y Williams, 1981).
4. La preocupación de los padres en el consumo de drogas, los índices de suicidio en la adolescencia y la visión de un desarrollo más precoz en muchos niños (Fine y Henry, 1991).
5. El cambio en la naturaleza de la paternidad: tener hijos está asociado con un alto nivel de elección y ya no como el resultado inevitable de una relación de pareja (Hamner y Turner, 1996).
6. La movilidad de la familia, el empleo de las mujeres, las familias monoparentales y la erosión de la seguridad en los barrios (Carter y Lauren, 1995).
7. La mejor comprensión de la dificultad asociada con la paternidad porque en el pasado, entre otras razones, la mayor parte de las labores de crianza eras desempeñadas por las mujeres y madres cuyas voces no eran escuchadas (Kraemer, 1997).
8. La ruptura de las tradiciones y la pérdida de continuidad en las prácticas familiares (Davidson y Nelwyn, 1992).
9. La variedad de formas familiares que conviven en nuestra sociedad, que ha contribuido a la diversificación en el modo de llevar a cabo la tarea de ser padres, las diferencias culturales y de género y la influencia de otros agentes educativos en el escenario familiar (Máiquez et al., 2000).
10. El inmenso volumen y la popularidad de informaciones, programas y materiales disponibles, extendidos sobre todo por los medios de comunicación, para apoyar las prácticas parentales (Myers-Walls y Myers-Bowman, 1999).
11. El incremento de problemas de conducta, comportamiento antisocial y patologías de salud mental en niños y adolescentes, así como del fracaso escolar y la violencia filio-parental (Asmussen, 2011).
12. La situación de crisis social, en que las tensiones dentro de la familia aumentan como consecuencia del desempleo y la inseguridad económica general (informe de seguimiento del 28º Comité de Ministros responsables de Asuntos Familiares, 2009; Peña, Rodríguez, Inda y Hernández, 2013).

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

Estos y otros muchos indicadores reflejan la complejidad de la labor de los padres, la cual se enreda aún más en el contexto social presente, más desbordante para los padres a la vez que más exigente en su preparación (de Jorge, 2012). Estas influencias aparentes, más o menos acusadas a nivel social, se dejan sentir de forma importante a nivel familiar en los deseos y aspiraciones de los padres por educar a sus hijos de una manera diferente a como ellos fueron educados. Diversos estudios muestran que los padres expresan una mayor necesidad de aprender más para el desempeño del ejercicio de la parentalidad

(Zepeda, Varela y Morales, 2004: 7) porque, como ya indicaban Fine y Henry (1991: 3), tienen la creencia de que ser padre en la actualidad es más duro que en el pasado. Este deseo general de los padres de realizar adecuadamente su rol, especialmente en épocas de rápidos cambios en las que tienen que enfrentarse a circunstancias cambiantes como la actual, requiere entonces una revisión de sus funciones parentales básicas y la asunción de nuevos roles (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

Asimismo, la propia experiencia muestra que son muchos los padres que se sienten culpables de su propia actuación, de no haber sabido orientar correctamente el desarrollo de sus hijos (Budd, 2005; Reder, Duncan y Lucey, 2003; White, 2005). También con frecuencia están desorientados y dudan de cómo educar a sus hijos y, en ocasiones, se sienten solos en esta tarea y desearían compartir problemas y experiencias, lo que les aportaría confianza y seguridad en sus acciones (Entrena y Soriano, 2003: 143). Ante esta situación los padres van aprendiendo por sí mismos a medida que se superan problemas o aparecen dificultades, pero lo deseable sería que la familia previniera, contase con apoyos para afrontar los retos que los cambios sociales le plantea y aprovechase las oportunidades de cambio que se le ofrecen (Máiquez, Rodríguez y Rodrigo, 2004: 403). Los padres necesitan 'aprender a ser padres', adaptados a las exigencias de los tiempos que les ha tocado vivir, para así promover el pleno desarrollo de los hijos, favorecer una convivencia familiar saludable y prevenir las posibles situaciones desestabilizadoras del mismo.

2.4.4. Dimensión social: la familia como garante y reclamo para el estado general de bienestar

El planteamiento de la formación parental desde la dimensión social requiere en primer lugar hacer explícito el carácter primordial de la familia para la sociedad desde un punto de vista genético –tanto en sentido filogenético (en la evolución de la especie), como ontogénico (en la existencia del individuo)– y relacional –en el desarrollo del individuo en cuanto ser humano en relación– en un triple sentido: por estar en el origen de la sociedad humana, por su continua reproducción y por estar en el origen de cada persona singular (Donati, 2003: 21-22). En consecuencia, y aunque la familia se asocia en general con el ámbito de lo privado, esto le confiere un carácter público como propiciadora de bienestar social desde la consideración de tres dimensiones fundamentales (Montoro, 2000: 31):

a. Como fuente de necesidades la familia ocupa un lugar privilegiado. Es en su interior donde suelen plantearse lo que luego, de forma agregada, constituirán las grandes necesidades sociales: educación de los hijos, cuidado de los ancianos, salud, ocio, etc. De esta manera, en la familia suelen nacer las necesidades sociales de bienestar.
b. Facilita además actuaciones de bienestar con carácter iniciático y complementario en la educación de los hijos, salud, vejez… hasta el punto que no pueda pensarse que, prácticamente en ningún caso, ninguna institución estatal supla por completo la acción familiar; al contrario, es más que frecuente que la familia supla al Estado.
c. Y, por último, la familia actúa brindando bienestar a sus miembros por completo en muchas circunstancias: atendiendo enfermos, ancianos, niños, apoyando a miembros desempleados, etc. Contemplado de esta manera, la familia es una institución de bienestar mucho más completa que lo pueda ser nunca el Estado.

La familia, en el sentido amplio del término, contribuye al desarrollo de todos y cada uno de sus miembros al ser proveedora de las acciones y recursos básicos necesarios para una vida saludable, soporte para el mantenimiento y protección de estas necesidades y escenario para, desde las dos funciones anteriores, promover la formación plena y satisfactoria de todos sus integrantes, lo que transciende de forma conjunta y esencial en el bienestar de la persona y del núcleo familiar, así como en su proyección en la relación y participación con el entorno del que forman parte. Como expresan Bernal y Sandoval (2013: 145), "el proyecto familiar no supone solo un proyecto de la vida de individuos asociados afectivamente, sino el plan de vida compartida de personas que transciende a la sociedad". Así lo recogen las Naciones Unidas en el año 2014, en el vigésimo aniversario del Año Internacional de la Familia, al destacar como ha hecho de manera reiterada la importancia crucial de la familia como espacio natural y fundamental para el desarrollo adecuado, no sólo de los niños y los adolescentes, sino para el desarrollo de la sociedad.

Por otra parte, la intensa relación que existe entre el funcionamiento de la sociedad y el funcionamiento familiar como unidad básica de aquella, hace que las estructuras y dinámicas familiares se vean influidas y modificadas por los cambios sociales (Martínez González, 2008: 2), más en un escenario como al que hacíamos referencia anteriormente, donde la presión es mayor y las demandas son cada vez más numerosas, heterogéneas y llenas de multiplicidad en su forma de presentarse. Al mismo tiempo, aunque los padres cuentan con condiciones socio-económicas y dotación de recursos sociales y culturales mejores de los que contaron las familias en épocas pasadas, esto no siempre lleva asociado

necesariamente una percepción de mayor seguridad en el modo y dinámicas con que los padres educan a sus hijos (Martínez y Becedóniz, 2009: 98).

Por todo ello, si bien la educación de los hijos es una responsabilidad que pertenece en muchos aspectos al contexto de convivencia privado, sus características le confieren una dimensión pública que reclama del apoyo de la sociedad (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a: 9) para adoptar todas las medidas necesarias y crear las condiciones precisas para llevar a cabo un ejercicio parental responsable, desde acciones enlazadas que permitan una continuidad en la formación personal de los padres y una utilidad en su práctica. La familia necesita comunidades sensibles e interrelacionadas que la ayuden a fortalecerse para que pueda desempeñar de forma adecuada y óptima su importante labor educativa, con el propósito de poder contribuir desde el desarrollo personal de sus miembros al desarrollo de la sociedad desde los apoyos que ésta le presta, en cuanto que de la educación se deriva el progreso, equidad y bienestar generalizado de la sociedad (González Jiménez, 2001: 482).

El apoyo social es entendido por Lin y Ensel (1989) como el proceso por el cual los recursos sociales, que proporcionan las redes formales e informales de apoyo, permiten satisfacer a las personas necesidades de todo tipo en situaciones cotidianas y de crisis. Desde el punto de vista formal, las actuaciones dirigidas a la formación parental se organizan de modo sistemático, implican a profesionales especializados y pueden seguir protocolos de selección, actuación y evaluación de sus beneficiarios (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010 a: 16). Aunque este apoyo está dirigido a todas las familias, son una fuente de apoyo valioso e imprescindible para aquellas en riesgo psicosocial, pero siempre con el claro exponente de la prevención y promoción para evitar que estos problemas lleguen a producirse y, si se producen, lo hagan con la menor frecuencia o gravedad.

Por su parte la red informal de apoyo la componen las redes naturales (familiares, amistades, vecinos y organizaciones como las de carácter voluntario y los grupos cívicos solidarios) y son los que las personas tienden a buscar en primer lugar. Estos apoyos no son incompatibles con los formales, más bien la formación parental juega un papel importante para incrementar y fortalecer los vínculos sociales existentes y fomentar otros nuevos (Ibíd.). Del mismo modo, la formación parental favorece el logro de competencias para pedir, aportar y recibir ayuda de las redes familiares, sociales e incluso de las redes institucionales y de profesionales, necesarios para todos los padres y especialmente para

aquellos con problemas o dificultades, pues ello favorece el desarrollo de capacidades resilientes en el sistema familiar y parental (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009).

La proporción de este apoyo influye en el perfeccionamiento de las cualidades y las capacidades de los padres al mejorar las oportunidades para el desarrollo personal y su proyección social, lo que redunda en el desarrollo de los hijos. Así lo contemplan numerosas investigaciones que vinculan las redes de apoyo comunitario con el ejercicio de la parentalidad (Shaw, 2008; Trivette y Dunst, 2009). Las acciones atentas y coordinadas de las comunidades, estados y la sociedad en su conjunto son un factor decisivo para determinar la adquisición de los conocimientos, las habilidades y los recursos necesarios para que las figuras parentales puedan cumplir con las expectativas que la sociedad deposita en ellos en la responsabilidad que comparten para el desarrollo de los niños y los jóvenes.

Además, desde servicios sociales y como muestran Rodrigo, Máiquez y Martín (2010b), la promoción de la formación parental puede ser un instrumento eficaz para avanzar en la universalización del derecho a los servicios y prestaciones básicas, fortalecer el sistema público de servicios sociales y conseguir que éstos sean más ágiles, flexibles y accesibles. También, según los autores, la incorporación de programas de formación parental puede ser un exponente de la capacidad de innovación y proactividad del servicio, coherente con las necesidades sociales emergentes de las familias, favoreciendo una mayor coordinación en el conjunto de los recursos de estos servicios, potenciando la evaluación de la calidad de los mismos y promoviendo el desarrollo de sus profesionales.

Así, según estas últimas aportaciones, las actividades dirigidas a la formación de los padres se ofrecen sobre todo desde servicios sociales, a lo que añadimos que, de todas las organizaciones e instituciones que pueden ofrecer esta ayuda, la escuela debe ocupar un lugar privilegiado desde el desarrollo de dinámicas de participación y colaboración con la familia y la comunidad (Pascual, Pozo, Orte, Oliver, Vives y Ginard, 2013: 170). Los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, aunque en esta misión educativa cuentan principalmente con la contribución de los centros escolares en su interés común en la formación del niño (Macbeth, 1989). Es precisamente en la confluencia de demandas mutuas entre estos ámbitos educativos tan significativos para la persona, la familia y la escuela (Torío, 2004), donde toma sentido la construcción de un contexto de relación que contribuya desde la formación parental a la conformación personal de los hijos y al logro de una exigente educación de calidad para los mismos. La formación parental debe coordinarse con los objetivos de la comunidad y también de la

escuela, lo que implica considerar esta formación dentro del marco de las relaciones familia-escuela-comunidad (Maganto y Bartau, 2003; Pichardo, 2000) para la colaboración participativa de todos los implicados en la educación de los niños.

En síntesis y como cierre de esta dimensión se puede decir que la finalidad y efectos esperados de la formación parental como apoyo al ejercicio de su rol convierte esta formación, de acuerdo con Martínez y Becedóniz (2009: 107), en un aporte principal para fomentar tanto el desarrollo personal de padres e hijos, como una adecuada convivencia familiar y el comportamiento ciudadano de los menores y de los adultos. Porque, siguiendo a los autores, ayudar a las familias a entender mejor su función socializadora con respecto a los hijos contribuye a que los padres se sientan más preparados para cumplir con la expectativa de generar capital social y de educar a sus hijos como ciudadanos responsables, respetuosos con las normas y demandas sociales y cooperativos en el esfuerzo común de promover el desarrollo social.

2.4.5. Dimensión política: hacia el concepto de parentalidad positiva en la legislación y medidas públicas

La propia esencia y naturaleza de la familia constituye la causa de que, desde antiguo, tenga una configuración jurídica por el papel que ésta juega en la vida del hombre y de la sociedad (Labrada, 1998: 167). La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 así lo contempla en el reconocimiento de que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (artículo 16.3). Los demás instrumentos internacionales, haciéndose eco de esta formulación, han procedido al amparo y respeto de la familia, prestando una especial consideración dentro de ella a la protección del niño y la necesidad de que los padres deban de contar con los medios precisos para asumir plenamente sus responsabilidades; de tal modo se refleja con excepcionalidad en la Convención de Derechos del Niño de 1989 y más recientemente en la Recomendación Rec (2011) 12 del Consejo de Europa. En el ámbito estatal, estas normas internacionales forman parte de nuestro ordenamiento jurídico y, a los derechos proclamados, se acogen e incluyen los de nuestra Constitución (1978), cuya principal referencia a la infancia y al ámbito familiar se estable en el artículo 39. Al texto constitucional se une la legislación correspondiente tanto a nivel central como autonómico relativa al papel de los padres, la protección del menor y la familia.

El reconocimiento legal de la paternidad y las consiguientes responsabilidades legales hacia los hijos para su protección, unido a la manifestación de que existen derechos y libertades que deben de ejercerse en el seno familiar o constituir la familia el elemento natural para su ejercicio, exige una actividad prestacional expresa y clara por parte de los poderes públicos (Goig, 2004: 320). De esta tarea se ocupan las políticas públicas de apoyo a las familias o políticas familiares, entendidas como:

> un conjunto de medidas públicas destinadas a aportar recursos a las personas con responsabilidades familiares para que puedan desempeñar en las mejores condiciones posibles las tareas y actividades derivadas de ellas, en especial las de atención a sus hijos menores dependientes. (Flaquer, 2000: 12).

La aparición relativamente reciente y variable según los países de estas medidas públicas tiene que ver con transformaciones estructurales profundas, que tienen como denominador común según Vázquez (2008: 151) la crisis definitiva del llamado modelo de familia tradicional. Este cambio está ligado a las circunstancias políticas, económicas y sociales que han permitido la institucionalización de los sistemas de bienestar así como el papel del Estado en calidad de responsable último normativo de este objetivo (Simón y Rejado, 2000: 19). Sin embargo, las medidas de apoyo deben mostrar mayores cotas de bienestar en correspondencia con el que la familia presta al conjunto de la sociedad porque, como reflejan las cifras nacionales en comparación con las comunitarias, no existe una correlación entre el esfuerzo que realizan las familias y las políticas que se dedican a las mismas: el importe de la ayuda pública es escaso, su carácter es sobre todo asistencial y las medidas son insuficientes o puntuales (Carrillo, 2009; Fernández García, 2004). Además, es importante que estas políticas se dirijan a todas las familias, pues a veces encierran una concepción familiar que tiende a ser muy tradicional y poco generalizable (Subirats, 2004: 120), limitando el reconocimiento de la pluralidad que existe en la configuración del contexto familiar y en el desempeño del rol parental en nuestra sociedad.

Las actuaciones a favor de las familias deben desarrollarse en el marco del estado de bienestar para que, desde la dimensión pública a la que hacíamos referencia antes, se procuren y apoyen los servicios que actualmente prestan las familias para todos y cada uno de sus miembros y la sociedad en general. En nuestro país estas ayudas, desarrolladas tanto desde la Administración estatal como desde las autonómicas, son muy diversas: prestaciones económicas; servicios y centros de apoyo a familias con menores; permisos

parentales y prestaciones o ayudas para la conciliación de la vida familiar y laboral; ayudas a familias numerosas; prestaciones de servicios de ayuda a familias en situaciones especiales; ayudas a las familias para la adquisición y rehabilitación de vivienda y medidas fiscales (Carrillo, 2009: 108). También se cofinancian con fondos estatales programas gestionados por las comunidades autonómicas destinados, entre otros, a la atención a familias desfavorecidas o en situación de riesgo, familias monoparentales, familias en cuyo seno se produce violencia familiar, programas de educación, orientación y mediación familiar y puntos de encuentro familiar.

Junto con estas medidas, no siempre satisfactorias ni bien dispuestas para cubrir las necesidades reales de todas las familias, la formación parental constituye un campo de intervención que ocupa en la actualidad un lugar preferente en las políticas sociales de la mayoría de los países desarrollados, como motor de cambio e impulsor de otras acciones de apoyo a la familia, porque tanto la educación de los niños como la educación de los padres son los instrumentos más asequibles y eficaces para incrementar la capacidad de las naciones para cubrir las necesidades y lograr las aspiraciones de desarrollo humano (Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001: 2). Además, el reconocimiento progresivo de la necesaria interrelación entre las familias y la institución escolar, referida en la dimensión anterior, se ha trasladado a los discursos políticos sobre las actuaciones más convenientes para el fomento del bienestar de las familias, políticas de promoción educativa en las que se debe seguir trabajando para dar cobertura, financiar, impulsar y reconocer la formación parental para ampliar la misma hacia un enfoque de educación familiar, el fortalecimiento de la familia y los programas de mejora de competencia familiar en su conjunto, atendiendo así a las familias y sus necesidades, más que a los individuos, y facilitando que sean partícipes del proceso educativo de los hijos, lo cual a su vez implica la promoción de la parentalidad positiva (Pascual et al., 2013: 172).

Sin embargo estas no son ideas nuevas. La UNESCO, por ejemplo, en la duodécima Declaración de la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos celebrada en Tokio en 1972, incluía la formación de los padres entre las actividades que se recomendaba apoyar para el desarrollo de la educación de adultos. Del mismo modo y preocupado por estos hechos ya Piaget (1999) recoge en su obra "De la Pedagogía" varias líneas de investigación y de acción referentes a la educación familiar, como propuesta de un plan de trabajo en continuidad con el programa básico de la UNESCO de 1951, de las que resaltan las siguientes:

> Poner a punto los conocimientos psicológicos adquiridos cuya aplicación es indispensable para una educación familiar sana y para la reeducación de los individuos que han padecido los errores o insuficiencias de ciertas formas de pedagogía familiar (…) por un grupo de expertos reunidos en comisión (…). Pero habría que poner el acento en la educación preventiva y las condiciones necesarias para una educación familiar normal, más que en el aspecto patológico y reeducativo.
> Examinar la situación actual de las líneas de la educación familiar, y favorecer todo movimiento capaz de contribuir a la educación de los padres, no en el sentido de una presión en una dirección determinada, sino con información exacta sobre las consecuencias generales de los procedimientos más corrientes (…) que los progenitores se ven llevados a emplear. Habría que prestar una atención especial a las ligas de padres y a las organizaciones que tienden a acercar la familia a la escuela. (1999: 259-260).

Por otra parte destaca la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrado en Jomtien en 1990, que en su artículo VI referente a mejorar las condiciones de aprendizaje expresa:

> Los conocimientos y las capacidades para mejorar las condiciones de aprendizaje de los niños deben integrarse en los programas comunitarios de aprendizaje para adultos. La educación de los niños y la de sus padres —u otras personas encargadas de ellos— se respaldan mutuamente, y esta interacción debería aprovecharse para crear, en beneficio de todos, un ambiente de aprendizaje cálido y estimulante.

En nuestro país en la Ley General de Educación de 1970 ya se mencionan programas de formación de padres, aunque la incidencia de éstos fue muy escasa.

> Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes. (Artículo 5.4).

En 1977, por una Orden Ministerial de 30 de abril, se crean con carácter experimental en todas las Delegaciones provinciales los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, con funciones específicas de orientación familiar. Y en 1982, recogiendo los postulados de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de los Centros Docentes (1980), la Administración promovió la difusión de la formación parental a través de la creación del Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos (Orden Ministerial de 28 de abril de 1982, BOE 4 de mayo de 1982). Este programa destacaba la importancia de la cooperación entre familia, centro escolar y comunidad que mencionábamos antes, y asumía, en los centros públicos no universitarios, diversas funciones (art.1):

a. Facilitar a los padres de los alumnos orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y con la colaboración familia-centro educativo.

b. Fomentar relaciones de cooperación y entendimiento entre la familia, el centro educativo y la comunidad.
c. Asesorar técnicamente a los padres de los alumnos que lo soliciten respecto a la creación, organización y funcionamiento de las Asociaciones de Padres.
d. Realizar estudios, seminarios y cursillos para la formación permanente de padres de alumnos.
e. Proponer a los órganos competentes de la Administración educativa las medidas oportunas en relación con el desarrollo de los sistemas de asociación y de participación de los padres en la tarea educativa de los centros.

Estas propuestas concretas de formación parental no han tenido en España una continuidad en las sucesivas leyes educativas para completar y procurar su desarrollo. En la actualidad destacan las recomendaciones e informes europeos que emanan del Consejo de Europa sobre promoción de la citada parentalidad positiva y que se recogen desde la Administración pública de nuestro país, en este momento en el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, y en los documentos elaborados fruto del Convenio Marco de Colaboración firmado entre el Ministerio de Sanidad y Política Social y la Federación Española de Municipios y Provincias (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a, b, 2011), aunque aún queda mucho por trabajar para que estas recomendaciones político-administrativas de la Unión Europea se reflejen en las políticas sociales españolas (Pascual et al., 2013: 172).

Destaca de modo especial la Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros), que toma como eje inspirador el concepto de parentalidad positiva, entendido como:

> El comportamiento de los padres 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.

Esta conceptualización parte de los siguientes principios (Pascual et al., 2013: 170):

a. Considerar a padres e hijos como sujetos que comparten de forma adecuada el establecimiento e implantación de las medidas que les afectan.
b. Reconocer que los padres son los principales responsables del niño, respetando siempre el interés superior del niño.

c. Basarse en una elección voluntaria de los individuos interesados, excepto en los casos en los que las autoridades públicas se vean obligadas a intervenir para proteger al niño.
d. Dirigirse a padres y agentes principales con responsabilidades sociales, sanitarias y educativas y de atención infantil y que también deben respetar los principios del ejercicio positivo de la parentalidad.
e. Adoptar un planteamiento positivo hacia el potencial de los padres, particularmente priorizando una política de incentivos.

El Consejo de Europa recomienda que las actuaciones parentales positivas se lleven a cabo desde la acción conjunta de ambos padres y, desde el ámbito de las políticas públicas, se promocione y apoye a través de servicios, recursos y programas que tengan en cuenta las necesidades específicas de las familias, tanto en lo que respecta a la consideración de los diversos ciclos evolutivos de la vida familiar y edades de los hijos, como a su diversidad. Entre las acciones que se están llevando a cabo actualmente en los Estados Miembro de la Unión Europea para apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental, cabe destacar seis líneas de actuación que se resumen en el cuadro 7.

Cuadro 7. ***Servicios y acciones de los Estado Miembros de la Unión Europea***

1. Servicios y centros locales, que proporcionan orientación, consejo y programas educativos como medidas preventivas de alcance general para todas las familias, informando a los padres y madres sobre pautas educativas a seguir con los hijos y en la relación de pareja.
2. Líneas de Ayuda, que tienen como finalidad establecer contactos entre los padres.
3. Programas educativos para padres y madres que tienen hijos en distintas etapas evolutivas.
4. Iniciativas para promover la formación académica y el desarrollo de los niños, que pueden ser clasificadas en tres grandes categorías: 1) programas dirigidos específicamente a los niños para estimular su rendimiento académico y prevenir el abandono escolar, 2) programas dirigidos a los padres y madres para contribuir a la mejora del rendimiento académico de sus hijos, y 3) programas dirigidos a fomentar la cooperación entre los centros académicos y las familias.
5. Servicios y programas dirigidos a colectivos de familias con situaciones y necesidades específicas o en posible situación de riesgo.
6. Servicios de protección de los derechos de la infancia, como los proporcionados por Save the Children y otras entidades con fines similares.

Fuente: Adaptado de Martínez y Becedóniz (2009: 101).

Las necesidades de apoyo educativo a las familias expresadas a través de estos servicios y acciones van desde las acciones de sensibilización a otras más directas como los programas de formación parental, que se tratarán a continuación. Para llevar a cabo estas acciones la Recomendación establece que los Estados Miembros deben crear las condiciones necesarias, garantizando que todas aquellas personas responsables de la educación de los niños tengan acceso a los recursos adecuados y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de los padres, incidiendo especialmente en las necesidades de las familias en situación de exclusión o riesgo para prevenir comportamientos de maltrato y negligencia. Asimismo, se enfatiza el rol fundamental de los profesionales que trabajan con las familias y los menores y la necesaria colaboración que se precisa establecer entre ellos a nivel multiprofesional y entre los profesionales y las familias para el trabajo en prevención. Con todo ello se pretende que los padres adquieran una mayor conciencia del carácter de su función, de los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones que emanan de éstos y de sus propios derechos y obligaciones como progenitores.

Estas iniciativas europeas, como muestran diversos informes europeos (Comité de Ministros responsable de Asuntos Familiares de Lisboa, 2006 y Viena, 2009; Daly, 2007; Molinuevo, 2012), son recientes e insuficientes en muchos países de la Unión Europea y requieren ser incentivadas y ampliadas desde políticas familiares y normativas específicas que promuevan el desempeño positivo del rol parental, siendo España uno de los países en donde como ya se ha referido estos esfuerzos se deben hacer sentir más en la legislación y medidas públicas, velando sobre todo por su aplicación y desarrollo. Destacan entre las últimas acciones de nuestro país la aprobación en el Congreso de los Diputados de una proposición no de ley urgiendo al gobierno a emprender acciones que promuevan el principio de parentalidad positiva (6 de Junio de 2011) y el actual Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA, aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013), del que resaltamos su objetivo 2 dirigido a "avanzar en la promoción de políticas de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades en el cuidado, la educación y el desarrollo integral de los niños, y facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar", entre cuyas medidas para su consecución se señala:

> impulsar el ejercicio positivo de las responsabilidades familiares (Parentalidad Positiva) promoviendo el desarrollo en los padres y madres de las habilidades y competencias adecuadas para el ejercicio de sus responsabilidades de cuidado, atención y educación de sus hijos, así como la promoción de un entorno que favorezca y potencie dicho ejercicio.

2.5. LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARENTAL

La necesidad e importancia de la formación de los padres, plasmadas en su fundamentación, han constituido el soporte básico para la realización y difusión de programas de formación parental. Existen una gran diversidad de estos programas pero, en función del marco teórico del que parten, la gran mayoría tratan de apoyar a las familias promoviendo el desarrollo de las figuras parentales para que éstos cumplan satisfactoriamente sus funciones educativas y, con ello, garantizar la protección y el adecuado desarrollo de los menores (MacLeod y Nelson, 2000).

En este último apartado del capítulo se trata de presentar los aspectos básicos de estos programas grupales de formación para fomentar el desarrollo personal de los padres, como claros exponentes de los principios de prevención y promoción presentados y como recursos que, aunque pueden complementarse con apoyos más personalizados en caso de ser necesario o con otros de carácter grupal, constituyen intervenciones de apoyo dentro del ámbito comunitario que favorecen el buen desempeño del rol parental.

2.5.1. Objetivos y características de los programas de formación parental

La mayoría de los programas de formación parental persiguen dos objetivos generales, que se pueden entender como uno sólo pues uno favorece la consecución del otro, en el sentido de que permiten proporcionar a los padres un apoyo que les ayude a desempeñar mejor sus tareas y responsabilidades educativas y, desde éste, favorecer la optimización de las relaciones familiares y el desarrollo de los hijos.

Estos objetivos se concretan en los siguientes (Cataldo, 1991: 118):

a. Informar, asesorar o guiar a los padres sobre el desarrollo, aprendizaje y socialización del niño.
b. Hacer que los padres participen en el aprendizaje y las experiencias escolares del niño o en la dirección de proyectos relacionados con la escuela.
c. Enseñar a los padres técnicas y aptitudes específicas sobre las áreas de aprendizaje infantil y el control del comportamiento.
d. Impedir problemas en el desarrollo del niño o en las relaciones familiares.

e. Ofrecer intervención, asesoramiento o rehabilitación de las familias que presentan problemas conocidos en el desarrollo de los hijos o en las relaciones familiares.
f. Ayudar a los padres a criar y educar a niño con problemas de desarrollo o condiciones de incapacitación.
g. Proporcionar apoyos sociales a los padres en la comunidad general.
h. Estimular y facilitar el esfuerzo personal y los grupos de interés especial promovidos por los padres.

Por su parte, la Asociación de Padres Europea en su Informe sobre el desarrollo y evaluación del programa piloto de formación de padres (2000) señala que los objetivos de estos programas son los siguientes:

a. Mejorar la experiencia de aprendizaje de los niños y optimizar sus oportunidades en la vida.
b. Reducir el fracaso escolar y las desventajas educativas.
c. Promover la igualdad de oportunidades para todos los padres proporcionando mayor educación continua.
d. Desarrollar una cultura entre los padres de continuo aprendizaje.
e. Mejorar la implicación de los padres en la educación de sus hijos.
f. Reconocer la importancia de su rol como educadores.
g. Promover la mejora de las relaciones padres-hijos.
h. Apoyar la participación activa de los padres en los procesos de educación e implicación en las relaciones familia-escuela-comunidad.

De modo más específico, Martínez González (1999: 121) considera que los objetivos que persiguen estos programas han de estar en consonancia con las necesidades de formación expresadas por los padres, que se concretan en ayudarles a:

a. Comprender el comportamiento humano para poder entender por qué y cómo se producen las relaciones padres/madres-hijo/as.
b. Comprender las emociones y sentimientos tanto de lo/as hijo/as como de los propios padres y madres.
c. Estimular el desarrollo de lo/as hijo/as de un modo efectivo.
d. Mejorar la comunicación entre padres/madres e hijo/as, de modo que ambos se sientan escuchados y comprendidos.

e. Desarrollar habilidades de escucha, de resolución de conflictos, de exploración de alternativas y de toma de decisiones.
f. Aprender a prevenir problemas de disciplina.
g. Prevenir y resolver problemas que suponen retos para los padres.

A pesar de esta variedad de objetivos, los programas de formación parental se centran en una o varias de las siguientes áreas (Asociación de Padres Europea, 2000; Fine y Brownstein, 1983):

a. Compartir información: El profesional que guía estos programas favorece que los participantes compartan informaciones presentando hechos, conceptos e indicaciones teóricas acerca de las diversas áreas y procesos educativos y relacionales de la familia.
a. Adquisición y desarrollo de habilidades: El compartir información es insuficiente para la manifestación de cambios en la conducta personal, por ello la información no se puede entender de forma separada al desarrollo de habilidades en los padres. En los programas suelen utilizarse procedimientos metodológicos diversos para enseñar habilidades específicas y apoyar la información compartida.
b. Cambio de creencias: Los programas persiguen, por un lado, desarrollar la conciencia y el conocimiento de los padres con respecto al propio hacer de su paternidad, su génesis y su influencia en el desarrollo y la educación de los hijos y, por otro, cambiar diversos tipos de creencias, como las relativas al desarrollo y la educación o la percepción del comportamiento de los padres y los hijos en su relación.
c. Resolver problemas: En los grupos de formación parental se persigue frecuentemente la aplicación de lo aprendido en la propia vida familiar para la resolución de problemas. Esto requiere del profesional una continua retroalimentación en el trabajo con los padres.
d. Sentimiento de poder y competencia: Estos programas, de acuerdo con el informe de la Asociación de Padres Europea (2000), tienen también como propósito el desarrollo del "empowerment", al que ya nos hemos referido. Con ello se fomenta el sentimiento de autonomía de los padres sobre su propio comportamiento y sobre las circunstancias de sus vidas, así como la habilidad para utilizar los recursos educativos disponibles.
e. Compartir la experiencia: Como indica la citada Asociación, la experiencia representa el comienzo y el final de cualquier iniciativa dirigida a los padres.

Proporciona contenidos y ejemplos para las actividades de formación, propone las bases para la reflexión y sitúa en el centro del trabajo en grupo las vivencias personales, sociales y culturales que a menudo influyen en las decisiones de los padres en relación a la educación de sus hijos.

Como expresan Fine y Henry (1991: 9-11), estas áreas son entidades superpuestas y el profesional deberá decidir el peso relativo de cada una de ellas teniendo en cuenta que unos tipos de programas se centran más en unos objetivos que en otros, la composición del grupo, sus necesidades y los valores inherentes en cualquiera de estos programas; por esta razón la consideración de estos objetivos responde a una amplia diversidad de contenidos. No obstante, en todos estos programas se plantea de manera más o menos explícita la necesidad de fortalecer los aspectos ligados a las competencias parentales y aquellos relacionados con las competencias de desarrollo interpersonal y personal que son necesarias para mejorar la dinámica familiar y el desempeño del rol parental (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010b: 22).

Dependiendo de los contenidos de los programas y teniendo en cuenta que las acciones para la formación parental están dirigidas a todo tipo de familias, los programas se orientan a todos los padres en general o bien están destinados a una población concreta que cumple con una serie de criterios específicos, no obstante la totalidad de los programas comparten los mismos objetivos básicos. En todos los casos se entiende como un recurso estable que se puede llevar a cabo en distintas organizaciones e instituciones educativas y sociales y que tiene las siguientes características fundamentales (Ibíd.: 15):

a. Proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento que incluye el intercambio de experiencias, la negociación y el consenso.
b. Potencia el respeto y la aceptación de diversos puntos de vista.
c. Posibilita la responsabilidad compartida y la distribución de roles.
d. Mejora las relaciones entre los profesionales y las familias al potenciar una estructura más horizontal en la relación.
e. Disminuye la resistencia al cambio, al ser más posible con la ayuda de los demás.
f. Refuerza la aparición de objetivos grupales comunes.
g. Fomenta la motivación intrínseca hacia las actividades.
h. Se convierte en fuente de intercambios de apoyo para los que participan.
i. Proporciona una experiencia de integración social en pequeña comunidad.

2.5.2. Tipos de programas de formación parental

Las clasificaciones de los tipos de programas de formación parental son diversas, tanto que algunas de ellas nos pueden alejar de su carácter formativo, grupal y preventivo. Cataldo (1991: 96), atendiendo a las áreas de contenido, diferencia los siguientes:

a. Propuestas informativas: que comprende información sobre el estudio del niño, salud y nutrición, información teórica y situaciones familiares especiales.
b. Propuestas conductuales: referentes a resolución de problemas, control del comportamiento, consecuencias lógicas, establecimiento de límites y asertividad.
c. Propuestas centradas en la personalidad y la salud mental: apoyo personal, comunicación, valores/desarrollo moral, aceptación y estima y aceptación mutua.
d. Propuestas evolutivas: sobre participación en el juego, guía sobre el desarrollo, currículo para el desarrollo y desarrollo padres -familia.

Otros autores se han basado en el tipo de formato, diferenciando entre: individual asociado al modelo de consejo (*counseling*), grupal y de difusión a través de medios de comunicación, como publicaciones divulgativas, radio y televisión (Brock, Oertwein y Coufal, 1993; Harmin y Brim, 1980). Otros los han clasificado en función del tipo de padres y las necesidades o problemas que se intentan cubrir, diferenciando los siguientes tipos (Boutin y Durning, 1997: 87-198):

a. Programas destinados a los padres de hijos con deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales.
b. Programas destinados a padres con niños/adolescentes difíciles.
c. Programas destinados a padres en dificultades personales o sociales.
d. Programas preventivos que, a su vez, se diferencian en función de los enfoques teóricos que subyacen a los programas en los siguientes:
   - Trabajo sobre los comportamientos, centrados en la modificación de conducta.
   - Trabajo sobre la dimensión interrelacional.
   - Trabajo sobre los procesos cognitivos.

También se han clasificado atendiendo al alcance social, grado de institucionalización y participación de las familias y sus hijos en (Vila, 1998a: 505):

a. Programas destinados a la formación general de los padres.
b. Programas instruccionales dirigidos a padres.

c. Programas dirigidos a conseguir una mayor implicación de las familias y los educadores en el proceso educativo de los niños.
d. Servicios dirigidos al desarrollo de capacidades infantiles y de competencias educativas en las familias.

Por otro lado, atendiendo a su desarrollo histórico, existe una gran variedad de programas de formación parental que han ido evolucionando a lo largo del tiempo cambiando sus objetivos, contenidos y procedimientos metodológicos según el enfoque conceptual de intervención y las necesidades de los padres en cada momento histórico. Estos cambios se aprecian de forma especial cuando nos fijamos en los primeros programas de formación parental que surgieron en Estados Unidos durante los años 60 y comienzos de los 70, como el extendido "Head Start", que se encuadraban en el marco conceptual de la teoría del déficit y la educación compensatoria, donde la intervención se dirigía al entrenamiento de técnicas para modificar las pautas de comportamiento de unos progenitores considerados poco competentes con la esperanza de aportar a los niños un entorno de desarrollo menos deficitario. La investigación se centraba en analizar el efecto que las conductas de los padres producían en las conductas y el desarrollo de los hijos.

En esta evolución, que se desarrolla y deja sentir fundamentalmente en los países de lengua inglesa, se pueden distinguir diferentes etapas en la investigación e intervención de los programas de formación parental que, de acuerdo con varios autores (Martín et al., 2009: 123-125), permite clasificarlos de acuerdo con tres generaciones:

a. Programas de primera generación: Sitúan el énfasis en la calidad de las pautas educativas parentales. Para ello promueven el contacto con otros padres en sesiones de grupo o se basan en visitas domiciliarias. Corresponden cronológicamente con los años setenta y responden a enfoques unidireccionales, en los que se interviene sólo con los padres. Ejemplos de estos programas, que además han sido adaptados y empleados en nuestro país, son el "Systematic Training for Effective Parenting" –STEP– ("Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático" –PECES– en España) de Dinkmeyer y McKay (1976); "Parent Effectiveness Training" –PET– ("Padres Eficaz y Técnicamente preparados") de Gordon (1980) y "Parents as Teachers" –PAT– ("Padres como Profesores") de Winter y Rouse (1981).
b. Programas de segunda generación: Dan importancia a la calidad de la interacción padres-hijos durante la realización de actividades cotidianas. Emplean una gran diversidad de recursos y materiales a través de reuniones con otros padres para

fomentar el apoyo social. Responden a enfoques bidireccionales y se inician a principios de los años noventa. Algunos programas de este segundo periodo son "The incredible years" ("Los años increíbles") y "Positive Parenting Program, Triple P" ("Programa de Parentalidad Positiva").

c. Programas de tercera generación: Tienen como objetivo fundamental fomentar la calidad del funcionamiento familiar como sistema dinámico, mediante intervenciones comprehensivas duraderas, multi-dominio y multi-contexto para la promoción de competencias parentales y del sistema de apoyo social de los padres. Estos programas se están llevando a cabo en la actualidad, teniendo en el ámbito internacional una mayor presencia y trayectoria en comparación con nuestro país, pues en España los programas de formación parental con carácter más sistemático se han desarrollado e implementado más recientemente. En el siguiente cuadro se recogen algunos de estos programas nacionales, los cuales varían en su ámbito de aplicación, en el tipo de población a la que van destinados, edades de los hijos y si son de carácter general, para todos los padres, o específico.

Cuadro 8. ***Ejemplos de programas de formación parental en España***

Programas	*Centro de aplicación*
Preescolar Na Casa. Cáritas de Galicia: Equipo de Preescolar Na Casa (1996)	• Familias • Centros educativos
Programa Educar en Familia. Junta de Castilla y León: Rodrigo, Capote, Máiquez, Martín, Rodríguez, Guimerá y Peña (2000)	• Servicios sociales
Programa de Apoyo Personal y Familiar. Cabildo de Tenerife, Fundación ECCA y Universidad de La Laguna: Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez (2004)	• Centros educativos de atención preferente • Servicios sociales
Programa Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. Universidad del País Vasco: Maganto, Bartau y Etxeberría (2004)	• Centros educativos • Servicios sociales
Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias (PROTEGO). Asociación Promoción y Desarrollo Social (PDS): Larriba, Durán y Suelves (2004)	• Centros educativos • Servicios sociales • Centros de salud • Programas de prevención de drogodependencias
Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Adaptación del programa Communication Cooperative between Home and School (Bronfenbrenner, Cochran y Cross): Forest y García Bacete (2006)	• Centros educativos

Continúa página siguiente

Programas	*Centro de aplicación*
A tiempo: programa de prevención selectiva familiar. Proyecto Hombre Baleares y Galicia: Regueira y Cardona (2006)	• Centros educativos
Aprender juntos, crecer en familia. Obra Social La Caixa y Universidades de Barcelona, La Laguna, Lleida y Las Palmas de Gran Canaria: Amorós (2007)	• Red de entidades de la Obra Social "La Caixa"
Programa de Competencia Familiar (PCF). Adaptación del Strengthening Families Program (Kumpfer, DeMarsh y Child). Universidad de las Islas Baleares: Orte, Touza y Ballester (2007)	• Centros del Proyecto Hombre • Servicios sociales
Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Consejería de Salud de la Junta de Andalucía: Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos y Vallejo (2007)	• Centros educativos
Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF). Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Sevilla y Universidad de Sevilla: Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez (2007)	• Servicios sociales
Crecer Felices en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil. Junta de Castilla y León y Universidad de La Laguna: Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez y Pérez (2008)	• Servicios sociales • Escuelas infantiles
Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Universidad de Oviedo y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte: Martínez González (2009)	• Centros educativos • Servicios sociales
Familias que funcionan. Adaptación del Strengthening Families Program (Kumpfer, DeMarsh y Child). Grupo de Conductas Adictivas de la Universidad de Oviedo: Al-Halabí, Errasti, Fernández, Carballo, Secades y García (2009)	• Centros educativos
Programa de Prevención Familiar en Drogodependencias. Instituto CEU de Drogas y Conductas Adictivas de la Universidad Cardenal Herrera (Valencia): Carcelén, Senabre, Morales y Romero (2010)	• Servicios sociales
Vivir la Adolescencia en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar. Universidad de La Laguna y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Rodrigo, Martín, Máiquez et al. (2010)	• Servicios sociales • Centros de día
Programa Construir lo cotidiano. Grupo de investigación ASOCED de la Universidad de Oviedo: Torío, Peña y Hernández (2011)	• Centros educativos
Programa de Orientación Educativa Familiar (POEF) para capacitación parental. Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a las Familias de Gijón: García Viejo (2012)	• Servicios sociales
Primera Alianza: programa para la promoción de vinculaciones tempranas saludables con familias en riesgo de exclusión social. Instituto Universitario de la Familia (Universidad Pontificia Comillas de Madrid): Pitillas (2012)	• Servicios sociales
Programa de orientación, formación y divulgación de contenidos de parentalidad positiva. Centro Universitario de Psicología de la familia (Universidad del País Vasco): Manzano, Martín, Arranz, Olabarrieta, Sánchez y Rekagorri (2012)	• Servicios sociales
Queriendo se entiende la familia. Save the Children: González Sánchez (2013)	• Centros educativos • Servicios sociales

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

Estas iniciativas orientadas a la formación parental en el contexto español se realizan, según el cuadro presentado, en contextos escolares y sobre todo integradas en la oferta de servicios sociales municipales. De acuerdo con Orte y otros autores (2013: 158), los programas de formación de padres en centros escolares son, en general, de carácter universal, mientras que los que se llevan a cabo en centros municipales suelen ser de carácter selectivo. Siguiendo con el cuadro, esos últimos programas basados en propuestas concretas de formación se orientan en la mayoría de los casos a la prevención de drogodependencias (Carcelén et al., 2010; Al-Halabí et al., 2009; Larriba et al., 2004; Regueira y Cardona, 2006). Además, pocos son los que incluyen al profesorado para recibir ellos también una formación específica (Forest y García Bacete, 2006; Manzano et al., 2012; Oliva et al., 2007; Regueira y Cardona, 2006), así como aquellos en los que participan padres e hijos de forma conjunta (González Sánchez, 2013; Amorós, 2007; Orte, Touza y Ballester, 2007).

Por todo ello, retomando de nuevo a Orte y colaboradores (2013: 158), es preciso seguir trabajando en estas actuaciones desde programas de mejora de competencia familiar, es decir, dirigidos a la optimización de los factores de protección y la minimización de los factores de riego del conjunto del núcleo familiar, al tiempo que para dotar de recursos suficientes a los centros educativos con la finalidad de mejorar la formación de los profesionales y de impulsar iniciativas formativas y de participación con las familias y con la comunidad, en la consideración recurrente en esta Tesis de que la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo de acciones de participación colaborativa entre el contexto familiar y social.

2.5.3. Evaluación de los programas de formación parental

Como se muestra en el último cuadro, son diversos los autores e instituciones que han aportado ideas y recursos para trabajar desde la línea de actuación comunitaria y de prevención primaria que se comentaba anteriormente. No obstante, como se pone de manifiesto en la Recomendación 2006/19, en los escritos de los Comités de Ministros responsables de Asuntos Familiares del Consejo de Europa (2006 y 2009), en los Informes de ChildONEurope (2007, 2013) y en el Informe de la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo (2012), hasta el momento estas acciones se han fomentado escasamente y requieren de un mayor análisis y desarrollo. Es preciso

promover nuevas actuaciones de apoyo al ejercicio parental y superar las limitaciones de los programas existentes, como por ejemplo los costes de su implementación, los problemas de coordinación, la restricción de la población a la que se dirigen (principalmente a familias en situaciones especiales o de riesgo), la escasa participación de los padres varones o su falta de continuidad, entre otros.

Para ello es preciso un seguimiento de los programas a través de su evaluación. Las ocasiones en las que se cuenta con una evaluación suficiente y contrastada de la idoneidad de estas prácticas son pocas, más allá de las propias impresiones de los técnicos y de la satisfacción de los participantes (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010b: 40). Además, según Arcus, Schvaneveldt y Moss (1993) cuando esta evaluación se realiza predomina una perspectiva técnica sumativa, basada en el análisis de los resultados en función de los objetivos y del coste-beneficio del programa a través de metodologías cuantitativas. Al mismo tiempo se han destacado diversas dificultades metodológicas de la evaluación: procedimientos de muestreo poco rigurosos, medidas poco sistemáticas, ausencia de grupos control y escasez de estudios de seguimiento de los efectos a largo plazo (Brock, Oertwein y Coufal, 1993; Boutin y Durning, 1997).

Es necesaria una evaluación pertinente, eficaz, útil y rigurosa; una evaluación, de acuerdo con Arcus y el resto de autores (1993), formativa, de proceso, desde una perspectiva crítica, en la que se analice el grado de adecuación de todos los elementos del diseño y desarrollo del programa, incluidos los objetivos, y se tengan en cuenta las interpretaciones que realizan los participantes al mismo, pues influyen en los resultados obtenidos, todo ello para identificar incluso antes de que finalice el programa en qué términos y procesos puede ser modificado y mejorado. Y esto debe orientarse, según las propuestas recientes, a que los programas estén basados en evidencias para valorar su eficacia, efectividad y diseminación para promover buenas prácticas de apoyo a la parentalidad (Orte, 2011; Rodrigo, 2012; Small y Mather, 2009; Tully, 2009).

A pesar de la complejidad de la evaluación, existe una evidencia creciente en la investigación de que estos programas repercuten en las interacciones de los padres con sus hijos promoviendo un mejor desarrollo infantil (Brown, 2005; Karoly, Kilburn y Cannon, 2005; Kumpfer y Alvarado, 2003; Powell, 2005 y Samuelson, 2010). Los estudios muestran además que los programas de formación parental son más exitosos cuanto más pequeño es el niño, ya que los mayores niveles de eficacia y satisfacción suelen coincidir con la etapa infantil (Martínez González, 1999: 121). Sin embargo las

demandas más acuciantes de asistencia a los programas parecen surgir en padres con hijos en edad adolescente, dada la complejidad y dudas propias de esta etapa (Ibíd.), aunque con ello la intervención se apoya en una perspectiva sobre todo remedial; por ello, desde el enfoque preventivo en que se ha insistido, estas acciones se deben impulsar de modo especial en familias con hijos desde la más temprana edad.

En las evaluaciones se ha mostrado también, como ya expresó Cataldo (1991: 36), que los programas favorecen las relaciones familiares, el sentimiento de satisfacción y competencia de los padres en torno a sus tareas y responsabilidades, al mismo tiempo que las relaciones y los apoyos entre la familia, la escuela y el resto de la comunidad (Huser, Small y Eastman, 2008). En el caso de los programas de visitas a domicilio se ha evidenciado que los beneficios para los padres incrementan cuando se combina esta intervención individual con los programas de formación de carácter grupal (Redding, 2000: 27). Asimismo, se ha comprobado que estos programas son efectivos, relativamente económicos y suelen ser los preferidos por los usuarios gracias al apoyo mutuo y la oportunidad para compartir opiniones e inquietudes con otros padres, lo que les hace sentirse valorados y comprendidos (APA, 2009). En cuanto a esto último, la cercanía y empatía que se fomenta en estas acciones hace que los padres perciban que lo que les ocurre y sienten también les sucede a otros padres, por lo que relativizan sus problemas y disminuyen los sentimientos de culpa (Bartau y de la Caba, 2009: 149).

En definitiva, los programas de formación parental ayudan al desarrollo personal de los padres para potenciar el desarrollo de los hijos y dar una respuesta satisfactoria a los retos cotidianos de la vida familiar. Por todo ello es importante insistir en la necesidad de revisar y resaltar estas medidas educativas de apoyo a las familias desde normativas específicas que promuevan estos programas, de forma complementaria con otras acciones, insistiendo en su análisis, dedicación, coordinación e inversión en lo referente a la investigación, así como en su diseño, evaluación y formación especializada de los profesionales (Martínez y Becedóniz, 2009: 110). Estas actuaciones, de manera complementaria con otras, pueden venir de la mano de la organización de Escuelas de Padres y Madres, que serán objeto de estudio en el próximo capítulo.

Capítulo 3.

La Escuela de Padres y Madres: primer ámbito sistemático con proyección educativa

3.1. CONSIDERACIONES BÁSICAS SOBRE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Parece que el término Escuela de Padres y Madres es claro y, sin embargo, entre las personas a las que se dirige esta actividad y que no participan en ella no es extraño encontrar comentarios de los más variados, lo que demuestra que son muy pocas las familias que saben lo que son estas Escuelas, qué objetivos tienen y qué les pueden aportar (Domingo, 1995: 183). En ocasiones los padres piensan en talleres, actividades de entretenimiento, en clases de educación de adultos, reuniones para tomar decisiones sobre la gestión del centro o para tratar asuntos académicos de los hijos (Cruz, 2010). También, como se ha podido comprobar a partir de la experiencia de este trabajo, algunos tienen una percepción reducida o errónea de esta actividad, a veces cercana a la terapia, al concebirla como un lugar donde solucionar sus problemas o donde simplemente contar sus vivencias familiares a otras personas; y los hay que, al oír la palabra "escuela", tienen una imagen peyorativa de la misma y piensan que no necesitan que nadie les enseñe a ser padres.

Incluso entre personas que tienen que ver con el mundo de la educación la expresión "Escuela de Padres" se ha convertido en un cajón de sastre donde caben las más variadas modalidades (Brunet y Negro, 1994: 20). En el ámbito escolar algunos así denominan a las reuniones sistemáticas y estructuradas que tienen lugar entre los padres y los profesores, a las charlas organizadas por la Asociación de Padres del colegio o al ciclo de conferencias que se organiza sobre un determinado tema (Ibíd.). También existen acciones de formación parental promovidas por centros sociales, centros de salud, centros de servicios sociales y otras entidades o instituciones que vienen a llamarse así aunque su cometido sea bien distinto, con funciones y finalidades propias. Pero hasta muchas

prácticas de Escuela de Padres y Madres que responden a lo propio de la misma toman nombres de lo más dispares (Romero Gallego, 2004: 149). Todo ello se acentúa en los últimos tiempos con la multiplicidad y diversidad de experiencias que se pueden encontrar en internet.

Todas estas variadas acepciones otorgan a la citada Escuela significaciones muy diversas, que se traduce en una dispersión de su sentido. De hecho, a pesar de que se así se nombre, para algunos autores esta denominación es poco acertada (Ricoy y Feliz, 2002; Domingo, 2002). En esta Tesis hemos optado por la utilización de la expresión Escuela de Padres y Madres para dar una respuesta global acorde con los términos que se vienen empleando en la literatura sobre esta temática, considerada además sin ningún tipo de restricción en cuanto a los destinatarios hacia los que se dirige, por entender que está abierta a la participación de cualquier persona con un compromiso estable y una responsabilidad continua en la educación del menor, de acuerdo con el concepto parentalidad expuesto en el segundo capítulo. Así nombrada esta actividad, es necesario realizar en primer lugar una reflexión en torno a la misma a través del estudio de diversas referencias conceptuales, los objetivos hacia los que se dirige y los distintos tipos que se pueden encontrar, con el fin de acercarse a partir de estas referencias básicas al sentido de la Escuela de Padres y Madres –denominada en adelante EPM–.

3.1.1. Concepto y sentido de la expresión Escuela de Padres y Madres

En primer lugar es importante contextualizar esta actividad, como hacen Ricoy y Feliz (2002: 171) al considerar que la EPM forma parte del campo de la educación para personas adultas, ubicada dentro del ámbito de la educación no formal socio-participativa. Estos autores muestran inicialmente la población a la que va dirigida: las personas adultas. Por ello, como hace Espina (1988: 23), se puede realizar una aproximación definidora de esta Escuela tomando los términos que la UNESCO empleó para hacer referencia a la educación de adultos en la Conferencia General de Nairobi de 1976:

> es una actividad de "educación no formal", que "prolonga la educación inicial" recibida durante el periodo escolar, dirigida a "personas consideradas como adultas en la sociedad a la que pertenecen", que pretenden "desarrollar las aptitudes, mejorar las competencias y hacer evolucionar el comportamiento" en el trato con los hijos, consiguiendo así un "enriquecimiento integral" de los padres y una mejor "participación de los mismos en el desarrollo equilibrado" de la unidad familiar.

De este modo, Espina (Ibíd.) emplea las mismas palabras que la UNESCO utiliza en su consideración de la educación de adultos para explicar lo que es y pretende una EPM, pues según él una adecuada concepción de la educación de adultos comprende claramente la actividad específica de esta Escuela. En consecuencia, y de acuerdo con Ríos González (1972: 80), se puede decir que el establecimiento de la EPM debe derivar de la aplicación exhaustiva del principio de la educación permanente de adultos o la educación a lo largo de la vida. Esto implica el continuo aprendizaje y el perfeccionamiento de los padres, que a su vez van a constituirse como educadores de las nuevas generaciones por ser la familia la iniciadora del proceso de educación que durará toda la vida. Así lo expresa González González (1989: 16) para quien la EPM, que no una Escuela para padres,

> se nos ofrece como el medio ideal para el enriquecimiento personal y formación de los padres, para hacerles capaces de ser –en verdad– educadores naturales en el interior del propio hogar, es el marco adecuado de Formación Permanente de Adultos, de actualización de conocimientos en todos aquellos temas que interesan y que inciden en la educación de los niños y jóvenes ya que la formación es un proceso continuado a lo largo de toda la vida y padres y profesores deben estar sujetos a eso que hoy se denomina reciclaje y homologación de contenidos.

Continuando con Ricoy y Feliz (2002: 171), los autores también nos muestran que la EPM se inserta dentro de la educación no formal. Esta Escuela es una actividad de carácter formativo que se realiza fuera del marco del sistema educativo oficial pues, al contrario que la educación formal, no forma parte del sistema organizado y estructurado jerárquica y cronológicamente de la institución escolar, ni está dirigida a la adquisición de certificados y títulos (Touriñán, 1996). Tampoco se incluye en la educación informal, que hace referencia a cualquier actividad de la experiencia diaria que se realiza durante toda la vida y mediante las cuales la persona adquiere y desarrolla conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que configuran su forma de vivir (Macías, 2004: 568), aunque va dirigida a los primeros y principales portadores de esta educación: las figuras parentales.

En cuanto al último apelativo que exponen los autores, actividad socio-participativa, se puede decir que hace referencia a que la EPM está abierta a todos los padres que deseen formarse para apoyar el proceso educativo de sus hijos, y esto se lleva a cabo desde su participación activa en la planificación y desarrollo de la Escuela (Delgado, Otazu, Chazarra y García, 1993: 19), lo que transciende tanto en la vida

familiar como en el ámbito escolar y comunitario en el que se inserta la Escuela para mejorar las condiciones de desarrollo de los niños y su educación (García Campos, 1998).

Realizadas estas aclaraciones iniciales, resulta de utilidad presentar de forma contrastada qué es y qué no es una EPM a partir de unos breves apuntes distintivos de esta actividad, lo que permite realizar una aproximación al concepto y clarificar algunas de las confusiones mencionadas al inicio que dan lugar al uso de este término de forma limitada o errónea. En esta diferenciación se apoyan Maldonado y Núñez (1991: 20) como se recoge en el cuadro siguiente:

Cuadro 9. ***Apuntes diferenciadores de la EPM***

	Qué no entendemos por EPM	Que entendemos por EPM
A nivel organizativo	• Un charla organizada para dar una mera información. • Convocar conferencias esporádicas y generales. • Pasar documentación orientativa a los padres sobre temas generales. • Una comunicación vertical: coordinador que "enseña" a padres que "aprenden".	• Un grupo de trabajo que parte de objetivos educativos comunes. • Un grupo de personas que: analiza problemas, comparte experiencias e intenta aportar soluciones. • Un grupo comprometido con la realidad del centro donde estudian los hijos y que participa. • Unas reuniones sistemáticas, programadas.
A nivel afectivo	• Trabajar con los padres con los que tengo mayor afinidad personal. • Limitar la comunicación a un simple intercambio de información. • Infravalorar la experiencia personal de los miembros del grupo. • Corregir a los padres de los errores que cometen a nivel educativo.	• Información de los padres en temas de interés para la educación de los hijos. • Formación de los padres en su papel de educadores. • Ofrecimiento de propuestas alternativas para la educación del niño. • Reflexión sobre la realidad educativa. • Análisis de la comunicación: padres-escuela/ padres-maestro/padres-padres/padres-hijos. • Contrastar problemas surgidos en la educación de los hijos.

Fuente: Adaptado de Maldonado y Núñez (1991: 20).

A partir de estas notas previas y desde un trabajo de búsqueda, comparación y consiguiente valoración de diversas fuentes bibliográficas, recogemos ahora un conjunto de referencias que permiten acercarse al sentido y alcance de estas Escuelas desde las aportaciones de varios autores.

En primer lugar, tomamos la cita de Antúnez (1988: 387), quien entiende la EPM como una "comunidad de personas adultas que desarrolla de forma sistemática y organizada actividades de formación cuyo objeto es desarrollar unas capacidades específicas congruentes con las funciones que tienen como padres". Parra (1998: 39), por su parte, ahonda un poco más considerando que las EPM:

> responden a la necesidad de una formación planificada para prevenir la aparición de problemas dentro del grupo familiar, favoreciendo la posibilidad de que los adultos posean un espacio donde reflexionar acerca de lo que significa ser padres, con la colaboración de un profesional experto en temas de orientación familiar.

Estos autores muestran ya algunos rasgos fundamentales de estas Escuelas, primeramente que es un espacio de encuentro y relación entre padres, o de comunidad en palabras de Antúnez (1988: 387), y después que se ajustan a una estructurada planificada y organizada para la formación de éstos. En lo referente al grupo, se puede entender siguiendo a González y González (1991: 7) que la EPM:

> es un grupo de aprendizaje (no es un grupo de amigos y mucho menos una sociedad de producción); es un grupo pequeño (todos activos, participativos, interactivos); un grupo heterogéneo (con experiencias distintas, enfoques y posturas que pueden favorecer una actitud de cambio y de realismo enriquecedor); un grupo que se autocritica y autoevalúa y toma sus propias decisiones.

En cuanto al carácter más formal de la EPM, desde el Área de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Madrid se contempla que:

> La Escuela de Padres es un espacio de información, formación y reflexión dirigido a padres y madres, sobre aspectos relacionados con las funciones parentales. Es un recurso de apoyo a las familias con menores para que puedan desarrollar adecuadamente sus funciones educativas y socializadoras, y superar situaciones de necesidad y riesgo social; es uno de los programas de carácter preventivo que contribuyen a modificaciones de conductas y a la adquisición de pautas saludables de dinámica familiar. (Fresnillo Poza, Fresnillo Lobo y Fresnillo Poza, 2000: 9).

Estos últimos autores aportan un aspecto fundamental de la actividad, su carácter preventivo, que ya sugería Parra (1998: 39) y que indicábamos en los principios de la formación parental. Esto permite situar la EPM como una actuación orientada principalmente a la prevención desde la formación de las figuras parentales (Aparicio Jiménez, 2004; de Jorge, 2012; Grau, 2004; Ricoy y Feliz, 2002; Villa, 1994).

Para alcanzar este cometido la Escuela se caracteriza por unos rasgos fundamentales a los que nos acercamos a partir de las referencias de otros autores. En este sentido destacamos las ideas que la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) enumera para la puesta en marcha de EPM en el seno de las AMPAs (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) de los centros escolares, pues ya sea que se lleven a cabo desde estas asociaciones o no estas indicaciones resultan de gran utilidad para realizar mayores concreciones en torno al concepto (García Campos, 1998):

a. Una EPM es un lugar de encuentro, donde distintas personas coinciden para formarse y mejorar así todos aquellos aspectos que condicionan el desarrollo de los hijos y, de una forma más amplia, de la infancia y la adolescencia. Son un foco de reflexión e intercambio, de análisis de las realidades de los padres y los hijos, donde las opiniones, visiones y experiencias ayudan a completar y enriquecer las propias, a la vez que cada participante es fuente de información y receptor de las aportaciones del resto. En este sentido se destaca su carácter *colectivo*.
b. La formación de padres es un medio para conseguir mejorar las condiciones de la infancia, en consecuencia la EPM no puede ser un lugar donde la elucubración se convierta en un fin en sí misma, donde padres y educadores erijan una muralla ante su realidad y se dediquen a estudiar cuestiones abstractas y desconectadas de su medio. Debe ajustarse a las necesidades de sus integrantes y realizar aportaciones útiles y positivas, mostrando así su carácter *instrumental*.
c. Debe basarse en aquellas circunstancias, realidades y condiciones que actúan sobre el desarrollo de los niños, por eso a la hora de proyectar esta Escuela hay que tener en cuenta las características del entorno, sus posibilidades y deficiencias para conocer la realidad y mejorarla. Para que una EPM sea un elemento de cambio ha de cumplir dos requisitos: que parta de la realidad y que vuelva a ella, y para ello debe iniciar y dirigir su atención desde tres ámbitos complementarios: familiar, educativo y comunitario. Esto es, ha de tener un carácter *contextualizado*.
d. La formación debe enriquecerse con la colaboración de personas próximas a sus problemas y que puedan aportar experiencias, conocimientos y opiniones útiles para los padres. Además, desde el punto de vista de los participantes, los padres que deseen participar en la Escuela pueden hacerlo siempre que lo deseen, partiendo de que para garantizar la continuidad de una EPM es conveniente que exista un núcleo básico relativamente estable, que asegure el trabajo grupal. Esta

colaboración y el trabajo conjunto con los miembros de la comunidad educativa evidencian el carácter *abierto* de estas Escuelas.

e. Deben ser flexibles y adaptarse continuamente a las características y necesidades de sus miembros y su entorno, por lo que en todo proyecto es necesario contar con una serie de ajustes impuestos tanto por condiciones externas como internas. Una EPM debe ser capaz de avanzar sobre las primeras sesiones, en las que se define y se consensúa un modo de trabajo; debe ser suficientemente flexible como para variar su rumbo cuando las circunstancias, las nuevas realidades o los problemas alteren los presupuestos; debe asumir sus crisis y conflictos; ser capaz de abordar y enfrentar nuevos retos y nuevas tareas que la realidad cambiante presente y tiene que saber adaptarse a las necesidades y demandas cambiantes de sus integrantes. Todo ello muestra su carácter *dinámico*.

Sobresalen asimismo las aportaciones de Brunet y Negro (1994: 21), quienes consideran que este tipo de Escuelas son "un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales, que se desarrolla a lo largo de un período relativamente extenso de tiempo". Los autores aclaran y profundizan en este concepto desmarañando los siguientes aspectos que permiten profundizar aún más en la naturaleza de esta actividad (Ibíd.: 21-23):

a. Plan sistemático: entendido como un todo coherente, sin una estructura rígida en cuanto al orden o densidad de los temas y con un ritmo regular en las reuniones. Además, es importante que tenga una estructura cerrada en cuanto a la asistencia, marcando el compromiso de los padres por asistir regularmente a las sesiones.
b. De formación: pues los padres aprenden fundamentalmente a través de la reflexión sobre la propia experiencia y el diálogo con otras parejas, siendo todo los demás –audiovisuales, conferencias, dinámicas de grupo, documentos, etc.– procedimientos al servicio de dicho aprendizaje, donde todos aprenden de todos.
c. Para padres: en plural, porque la educación familiar es tarea de los dos. Por eso los autores reclaman la asistencia de la pareja para que estas Escuelas no se conviertan, como sucede en muchas ocasiones, en grupos mayoritarios e incluso únicos de mujeres, mermándose la riqueza del mismo.
d. Sobre aspectos psicopedagógicos y ambientales: porque el proceso de reflexión recae sobre el amplio mundo educativo y contextual en que nos toca vivir y que nos influye. Para ello los autores entienden que la planificación de la EPM se debe

plantear en una doble perspectiva: la educación de los hijos y el modo en que los mismos padres viven como adultos los temas sobre los que trabajan, pues sólo desde el modo de entender la vida se puede abordar con ciertas garantías el tipo de educación que se quiere para los hijos. Por tanto es importante que, en todos los temas en que sea posible, la reflexión se mueva en estos dos niveles: lo que los padres piensan y viven como adultos, y lo que desean transmitir a sus hijos.

e. Durante un período de tiempo: la EPM se debe realizar en un periodo relativamente extenso, suficiente y previamente establecido de tiempo para que el grupo crezca como tal y se enriquezca con su trabajo.

Con todo ello, y como síntesis de lo apuntado hasta ahora, se puede decir que la EPM presenta las siguientes características principales (Cruz, 2010):

a. Posee participación social en los procesos educativos, por el que todo adulto se convierte en corresponsable de la educación de sus hijos.
b. Es de naturaleza no formal, pero se desarrolla de manera paralela y complementaria con las actividades educativas formales del sistema educativo en su conjunto.
c. Es democrática, ya que se apoya en la participación igualitaria de todos sus miembros y propicia espacios para la participación cívica y responsable en la sociedad en la que los hijos se desarrollan.
d. Se propone crear una conciencia sobre la responsabilidad indelegable de los padres para propiciar una vida plena para sus hijos.
e. Fortalece los programas educativos basándose en relaciones positivas entre la familia y la escuela, así como entre la escuela y la sociedad para, de manera cooperativa, apoyar y promover la educación de los hijos.
f. Su programa no puede ser ni escolarizado ni rígido, sino que debe asumir de forma integral y flexible las necesidades e intereses de sus participantes.
g. Presenta una naturaleza abierta y permanente, ya que permite la participación de todo miembro de la comunidad educativa, con la condición de tener un interés y un compromiso por el pleno desarrollo personal y colectivo.
h. Es permanente, sin límite de tiempo para su funcionamiento, como actuación fundamental de acompañamiento al proceso educativo.
i. Es institucional, pues el ideal es que se organice en todos los centros escolares, desde los primeros niveles educativos hasta los últimos.

Estas contribuciones permiten realizar un acercamiento a la naturaleza de la EPM, ayudando sobre todo a mostrar los rasgos singulares de la actividad y separar todos aquellos que se intercalan en las concepciones de los autores y nos alejan de su verdadero sentido. Porque son numerosas las contradicciones sobre la forma de entender estas Escuelas que se pueden encontrar en muchas de las publicaciones consultadas e incluso en el escrito de un mismo autor, que conducen a caer en restricciones o errores en las interpretaciones que ofrecen de esta actividad al presentar, en general, una significación de la misma poco coherente con los objetivos o los procedimientos que se plantean para su realización. Los desatinos en las interpretaciones y consiguientes prácticas de EPM han conducido a su crítica, motivada principalmente por una aplicación anclada en el método tradicional de las reuniones informativas y por su implantación apoyada en planteamientos ideológicos o teóricos parcializados que la han alejado de los propósitos de la formación personal de los padres. Por eso es necesaria una selección rigurosa de las aportaciones que los autores ofrecen en torno a esta temática.

Se puede apuntar primeramente que la EPM no se dirige a resolver de manera personal y directa las dificultades particulares de los padres. No es pues "un lugar de encuentro donde los padres junto con los profesores o ellos entre sí se plantean sus problemas y los de sus hijos" (González González, 1989: 15), porque aunque la Escuela se lleve a cabo en el centro escolar no es un espacio para este propósito, más bien brinda una "oportunidad de que profesores y padres puedan hablar de educación sin la presión de un trasfondo estrictamente académico" (Bazarra, Casanova y García, 2007: 177). No se propone por tanto orientar la solución a los problemas que manifiesten los padres que acudan a la Escuela (López Sánchez, 2006: 37), y mucho menos se dirige al remedio de aquellos que presente la pareja mediante asesoramiento especializado (VV.AA., 1984: 69), porque esto sirve para situaciones concretas e individuales, cuya intervención a veces es necesaria y urgente, pero que no es el objetivo de esta actividad porque no lo es de la formación parental.

Tampoco puede caer en la magia del formulario, en palabras de Chico (1984: 14), con el fin de hallar criterios claros y prototípicos para la acción inmediata ante estas problemáticas, como si hubiera soluciones únicas y comunes para disponer un tipo de educación estándar a los hijos; esto no es lo propio de la educación porque en ésta no hay modelos de actuación (González Jiménez, 2006). Con los supuestos modelos la formación parental, así como la educación de los hijos, se constreñiría a patrones que no favorecen

el cambio ni de unos ni de otros desde la mejora personal de los padres. Por lo tanto la EPM no pretende "llegar a modelos de comportamiento" gracias a que proporciona "una doctrina-base" que ayuda a "lograr unas conclusiones prácticas que nos ayuden a solucionar nuestra problemática diaria, dar pautas de actuación, y las orientaciones oportunas en cada momento" (Garrido Landívar, 1993: 79-80). Dichos modelos no son válidos ni efectivos cuando se aplican desde un planteamiento superficial y simplista a modo de "recetas" para "su" problema, que hace que los padres nunca encuentren la solución a no ser que se perciba la necesidad del cambio de actitud (Bonet y Calvo, 1987: I), y además promueven una dependencia continua hacia el profesional.

Siguiendo con esto último, la tarea fundamental de la EPM no es "equiparar a los padres de unos métodos facilitadores de la comunicación y asumir en lo posible nuevas actitudes frente a sus hijos" desde la asimilación de informaciones y el entrenamiento "en el manejo de algunas técnicas que les facilite la solución de conflictos y utilización de recursos para las circunstancias especiales", que se consideran de nuevo problemáticas (García y Barranco, 1983: 450-452). La formación de los padres debe incluir conocimientos y habilidades para la relación con sus hijos, entendidos como pautas (Parra, 1998: 39) que deben hacer propias, por lo que no se puede reducir a dar numerosas informaciones y entrenarles en un plan general predeterminado. Parecería así que el aprendizaje de los padres se dirige a reproducir en serie determinados procedimientos en momentos puntuales para modificar unos comportamientos conflictivos específicos, reduciendo su formación personal a una preparación técnica en ciertos aspectos y olvidando que la educación siempre es individualizada y está integrada en un proceso que atiende a la totalidad de la persona (González Jiménez, 1990).

No utiliza por esta misma razón el entrenamiento para el uso exclusivo de estrategias cognitivo-conductuales que aporte pasos para afrontar diferentes situaciones en el desempeño de los padres y así afrontar la resolución de los problemas de la vida cotidiana (Tenorio y Ortega, 2006: 5). Todo esto da la idea de que los padres asisten a la Escuela como espectadores pasivos y receptores de los esquemas ofrecidos por los especialistas bajo un enfoque previamente determinado, que no constructores de su propio conocimiento. Si así fuera, y como defienden algunos autores (Bazarra, Casanova y García, 2007: 178), las EPM se orientarían preferentemente hacia una interpretación unidireccional de aprender a desempeñar mejor su papel de padres, en un planteamiento

más propio del entrenamiento o puramente informativo, pero en ningún caso formativo para el desarrollo permanente e integral de los padres.

Esto ha hecho que con frecuencia se caiga en el error de entender que estas Escuelas consisten simplemente en la realización de conferencias y charlas a cargo de profesionales que son especialistas en temas educativos específicos o de actualidad y que dirigen a un gran grupo de asistentes en momentos puntuales. Sin embargo, la formación parental implica mucho más que esporádicos encuentros sobre temas dispersos, precisa planes sistemáticos y continuados que posean objetivos decididos y cauces previamente determinados ajustados a las necesidades e intereses de los padres (Chico, 1984: 9), porque el buscar intensamente unas metas fuera de la realidad de los participantes o el adquirir una amplia gama de contenidos teóricos de 'difícil digestión' para la práctica no cambian, por sí solos, las actitudes de los padres (Domingo, 1999: 75). La característica peculiar de las Escuelas de Padres, para diferenciarlas de charlas aisladas, ciclos de varias charlas informativas o reuniones de las AMPAs, es la sistematicidad, la regularidad, la estructura, la continuidad en el tiempo y su amplia duración (Maganto y Bartau, 2003: 3).

Con todo lo dicho, se puede decir de manera clara y directa que el carácter específico de estas Escuelas está en su matiz eminentemente formativo (Izquierdo 1978: 7) para el enriquecimiento personal de los padres que en ellas participan, entendiendo de acuerdo con González González (1989: 16)

> Formación y enriquecimiento en sentido amplio –en tanto que son personas– no limitándose solo a proporcionarles conocimientos psicopedagógicos sino que pretenden un cambio de actitudes y de conducta ya que la paternidad es un asunto de personalidad y sólo una personalidad madura y equilibrada puede dar como resultados buenos cuidados paternales y educativos.

De acuerdo con Domingo (1999: 77), se puede convenir que se habla de formación de padres, en sentido amplio, siempre que se constituyan foros de encuentro y debate con el claro ideal de ofrecer a los niños cada vez mejores condiciones de desarrollo y se fomente la participación y la implicación personal y social de cara a hacer de los contextos naturales de su crecimiento –familia, escuela y sociedad– entornos más ricos, estimulantes, dinámicos, abiertos, seguros, cálidos y justos. Se trata, siguiendo a este mismo autor, de actividades que favorecen la participación de la comunidad en los centros escolares y en los contextos periescolares para enriquecerlos, hacerlos crecer y ser más educativos, sin olvidar el devolver/descubrir a los padres la confianza en su acción y

en su sentido común, en el protagonismo y en la responsabilidad que por lógica natural les corresponde.

El propósito general de toda EPM que marca su orientación formativa debe ser una preparación más completa y continua de los padres para generar y fortalecer los conocimientos y las habilidades necesarios que les permitan ir comprendiendo la realidad de sus hijos. Desde el diálogo reflexivo, con la orientación guiada del profesional y la interacción participativa del propio grupo de padres, la Escuela les debe ayudar a generar un sentido propio de lo aprendido para dirigirlo a la construcción y consolidación de sus cualidades y capacidades parentales, y esto se manifestará en actitudes y comportamientos positivos hacia el cuidado y la educación de sus hijos (Macías y Cano, 2013). Este fin ha de tender primariamente, como ya se ha referido, "a darles una conciencia respecto al papel que han de desempeñar como educadores naturales y permanentes de los propios hijos" (Ríos González, 1972: 80).

El aprendizaje de los padres, singular y continuamente mejorable, y su aplicación responsable al servicio de la comprensión y mejora de la conformación de los hijos, no vendrán entonces de la mano de soluciones parciales, modelos adoctrinadores e informaciones técnicas sobre los temas. El principal logro de la EPM no debe ser el que se adquieran unos contenidos, ni mucho menos el que se aprendan unas recetas, sino que se madure una forma distinta de ser padres (Espina, 1988: 27). Esto se hace por lo tanto sin que los participantes reciban como algo dado, hecho y terminado los mensajes y alternativas que se ofrecen, pues las sesiones de la EPM están llamadas a realizar un proceso en el que los padres sean los protagonistas de su formación y sus intervenciones, reflexiones y aportaciones en el grupo jueguen un papel muy destacado en el desarrollo de la propia Escuela (Delgado et al., 1993: 51), así como en su consecuente práctica educativa. Por eso esta Escuela es y debe ser el medio ideal para la formación personal de los padres, lo que les permitirá adecuarse a las exigencias de cada momento y cumplir con las obligaciones derivadas de su condición de padres (González y González, 1991: 7).

Estas aclaraciones iniciales deben servir para distinguir las interpretaciones pobres o malversadas en torno a la EPM, como las que se contraponen en el cuadro que sigue, entendiendo que las primeras de la lista se corresponden con las percepciones equívocas o equivocadas de la EPM y las que aparecen en segundo lugar con aquellas que son propias de la actividad y que defendemos en este trabajo:

Cuadro 10. ***Aproximaciones al sentido de la EPM***

1. Transmisión de información y/o asesoramiento experto ⇒ Espacio de información, formación y reflexión.
2. Atención a situaciones que tienen que ver con el malestar individual ⇒ Aspectos que tienen que ver con las funciones educativas parentales.
3. Resolución de dudas y problemáticas específicas sobre o con los hijos ⇒ Aprendizaje para identificar, valorar y generar en los padres respuestas prácticas, útiles y realizables en la relación con sus hijos.
4. Tiempo para contar las vivencias y opinar sobre las formas personales de proceder de los padres asistentes ⇒ Momento para compartir experiencias, opiniones e inquietudes de manera crítica y constructiva para el contraste generalizado de las prácticas parentales.
5. Solución de problemas ⇒ Prevención de problemas.
6. Aporte de técnicas, modelos, estrategias o "recetas" ⇒ Adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades para potenciar las cualidades y capacidades personales.
7. Actitud correctiva o remedial desde la asistencia y consultoría ⇒ Actitud crítica y reflexiva desde el diálogo y el trabajo grupal.
8. Para los padres con problemas ⇒ Para todos los padres.

Fuente: Elaboración propia.

La EPM contribuye al desarrollo personal de los padres desde un mejor y más completo conocimiento de las características de los hijos y del entorno en que viven, con el objetivo de favorecer el desempeño de un ejercicio parental responsable orientado al desarrollo pleno y satisfactorio de los hijos. Por todo ello la EPM se tiene que reformular según Díaz Hamada (1996: 67) como una alternativa para optimizar el desarrollo familiar, la cual tiene por objetivo el enriquecimiento de actitudes a través de la paternidad responsable, donde se enfatice el aspecto formativo de los hijos a través de los procesos de identificación y pertenencia familiar, convirtiendo a los padres en referencias positivas de enseñanza en el hogar y la comunidad.

Se trata de que los padres se conciencien de que ellos son los primeros responsables de la educación de sus hijos, de que sólo se puede educar educándose. Sabiendo además que son susceptibles de una formación continua desde la construcción y consolidación de sus cualidades y capacidades, pues éstas siempre están abiertas a la

mejora. Con ello se pretende que las figuras parentales asuman de modo responsable y coherente las funciones que tienen encomendadas para conseguir un desarrollo equilibrado de la personalidad y una mejor participación en la unidad familiar y en el entorno social, con el que de manera inevitable se relacionan ellos y sus hijos. Así, desde una formación integral de los padres, apoyada en la reflexión y el análisis crítico de las formas de vida, la EPM se debe orientar a contribuir a su bienestar personal, el de sus hijos y su relación con la realidad de la que forman parte unos y otros.

3.1.2. Objetivos de la Escuela de Padres y Madres

Indicamos en primer lugar los objetivos establecidos por Vérine en 1928, fundadora de la que se considera la primera EPM (cit. VV.AA., 1991: 14):

a. Que los padres tengan una mayor seguridad y confianza en el desempeño de su función educativa.
b. Que logren conciliar los antiguos principios de la autoridad paterna con las ideas de la autonomía de la persona del niño.
c. Que cada niño sea atendido por sus padres no sólo como un caso singular y distinto sino además como un ser libre.
d. Que los padres, además de una instrucción psicológica, se entreguen a una labor personal de aplicación y observación de lo aprendido en el campo de la relación con sus hijos.

Destacan asimismo los objetivos que se expresan desde el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (1998: 43), que mencionan como objetivos generales los siguientes:

a. Fomentar y enriquecer la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, ofreciéndoles los conocimientos necesarios para que sean capaces de desempeñar su papel atendiendo y dando respuesta a las exigencias actuales.
b. Aportar a los padres los conocimientos necesarios para una educación verdaderamente eficaz.

Y como objetivos específicos (Ibíd.):

a. Ayudar a los padres a entender que son los primeros y más importantes educadores de sus hijos.

b. Ayudar a los padres a concretar el proyecto educativo que quieren para sus hijos.
c. Proporcionar los conocimientos necesarios sobre el desarrollo evolutivo de los niños.
d. Comprender las transformaciones del entorno como factores condicionantes de la educación de los hijos.
e. Disminuir el desfase intergeneracional entre padres e hijos, facilitando la comunicación adecuada a cada etapa evolutiva.
f. Conocer las mejores formas de prestar ayuda a los niños en el estudio y trabajo diario, como medio de prevención del fracaso escolar.
g. Mostrar la importancia insustituible de la familia como transmisora de valores sociales y humanos.
h. Mostrar a los padres la importancia fundamental que tiene la educación de la voluntad y de la afectividad.
i. Descubrir a los padres diferentes formas de hacer un buen uso del tiempo libre de la familia.
j. Ayudarles a desarrollar hábitos encaminados a promover la salud en la familia.
k. Promover entre los padres una actitud de apertura hacia una formación constante para un mejor desempeño de su tarea educativa.

De forma más sucinta, estas Escuelas cumplen los siguientes objetivos básicos según Brunet y Negro (1994: 24):

a. Servir de cauce de revisión y aprendizaje para los padres en los temas relacionados con la educación de sus hijos.
b. Potenciar la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.
c. Aumentar la integración de los padres en el colegio, ofreciéndoles campos concretos de actividad.

Los objetivos apuntados por Brunet y Negro (1994), así como los anteriores, atienden a cuatro ámbitos o dimensiones esenciales: los hijos, la familia, la escuela y la sociedad. La influencia y repercusión de estas Escuelas en las dos primeras se expresan en la convivencia familiar, y desde ésta en la relación con las otras dos dimensiones, el contexto escolar y comunitario. Se plasma de esta forma el sentido y utilidad de la EPM, tanto por sus consecuencias en la vida familiar como en su carácter potenciador de la

participación de la familia en el entorno escolar y social (García Campos, 1998). Centrándonos en el centro escolar, por ser junto con la familia los principales contextos de desarrollo durante los primeros años de vida de los hijos, la acción de la EPM transciende de forma muy relevante en la relación entre ambos entornos; por su importancia, esta relación y el fomento de la misma a través de la EPM se tratarán más adelante con mayor detenimiento y profundidad.

Por último resaltamos los objetivos propuestos por el Área de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid (Fresnillo Poza, Fresnillo Lobo y Fresnillo Poza, 2000: 9):

a. Propiciar espacios de reflexión sobre situaciones cotidianas y sobre criterios básicos de funcionamiento del grupo familiar.
b. Analizar las diferentes etapas que recorre una familia en su ciclo vital.
c. Favorecer la comunicación en el grupo familiar y con el entorno comunitario, facilitando la creación de redes sociales.
d. Promover el conocimiento de las características evolutivas y necesidades del niño/a y del adolescente.
e. Dotar a los padres y madres de recursos y habilidades que posibiliten un crecimiento integral de los hijos/as y del grupo familiar.
f. Detectar lo antes posible las problemáticas del grupo familiar o de alguno de sus miembros.
g. Promover la participación consciente y activa de los miembros del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los distintos roles.

En resumen, y de acuerdo con Bonet y Calvo (1987: I), se puede afirmar que el primer objetivo de una EPM son los propios padres, es descubrir, promocionar y renovar actitudes educativas en ellos, no en abstracto sino en áreas concretas, pues únicamente una formación en conocimientos y habilidades en la relación con los menores y vinculada con el contexto en que se desarrollan puede llevar luego a una práctica realista, eficaz y preventiva en la educación e interacción con los hijos en el hogar y en el entorno social en el que se desarrollan, en este último caso y especialmente en la relación de los padres con el contexto escolar.

3.1.3. Tipos de Escuela de Padres y Madres

Como ya se ha ido mostrando, bajo las diversas maneras de entender la EPM se puede encerrar un interés particular en el planteamiento y propósito de esta actividad, por este motivo los autores distinguen diferentes tipos de EPM que conllevan a su vez objetivos distintos. Ya Stern (1967: 90), en el trabajo que realiza para la UNESCO, muestra que existen diferencias en la orientación general de las Escuelas que estudia: "algunas son decididamente prácticas, otras principalmente médicas o predominantemente psicológicas o psiquiátricas", apuntando además que los diferentes enfoques psicológicos han ido dejando su impronta en esta actividad y que algunas de ellas trabajan dentro de un marco confesional.

Desde un estudio más sistemático, mencionamos en primer lugar la clasificación de Velázquez y Loscertales (1987), quienes distinguen tres tipos de EPM o modelos según sus palabras:

a. Modelo informativo: Es el más antiguo y divulgado. Hace referencia fundamentalmente a la transmisión de informaciones lo más objetivas y útiles posibles para los padres impartidas por profesionales. Su origen se encuentra en el reconocimiento de que hay un importante número de padres que por tener un nivel cultural bajo, una situación socio-económica pobre o por arrastrar sus propias experiencias educativas, no se hallan en condiciones apropiadas para el desempeño de su tarea educativa.
b. Modelo instructivo: Avanzando un poco con respecto al planteamiento anterior, éste considera que la información no es suficiente para la formación de los padres, se requiere de un cambio en las actitudes, en la personalidad. Para ello se defiende un trabajo más activo que fomente la reflexión personal y el intercambio de experiencias a través no sólo de lo que dicen o hacen los expertos sino sobre todo de los propios padres.
c. Modelo social: Tiene como característica principal la participación de los padres a través de metodologías activas, consiguiéndose mediante ellas un clima de naturalidad y espontaneidad que favorece la comunicación y el aprendizaje de todo el grupo. Asimismo, intenta activar la EPM como vehículo para fomentar las relaciones y la comunicación de los distintos miembros de la familia y de ésta con el centro escolar.

Por otro lado, en la Revista Cuadernos de Pedagogía (1991) se recogen cinco tendencias que suelen predominar en una clasificación de EPM según su funcionamiento real y el fin que con ellas se busca, pues aunque los objetivos básicos permanecen surgen diversas matizaciones en éstos según los diversos tipos de Escuela que se recogen en este caso, objetivos que también mostramos para cada uno:

a. Académica: Que en su denominación tenga el nombre de Escuela le da a esta actividad un carácter académico, el cual se traduce en este tipo de EPM en la elección de unos temas que se imparten por métodos más o menos magistrales. Las conferencias, charlas, invitaciones a expertos y la resolución de preguntas son la base de funcionamiento, no tanto, en cambio, las actividades que se dirigen más hacia la comunicación y la participación de los diversos componentes del grupo. Se entiende que a la EPM se va a aprender cosas, pensando, en todo caso, que el aprendizaje de contenidos va a ayudar mucho a los padres en su tarea educativa pues ellos son los que han de aprender y los profesionales los que han de enseñar. El objetivo fundamental es la adquisición de informaciones por parte de los padres.
b. Grupal: Busca la comunicación de las personas entre sí y la intención de que todo ello va a formar un grupo, partiendo más de los sentimientos y la experiencia propia que de los contenidos y opiniones presentados en un libro o un programa previamente elaborado. Cualquier tema vale, con tal que ayude a comunicarse, pues el cambio personal no viene tanto de saber muchas cosas cuando de tomar decisiones personales. El profesional es experto en dinámicas de grupo e incluso en modificación y terapia de conducta. Aquí los objetivos van en la línea de la comunicación y el crecimiento del grupo como medio de inmersión y aprendizaje.
c. Proselitista: Recoge aquel tipo de Escuela que, utilizando un método más académico o más grupal, no persigue tanto la formación de los padres cuanto el servicio a favor de otras causas. Se pretende con ello no sólo la promoción de los padres como tales, sino que se usa como apoyo y elemento activo para el desarrollo y el fomento de ideas de la propia institución. El objetivo que aparece con claridad en esta Escuela es la búsqueda de personas y grupos que defiendan alguna idea, institución o tendencia con carácter intencional y de captación de adeptos.
d. Participativa: Con este calificativo se entiende que en la EPM muchas veces es necesario seguir un programa temático, otras conviene insistir más en las técnicas grupales y quizá algunas veces el grupo sienta la necesidad de hacer algo por

alguien, colaborar con cualquier entidad, defender una idea o promocionar una acción eficaz por un sistema determinado. Pero no consiste solamente en unos ciclos de conferencias para transmitir meras informaciones o procedimientos dirigidos a asistir y enjuiciar opiniones o aspectos educativos, tampoco se limita a unos programas ya elaborados que presentan el estudio de distintos temas y determinan una serie de actividades, no debe confundirse tampoco con las reuniones amistosas de grupos reducidos de padres y tampoco es el cauce normal de comunicación entre la escuela de los hijos y sus padres. Sus objetivos son la adquisición de conocimientos nuevos y más completos, el desarrollo de actitudes como padres, el aprendizaje en grupo entre todos los participantes, el traspaso de la experiencia de la EPM a su vivencia en la relación con los hijos y el logro de otras acciones paralelas de una forma libre y como consecuencia de la evolución del grupo (por ejemplo prestar apoyo al centro donde estudian los hijos, desarrollar actividades complementarias de formación para los hijos, acciones culturales en el barrio, etc.).

e. Burocrática: Es una de las más frecuentes. La EPM se presenta como un reclamo publicitario del centro, pero no siempre está activa y sufre generalmente de letargo. Con esta Escuela se hace gala del reconocimiento de su necesidad pero no se trabaja para su progreso, por eso suele tener una forma poco eficaz de organización. En esta Escuela, de nombre y protocolaria, los objetivos pueden ser todos, pero en realidad muy pocos llegan a mantenerse activos.

Por último destacan los modelos que recoge García Campos (1998):

a. Modelo terapéutico: Dirigido a personas cuyos hijos presentan algún problema específico. También se incluirían las Escuelas destinadas a solucionar cuestiones puntuales que aparecen como alteraciones en el transcurso del crecimiento de los hijos. Estas Escuelas se orientan a solucionar focalmente una serie de problemáticas y entienden que los expertos son quienes tienen capacidad para generar los cambios demandados. De la misma manera, son los especialistas quienes ostentan el conocimiento y el dominio de las técnicas necesarias para producir el cambio.
b. Modelo ideológico: Como su nombre indica, estas Escuelas se caracterizan por su adscripción ideológica.

c. Modelo colectivo: Dirigido a promover un cambio social y la mejora de las condiciones de la infancia y la adolescencia a través de la participación de los padres como tales y como ciudadanos en los organismos y entidades de nuestra estructura social democrática. Se trata de un modelo que, comprendiendo la formación como un elemento instrumental, entiende que la atención de los padres hacia la infancia debe hacerse inexcusablemente en un doble sentido: actuando en el seno de la familia y actuando colectivamente.

Estos tipos de EPM, como toda clasificación, no deben entenderse de forma cerrada y en su práctica real tampoco se manifiestan de forma pura. De todos modos sirven para corroborar de nuevo las distintas formas de entender la actividad de la EPM y de proyectar, en consecuencia, los objetivos hacia los que se dirige. Desde este trabajo se asume la perspectiva de aquellas categorías que ponen el énfasis en las acciones formativas y comprometidas del grupo de padres participantes tal y como expresan los autores de estas tipologías: el modelo social para Velázquez y Loscertales (1987), la Escuela participativa (VV.AA., 1991) o el modelo colectivo para García Campos (1998), que ya sea que en parte puedan avenirse o bien enriquecerse con los otros tipos, lo importante a destacar de ellos es su carácter abierto y colaborativo.

Esto lleva a entender la EPM como un grupo de aprendizaje pequeño, heterogéneo, libre, democrático e informal; un grupo que es capaz de participar de algún modo en la elección de los temas y colaborar en la organización de la propia Escuela; un grupo que se autocritica y es capaz de tomar decisiones porque no se trata de teorizar, sino de llegar a potenciar las actitudes personales; un grupo que no prescinde en absoluto de los contenidos, pero que tiene un objetivo de cambio en las actitudes de cada persona consigo mismo y con su interacción con los demás; un grupo con un profesional que tiene la triple misión de dominar los temas, de dinamizar el grupo, estructurando y fomentando las aportaciones de los participantes para dar la posibilidad de que el grupo avance y no se desvíe de los objetivos que el mismo intenta conseguir, y que sabe detectar y orientar los desajustes que inevitablemente surgen; un grupo con un profesional que sabe combinar eficazmente los contenidos a tratar en cada reunión con la relación personal de los diversos componentes del grupo entre sí y que, en consecuencia, facilita y promueve la participación de todos en la medida y forma en que cada uno es capaz, utilizando en cada momento una diversidad de métodos, recursos y técnicas (VV. AA., 1991: 12).

3.2. ANTECEDENTES Y REFERENCIAS ACTUALES DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Teniendo en cuenta las referencias históricas en torno a la formación parental presentadas en el capítulo anterior, se trata ahora de estudiar el recorrido histórico de esta formación desde el progreso de una de sus actividades concretas y de mayor trayectoria, la EPM. Según lo apuntado, las actividades de formación parental con un carácter sistemático tienen un nacimiento relativamente reciente, en consecuencia también es próximo en el tiempo el establecimiento y desarrollo de las citadas Escuelas.

Como ya se mencionó las EPM aparecen en Francia, por ello este repaso histórico se centra en la fundación y progreso de la Escuela francesa, como origen y difusión de la formación parental en todo el país hasta nuestros días, así como en otras múltiples regiones de un modo más o menos ajustado a su planteamiento inicial. Las EPM se han desarrollado de forma muy variada según los países donde se han llevado a cabo, mediatizadas sobre todo por las características sociales y los avances culturales de estos lugares (Stern, 1967: 89). Por eso y en segundo lugar se presenta la trayectoria particular y el estado actual de las EPM en España, prestando atención a las diversas iniciativas que se pueden encontrar de su práctica; aquí se hará alusión de forma especial a la situación de estas Escuela en la Comunidad de Madrid, por ser la población en la que se centra el estudio de esta Tesis.

3.2.1. Recorrido histórico por la Escuela de los Padres de París

Para presentar el desarrollo histórico de la EPM en Francia seguiremos las referencias que de ésta hacen Isambert (1965: 53-61), que fue director de la Escuela de París; Stern (1967: 123-126), gracias al estudio internacional que realizó sobre la educación de los padres para la UNESCO; junto con el repaso que elabora Tavoillot (1977: 263-275) de la educación familiar, cuyas aportaciones se mostraron en el capítulo precedente.

La primera EPM (*École des Parents et des Éducateurs*) fue establecida en París en 1929 por Marguerite Vérine-Lebrun, editora y esposa de un médico, bajo el lema "Unirse. Instruirse. Servir". Interesada por los problemas educativos, Vérine fue invitada por un Comité de Estudios a pronunciar en una Sala del Tribunal Supremo una conferencia sobre educación sexual, en la que manifestó la importancia de la función que los padres realizan en este aspecto y la necesidad de que reciban una preparación para ello, expresando el

nombre que luego alcanzó tanta difusión: la "Escuela de los Padres". Ésta tuvo en sus primeros años una doble función: estimular el interés público en la formación de los padres y proveer la misma, pues en sus comienzos la acogida de esta idea no se tradujo en una intervención positiva de los poderes públicos ni tampoco en un movimiento importante de la opinión popular. Por estos motivos entre 1928 y 1939 los esfuerzos de Vérine, junto con el apoyo de un grupo de simpatizantes con la labor, se centraron en la organización de: congresos anuales, conferencias en el Museo Social y en Facultades, charlas en los centros sociales de los suburbios de París y en los círculos de estudio de Institutos de Enseñanza Secundaria, charlas radiofónicas y la fundación de una biblioteca. El propósito era hacer llegar la importancia y necesidad de la formación de los padres no sólo entre los grupos de estudiantes y profesionales a los que se dirigían muchas de estas acciones, sino a toda la sociedad del momento. En estas labores dedicaron sus esfuerzos hasta que en 1939 Vérine organizó un curso profesional diplomado de dos años para "educadores de familias", que incluía estudios académicos y trabajos prácticos; las materias eran psicología infantil, ciencia doméstica, higiene en el hogar, primeros auxilios y puericultura. Fundó, al mismo tiempo, Escuelas filiales en otras ciudades francesas. En estos inicios las actividades para la formación de los padres se caracterizaban fundamentalmente por su matiz moralizante.

Después de una interrupción de dos años al estallar la segunda Guerra Mundial, las Escuelas de Vérine se convirtieron en una institución de creciente importancia, que extendió sus actividades e inspiró esfuerzos similares en otras partes de Francia y en el extranjero. Entre todas las actividades que desempeñaba la Escuela, el núcleo de su trabajo fue una serie regular de conferencias pronunciadas anualmente en la Facultad de Medicina de París por destacados médicos, psicólogos, sociólogos y educadores. Este "curso básico" trataba del desarrollo infantil, la psicología de la paternidad, el matrimonio y la psicología social, entre otros, y estaba dirigido, más que a los propios padres, a las personas que trabajaban en el campo de la formación parental y que estaban interesadas en las ideas y resultados de la investigación del momento. La serie de conferencias se publicó en el periódico mensual "L'École des Parents" y en diversos folletos y prospectos ilustrados, promoviendo la difusión de esta actividad. También se organizaron misiones de estudios medico-pedagógicos, se realizaban consultas individuales y los miembros del personal intervenían en programas de radio y televisión, escribían artículos periodísticos o trataban, de otras maneras, de hacerse llegar a los padres y a otras personas interesadas en la educación y el cuidado de los niños.

En esta segunda etapa que va desde 1942 la Escuela se propone como objetivo "hacer comprender a los padres y futuros padres la gravedad de su papel, atrayendo la atención de éstos sobre los problemas que plantea la educación familiar". Pierde así su carácter confesional para tomar uno mucho más científico con una clara tendencia médica gracias a la participación de médicos y particularmente psiquiatras, psicoterapeutas y psicoanalistas de la élite de la época, como Berge, Dublineau, Heuyer y, más tarde, Boutonier, Dolto y Mauco, entre otros muchos. En 1949 una segunda reforma, coincidente con la llegada a la presidencia de André Isambert, acentúa su carácter psicológico y en su lista de colaboradores se encuentran numerosos psicólogos y pedagogos.

Con todas estas aportaciones la información fue un objetivo principal para las "Escuelas de los Padres" durante mucho tiempo, presentada casi exclusivamente como informes de charlas o conferencias impartidas por expertos acerca del desarrollo de los niños y de los métodos correctos de crianza, a los que solía seguirse un tiempo de discusión. En consecuencia el público al que iba dirigida esta actividad, ya fuera como participantes oyentes o lectores de las diversas publicaciones, eran padres con un cierto nivel de cultura, aunque se planteaban grados intermedios para ampliar al máximo las dimensiones de las reuniones: folletos ilustrados de forma humorística, bien presentados y fáciles de hojear, que constituían un primer grado de sensibilización de los padres, y libritos en rústica, que suscitaban de forma algo más elaborada problemas o dificultades de la educación cotidiana. Se trataba siempre de ayudar al auditorio a superar las ideas convencionales, el sentido común y el moralismo, haciendo hincapié en la responsabilidad de los educadores. Con ello se intenta modificar el comportamiento de los padres a través de la información, en forma de análisis de experto a partir de experiencias clínicas o de datos estadísticos, con el fin de llevar a una mejor comprensión de la situación y, en consecuencia, a la percepción de los medios que es preciso utilizar para potenciarla.

En 1946 la enfermedad de Vérine paralizó la labor de la Escuela, entrando en un periodo de letargo. Bajo nueva dirección y con la presidencia del profesor Heuyer, reemprendió dos años más tarde su actividad gracias a que consiguió adaptarse a los cambios sociales, valerse de las aportaciones de las diversas ciencias, experimentar nuevos procedimientos de actuación y coordinar las iniciativas surgidas en Francia y en los países vecinos. Con motivo de su reorganización en 1948, se solicitó el apoyo y el patronato de los Ministerios de Educación Nacional y de Sanidad, extendiéndose aún más sus actividades a todo el ámbito nacional gracias a la colaboración de la Federación de

Padres de Alumnos y la relación con las Asociaciones de Padres de Alumnos de Institutos de Enseñanza Media, de los Colegios técnicos y de las Asociaciones de Familias de la capital y de la provincia, además de otros organismos de carácter social, conformando una amplia red de instituciones especializadas en distintas regiones de Francia. La Escuela continúa su estrecha colaboración con la universidad, en particular con la Facultad de Medicina de París en donde se realizan cursillos, y participa también en los trabajos de la cátedra de Pedagogía de la Facultad de Letras organizando charlas-discusiones. La difusión de sus estudios se asegura a través de las publicaciones de la revista mensual "L'Ecole des Parents", destinada a los padres y a todos cuantos enseñan, y otra trimestral "Le gruope familial", dirigida especialmente a los profesionales de la investigación y de la educación. En el plano de la ayuda directa, acoge a los padres en su sede social y recibe por correspondencia peticiones de consejo de todas las regiones, también organiza consultas educativas individuales, grupos de discusión, charlas en escuelas primarias, en Institutos de enseñanza media y en los centros sociales, proyecciones de películas, conversaciones radiofónicas, emisiones televisadas y continúa con la edición y distribución de folletos ilustrados. Asimismo, organiza cursillos de preparación para el matrimonio, círculos de reunión de adolescentes y cursillos de formación para dirigentes de grupos de padres. Con esta última tarea amplía de forma creciente el perfil de sus profesionales, pues ya no sólo serán fundamentalmente médicos, sino que incluye a padres, maestros, asistentes sociales y otras personas no profesionales que desean tomar grupos a su cargo.

En esta época pronto existieron en el equipo de la Escuela algunas personas que no compartían en absoluto el optimismo depositado en la información en años anteriores, pues aunque ésta se entiende necesaria se toma una mayor conciencia de la extensión y de la sutileza de la influencia parental y de los peligros en que se puede caer con un erróneo y restringido uso de la información: mala interpretación, resistencias, contradicciones entre los profesionales, efectos extremadamente diversos según los padres, posibilidad de originar ansiedades y sentimientos de culpa, y situaciones de dependencia, docilidad y sumisión de los padres en relación al experto. Como consecuencia la Escuela desvía en dos direcciones la intensidad de sus actividades: por un lado presta una creciente atención a la acción preventiva, por ejemplo mediante la preparación para el matrimonio y la paternidad, y los cursos y grupos de discusión para adolescentes mencionados antes; y por otro se pone un mayor énfasis en los métodos informales, las discusiones de grupo, las entrevistas individuales, y en el intercambio de ideas y experiencias entre experto y padre.

Imagen 1. ***Composición de ilustraciones de la revista "L'École des Parents"***

Fuente: Isambert (1960). Edición del folleto original publicado en "L'Écoles des Parents".

En 1952 la Escuela fue declarada de utilidad pública y en 1954 se acordó la creación, entre sus Consejos departamentales, de comités especiales de "Escuelas de los Padres" con la colaboración de la Escuela de París. Estas iniciativas provinciales se fueron multiplicando, agrupándose las más serias en torno a la Escuela parisina que las engloba en una Agrupación de Estudios que, desde 1957, se convierte en internacional reuniendo Escuelas de numerosos países donde se difundieron notablemente estas experiencias. En 1964, el entonces director de la Escuela de París André Isambert, el doctor Berge y el profesor Klineberg fundan en Sèvres la Federación Internacional de la Escuela de Padres y Educadores, la cual pasa a ser a partir de 1978 la actual Federación Internacional para la Educación de los Padres (FIEP), organismo dependiente de la UNESCO que colabora con la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia). Cada año la FIEP organiza congresos, coloquios, seminarios y jornadas de estudio en su sede central de Sèvres y también de carácter internacional.

Por otro lado, en el año 1970 se funda la Federación Nacional de Escuelas de Padres y Educadores (FNEPE), cuyas acciones continúan publicándose en su revista "L'Ecole des Parents". Recientemente se ha reconocido como organismo de formación para la educación para la vida y el consejo conyugal y filial, otorgado por el Ministerio de Salud y Solidaridad en 2005. La Federación está conformada en el momento presente por una red de más de 40 Escuelas repartidas por todo el país, entre las que destaca como resulta evidente la originaria Escuela parisina, hoy la EPE-IDF (*l'École des Parents et des*

Éducateurs d'Île-de-France), de la que resaltamos como datos históricos el establecimiento de la primera línea telefónica para padres en 1971, la apertura de la Casa de Padres (*Maison Ouverte*) en 1993 y la formación del primer Café para padres (*Le Café de l'École des Parents*) en 1999, acciones que actualmente se llevan a cabo para sus participantes junto con conferencias, grupos de conversación y un centro de consulta médico-psicológica. También realiza actividades de orientación dirigidas a jóvenes y de formación para profesionales, seminarios y coloquios. La FNEPE y la EPE-IDF han sido reconocidas como asociaciones complementarias de la enseñanza pública, otorgada por el Ministerio de Educación e Investigación nacional en el año 2009.

3.2.2. Inicio y desarrollo de las Escuelas de Padres y Madres en España

La idea originaria de la Escuela francesa se fue extendiendo a muchos países, como se ha mostrado anteriormente y como ya se manifiesta en la investigación llevada a cabo por el Instituto de Pedagogía de la UNESCO que Stern (1967) recoge en su obra. La encuesta realizada por el citado Instituto en 1955 evidenció que de las 36 naciones que contestaron a las preguntas formuladas casi todas indicaban que la formación parental les interesaba y que era practicada en sus respectivos países. Se reflejaba asimismo que entre las actividades para la formación de los padres existía en todos los países una forma muy específica de ésta, la preparación al matrimonio y los consejos matrimoniales, a cargo en la mayoría de los casos de iniciativa privada y sobre todo confesional. A raíz de aquellas respuestas se pudo comprobar que la formación de los padres se concebía y se realizaba en forma e intensidad muy diversas.

Destacan sobre todo en el estudio de Stern (1967) cuatro organizaciones típicas: las prácticas Norteamericanas, difundidas por Australia, Canadá y Nueva Zelanda, en las que la formación parental no era considerada como una función privativa de una institución determinada, sino que contribuían a ella varios servicios y organizaciones comunitarias; la estructura desarrollada en Francia con su "Escuela de Padres y Educadores", germen del resto de actividades similares en el país y en otros como Bélgica, Holanda, Italia, Yugoslavia y Alemania; la organización de la "Escuela para Madres" alemana, centrada sobre todo en la formación para las tareas domésticas para madres y futuras madres, que apareció también con algunas modificaciones en la Suiza de habla alemana y en Austria; y por último incluye aquellos países en los que la formación parental, como actividad

diferenciada y organizada, no se había desarrollado aún, en particular Reino Unido, Noruega, Suecia y Dinamarca.

En estos primeros momentos y en el caso concreto de España algunos psiquiatras, la mayoría miembros de la Liga para la Salud Mental, iniciaron la fundación en 1963 de una Escuela de Padres en estrecha colaboración con la Agrupación de Estudios Internacional y con la Escuela de los Padres francesa (Isambert, 1965: 85). Sin embargo la necesidad e importancia de prepararse para la tarea educativa de los padres no comienza a hacerse consciente con mayor claridad hasta los años 70, a través de las acciones de Asociaciones de vecinos y de las Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros escolares, entre otros (Fresnillo y Fresnillo, 1997: 34-35).

Este interés se mostró en la Ley General de Educación de 1970, que impulsaba el desarrollo de programas de formación de educación familiar, aunque su repercusión fue muy escasa o casi nula. Lo mismo sucedió con la Orden Ministerial de 1977, que fomentaba la creación en todas las Delegaciones provinciales de Servicios de Orientación Escolar y Vocacional con funciones específicas de orientación familiar, y la Orden de 1982 por la que se creó el Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos. Estas acciones legislativas no se tradujeron en una aplicación práctica y las EPM adoptaron en nuestro país formas muy diversas.

Al igual que en la Escuela francesa, en sus inicios la mayoría de experiencias consistían en conferencias y charlas de divulgación sobre aspectos del desarrollo infantil, sobre cuestiones relacionadas con el establecimiento de normas y su importancia para el niño, etc. Sin embargo, con la percepción de la falta de eficacia de esas acciones, aparecieron otro tipo de programas en los que la intencionalidad educativa era más elevada, estructurados a través de tareas específicas dirigidas a las familias con el objetivo de que aprendieran unos contenidos determinados como, por ejemplo, el cuidado del bebé, técnicas de estimulación, etc. (Vila, 1998b: 180).

Son particularmente los grupos religiosos los que potencian la actividad (Delgado et al., 1993: 6) incluso, aunque de forma esporádica, en años anteriores a la década de los 70 como se muestra en el estudio de Romero Gallego (2004: 190). Como ejemplo se puede citar la "Escola Activa de Pares" del Clot, fundada por jesuitas en el año 1973 y caracterizada por una estructura formativa propia organizada en tres niveles: iniciación, ampliación y personalización; cada nivel estaba formado por ocho sesiones con un tema

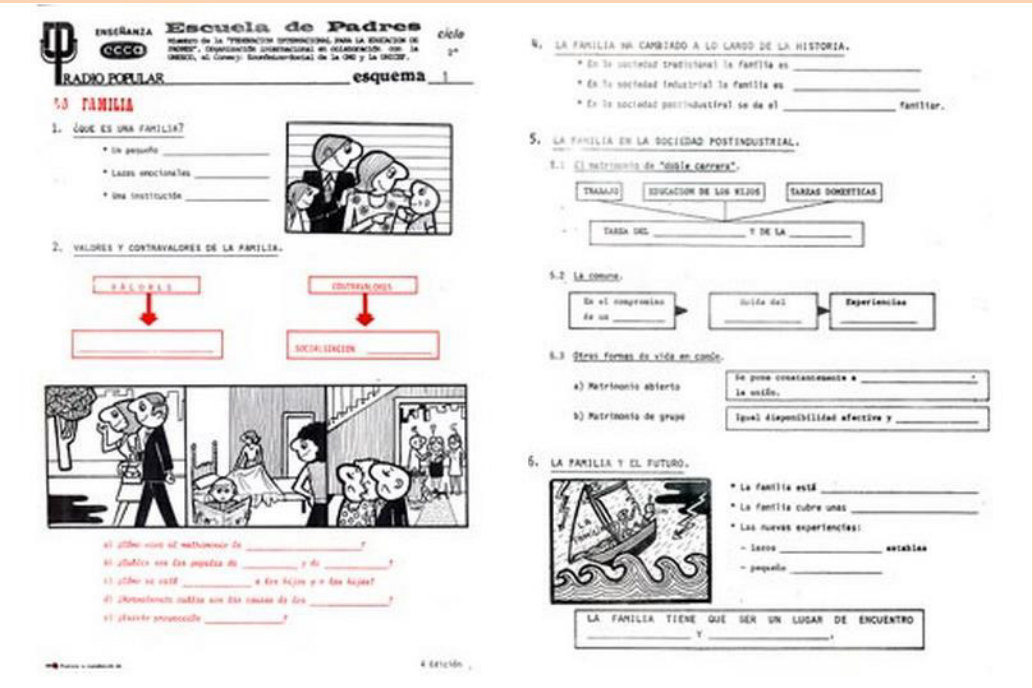
distinto para cada reunión de padres, formada por grupos de entre seis y siete matrimonios. Contaba además, desde su inicio, con un planteamiento de cursillos de formación para aquellos padres que quisieran ser monitores de otros grupos de padres (Targa, 1988; Escuela técnica profesional del Clot, 1991).

Pero es Radio ECCA (Emisora Cultural de Canarias) la que sin duda protagoniza de forma especial los comienzos de estas Escuelas en nuestro país. Radio ECCA es una entidad sin ánimo de lucro y de carácter privado que desarrolla actividades de formación de personas adultas a través de cursos radiofónicos desde el año 1965. Nació en Canarias, donde se encuentra la sede central, de la mano del padre jesuita Francisco Villén. En 1973 promovió entre sus actividades formativas una dirigida a los padres: la Escuela de Padres de Radio ECCA. Jesús Copa Mota (1992), que fue coordinador de esta Escuela, presenta en un artículo un recorrido histórico de la misma al cumplir 18 años de funcionamiento, del que extraemos los datos más relevantes que a continuación se muestran.

En el año 1973 Radio ECCA comenzó a preparar unas clases que se denominaron "Curso de Escuela de Padres" y el 16 de enero de 1974 emitió la primera de las 24 clases de que se componía el curso inicial. Éste pronto se fue extendiendo de forma sucesiva en siguientes ediciones y desde el segundo año de su apertura se comenzó a impartir en la península. Allí donde Radio ECCA no tenía emisora propia se difundía en las emisiones provinciales de Radio Popular, ya que esta Radio nació unida a la Cope, a través de otras emisoras locales con las que se llegaron a acuerdos y, donde no se contaba con radio, llegaban los materiales impresos de la institución. De este modo consigue estar presente en casi todas las provincias o regiones de España gracias a la continuada coordinación de las Escuelas locales o regionales que fueron surgiendo, la renovación de sus materiales y la difusión de cursos monográficos para familias y animadores de grupo, como servicio complementario a las Escuelas. La actividad se divulga casi desde su comienzo en diversas reuniones y jornadas, así como a través de convenios con instituciones privadas, pero, sobre todo, gracias a la acción llevada a cabo por múltiples promotores y animadores de los grupos de padres que promueven las Escuelas en colegios, asociaciones y parroquias. La repercusión de esta actividad contribuyó a que Radio ECCA fuera nombrada miembro activo de la FEIP en 1974, teniendo la particularidad de ser la única Escuela asociada que emplea la radio para la formación de los padres. Además, desde el curso 1977-78 la Escuela se internacionaliza y llega a México, extendiéndose poco a poco por otros países del Centro y Sur de América e incluso, sin

que existan coordinaciones ni convenios con ECCA, los materiales de la Escuela llegan a recorrer múltiples países de habla hispana.

Imagen 2. ***Material didáctico de la Escuela de Padres ECCA***



Fuente: ECCA, 2013 (recurso telemático: www.radioecca.org).

Como se recoge en su página de internet, desde el año 1997 Radio ECCA, en colaboración con la Universidad de La Laguna, cambia el planteamiento y la metodología del programa apoyado en el modelo experiencial. La transformación de esta nueva EPM propició un gran debate interno y muchas jornadas de formación a todos los voluntarios que eran guías-mediadores de grupo. Después de unos años de cambio gradual, hoy en día este tipo de formación se encuentra consolidado en Canarias y en el resto de España, quedando como asignatura pendiente generalizarlo en los países hispanoamericanos. Siguiendo la línea evolutiva del programa, actualmente la EPM hace uso de las nuevas tecnologías, llegando a los padres no sólo por medio de la Radio y a través de reuniones grupales sino también de internet.

Por otro lado, las primeras prácticas dirigidas a la formación parental en nuestro país se reforzaron asimismo con la aparición de revistas educativas, como "Padres y Maestros" (1965) y "Ser padres" (1977). Ambas publicaciones se mantienen en nuestros

días, la primera con un carácter más científico para profesionales de la educación y personas interesadas en la materia, y la otra más divulgativa sobre prácticas de crianza infantil. Centrándonos en la revista "Padres y Maestros", ésta recoge a lo largo de su trayectoria múltiples escritos relativos a EPM, sobre todo desde que en 1972 publicara un número monográfico sobre las mismas (número 33), al que siguen un centenar de artículos publicados en sus páginas centrales con los denominados Cursos PM y Laboratorios, además de los diversos Temas que distingue en sus secciones, que tienen como propósito fundamental ser guías o propuestas de trabajo para aquellas personas que llevan a cabo o quieran poner en marcha una EPM. En estos apartados se pueden encontrar, hasta en sus números más recientes, diversas aportaciones sobre múltiples temáticas para tratar en la Escuela (temas evolutivos, de índole personal, de relación social, pedagógicos, de didácticas específicas, familiares, ambientales y de índole administrativa), cuestiones formativas para los profesionales responsables, orientaciones para el trabajo en grupos de padres, experiencias reales en colegios, referencias bibliográficas, cuestionarios y cuentos para EPM, entre otros recursos. Destacan en los últimos años las contribuciones del jesuita Fernando de la Puente a la revista con temas variados para trabajar en EPM.

Algunas iniciativas se apoyaron igualmente en programas de formación parental que llegaron a nuestro país a finales de los años 70 y principios de los 80. Es el caso del programa PECES (Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático), como recoge en su artículo Marta-Elena Marconi (1986), que fue asesora en Relaciones Humanas de PECES.

Los movimientos asociativos en los centros escolares por parte de los padres de los alumnos también han tenido mucho protagonismo en la promoción de estas Escuelas. En España es en 1931, durante la Segunda República, cuando se reconoce el derecho a intervenir en la escuela formando Asociaciones de Padres. Éstas se reconocieron en las leyes educativas posteriores (Ley General de Educación de 1970, LOECE de 1980 y LODE de 1985), pero no será hasta 1986 cuando queden refrendadas en el Real Decreto 1599/1986 de 11 de julio, por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos (BOE de 29 de julio de 1986). Según varios autores (García Campos, 1998; Palomo, 2008) las EPM se incluyen dentro de las actividades y finalidades que se recogen en este marco legislativo para las AMPAs, lo que justifica su colaboración en el desarrollo de EPM y la trayectoria que une a ambas.

Destaca de manera especial la CEAPA, que desde finales de los 80 ha trabajado para ofrecer a las Asociaciones recursos dirigidos a la formación de los padres y, en

concreto, para la formación de EPM en los centros escolares como se refleja en las diversas publicaciones reeditadas (Delgado et al., 1993; García Campos, 1997; Ladrón y García, 1998). También la CEAPA viene elaborando con gran intensidad múltiples materiales para las familias, como se puede ver en su página web donde se encuentran guías, informes, folletos informativos, materiales audiovisuales, cuentos, cómics, entre otros muchos recursos que se pueden adquirir de forma gratuita. Además a lo largo del tiempo CEAPA, junto con las Federaciones y Confederaciones provinciales o autonómicas asociadas, lleva a cabo actividades formativas para los padres y miembros de las Asociaciones sobre todos aquellos temas de actualidad educativa en educación familiar, escuela y gestión de las AMPAs. Para ello realiza los denominados cursos viajeros presenciales en las más de 40 federaciones y confederaciones; desarrolla programas de formación de formadores en cursos presenciales en Madrid, donde se forman a padres para que impartan charlas y cursos en sus AMPAs; celebra encuentros estatales y oferta una amplia variedad de cursos en temas relacionados con la educación de los hijos a través de su plataforma de cursos a distancia.

Con todo ello serán los años 80 la época en que las EPM tuvieran más importancia y repercusión en España, así como a principios de los 90. En el caso concreto de Madrid, la obra de Romero Gallego (2004: 165-166) ofrece las siguientes referencias sobre las primeras EPM que surgen en la capital hasta las experiencias de principios del año 2000:

a. En 1958, la EPM del Colegio Tajamar, en Vallecas.
b. En 1976, la del Colegio Montpellier, en Ciudad Lineal.
c. En 1977, la del Colegio Delicias, en Arganzuela.
d. En 1980, la del Colegio Nuestra Señora de las Victorias, de Ciudad Lineal.
e. En 1981, la del Colegio San Viator, en Usera.
f. En 1985 nacen cuatro EPM y de 1986 a 1988 se crean tres más, una por año.
g. En el año 1989 se constituye el IMFEF (Instituto Madrileño de Formación y Estudios Familiares), entidad no lucrativa de carácter cultural y educativo que entre sus acciones promueve y organiza actividades de formación parental. La década de los 90 es muy fecunda en EPM gracias a que el Ayuntamiento de Madrid, desde el Área de Gobierno de Familia y Asuntos Sociales, y el IMFEF firman un convenio de colaboración en 1994 para organizar una EPM por distrito dentro del Programa Municipal de Formación Familiar, formado por cursos generales (18 sesiones) y específicos para padres con hijos adolescentes (12

sesiones). También establece durante años convenios con otros Ayuntamientos de la Comunidad, con las Juntas Municipales y con otras instituciones privadas.

h. Entre 1983 y 2000 se organizan diversas actividades directas con padres, que tras esos años desaparecen. Desde la Consejería de Educación se siguen dos caminos. El primero consiste en realizar cursos para promover la participación escolar a través del "Programa de formación de padres para la participación en la Comunidad Educativa", dirigido a padres, profesores y alumnos, y se elabora material específico para padres. El segundo se centra en el "Programa de Prevención de Drogodependencias", que se realiza también con padres, profesores y alumnos.

3.2.3. Consideraciones actuales y prácticas españolas de Escuela de Padres y Madres

Las prácticas de EPM que durante los años 80 y 90 tuvieron cierta importancia han ido poco a poco desapareciendo y, como muestran Ruiz y Martín (1995: 23), en los últimos tiempos estas experiencias pueden considerarse, en el mejor de los casos, insuficientes. También se podrían calificar según ellos como pobres en contenidos, erróneas o sin base científica, partidistas por su orientación política o religiosa, tardías en el momento en que se realizan, caras si se hacen de forma privada o, simplemente, frustrantes por su forma de ejecución, por lo que aunque se lleven a cabo no suelen funcionar bien. Los autores explican esto argumentando que no hay una concordancia entre la oferta y la demanda; la demanda corresponde a la necesidad del padre de mejorar su formación como padre, y lo que se ofrece es la participación representativa en la vida académica (Ibíd.: 24). Desde su punto de vista la importancia de esta actividad sigue aún vigente en la mayoría de los responsables de la educación y la mayoría de los padres, ya que la necesidad formativa de los últimos es una realidad; por eso mismo resulta llamativo que la frecuencia de estas Escuelas sea tan escasa y que resulte tan difícil que tengan lugar antes de que el niño se escolarice. Por ello, continúan los autores, es el momento de hacer propuestas y ponerlas en marcha porque la experiencia demuestra que las EPM son de gran utilidad. Entienden así que la prevención es el tratamiento más eficaz y más simple, y que los esfuerzos invertidos en la realización de las Escuelas son enormemente rentables por su efecto multiplicador a través de los años.

A pesar de todo, son diversas las actividades de formación parental que se llevan a cabo en la actualidad como recurso para promover la parentalidad positiva, como los

programas que se mostraron en el capítulo precedente. Las experiencias de EPM que nacieron fundamentalmente en los centros escolares se han diversificado a otros ámbitos como son el de servicios sociales, sanitarios e instituciones particulares, quizás ante la falta de apoyos y recursos por parte de la comunidad educativa que suele encontrarse sobrecargada en sus funciones, aunque muchas de estas nuevas prácticas se desarrollan en estrecha unión y colaboración con los colegios.

Se pueden distinguir tres tipos de EPM en función de su origen según de Jorge (2012: 40): las organizadas por organismos públicos (a nivel nacional, regional o local), las desarrolladas por asociaciones, y también se pueden encontrar Escuelas virtuales a través de internet. Siguiendo y ampliando la clasificación que ofrece Eva del Amo (2009), destacan las siguientes prácticas de EPM:

a. Iniciativa privada en modalidad presencial o semi-presencial: Son múltiples las instituciones privadas que prestan entre sus servicios EPM. Se pueden desarrollar en sus propias instalaciones o pueden ofrecer esta actividad a los centros escolares, centros de servicios sociales, etc. Se distinguen, entre otras, las siguientes instituciones:

- Gabinetes psicológicos y gabinetes psicopedagógicos: Entre los primeros mencionamos el "Grupo Crece" en Madrid, que oferta entre sus cursos uno monográfico denominado "Escuela para padres, madres y educadores", organizado en charlas semanales de 2 horas de duración. También algunos gabinetes psicopedagógicos de escuelas infantiles o colegios privados prestan EPM en sus instalaciones. Asimismo los gabinetes particulares son contratados por los colegios, generalmente a través del AMPA, para coordinar y organizar Escuelas, como el gabinete psicopedagógico "Eldon" también de Madrid.
- Academias de formación: Entre sus clases de apoyo escolar y cursos, algunas academias en número creciente cuentan con EPM. Por ejemplo, la "Academia Aprender" en Guadalajara ofrece EPM para centros educativos o asociaciones, y el "Centro de FP Academia Didáctica" en Valencia y la "Academia Emprende" de Santander desarrollan las Escuelas en sus propios centros.
- Otras: Organizaciones de diverso tipo ofrecen actividades de formación parental con el esquema de EPM, constituidas desde sus particulares planteamientos y propósitos, como las que se recogen en la próxima tabla.

Cuadro 11. ***Instituciones privadas que desarrollan acciones formativas para padres en modalidad presencial o semi-presencial***

Institución	*Datos de interés*	*Actividades y metodología*	*Centros de aplicación*
Acción Familiar	Organización sin ánimo de lucro constituida en 1987, formada por 5 asociaciones junto con su sede central en Madrid. Lleva a cabo dos líneas de actuación familiar: acción directa (programas de formación, servicio de orientación y voluntariado) e investigación y estudio.	Programas formativos dirigidos a cualquier tipo de población de padres: • "Educar en familia". • "Familia y promoción de la salud". • "Mejorando la convivencia", específico para padres con hijos adolescentes. • "Ocio familiar".	• Centros educativos. • Asociaciones. • Ayuntamientos. • Centros parroquiales. • Otros: centros penitenciarios, puntos de encuentro municipal, cooperativas.
Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer"	Centro con más de 30 años de experiencia en Latinoamérica, Cuba y España. En nuestro país tiene sede en Madrid, Bilbao y Estepa.	• Escuela para padres y madres. • Laboratorio de Familia. • Talleres para padres sobre temáticas específicas. Parte de los supuestos metodológicos de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC) de Mirtha Cucco.	• Centros educativos. • Servicios sociales. • Otros: centros culturales, centros de salud.
ECCA	Emisora Cultural de Canarias. De carácter presencial desarrolla el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en diversos municipios de Canarias y en 13 ciudades de la península, dirigido a familias en situación de riesgo psicosocial.	El PAPF está formado por 4 módulos de contenido: • Módulo 1: identificar la vida personal. • Módulo 2: analizar las situaciones personales. • Módulo 3: resolver situaciones personales. • Módulo 4: elaboración de un proyecto de vida. La metodología de trabajo se apoya en el modelo experiencial.	• Instituciones públicas en convenio: Ayuntamientos, Centros de Atención Preferente, Centros del Plan Sur y otros.
Fundación Tomillo	Fundada en 1983 en Madrid trabaja para el desarrollo personal y la integración social de personas y colectivos vulnerables a través de la educación, la mejora de la empleabilidad, la creación de empleo directo, el fortalecimiento de redes sociales, el análisis y la innovación.	• "Aprender juntos, crecer en familia", en colaboración con el Programa Caixa Proinfancia. • Programa ocio en familia.	• Escuelas infantiles. • Servicios de Atención a la Infancia y la Familia.

Continúa página siguiente

Institución	*Datos de interés*	*Actividades y metodología*	*Centros de aplicación*
Identitas Asesores de Educación Personalizada (IAEP)	Institución educativa de Madrid. Entre otras acciones desarrolla el programa de familias DAIP (Desarrollo Armónico de la Identidad Personal).	Dentro del programa DAIP se incluyen los cursos: • Educar desde pequeños (padres con hijos de 0 a 3 años). • Esperando la pubertad (de 6 a 12 años). • Sobrevivir a los adolescentes (de 12 a 18 años). • Comunicar el amor. Se realizan en reuniones de 10/12 matrimonios con un profesor IAEP, quien dirige la sesión de trabajo mensual y orienta a cada familia en entrevistas personales bimensuales. Cada reunión consiste en una conferencia sobre uno de los aspectos de desarrollo de la persona y se dialoga sobre una parte de la lectura del libro trimestral.	• Centro propio. • Colegios interesados, con dos modalidades: se forma a los profesores para realizar las entrevistas y enseñar a las familias a utilizar las agendas DAIP, y los profesores de Identitas se responsabilizan de la conferencia y presentar el libro; o bien Identitas asume directamente la formación de los grupos DAIP.
Instituto Europeo de Estudios de la Educación Fernando Corominas (IEEE)	Se forma en 1991 con sede central en Madrid y está presente en 11 países de Europa, América y Asia. Entre otras actividades lleva a cabo las Escuelas de Familias IEEE, basadas en el Programa de Educación Familiar (PEF).	El PEF incluye: • Lectura de un libro cada 2 o 3 meses. • Realizar Planes de Acción con los hijos. • Reunión mensual de 2 h. con 8/12 matrimonios (círculo de calidad). • Reunión trimestral de asesoramiento personal de 1 hora.	• Centros parroquiales. • Centros educativos y otros con profesionales formados en el IEEE y que apliquen el PEF.
IFFD España Antiguo Instituto de Iniciativas de Orientación Familiar (IIOF)	Es miembro de la International Federation for Family Development (IFFD). Tiene más de 30 centros asociados en España, entre ellos destaca “Aula Familiar”, que es miembro fundador de IFFD España con sede en Madrid y fundada en 1973, y el Instituto de Estudios Familiares (IDEFA).	• Primeros pasos (hijos hasta 4 años y quienes esperan ser padres). • Primeras conversaciones (padres con hijos de 4 y 5 años). • Primeras letras (de 4 a 8 años). • Primeras decisiones (de 8 a 10 años). • Preadolescencia (de 10 a 13 años). • Adolescencia (de 13 a 16 años). • Proyecto personal (jóvenes que piensan contraer matrimonio). • Amor matrimonial I (recién casados y hasta 5 años de matrimonio). • Amor matrimonial II (matrimonios de todas las edades). • Abuelos activos (para abuelos). Se basa en una metodología participativa, a través del método del caso.	• Centros educativos. • Centros parroquiales. • Otros: Ayuntamientos, asociaciones, centros culturales.

Fuente: Elaboración propia.

b. En los centros educativos: Es tradicional la organización de EPM en los Colegios de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria, en ocasiones promovidas por el propio centro, otras por las AMPAs y sus Federaciones o gracias a la acción conjunta de ambos; destacamos la EPM de la Federación de Aragón (FAPAR), que gestiona y organiza charlas sobre varios temas en diferentes colegios e institutos, además de preparar cursos y materiales telemáticos. En otras ocasiones son instituciones privadas las que procuran esta actividad, como las anteriores, contratadas fundamentalmente por las AMPAs para el desarrollo íntegro de la Escuela o para algunas sesiones concretas. Y a veces es la administración pública la que utiliza las instalaciones de los centros escolares en sus acciones de formación parental, en un intento de acercarse más a los padres, en convenio con entidades privadas como algunas de las mencionadas antes, por ejemplo el Centro "Marie Langer", o desde acciones propias.

En la mayoría de los casos estas Escuelas han sido formadas por centros educativos de índole privada (Palomo, 2008: 784). Así, la proporción de centros que realizan este actividad es mayor en el caso de los colegios concertados y privados que en los públicos, como igualmente se ha podido comprobar en el estudio de campo de este trabajo, lo que se explica sobre todo porque los primeros suelen estar apoyados por personal interno del centro con el que no cuentan permanente los públicos, principalmente equipos psicopedagógicos, o por profesionales externos contratados de otras instituciones, como algunas de las referidas. También algunos de estos colegios realizan la Escuela como servicio extraescolar por el que los padres pagan una cuota, lo que del mismo modo ayuda a su mantenimiento. Paralelamente se desarrollan otras EPM en los centros públicos, dependientes en la mayoría de los casos de las AMPAs del colegio o instituto e inclusive, como se ha comentado y se tratará después, de la administración (Ibíd.).

Sin embargo y centrando la atención en la Comunidad de Madrid, las EPM en los colegios públicos han descendido notablemente en esta población con motivo, sobre todo, de la reducción o supresión de convenios con la administración pública desde finales del año 2012. Es el caso del antes mencionado IMFEF y de las EPM organizadas desde la Dirección General de Familia, Infancia y Voluntariado del Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid a través del Programa Municipal de Formación Familiar. Atendiendo a las últimas Escuelas, éstas estaban organizadas en dos cursos: un programa general de 10 sesiones y uno específico para padres de hijos

adolescentes de 12 sesiones, que se realizaban de forma gratuita en los colegios y también en centros de servicios sociales y otros centros de los distritos.

c. Organizadas por la Administración: La Administración también promueve estas acciones, ya sea en colaboración con otras instituciones o no. Retomando la situación de la Comunidad de Madrid, en este caso se situarían los últimos programas mencionados en la categoría anterior que no mantienen su continuidad. En la actualidad las acciones de formación parental que se llevan a cabo por parte de la gestión pública de esta comunidad están fundamentalmente en manos de los Centros de Apoyo a la Familia (CAF), aunque estas acciones son más concretas y determinadas en el tiempo que las EPM porque se hacen en forma de talleres sobre temas puntuales y variados, en la mayoría de los casos de una o dos sesiones; destaca la "Escuela de Familia" del Instituto Madrileño de la Familia y del Menor, que organiza mensualmente talleres en el CAF "Mariam Sánchez" y en el CAF de Majadahonda. En cualquier caso, la administración local de Madrid no fomenta actualmente estas Escuelas como en años anteriores y, de hacerse, es generalmente en convenio con instituciones privadas que realizan EPM en centros públicos.

Por otra parte, son muchas otras las Consejerías, Concejalías y administraciones locales que en sus servicios a la ciudadanía organizan asimismo programas, talleres, charlas para padres y especialmente, por el interés de este trabajo, EPM con ésta u otra denominación, bien en sus instalaciones consistoriales, en centros de servicios sociales o en los centros educativos de los municipios. Referimos por ejemplo el Ayuntamiento de Valencia, que en el curso 2013/2014 ofrece el vigésimo año consecutivo del Programa "Escuela de Padres" desde la Delegación de Sanidad y Consumo, dentro del Plan Municipal de Drogodependencias, y que está dirigido por Agustín Durán Gervilla siguiendo el manual didáctico que coordina también este autor; el programa se propone en convocatoria pública a los centros escolares interesados y se realiza durante el periodo escolar en sesiones de hora y media de duración, en horario adaptado al que proponen los padres de cada centro que lo solicitan, y con una periodicidad quincenal, estableciéndose en un día fijo de la semana.

Desde la Administración central también se realizan numerosos programas, campañas y materiales para fomentar el ejercicio de la parentalidad positiva. Concretamente sobre EPM se ha publicado un curso por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Fernández Pérez, 2000).

d. A través del ordenador y otras vías a distancia: Las prácticas de EPM se han adaptado a las nuevas tecnologías con el fin de llegar a la máxima población posible, facilitando su acceso ante las dificultades asociadas a la modalidad presencial. En relación con la clasificación anterior, consideramos en primer lugar las prácticas de formación parental que algunas administraciones llevan a cabo a través de plataformas virtuales, como es el caso de la "Escuela de Padres" del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que aunque no presenta una formación telemática ordenada sí que brinda un espacio con diversos materiales sobre temas de interés para los padres. A nivel regional, destacamos el portal "Familiasenred" del Plan Canario de Formación para las Familias, puesto en marcha por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad, en colaboración con la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que se ofrece como un espacio virtual para la participación, formación y asesoramiento de padres de Canarias (Ramírez, Méndez y Díaz, 2013: 353).

Pero son otras muchas las prácticas telemáticas que se distingue en los últimos años. Radio ECCA, ya aludida, ofrece desde su inicio EPM a distancia gracias a sus emisiones de radio y también, desde hace unos años, en modalidad de internet, que está formada por 4 bloques de contenidos que incluyen 3 módulos cada uno, con una duración de 2 meses por bloque. Desde los movimientos asociativos mencionamos la Fundación PROFORPA, vinculada a CONCAPA (Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos), que lleva a cabo el curso online "Escuela de Familias". Entidades privadas también promueven esta actividad, por lo que, a pesar de que esta oferta es limitada, se distinguen empresas que entre sus contenidos desarrollan algunos relacionados con la formación parental, empleando plataformas de formación e-learning como el "Grupo Gesfomedia" y el centro "MasSaber", que entre sus propuestas formativas para las familias ofrecen cursos de EPM online.

Resaltamos asimismo la "Universidad de Padres on-line" (UP), proyecto liderado por José Antonio Marina iniciado en 2008 y convertido en Fundación en 2010 (FUP), que cuenta entre sus proyectos con la "Escuela de parejas online" y "Superpadres", éste último tiene varias convocatorias al año con cursos diferenciados según la edad de los hijos, entre los 0 y los 16 años, con una duración de la parte teórico-práctica de 4 meses y acceso a un servicio de campus virtual durante un año. La "Escuela de Padres con talento", que combina el trabajo presencial con la continuidad a distancia en su página web y un

programa de radio, con servicio de consultoría psicopedagógica a través de correo electrónico, foro online de padres y asesoría bibliográfica, entre otros. Y el programa online "Educar en positivo" del Grupo de investigación FADE de La Universidad de la Laguna, que en su página web ofrece este programa, integrado por cinco módulos, junto con recursos para la familia.

Desde la televisión también se han hecho programas de este tipo, como la "Escuela de padres en apuros" transmitida en la televisión pública nacional. Aunque esta Escuela no continúa realizándose, sus capítulos están disponibles en internet.

En síntesis, las posibilidades a las que se puede acceder a través de las tecnologías de la información y la comunicación son diversas. En el siguiente cuadro se presentan algunas referencias web que recogen prácticas de formación parental y recursos multimedia:

Cuadro 12. ***Algunas direcciones web con prácticas y recursos formativos para padres***

- Asociación Edufamilia: http://edufamilia.com/
- Blog Superpadres: https://www.superpadres.com/blog/
- Blog Taller de Padres de la Fundación Belén: http://fundacionbelen.org/blog/
- Educar en positivo del Grupo FADE: http://www.educarenpositivo.es/
- Escuela de Familias de la Fundación PROFORPA: http://www.escueladefamilias.es/
- Escuela de Padres del INTEF: http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/e_padres/ y http://ntic.educacion.es/v5/web/padres/orientacion_familiar/
- Escuela de Padres con Talento: http://www.escueladepadrescontalento.com/
- Escuela de Padres TIC del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas (CITA): http://www.padresanalogicoshijosdigitales.com/
- Escuela Virtual de Padres: http://www.web-familias.com/
- Familias en Red, Plan Canario de formación para la familia del Gobierno de Canarias: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/familiasenred/
- Portal Familia y educación: http://familiayeducacion.org/
- Portal Educapeques: http://www.educapeques.com/
- Proyecto Padres Formados: http://padresformados.es/
- Publicaciones del Instituto Madrileño de la Familia y el Menor: http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=Page&cid=1109266101003&idConsejeria=1109266187278&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1109266227723&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266101003
- Universidad de Padres: http://www.universidaddepadres.es/
- Otras páginas web con materiales: http://www.cyberpadres.com/ http://www.guiainfantil.com/ http://www.sontushijos.org/ http://www.informapadres.com/ http://www.solohijos.com/home.php

Fuente: Elaboración propia.

e. Necesidades especiales: Aunque las EPM están dirigidas a todos los padres o figuras parentales, muchas asociaciones y otros colectivos que se conforman en torno a diversas enfermedades o circunstancias personales especiales llevan a cabo estas Escuelas, con el intento de informar y formar a los padres en estas problemáticas o necesidades concretas de sus hijos para saber actuar ante las mismas de la mejor manera posible.

En nuestro país sobresalen tres agrupaciones por su trayectoria y presencia de esta práctica. En primer lugar mencionamos la Confederación Española de Padres y Amigos de los Sordos (FIAPAS), que en el curso 1994/95 llevó a cabo su primera experiencia de EPM para padres de niños con dificultades auditivas en su Asociación de Madrid (Fresnillo y Fresnillo, 1997) y continúa haciéndolo en otras Asociaciones provinciales. El colectivo de personas con deficiencias visuales también ha promovido intensamente esta actividad, sobre todo de la mano de la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles). Y por último destacan con un amplio recorrido las EPM para la prevención de las drogodependencias de la mano de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y Proyecto Hombre; la primera lleva a cabo el programa "En familia", con cursos y talleres en modalidad virtual y presencial y un portal con este mismo nombre (http://enfamiliafad.org/portal/), y del segundo se puede resaltar su denominada "Escuela de Familias en la Red", que es un curso gratuito de formación online para padres (http://www.escueladefamiliasph.org/).

Pero son muchas otras las entidades de diferente índole que desarrollan estas Escuelas específicas o, con otras denominaciones, diversas actuaciones de formación parental que giran en torno a problemáticas familiares concretas, como es el caso del Programa de educación familiar y parentalidad positiva de la Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI). Incluso desde centros hospitalarios se realizan EPM, dirigidas a completar la asistencia que se ofrece a pacientes y familias, como por ejemplo el Hospital La Paz de Madrid, cuya EPM está orientada a padres de niños prematuros, y la Fundación Hospital de Nens de Barcelona, que organiza en su Escola de Pares diversas actividades tanto para familias como para personas que profesionalmente trabajan con niños. De algunas de estas prácticas de EPM dan cuenta numerosas publicaciones en forma de experiencias y manuales para padres y profesionales; en el cuadro 13 se recogen algunas de estas obras consultadas, ordenadas por temática.

Cuadro 13. ***Referencias de publicaciones sobre EPM en situaciones especiales***

- Alumnos con necesidades educativas especiales (García Campos, 1996; Moya, Martínez y Ruiz, 2002; Rodríguez Hernández, 2003).
- Atención Temprana (Martínez Murcia, 2004; Redondo, 2009).
- Autismo (Rodríguez Torrens, 2002; Trinidad, Pizarro, González y Blázquez, 1995).
- Deficiencia visual (Forteza, Guerra, Ochogavia y Ramis, 1991; Vecilla, Ledesma y de Prado, 1996; Martínez Abellán, 2004; Martínez Martínez, 2009; Rosa y Ruf, 2001).
- Discapacidad psíquica, sensorial o motora (Brezmes, 2001; Brezmes, Ortiz y Pérez, 1997).
- Intervención comunitaria en poblaciones con necesidades especiales, en situaciones de riesgo y/o exclusión social (Calero y Martínez, 1988; Cucco, 1989; Perea, 2001; Pérez, Pérez y Olmedo, 2002).
- Niñas con discapacidad (Consejería de Familia y Asuntos Sociales Comunidad de Madrid, 2005).
- Síndrome de Down (Fernández O'Donnell et al., 2010).
- Sobredotación (López Escribano, 2003; Raglianti, 2009).
- Trastornos del comportamiento (Díaz-Sibaja y cols., 2008).
- Personas adultas con discapacidad intelectual en piso tutelado (Torreblanca y Ansolenga, 2007).
- Prevención de drogodependencias (Amejeiras, Rodríguez y Villar, 2006; Banal, 2008; Durán Gervilla, 1997; Durán y Bueno, 2004; Matías, 2009; Orellana, 2001; Prendes, 2008; VV.AA., 1996; Villa y Fernández, 1999).
- Problemas de conducta (Carrobles y Pérez-Pareja, 2008).

Fuente: Elaboración propia.

En todas estas experiencias los autores muestran con mayor o menor claridad una idea común que podemos extraer: el aprendizaje en grupo que promueve el trabajo de la EPM ayuda al desarrollo personal de los padres con hijos que presentan alguna necesidad especial, que no tiene nada que ver con los grupos terapéuticos, informativos o de apoyo emocional. En estos casos las ventajas del grupo de formación sobresalen especialmente pues en éste todos son emisores y receptores; los intereses, necesidades y preocupaciones de todos son el impulso de la formación y se incorporan constantemente a la misma; el grupo está abierto a las facetas y demandas de los participantes; se fomenta la colaboración y cooperación entre los miembros, estableciendo vínculos; se potencia la singularización de los temas y el análisis de peculiaridades y matices; el conocimiento va acompañado por el reconocimiento de los interlocutores y se valora el proceso de aprendizaje, su pertinencia y calidad (García Campos, 1996: 107).

En fin, el grupo de EPM favorece la comunicación y el aprendizaje entre iguales en un espacio de encuentro, algo que es fundamental para los padres con hijos que presentan alguna necesidad especial porque permite la expresión espontánea de dificultades y sentimientos, que en estas ocasiones son particularmente delicados o difíciles, con otras personas en circunstancias similares. Esto sirve de apoyo en los momentos iniciales para aceptar la situación de una manera adecuada, superando el sentimiento de soledad y de "caso único" que suele estar presente, facilitando además que en el desarrollo del grupo se genere un proceso de ayuda y formación que no podría tener lugar de otro modo (Brezmes, 2001: 44).

3.3. ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

El desarrollo de una EPM y, por tanto, la organización de los medios necesarios para su puesta en marcha, la preparación de los contenidos, así como de los procedimientos metodológicos y de evaluación, varían sobre todo en función de las necesidades e intereses de sus participantes, las características del contexto donde se lleve a cabo, los fines que se persiguen en la Escuela y la actuación del profesional o los profesionales responsables de la misma. Teniendo en cuenta estas condiciones, en este bloque se presentan los principales aspectos didácticos y organizativos que deben ser considerados para el funcionamiento de una EPM.

Sobre cuestiones prácticas para trabajar con grupos de padres y más concretamente en EPM se ha escrito mucho en nuestro país (Brunet y Negro, 1994; Fresnillo Poza, Fresnillo Lobo y Fresnillo Poza, 2000; de Jorge, 2012; Moratinos, 1985; Ríos González, 1972; Sección de Promoción de la Salud, 2005; Velázquez y Loscertales, 1987; entre otros, además de los materiales elaborados desde diversas instituciones y publicados en múltiples revistas). Estos recursos se han realizado y en muchos casos aplicado en EPM dependientes de centros escolares y están pensados para este tipo de Escuelas. Sin embargo, aunque en este trabajo se defiende la utilidad de que esta actividad se lleve a cabo en los centros escolares, no son menos valiosas las que se organizan desde otras instituciones y las características generales que aquí se apuntan se pueden aplicar a las demás EPM, siempre que estén pensadas y formadas como tales.

Se asume de partida que no es posible recoger todos los elementos para llevar a cabo una EPM porque, además de que no es propósito principal de esta Tesis ser manual para estas Escuelas, las posibilidades y maneras de cómo realizarlas son múltiples, tantas como documentación y experiencias singulares existen de esta actividad. Lo que se trata en este apartado son los aspectos básicos y fundamentales para el desarrollo de esta actividad, con la mirada puesta en concretar aquellos rasgos que le son propios y que, en ocasiones, han sido olvidados o malinterpretados, despertando en consecuencia no pocas críticas y faltas sobre su práctica. Para ello, se recurre al análisis de una diversidad de fuentes bibliográficas que aportan referencias para la conformación de EPM, junto con prácticas y experiencias. La elaboración de documentos sobre estas últimas es prolija y requiere de forma inevitable hacer mención a aportaciones concretas sobre situaciones particulares, pero que resultan muy valiosas al mostrar realidades aplicadas y de utilidad.

3.3.1. Puesta en marcha

A la hora de poner en marcha una EPM, hay que dar respuesta a una serie de cuestiones para que ésta se establezca desde el principio con buenas perspectivas de funcionamiento y permanencia, pues lo difícil para una EPM "no es nacer, sino crecer y perdurar" (Martín Rodrigo, 2001: 78).

En primer lugar, hay que considerar *a quién le corresponde organizar la Escuela*. Como ya se ha apuntado, gran parte de estas Escuelas se desarrollan en los centros escolares y la mayoría dependientes o en colaboración con las AMPAs. Pero existen otras muchas que se organizan desde organismos públicos a nivel de distrito, junta municipal o municipio, algunas vinculadas a asociaciones diversas y otras por parte de instituciones privadas. No obstante, las EPM pueden surgir del proyecto compartido de varias entidades, incluso es conveniente que entre Escuelas de análoga naturaleza promovidas por distintas colectividades se establezcan contactos para poder prestarse apoyo mutuo (Romero Gallego, 2004: 194). Se pueden organizar Escuelas entre distintos centros escolares próximos, porque no es precisa una EPM en cada comunidad educativa, esto puede ser además una ocasión para que cada comunidad se abra a las demás unificando esfuerzos, favoreciendo el intercambio de personas entre colegios, así como de realidades y experiencias (Ríos González, 1972: 83). En este sentido, por citar algunos ejemplos, en la Revista Vida Escolar (1984: 67) se recoge una experiencia de una EPM llevada a cabo

en colaboración con las AMPAs de varios centros, y otra con la coordinación de dos departamentos de orientación según Rivera (1994: 16).

En el caso de que la Escuela se lleve a cabo en un centro escolar, hay que tener en cuenta, como expresan González y González (1991: 9), que es preferible dejar la implantación de ésta para el momento en que las distintas partes de la comunidad educativa vean su necesidad a forzar su nacimiento con apatía e indiferencia de alguna de ellas, porque si la primera experiencia es negativa costará mucho echarla a andar de nuevo (Brunet y Negro, 1994: 24). Además de la importancia comentada de la colaboración del AMPA, el proyecto de EPM también debe abarcar por igual a la Dirección y al Claustro del centro para avanzar desde tres consideraciones importantes según Fàbregas (2007: 44): que la Dirección crea que es importante, apueste por él y lo apoye de manera incondicional; que haya maestros y profesores que crean también en su importancia para compartir las propias inquietudes con las de los padres de los alumnos; y que aquellos maestros, profesores y otros profesionales del centro implicados reciban algún tipo de compensación por su trabajo.

Tras la iniciativa y los apoyos de partida es preciso *delimitar los objetivos y las competencias de las personas implicadas* en la Escuela ya que, siguiendo a Velázquez y Loscertales (1987: 50), a veces unos u otros se exceden o no llegan a cubrir sus tareas específicas. Por ello, continuando con los autores mencionados, hay que tener en cuenta que, en ocasiones, este tipo de actividad se puede utilizar y manipular con unos objetivos y unos intereses que se ajustan más a los propósitos particulares de quienes organizan la Escuela que a la formación de los padres destinatarios de ésta. Los ideales que deben guiar la formación de la EPM han de ser (Cruz, 2010: 2-3):

a. Respeto: Respetar valores, costumbres, creencias y tradiciones de la comunidad educativa donde se inserta la EPM.
b. Compromiso social: Generar posibilidades de mejora de las condiciones de vida de los alumnos, sus familias y la comunidad a través de unos aprendizajes relevantes y pertinentes que se traduzcan en experiencias para el aprendizaje continuo y en proyectos que subsidiariamente permitan el logro de una mejor calidad de vida.
c. Integración y participación: Involucrar a las familias y a la comunidad en la planificación, financiamiento, ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto, según posibilidades e intereses individuales.

d. Protagonismo y autogestión: Lograr el compromiso responsable de cada miembro de la familia y comunidad para la obtención de los diferentes recursos, como parte de un trabajo conjunto y cooperativo con los docentes. Es preciso contar con la propia movilización de los integrantes para promover sus propuestas, lo que implica responsabilidad, perseverancia y sentido de pertenencia.

e. Continuidad: Trazarse planes a corto, medio y largo plazo, considerando que las comunidades se organizan para afrontar múltiples y variadas necesidades que se encadenan unas con otras, dando lugar a un proceso dinámico y permanente donde, tras la satisfacción de una necesidad, surgen otras. Esto implica articulación y coordinación entre los miembros de la comunidad y entre los docentes.

Con estos aspectos iniciales en cuenta, la puesta en marcha de la EPM requiere dar una serie de pasos para darle una estructura en su práctica y apoyo para su continuación. En el cuadro siguiente se recogen estos pasos según las aportaciones de varios autores:

Cuadro 14. ***Pasos en la puesta en marcha de una EPM según varios autores***

Autor/es	*Fases*	*Sub-fases*
Velázquez y Loscertales (1987)	1. Primera fase: estructural	a. Definición de la figura del coordinador-conductor b. El equipo colaborador c. El grupo de padres d. El material de trabajo e. El procedimiento de financiación
	2. Segunda fase: organizativa	a. Delimitación de objetivos b. Determinación del programa a desarrollar c. Acuerdo sobre la temporalización d. Metodología a llevar a cabo en las sesiones e. Evaluación de los resultados
	3. Tercera fase: coordinadora	a. Dedicación: horas empleadas en la EPM b. Compromiso personal con sus tareas c. Conseguir ponentes, visitas a instituciones, etc. d. Control sobre los horarios y sus cambios e. Adecuación de los locales f. Diseño y control de un registro de datos
González y González (1991)	1. Previo a la puesta en marcha	a. Estudio del contexto b. Datos personales de los padres y niños c. Utilización de la bibliografía existente d. Conocer cómo funcionan otras escuelas
	2. Para la creación de la Escuela	a. Etapa de concienciación b. Etapa de preparación de los monitores c. Elaborar el programa anual de temas, establecer horario, estructura de los grupos, presupuesto, etc. d. Constitución del equipo gestor y los servicios de apoyo (guardería y biblioteca para padres)
	3. Presentación de la EPM a los padres	

Continúa página siguiente

Autor/es	*Fases*	*Sub-fases*
Moratinos (1993)	1. Formación de personal especializado 2. Establecer una comisión gestora provisional 3. Comienzo de las actividades formativas 4. Implantación definitiva 5. Constitución de Federaciones de EPM	
García Campos (1998) / CEAPA	1. Establecer un equipo de trabajo 2. Conocer las demandas de los padres 3. Comunicar con la Federación o Confederación de AMPA 4. Seleccionar asesores y monitores 5. Buscar entidades financiadoras	
Ricoy y Feliz (2002)	1. Estrategias de diagnóstico	
	2. Estrategias de diseño y organización	a. Decisión de la forma de intervención b. Definición del espacio y del tiempo de desarrollo c. Elección del enfoque metodológico d. Elaboración del temario o los contenidos e. Financiación y mantenimiento de la intervención f. Selección de la forma de coordinación y/o dirección
	3. Estrategias de desarrollo	
	4. Estrategias de evaluación	
Grimaldi (2009) y Cruz (2010)	1. Establecer un equipo de trabajo 2. Realizar un sondeo de opinión 3. Elaboración del proyecto (borrador) 4. Primera reunión informativa 5. Comunicar con la Federación o Confederación de AMPA 6. Seleccionar asesores y monitores 7. Buscar entidades financiadoras 8. Desarrollo de las sesiones formativas	

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

Aunque estas aportaciones de los autores son muy diferentes y los pasos que mencionan dependerán de cada institución organizadora, destacamos en la mayoría un aspecto fundamental a la hora de poner en marcha una EPM: la Escuela tiene que partir de un *conocimiento básico de las características de sus participantes* para tratar de responder a sus necesidades y demandas. Éstas, según Ricoy y Feliz (2002: 189), se deben saber conjugar porque lo primero que suele salir a la luz son las preocupaciones que tienen los padres, por este motivo, las necesidades detectadas no aseguran el interés o el deseo de tratarlas en cuanto no tienen por qué ser sentidas como tales. Como indican estos autores (Ibíd.), es preciso partir esencialmente de las demandas de los padres e integrar, progresivamente, sus necesidades, con el fin de atender a éstas últimas y captar a los participantes a través de las primeras. Las posibles vías para este acercamiento a las realidades y expectativas de las familias pueden ser muy diversas, pero las más comunes

son las encuestas, más o menos estructuradas (García Campos, 1997: 16). La evaluación al cierre del curso de la Escuela y el profesorado también pueden contribuir de forma muy valiosa a ello, en el último caso y muy especialmente los tutores y los orientadores gracias a su relación directa con los alumnos y sus familias.

Otro requisito fundamental y común para los autores (cuadro 14) es que debe haber un *profesional o* un *equipo inicial* de personas con una formación específica que, conformando una estructura planificada, preparen y gestionen el inicio de la Escuela y se responsabilicen de su organización y desarrollo (Ruiz y Martín, 1995: 24). Estas personas son el núcleo inicial de la Escuela y harán posible su puesta en marcha (García Campos, 1998); por su relevancia, la figura del profesional de la EPM se tratará más adelante.

De todos modos, la realidad no es tan rígida como pueda parecer de los pasos distinguidos por los autores y, en el momento de arranque, la Escuela puede acogerse a algún sistema ya existente que aporte herramientas de trabajo, recurrir al orientador o a algún profesor del centro especializado o con interés y buena voluntad para hacerse responsable de la actividad, contratar a alguna empresa o agencia de equipos psicopedagógicos, recurrir a alguna de las Federaciones de enseñanza que faciliten material impreso y en ocasiones personal, o a programas de los Servicios Sociales, de Educación o Cultura del Ayuntamiento de la zona (Romero Gallego, 2004: 195).

Atendiendo a otros aspectos de interés, es preciso hacer referencia al *número de participantes* aconsejable para formar la EPM. Consideramos que un grupo adecuado debe estar en torno a 10-20 personas con el interés y el compromiso de asistir de manera continuada (Ruiz y Martín, 1995: 24). La metodología activa y participativa de esta actividad, como se detallará después, se ve dificultada con grupos demasiado grandes puesto que no ayudan a que los asistentes se conozcan entre sí y dialoguen con facilidad, corriéndose el riesgo de que las sesiones se conviertan en conferencias o reuniones informativas. Asimismo, los grupos muy reducidos tampoco propician la forma de trabajo en la Escuela porque limitan la riqueza en el intercambio de ideas y opiniones, incluso la familiaridad que los asistentes pueden hacer con el tiempo puede contribuir a que se desvíen los temas de las sesiones o hacer que la EPM se convierta más bien en charlas de amigos. Si el grupo total de padres permite hacer grupos pequeños de un máximo no superior a 20 personas (Tenorio y Ortega, 2006: 4), se puede utilizar el criterio de edad de los hijos para agrupar a los participantes en función de éste porque así, y de acuerdo con Brunet y Negro (1994: 30), es más fácil traducir las situaciones generales de los padres a

una realidad homogénea para todas las personas del grupo, siempre que las circunstancias y posibilidades reales de cada Escuela determinen la conveniencia o no de establecer estos grupos (Rivera, 1994: 17).

El número de padres es además un tema que causa muchos temores iniciales por parte de quienes organizan una EPM, ante la duda de que asistan muy pocos después de los esfuerzos realizados (Huertas, 2009: 90). La experiencia muestra que estas actividades suelen tener poco atractivo para las familias, ya que el número de asistentes suele ser pequeño comparado con la población total de padres, los varones asisten en menor número que las mujeres y, además, la mayoría de los padres ejercen su paternidad haciendo uso de sus ideas preconcebidas, por lo que no son receptivos hacia cualquier formación que se les ofrezca (Velázquez y Loscertales, 1987: 45). A esto se une el hecho de que no siempre los padres que participan son quienes lo necesitan con más urgencia o premura, siendo normalmente los más preocupados y concienciados con la educación los primeros que participan en este tipo de actividades, por lo que es preciso captar al grupo de padres que menos contacto tienen con el entorno escolar (Fernández Batanero, 1999: 28).

A diferencia de otros procesos de intervención educativa, la EPM por su carácter voluntario precisa de *mecanismos de promoción y captación* que es preciso prever (Ricoy y Feliz, 2002: 178). Para lograr la participación de los padres, preferiblemente de las parejas, es preciso acercarles la realidad de la EPM pues, muchas veces, llamamos "falta de interés" a lo que es un simple desconocimiento (Villa, 1994: 21). Una buena forma de despertar su interés es organizando una reunión informativa que sea de carácter abierto y sin compromiso de continuidad, en la que se aproveche para recoger las ideas de los padres acerca de lo que esperarían obtener de la Escuela y lo que les preocupa (Ibíd.). Se trata de aclarar los siguientes puntos: qué es –y qué no– una EPM; motivación –por qué– de una EPM; objetivos –qué se busca– de una EPM; metodología –cómo– de una EPM y organización –cuándo, dónde…– concreta de la EPM (García de Dios, 1974: 24). Puede ser interesante según Brunet y Negro (1994: 36) que esta explicación la den padres que pertenecen a otra EPM ya en funcionamiento o de cursos anteriores, si ya existe en el centro y se quiere potenciar con más personas. Las informaciones dadas por padres satisfechos con la actividad es la mejor propaganda para animar a otros a iniciar la experiencia. También es importante la difusión previa para que el número de padres sea suficiente (García Campos, 1997: 30), para ello se pueden emplear otros recursos como: carteles en el centro, folletos, cartas o circulares dirigidas a las familias, anuncios en la

prensa del colegio, en caso de que tenga, o en los medios de difusión local, envío de notas o correos electrónicos días antes de cada sesión, recordatorios a través de los hijos, etc.

La *temporalización* es otro aspecto a cuidar para mantener el interés y la implicación del grupo. En primer lugar, es importante que las sesiones no se hagan muy dilatas en el tiempo (Villa, 1994: 22), y más si tenemos en cuenta que es fácil que tiendan a alargarse; parece que la más adecuada es la de una hora y media o dos horas como máximo por sesión, acorde con lo indicado por Ruiz y Martín (1995: 24), adaptada en la medida de lo posible a los horarios post-laborales. Más difícil de establecer es su frecuencia mensual, la cual debe partir de los intereses, necesidades y posibilidades de los padres; de manera orientativa se puede considerar una buena frecuencia la quincenal, cualquier otra tiene el problema de la irregularidad y facilita los olvidos y abandonos, aunque para evitarlo y compensar la duración total de la Escuela se pueden situar las reuniones respecto a un día de la semana del mes a la vez que, al ser más esporádicas, las sesiones sean más prolongadas (Ricoy y Feliz, 2002: 187). Otro análisis similar se refiere a durante cuánto tiempo se realiza cada edición de la EPM; es opinable y estará sujeto a las posibilidades que permita la realidad, pero es aconsejable que se adapte al curso escolar (Ruiz y Martín, 1995: 24) aunque no tiene que ser completo, de hecho es importante evitar coincidir con los extremos del mismo (Gervilla, 2008: 160) impidiendo que al posible profesorado implicado se le acumulen las tareas de la Escuela con los preparativos de inicio y final de curso; además, es razonable que en sus inicios la propuesta se plantee de forma más reducida y que el desarrollo se haga por fases, ajustadas a cada trimestre (Ricoy y Feliz, 2002: 187). Sea como fuere, lo deseable es que la EPM vaya ampliándose para su continuidad durante todo el tiempo que los hijos estén en el periodo escolar.

Hay que tener en cuenta también el *presupuesto y* los *recursos*. Según Romero Gallego (2004: 197) la financiación de la EPM puede ser muy diversa: las que dependen de los Ayuntamientos son gratuitas para los padres; en los colegios las AMPAs asumen los gastos de los ponentes, en el caso de que estos cobraran, y el resto de gastos de material lo financian los centros; y si la EPM se realiza en el colegio de manera privada los padres participantes costean los gastos. Además, es habitual que los colegios y las AMPAs consigan colaboraciones voluntarias o ayudas (Villa, 1994: 22) y se beneficien de los recursos que se aporte de su contacto con las Federaciones o Confederaciones de estas Asociaciones (García Campos, 1998). De todos modos, esta actividad no implica muchos costes ya que existe una amplia gama de posibilidades de financiación y apoyo, tanto

humano como material, de instituciones públicas, asociaciones y organizaciones varias (Delgado et al., 1993: 18); su provecho dependerá de la movilización de los integrantes de la Escuela, en especial de los profesionales encargados de su coordinación. Lo importante es realizar un estudio exhaustivo y realista de los recursos con los que se cuenta, en especial de los recursos humanos (Domingo, 1999: 72). En cuanto al espacio, éste dependerá de los medios del centro, pero es suficiente con un aula que reúna las mínimas condiciones de comodidad: plena disponibilidad en el horario de la EPM, ambiente cálido, espacio suficiente para la movilidad de mesas y sillas, etc. (Villa, 1994: 22); lo fundamental es que todas las personas estén a gusto y tengan facilidad para moverse y verse en los grupos, para eso la disposición de las sillas en círculo o semicírculo es ideal.

Otros *recursos de apoyo* a la EPM que se pueden constituir son, siguiendo a Brunet y Negro (1994: 36), la guardería y la biblioteca para padres. En lo referente al primero, el horario suele ser una de las dificultades para asistir a la EPM, problemática que se acentúa para los padres con hijos pequeños que no pueden dejarlos al cuidado de nadie; por esta razón es aconsejable que exista, de forma paralela a la Escuela, un servicio de atención infantil en el que los niños aprovechen las instalaciones y recursos que ofrece el centro mientras que sus padres, al igual que ellos, asisten a la escuela. La biblioteca es otro servicio interesante que merece la pena formar; en el caso de que la EPM la organice el colegio, basta con que en la biblioteca escolar exista una sección dedicada a padres para ir colocando los libros que desde el propio centro o la EPM se van adquiriendo, junto con revistas y otros materiales. Además, puesto que preparar con eficacia la tarea central de una EPM supone, según Rivera (1994: 19), tener fácil acceso a los recursos materiales necesarios, es muy importante según el autor formar una videoteca propia como apoyo útil para ciertos temas que se traten en la Escuela, así como archivar todo el material encontrado de interés y el que se haya elaborado y trabajado a lo largo del curso, el cual se puede compartir a su vez con otras EPM para enriquecerse mutuamente del esfuerzo realizado.

Con carácter general, y como cierre de este bloque, es recomendable que el inicio de la EPM asuma los siguientes principios organizativos (Ricoy y Feliz, 2002: 186-187):

a. Sensatez: las propuestas han de ser asumibles con los medios disponible. No por realizar una propuesta de gran envergadura, se va a asegurar su realización.
b. Racionalidad: el diseño ha de ser coherente con los datos recogidos y con las demandas y necesidades detectadas. A su vez, debe estar internamente razonado y evitar yuxtaposiciones contradictorias.

c. Progresividad: se deben considerar los hábitos de participación de la población de padres destinatarios y actuar en consecuencia. A la vez se ha de tener en cuenta la progresividad desde el punto de vista de la dificultad y profundidad de los contenidos y desde la implicación personal en las actividades, con el fin de ir avanzando hacia un mayor grado de reflexión y vivencia.
d. Pluralidad: salvo que se parta de programas estructurados y predeterminados, las propuestas de trabajo en la Escuela tienen que ser diversificadas en sus planteamientos teóricos y prácticos.

3.3.2. Contenidos

Generalmente, el contenido es lo primero que preocupa a quienes se agrupan para formar una EPM (Bonet y Calvo, 1987: IV). Sin embargo, el acuerdo sobre los temas para la Escuela requiere, en primer lugar, que sus objetivos estén claros porque describir qué necesitan los padres para su desarrollo como tales es, en parte, determinar los objetivos generales de toda EPM bien construida (Rus, 2001; cit. por Entrena y Soriano, 2003: 149). Teniendo como objetivo fundamental la formación continua de los padres para su ejercicio positivo como tales, la temática será aquella que contribuya a ese fin (VV.AA., 1991: 16). Esto, aunque importante de partida, no aclara mucho la cuestión y más si, como hace Ríos González (1972: 86), nos preguntamos: ¿qué hay que ofrecer a los padres si queremos llenar sus necesidades reales? Nos encontramos entonces que los objetivos de la Escuela se diversifican, lo que se hace más complejo si tenemos en cuenta que éstos se deben conjugar con las demandas y expectativas particulares de los participantes, por lo que las posibilidades de los temas a trabajar se abren como un amplio abanico (Ibíd.). Si además de las diferentes temáticas que se consideren importantes para configurar el programa de la EPM, los contenidos de las sesiones se tratan de ajustar a la cohesión del grupo de padres y su evolución o se orientan hacia cuestiones interesantes que puedan surgir durante el desarrollo de la Escuela (Aparicio Jiménez, 2004: 19), el conjunto de temáticas se extiende aún más. De hecho, aunque la temática en general tienda a tener un carácter recurrente y algunos temas hayan sido tratados con anterioridad, el tratamiento de cada uno será distinto conforme al interés de los padres y el momento evolutivo de los hijos (Lorenzo y García, 1999: 44).

Como se ha apuntado en el epígrafe anterior, la puesta en marcha de la Escuela y, por tanto, la selección y planificación de los contenidos se deben realizar en función de los destinatarios, de sus necesidades e intereses, porque los padres son adultos y por tanto capaces de saber lo que necesitan y de decidir aquello sobre lo que les interesa reflexionar (Brunet y Negro, 1994: 25), sin desestimar por ello la guía del profesional de la EPM. Estas decisiones deben partir entonces de una propuesta temática amplia. El coordinador de la Escuela, al comienzo del curso, puede plantear una serie de temas para que los padres elijan los que les parecen más interesantes, dejándoles la posibilidad de que puedan surgir otros nuevos (Díaz Hernández, 1995: 23). También se pueden hacer puestas en común o aplicar cuestionarios para conocer y detectar las preocupaciones de los padres, priorizando aquellos temas en los que más coincidan (Ibíd.). La evaluación al finalizar el curso, si continúa el siguiente, es asimismo un buen momento para proponer temas pendientes y recoger los que han podido ir surgiendo, trazando el temario de la próxima edición.

Como recogen de su experiencia Velázquez y Loscertales (1987: 60), los padres suelen sugerir temas muy relacionados con la problemática personal de sus hijos. En este sentido, los profesionales tienen que estar atentos para no caer en un consultorio particular ni en un recetario. Además, prosiguiendo con los autores, esto conllevaría el grave riesgo de hacer que los padres dejasen de asistir a la Escuela a medida que fueran resolviendo sus problemas concretos. Son los profesionales quienes tienen que escuchar y revertir las individualidades en respuestas colectivas para implicar a todos los padres, ofreciendo una variedad de posibilidades de elección y fomentando una visión abierta en el grupo con el propósito de no aceptar polarizaciones ni cerrar únicamente la atención en lo inmediato (Chico, 1984: 82). Del mismo modo, puede ser que algunos de los temas que suscitan el interés de los padres sean tan concretos que necesitan ser enmarcados en un contexto más amplio (Brunet y Negro, 1994: 25). Es preciso partir de unos contenidos básicos, comunes y consensuados por todos para llegar posteriormente, con el propio desarrollo del grupo de la Escuela, a unos contenidos más globales y profundos.

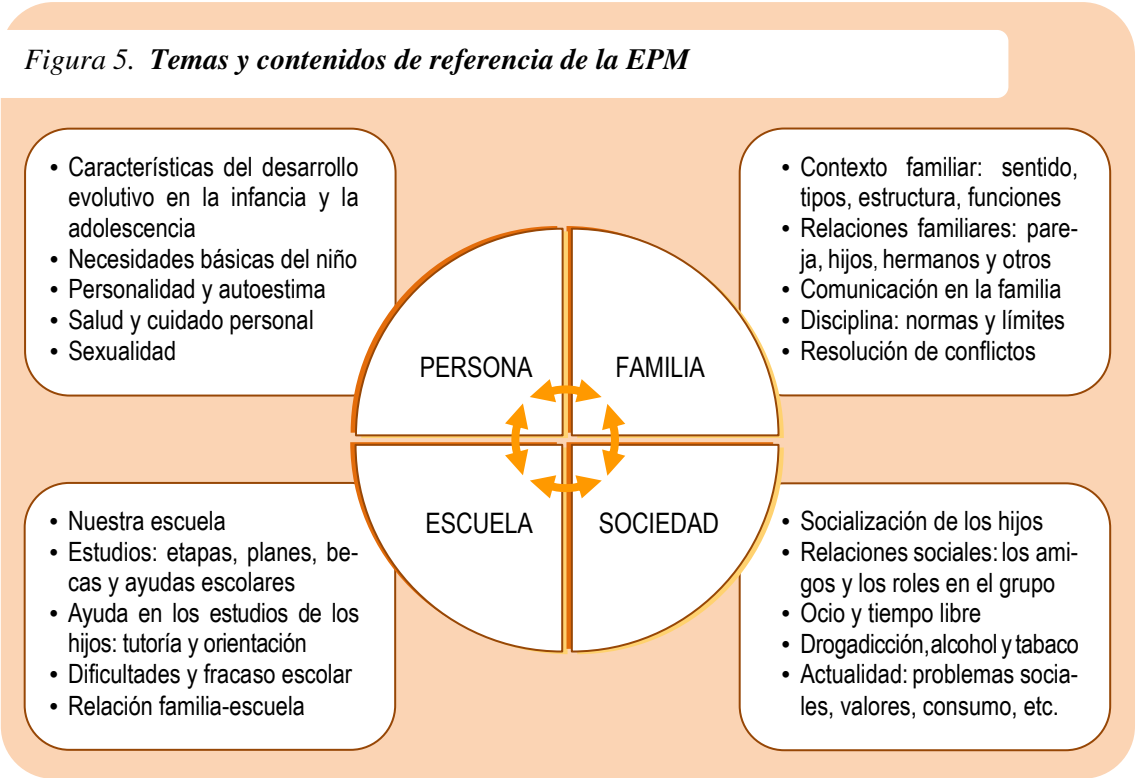
Se trata en el fondo de orientar a los padres en la configuración de la que es su propia Escuela para elegir los temas sobre los que desean reflexionar y profundizar. La Escuela no debería responder, por tanto, a un programa con unos contenidos fijados y secuenciados previamente que no dejen espacio a la iniciativa de sus participantes, ni de los padres ni de los profesionales; su contenido se debe asumir de forma integral y flexible de acuerdo a las necesidades e intereses comunes del grupo, porque en la EPM

las personas no están para desarrollar un programa, sino que lo importante es que los programas se formen para el desarrollo de las personas (VV.AA., 1991: 26). Esto ahondará en el sentimiento de pertenencia al grupo y en la participación en la toma de decisiones (Ricoy y Feliz, 2002: 189), que hará que los participantes vayan asumiendo paulatinamente parcelas de asiduidad, responsabilidad y compromiso en la actividad.

Todo lo dicho no quiere decir que los contenidos de la Escuela no se ajusten a una planificación. La flexibilidad y la apertura no deben confundirse con la falta de previsión o con la ausencia de una necesaria programación que organice las sesiones, ya que esto generaría conflictos de intereses y un nivel más bajo de satisfacción en los integrantes del grupo (Entrena y Soriano, 2003: 150). La EPM debe tener un esquema propio que sirva para encuadrar los contenidos en torno a núcleos o apartados temáticos, de modo que respondan a una coherencia y una secuencia lógica a lo largo del curso. Cierto orden es una fuerza clarificadora y una garantía de seriedad y de profundidad (Chico, 1984: 82), que además ayuda a evitar repeticiones o lagunas importantes que no permitan la comprensión de las siguientes cuestiones a tratar. Lo que es importante, una vez que se concrete su forma, es que el programa se lleve a cabo sistemáticamente, de modo que aunque éste sea abierto y se modifique de forma ocasional, lleve unos módulos fijos con el fin de favorecer el desarrollo de la Escuela y tratar de lograr una concreción práctica u orientativa sobre los temas que le ocupa (Garrido Landívar, 1993: 80). En fin, el temario debe ser objeto de una programación donde se conjuguen las prioridades con la necesidad de seguir un orden lógico (Hueros y Ayuso, 1992: 34).

Las propuestas de temarios que ofrecen los autores son muy diversas (Brunet y Negro, 1994; Durán Gervilla, 2004; Entrena y Soriano, 2003; Fresnillo Poza, Fresnillo Lobo y Fresnillo Poza, 2000; Moratinos, 1985; Ríos González, 1972; Velázquez y Loscertales, 1987; VV.AA., 1991). En la próxima figura se trata de ofrecer de modo sintético los contenidos que se pueden tratar agrupados en cuatro temas generales: persona, familia, escuela y sociedad. Se entiende que con esta distinción se abarcan las dimensiones que se distinguían en los objetivos de la EPM, así como los contextos de desarrollo del niño en los que se pueden incluir las características y condiciones de vida de los hijos en estos entornos, considerados contenidos de interés para la formación de los padres. Es preciso destacar que, como toda clasificación, los contenidos se pueden diversificar, tanto como preocupaciones, intereses, motivaciones y necesidades tengan los padres, y que en la práctica de la Escuela unos y otros pueden relacionarse e implicarse.

Figura 5. ***Temas y contenidos de referencia de la EPM***



Fuente: Elaboración propia.

3.3.3. Metodología

Es quizás la metodología, junto con los contenidos, lo que va a tener más incidencia en la participación de los padres en la EPM pues de ésta va a depender la mayor o menor ilusión puesta en la tarea de educarse para educar (Hueros y Ayuso, 1992: 34). Ambos, contenidos y metodología, no se pueden plantear de modo independiente ya que la forma de trabajo debe ser adecuada a los temas seleccionados y, por ende, debe estar en ajustada continuidad con los objetivos de la Escuela (Delgado et al., 1993: 51) y debe tener en cuenta las particulares características del grupo de padres, especialmente su nivel socio-cultural (Velázquez y Loscertales, 1987: 106).

La propuesta de la metodología para el desarrollo de la EPM debe partir de los siguientes requisitos básicos (Aparicio Jiménez, 2004; Bas, 1997; Villa, 1994):

a. La importancia de los grupos de carácter cerrado, que dan una continuidad no sólo a las temáticas sino a la participación de los padres en las dinámicas del grupo desde el compromiso que se va adquiriendo en cada sesión.

b. No hay clases magistrales en sentido tradicional, sino exposición dialogada del profesional, en un espacio de encuentro para la reflexión entre los padres, donde todos participan en un mismo nivel de igualdad, por eso es muy importante que los padres colaboren en el planteamiento y desarrollo de su proceso formativo.
c. No es un grupo terapéutico, por lo que se debe evitar que se expongan temas excesivamente personales. Aunque en la Escuela se aprende de las vivencias compartidas, no se pretende que los padres cuenten sus propias insatisfacciones y problemas y, si hablan de ello, se deben tratar de forma generalizable sobre aquello que se analiza en la sesión para que aporten sus opiniones e ideas. Los conflictos muy personales no ayudan al resto de participantes y para el padre que los expone puede ser motivo de ansiedad, sentimiento de culpa, etc.
d. Es preciso conjugar los contenidos teóricos con situaciones prácticas y propuestas concretas de actuación. Los padres no sólo analizan criterios de educación, también ideas, sentimientos, experiencias e inquietudes sobre la educación de sus hijos. Esto posibilita el establecimiento de una corriente continua entre las informaciones y su aplicación en la realidad familiar, de forma que se pueda producir una reestructuración permanente al reflexionar sobre las diversas situaciones que se presentan y la forma de actuar ante las mismas.

La metodología de la EPM es fundamentalmente activa y participativa con el propósito de favorecer el aprendizaje de los padres y mantener su interés en la actividad (García Campos, 1998). Esto implica el reconocimiento de ciertos aspectos fundamentales que caracterizan el modo de trabajo de la Escuela, en los que nos detenemos siguiendo y reflexionando en torno a los siete principios metodológicos que se recogen en la Revista Cuadernos de Pedagogía (1991: 26-27).

En primer lugar la metodología de la EPM entraña *curiosidad*. La curiosidad se genera cuando el grupo se interesa por el tema, que para eso debe partir de las necesidades e intereses de los participantes como se ha comentado, y por la forma de llevar el tema adelante, que tiene que buscar la implicación del grupo en el aprendizaje que va conformando. Los padres no asisten a la EPM para oír una conferencia o una charla, por muy interesantes que sea, ya que no se trata de que alguien cuente lo que deben hacer como que consigan preguntarse qué es lo que hacen y cómo pueden mejorarlo. El método tradicional en el que la información se transmite de forma unidireccional al colectivo de padres, donde uno habla y los demás escuchan, no debe ser el habitual de la Escuela, ha

de reservarse para temas de carácter informativo pues lo esencialmente formativo no reside en ello (Ríos González, 1972: 87). Así, aunque la información ocupe una parte de la reunión no debe ser lo más importante, ni tiene que sobrepasar los veinte minutos según Velázquez y Loscertales (1987: 61). Los padres no participan en la EPM para adquirir una preparación técnica sobre los temas, sino que se reúnen para la reflexión y el contraste compartido de éstos pues, como adultos que son, pueden y deben participar y aportar sus bagajes culturales y vitales al desarrollo de las sesiones para que éstas mantengan su interés (Domingo, 1999: 75). Hay que dosificar y adecuar las informaciones al grupo, conjugando el facilitar información pertinente sobre un tema, el promover el análisis crítico del mismo desde su práctica como padres y el fomentar en el grupo el cambio de actitudes (Ibíd.).

Otro principio sobre el que se apoya la metodología es la *vida*, que viene a manifestar que el tema debe tener conexión con la vida de cada cual porque, como expresa Chico (1984: 83), los contenidos de la EPM "tienen que proceder de la vida y tienen que proyectarse hacia la vida". Asimismo, el trabajo realizado tiene que dar vida al grupo y hacer que crezca. Los padres llevan al encuentro con los demás padres vida cotidiana en forma de interrogantes o de alegrías, que es aportada de modo completo o en los restos de sus ilusiones rotas, de sus temores inmediatos o de sus fracasos que muchas veces son aparentes (Ibíd.: 15). También se trata de ofrecer a los padres, desde el propio grupo de padres, unos contenidos, unos cauces de participación y unos referentes contrastados de experiencias vitales que, después, puedan aplicarse y transferirse a las relaciones familiares, escolares y comunitarias, a la par que sean capaces de enriquecer sus actitudes personales y grupales (Domingo, 1999: 75). La metodología debe partir de situaciones reales, vivencias cercanas, casos o documentos que como referentes inviten al diálogo y las relaciones abiertas y sinceras entre los participantes. Todo ello debe estar presente en la Escuela, que "se reestructura y se hace viva con todos los pareceres de cada uno de los padres asistentes" (Garrido Landívar, 1993: 79) porque en ella todos aprenden de todos en el grupo. Todas las cuestiones, aportaciones y experiencias tienen valor y pueden ayudar en la construcción de unos conocimientos y unas actitudes consecuentes que son necesarios, como se ha repetido en este principio, para la vida.

El tercer principio fundamental es la *persona*, porque es necesario atender a cada persona tal cual es y se muestra en el grupo, así se le tendrá en cuenta en cualquier decisión para colaborar en la construcción del grupo y se le va a ayudar a que tome sus propias decisiones para su singular mejora personal. La metodología de la EPM debe

orientarse a fomentar en los padres, desde lo que están conociendo, la construcción y consolidación de sus cualidades y capacidades para tomar conciencia de lo que tienen, de lo que son y de lo que pueden para madurar en su responsabilidad (VV.AA., 1998: 43). La labor de padre necesita un esfuerzo profundo de concienciación y responsabilidad, a la par de sentir y descubrir la alegría de ser padres (Domingo, 1999: 75). Al compartir con los otros padres y profesionales en la EPM sus inquietudes y experiencias, sus dudas pero también sus logros, contrastarlos, desenmarañarlos, etc., los asistentes se apoyan mutuamente y aclaran o encauzan lo aprendido, convirtiéndolo en referencia que sirve de asidero para posteriores situaciones personales y futuros aprendizajes en la Escuela.

Otro aspecto básico al que se ha ido haciendo referencia es el *grupo*, pues en la EPM todo el grupo es parte. La primera fuente de formación es el trabajo mismo que se está realizando, siempre y cuando sea documentado, pensado y evaluado críticamente, así como el primer formador es el grupo mismo (Domingo, 1995: 186). En la Escuela el aprendizaje de conceptos y actitudes tiene lugar en el grupo, a la vez que se aprende un modo de vivir y actuar en la vivencia grupal que los padres pueden transferir a otras situaciones educativas (VV.AA.,1991:27). El análisis crítico de las realidades contrastadas y la actitud reflexiva que se promueven en el grupo conllevan una construcción de actitudes y comportamientos que se van conformando en la interacción de los participantes y que cada uno hace propio de manera única. Las relaciones personales deben ser entonces, como expresan Bonet y Calvo (1987: II), primarias respecto a los temas, por esta razón el profesional tiene que tener claro que su primer objetivo es lograr establecer un buen sistema de relaciones personales con los participantes, ya que ello favorecerá un ambiente grato, donde la actividad de todos sea posible y se consigan los demás objetivos de la Escuela (Velázquez y Loscertales, 1987: 106). Por ello, el profesional debe tener en cuenta que el grupo de padres va experimentando una evolución, en la que se distinguen varias fases (Bonet y Calvo, 1987: II-III):

a. Ambientación y desbloqueo, para superar las reticencias, miedos y defensas iniciales de los padres. En esta fase las dinámicas de grupo resultan muy útiles.
b. Formación del grupo, dirigido a conocer el nombre de los participantes y algo de los mismos. La profundidad de esta fase dependerá de las expectativas y voluntad de los integrantes, aunque este conocimiento irá aumentando a lo largo de la vida del grupo. Es importante dedicar tiempo a ello porque es imprescindible antes de poder hablar con sinceridad y profundidad de cualquier tema.

c. Estructura del grupo, con ello se busca principalmente la capacidad de diálogo de los miembros de la Escuela, el sentido de equipo, la responsabilidad común y la disponibilidad para solucionar la posible conflictividad intragrupal. Todos deben sentirse protagonistas, sin que nadie crea que está sólo para escuchar y recibir, porque no tiene nada que dar. Por eso es importante que todos asuman responsabilidades.
d. Trabajo del grupo, que implica, al menos, construir juntos, resolver, expresar. Aquí se tratan los temas que interesan, se abordan los problemas que preocupan y se intercambian experiencias alternando el diálogo con distintos métodos de trabajo.
e. Evaluación, que permite identificar el grado de consecución de los objetivos y, posteriormente, modificar aquello que no funciona bien, aunque ello suponga volver transitoriamente a las primeras fases de la evolución del grupo.

En definitiva, es necesario centrar las primeras reuniones en torno a la integración del grupo para que los componentes comprendan lo que es tener una actitud grupal positiva, aceptar la integración grupal para la permanencia y progreso de la Escuela e irse preparando para la autoevaluación (García de Dios, 1974: 24). Si desde su inicio se busca la cohesión de los miembros, la experiencia de la Escuela tendrá la base fundamental para la formación de los padres, no para su instrucción.

La creatividad es otro principio que se distingue en el citado artículo de Cuadernos de Pedagogía (1991), aunque preferimos hacer referencia aquí a la *imaginación* porque entendemos, de acuerdo con el profesor González Jiménez (2001), que los padres no crean nada desde el vacío, más bien van dando luz a sus dudas y desconocimientos elaborando respuestas tanto más fiables cuanto mejor y más completo va siendo su conocimiento; esta actividad de la razón se denomina imaginación según el autor. Tras este apunte, se puede hablar de imaginación en la EPM porque cada uno ha de construir sus propias decisiones (Izquierdo, 1978: 8) y porque si algo caracteriza al grupo es la capacidad de buscar propuestas entre todos y orientar las disposiciones de cada uno para comprender, valorar y utilizar las cuestiones compartidas desde diversos ángulos de experiencia (VV.AA., 1991: 27). Los padres pueden incurrir en la demanda de las "recetas", sin darse cuenta de que en educación no hay soluciones típicas y es inútil buscar soluciones mágicas que no existen del todo ni para todos (Chico, 1984: 14). Cuando las personas quieren resolver enseguida sus problemas o los de sus hijos y cuando detrás de las palabras que intercambian no hay algo más, la relación es superficial, aburre

y termina pronto (Bonet y Calvo, 1987: I). De hecho, las expectativas de resolución de problemas que lleven algunos progenitores pueden no ser reales y la Escuela les puede ayudar a entender que muchas de las cosas que llaman problemas no son sino situaciones cotidianas que ocurren en todas las familias (del Amo, 2009: 1). Se trata de procurar que los padres cobren conciencia de las problemáticas que les inquietan e intenten analizar sus elementos distorsionantes para que puedan extraer las conclusiones necesarias y tomar las decisiones oportunas en cada caso (Loscertales, 1988: 70). Aquí el grupo presta de nuevo su apoyo para reducir la ansiedad, desprenderse de sentimientos de culpa o incapacidad, percibir su realidad familiar con una cierta perspectiva relativizando sus puntos de vista y, lo más importante, encontrar un mejor equilibrio en el desempeño de su rol de padres.

La *reflexión* es otro principio que ya ha ido apareciendo en esta exposición, y es además una de las características esenciales para que el aprendizaje que tiene lugar en la EPM se manifieste en el desarrollo personal de sus participantes. Siguiendo de nuevo al profesor González Jiménez (2006), aquello que los padres van conociendo en la Escuela requiere del ejercicio de una reflexión continua para someter ese conocimiento a una revisión crítica y prudente que permita encajar las nuevas capacidades aprendidas y concretarlas en comportamientos que faciliten el desempeño de la difícil y delicada tarea de educar a sus hijos. Este aprendizaje que tiene lugar en la Escuela, que es continuando con el autor singular, personalizado y permanente a través de la reflexión, se encamina esencialmente a la adquisición de cualidades para orientar las actuaciones de los padres, lo que les irá conformando como personas. Los padres no deben asimilar sólo unos contenidos, sino que han de "entrar en el examen de los principios subyacentes, en el descubrimiento de alternativas, en el análisis de la relación de lo aprendido con contextos mucho más amplios" (Espina, 1988:24), y esto se favorece en el intercambio comunicativo entre los padres. La ayuda que los padres encuentran en los grupos de reflexión radica en el intercambio y contraste de sus opiniones, sus vivencias y sus particulares formas de posicionarse ante las realidades que se analizan, armonizando las ideas propias con las ajenas y ordenando las propias experiencias vitales a la luz de las informaciones convencionales y los significados parcialmente compartidos en el discurso (Chico, 1984: 14). Esta reflexión compartida en el grupo requiere de un tiempo continuo de dedicación, unas condiciones ambientales que permitan que la actividad se desarrolle y la implicación igualitaria de todas las personas (Gimeno y Buira, 2003: 124), de esta forma se logrará un diálogo confiable y una escucha activa en las sesiones de la Escuela (Gonzalo, 2003).

El efecto de la reflexión en el grupo se expresa en la satisfacción de los padres que participan en esta red de trabajo, así como en la construcción de una red social entre los participantes que sobrepasa el propio espacio de reflexión, lo que permite mantener la red iniciada en el grupo aunque éste haya desaparecido (Gimeno y Buira, 2003: 131).

El último principio es la *expresión*. Una de las mayores garantías de que la metodología de la EPM es activa y participativa es la diversidad y oportunidad que cada uno tiene para compartir sus conocimientos y habilidades con los demás. Los padres hacen de la educación de sus hijos un motivo de inquietud que manifiestan en multitud de preguntas y planteamientos que suelen hacerse a nivel individual o en los diálogos en el grupo, y que no queda satisfecha por cualquier respuesta de compromiso, sino que tiende a prolongarse, insistentemente, hasta que se consiguen respuestas orientadoras que proceden muchas veces de la formación y experiencia del profesional o de las pistas que él sabe señalar para que se puedan recorrer con eficacia (Chico, 1984: 8). Tanto en las ocasiones en que les tiende a dominar los temores ante los problemas que les plantean sus hijos como en los momentos de armonía en que temporalmente se impone la confianza, los padres necesitan expresar sus dificultades y también sus satisfacciones para mejorar como padres (Ibíd. 49). Por eso, cuando en las reuniones prevalece el silencio, es preciso que el profesional replantee el modo de trabajo de las sesiones para que los padres vayan adquiriendo una mayor intervención e implicación en la acción del grupo, siempre desde la aceptación de las posibilidades y preferencias individuales y el respeto a los asuntos personales. En cambio, cuando la conversación es excesiva e incontrolada puede generar dispersión y falta de operatividad, si es monopolizada por el profesional o algunos de los padres puede llevar a la repetición y la carencia de aportaciones, e incluso se puede convertir en la vía para ser testigo de los avatares ajenos más que en un diálogo constructivo. Las sesiones de trabajo en la Escuela son momentos para la expresión guiada, la búsqueda en común y la reflexión crítica que lleva a los participantes a comprobar que no están solos en la ardua tarea de ser padres, que hay otras personas con las mismas dificultades y que mejorar siempre es posible (Huertas, 2009: 90).

Desde la consideración de estos principios, las sesiones de trabajo de la Escuela han de ser intensas, cortas, continuadas, bien planificadas y, sobre todo, que potencien la participación y el diálogo (Domingo, 1999: 79) para la reflexión, la crítica y el contraste. Destacamos para ello la propuesta que hacen Brunet y Negro (1994: 27-32), aunándola con las aportaciones que ofrece Rivera (1994) para tratar de ajustar los ritmos y los grupos

de trabajo conforme a lo expuesto, pues disentimos del planteamiento de los primeros autores en lo referente al tiempo de trabajo expositivo en gran grupo por considerarlo excesivo –45 minutos–, así como en su planteamiento del trabajo en los grupos pequeños al ser muy grandes –de 10 a 15 personas–, lo que les lleva a defender que estos grupos sean fijos y se reúnan en salas diferentes, algo que entendemos dificulta que los participantes se conozcan entre sí y se enriquezcan con las aportaciones de todos los compañeros, tanto en el trabajo en gran grupo como en el pequeño, pues el ideal es que los agrupamientos sean flexibles y variados, con un número aproximado de 10-20 personas (Fresnillo Poza, Fresnillo Lobo y Fresnillo Poza, 2000: 9). Realizadas estas aclaraciones, una estructura que sirva de base al trabajo de la Escuela, con sus variaciones pertinentes en función de los objetivos planteados, los contenidos a tratar y los ritmos del grupo, podría ser la siguiente:

a. Trabajo en gran grupo: Suele ser la primera actividad de la sesión tras la presentación inicial, su función es sobre todo informativa y se dirige a todos los participantes de la EPM. Puede ser una conferencia, un audiovisual o alguna dinámica de grupo; en cualquier caso, tiene como misión plantear interrogantes y suscitar reflexiones, ya que es de alguna manera el soporte que permitirá trabajar luego a los grupos pequeños. La duración no debe ser superior a 20 minutos.
b. Reunión en pequeño grupo: Es el nervio central de la EPM. Los asistentes reunidos en grupos realizan un trabajo que les ayuda a profundizar y aplicar la información recibida en el gran grupo. Se trata de traducir a las situaciones diarias el tema sobre el que se reflexiona. Para este trabajo se pueden emplear recursos metodológicos de lo más variados: estudio de casos, debates, cuestionarios, etc. Tiene una duración aproximada de 20-30 minutos.
c. Puesta en común: Se reúnen de nuevo todos los grupos y se ponen en común el fruto de la reflexión, las cuestiones, etc., a que se ha llegado en el pequeño grupo. Es el momento de realizar una síntesis del tema o matizar aspectos que no hayan quedado claros. Aquí también hay que tener en cuenta las dinámicas de grupos para que en un tiempo limitado se pueda llegar a conclusiones concretas en la medida de lo posible. Tiene una duración aproximada de 20-30 minutos.
d. Entrega del documento-síntesis: Se entrega a cada participante un breve documento como resumen de lo tratado en un lenguaje adaptado para los padres; su finalidad es posibilitarles la reflexión reposada en casa y que puedan recordar aspectos importantes cuando les interese. También se pueden entregar otros materiales de refuerzo o cuestiones que se ponen en común al comienzo de la siguiente reunión.

Esta aproximación al modo de trabajo en la Escuela, como otras puedan utilizarse, requiere en cualquier caso el uso de una diversidad de recursos si hablamos de una metodología activa y participativa. Existe una gran diversidad de métodos que se pueden emplear en el desarrollo de la Escuela, aunque su uso no debe caer en un tecnicismo exagerado que valorando en exceso los aspectos formales descuide los esenciales, que son la formación de los padres y la capacidad para mejorar su actuación en todos los ámbitos de la educación (Delgado et al., 1993: 53). El profesional tiene que ser consciente del carácter vicario y secundario de los instrumentos de trabajo (Chico, 1984: 60), eligiendo y variando éstos en función de los contenidos propuestos para alcanzar los objetivos previstos. Se busca que con su exposición sencilla pero rigurosa se facilite la reflexión sobre los temas así como la participación de los asistentes para dar un ritmo ágil y dinámico a las sesiones, impidiendo que sean aburridas, rígidamente teóricas o poco prácticas. Los autores recogen una amplia variedad de técnicas (Chico, 1984; Delgado et al., 1993; Entrena y Soriano, 2003; Moratinos, 1985; Velázquez y Loscertales, 1987; VV.AA., 1991); en el siguiente cuadro se enumeran algunas, distinguiendo las que de un modo más o menos formal tratan de presentar a los padres determinadas informaciones –entendiendo que deben dirigirse a su comprensión y su uso singular–, y aquellas en las que se trabajan las informaciones recibidas desde la interacción más directa y activa con en el grupo –que deben integrarse en el saber de cada uno para rectificar, matizar o ampliar lo aprendido–.

Cuadro 15. ***Técnicas de trabajo para la EPM***

Técnicas de trabajo informativo	*Técnicas de dinámica de grupo*
• Actividades paraescolares o recreativas	• Consulta colectiva
• Audiovisuales	• Coloquio
• Consulta de bibliografía y estudio de documentos	• Diálogos simultáneos
• Comentarios de texto	• Phillips 6/6
• Conferencias	• Discusión libre
• Cursillos	• Discusión dirigida
• Encuestas	• Discusión con soporte
• Entrevistas	• Dramatización (role-playing)
• Estudio de casos	• Foro
• Mesas redondas, debates y paneles	• Cine-Foro
• Seminarios, simposios y jornadas	• Juegos de grupo
• Testimonios	• Promoción de ideas (brainstorming)

Fuente: Elaboración propia (síntesis a partir de varios autores: Chico, 1984; Delgado et al., 1993; Entrena y Soriano, 2003; Moratinos, 1985; Velázquez y Loscertales, 1987; VV.AA., 1991).

En fin, los métodos susceptibles de ser utilizados para el desarrollo del trabajo en la EPM han de potenciar, posibilitar y responder aspectos muy diversos que, siguiendo a Ricoy y Feliz (2002: 176-177), se pueden sintetizar en los siguientes:

a. Comunicación: han de favorecer la interacción entre los miembros del grupo desde un diálogo constructivo y regenerativo.
b. Apertura y flexibilidad: han de posibilitar una diversidad de procedimientos, sin limitarse a un enfoque o estructura predeterminada.
c. Amplitud y comprensión: han de pensarse para abarcar a personas muy diversas, intentando llegar al mayor número de participantes con una gran riqueza de temas.
d. Pertinencia: han de ser acordes con las características socio-culturales y el nivel formativo de los participantes.
e. Coherencia: con el planteamiento metodológico y los supuestos didácticos asumidos.
f. Adecuación: han de basarse en las vivencias, experiencias, actitudes, habilidades y conocimientos previos de los participantes.
g. Continuidad y progresividad: han de seguir una secuencia lógica, evitando rupturas y saltos durante su desarrollo, aumentando gradualmente la dificultad.
h. Individualización: han de amoldarse a las posibilidades, limitaciones y preferencias personales.
i. Refuerzo y generación de capacidades: han de apoyarse en el refuerzo de los logros y posibilidades de los participantes.

3.3.4. Evaluación

La evaluación es imprescindible en toda actividad formativa, en cuanto que permite utilizar determinados criterios como elementos de referencia y contraste con los que comparar la realidad de análisis con los objetivos previstos en la acción educativa para valorar el grado de su cumplimiento, lo que permite inferir las consecuencias de nuestra actuación con el fin de orientar su mejora. En el ámbito de las EPM, la evaluación es una tarea fundamental para saber cómo se está trabajando y en qué grado o medida se cumple lo previsto porque, según Entrena y Soriano (2003: 153), no basta con poner en funcionamiento programas y acciones excelentemente concebidas, no es suficiente con planificar técnicamente ni actuar con buenas intenciones, es esencial analizar qué sucede en el desarrollo de la actividad, considerando también los efectos imprevistos.

En todo el proceso que conlleva proyectar y realizar una EPM la evaluación se debe considerar, de acuerdo con García Campos (1998), un instrumento que ha de acompañar permanentemente. Continuando con este autor, cuando el o los profesionales encargados de la puesta en marcha de la Escuela preguntan a los padres sobre sus necesidades formativas, sus inquietudes y sus problemas, ya están "midiendo" esa parte de la realidad sobre la que se desea intervenir; esta evaluación previa al desarrollo de la acción y que pretende conocer la realidad para poder actuar sobre ella es la *evaluación inicial*. También a lo largo de las sesiones el profesional debe emplear coordinadamente diversos recursos para evaluar, pues tener un conocimiento continuo de cómo se desarrolla en sus distintos aspectos las sesiones de formación es indispensable para apreciar el grado en que la EPM cumple sus objetivos; se trata de la llamada *evaluación de proceso*. Una vez finalizadas las sesiones de la Escuela, es fundamental conocer cómo se ha desarrollado la totalidad del proyecto así como cuáles han sido sus resultados, recabando conclusiones que permitan, cuando menos, tener información suficiente para volver a poner en marcha la siguiente EPM, tanto de los aspectos positivos para incidir en ellos en próximas sesiones como en los negativos para mejorar todos los aspectos posibles de la recién acabada; este último tipo de evaluación es la evaluación de producto o *evaluación final*.

Sea cual sea el momento concreto que se conceda a la evaluación, ésta se debe integrar en el propio proceso de la Escuela, de modo que no sean elementos yuxtapuestos sino totalmente integrados en el mismo (Ricoy y Feliz, 2002: 192) para posibilitar un flujo permanente de información sobre el desarrollo de la actividad que permita detectar posibles dificultades o deficiencias, actuar ante las mismas con la mayor prontitud y decidir qué aspectos se pueden variar y mejorar.

De modo continuo durante el desarrollo de la actividad la observación directa por parte del profesional constituye un método fundamental. Cuando la dinamización de la EPM se realiza por parejas de profesionales, uno de ellos puede desempeñar tareas de observador, recogiendo comentarios y pautas de actuación de los asistentes que permitan reconocer cuestiones como el clima grupal, el interés ante diversos temas, la utilidad de proponer diversos recursos de trabajo o la aparición de tensiones (García Campos, 1998). Los medios utilizados para esta observación pueden ser muy diversos, pero se pueden clasificar en dos tipos según Ricoy y Feliz (2002: 193), estructurados y no estructurados, distinguiendo entre los primeros los siguientes: listas de indicios, sistemas de categorías, escalas de observación y muestreo sistemático; y como recursos no estructurados el

cuaderno de notas y el diario. Otros procedimientos se pueden emplear de forma más sistematizada y periódica a través de la observación indirecta, como son las entrevistas, los grupos de discusión, los cuestionarios, los trabajos de los participantes, las propias dinámicas de grupos y el estudio de los efectos (Ibíd.: 194). Además puede ser interesante la elaboración de una memoria de la Escuela que sirva de referente no sólo para próximas ediciones sino como un medio para difundir el trabajo a otras personas interesadas en la experiencia, con las variaciones oportunas y necesarias, y también como proyecto para pedir apoyos y ayudas (García Campos, 1997: 23). Todo esto permitirá recoger datos muy importantes de la formación que van desde el interés por el tema y el grado de cumplimiento de expectativas personales de los asistentes, a cuestiones temáticas, organizativas o metodológicas.

Es importante que, en la medida de lo posible, se devuelva la información a sus destinatarios para que conozcan la marcha de su aprendizaje, por ello en la temporalización de las sesiones ha de concederse un pequeño margen de tiempo para hablar de la evaluación final (García Campos, 1998). También la evaluación debe ponerse al servicio del resto de integrantes de la comunidad educativa, especialmente los profesores, para en su carácter participativo que hemos destacado se logre tener una visión integral de la Escuela (Entrena y Soriano, 2003: 153). En síntesis, la evaluación debe ser un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica, y esto se consigue con una evaluación rigurosa y con un control democrático de la misma (Ibíd.).

3.3.5. Dificultades comunes

Las EPM encuentran múltiples dificultades para su desarrollo y mantenimiento en el tiempo, pero la experiencia muestra que pueden ser superadas intentando no caer en una acción de apagafuegos, sin una finalidad compartida, con ahínco e ilusión de los participantes más asiduos, el intentar no forzar la situación a la hora de constituirse el grupo como tal (no como reunión), el procurar ir integrando a asistentes ocasionales y el ir atajando los problemas y demandas que vayan surgiendo a la par que se va perfilando un trabajo dentro de una visión de futuro, a medio y largo plazo coherente con los recursos con los que se cuenta y los objetivos planteados (Domingo, 1995: 185). En la siguiente tabla se presentan algunas de las problemáticas más comunes que los profesionales deben tener en cuenta a la hora de poner en marcha una EPM y durante su desarrollo.

Cuadro 16. ***Dificultades comunes de la EPM***

1. Intereses confusos o equivocados de los padres al apuntarse a la Escuela.
2. Falta de compromiso inicial e interés por parte de los padres.
3. Perder la ilusión con que se inició la EPM o caer en la rutina.
4. Los objetivos a alcanzar personalmente y en el grupo no son claros ni concretos.
5. Grupo excesivamente homogéneo, inmovilista: no favorece el cambio o termina aburriéndose.
6. Falta de realismo: teorizaciones y evasiones idealizadoras que no sirven para aplicar lo aprendido.
7. Mal planteamiento en la guía del grupo: profesional demasiado directivo o más bien ausente.
8. Convertir las reuniones del grupo en un encuentro social, sin acción concreta para el aprendizaje.
9. Falta de variedad de procedimientos y recursos metodológicos en las sesiones o, por el contrario, se recurre demasiado a los materiales ya elaborados olvidando las posibilidades del grupo.
10. Irregularidad en la asistencia y absentismo.
11. Buscar soluciones inmediatas (recetas), más que una progresión de conocimientos y actitudes.
12. Programas que no permiten una continuación de los temas, repiten los mismos continuamente o son poco interesantes.
13. Falta de una metodología activa y participativa.
14. Falta de decisiones, siempre se aplazan.
15. No tratar los temas con profundidad y seriedad.
16. Convertir la EPM en un grupo de presión, en contra o a favor de algo, o utilizar al grupo para que el profesional exponga sus propios criterios y ritmo.
17. Frecuencia de las reuniones no adecuada: muy frecuentes o muy dilatadas en el tiempo.
18. Horarios o fechas inconvenientes para los padres o determinadas sin acuerdo de todos.
19. Lugar de las reuniones inadecuado o poco funcional.
20. Grupos demasiado grandes o demasiado pequeños.
21. Problemas individuales de interacción y tensiones internas en el grupo.
22. Centrarse excesivamente en la actuación con los hijos, olvidándose de la mejora personal de los padres y de la pareja.
23. Insistir demasiado en lo que está mal hecho con los hijos, pero faltan ideas de cómo se puede hacer de otra forma.
24. Ambiente demasiado formal que no facilita la comunicación espontánea y sincera en las sesiones, o más bien muy informal que hace que el grupo se pierda en las discusiones y se desvíe de los asuntos de interés.
25. Tendencia del profesional o de algunos padres a acaparar las conversaciones del grupo.
26. Falta de formación o del número de profesionales responsables del grupo de EPM.
27. Convertir la Escuela en un grupo donde se habla exclusivamente de los problemas que los hijos de cada cual tienen en el colegio.
28. Los participantes de la EPM son los mismos que suelen participar en otras actividades del centro y el grupo no se abre a otras personas o grupos de la misma escuela.
29. Tratar sólo temáticas y olvidarse del crecimiento del grupo y su interacción; o, por el contrario, fijarse sólo en la relación y no tener un programa determinado de contenidos.
30. No facilitar o no promover la iniciativa e implicación de los padres en el desarrollo de la Escuela.

Fuente: Elaboración propia (VV.AA., 1978c; VV.AA., 1991).

3.4. EL PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Quizá nada describa tan fielmente lo que se entiende por EPM y, en consecuencia, los objetivos que se propone y el tipo de Escuela que se proyecta como la actuación del profesional o profesionales responsables de la misma. Ésta es una figura clave en la planificación de la EPM, la selección y la preparación de los contenidos, la metodología de trabajo y el uso de los recursos, así como en la evaluación y la resolución de las posibles dificultades durante su desarrollo. Es fundamental para la implicación participativa del grupo de padres, para el mantenimiento de éste a lo largo del tiempo y, sobre todo, para la formación personal de sus integrantes, en tanto que el éxito de la formación parental depende profundamente de la actividad del profesional (Campbell y Palm, 2004).

Son varias las denominaciones que los distintos autores, e incluso un mismo autor, emplean para hacer referencia a este profesional, poniendo el énfasis en un aspecto de su papel y reflejando con ello lo que de él se espera. Algunos de estos nombres son:

a. Animador (Chico, 1984).
b. Educador (Isambert, 1965; Moratinos, 1985; VV.AA., 1998).
c. Conductor (artículos sobre EPM de las revistas "Cuadernos de Pedagogía" y "Padres y Maestros"; Garrido Suárez, 1993; Moratinos, 1985).
d. Coordinador (Domingo, 1995; Garrido Landívar, 1993; de Jorge, 2012; Rivera, 1994; Villa, 1994).
e. Coordinador-conductor (Velázquez y Loscertales, 1987).
f. Dinamizador-coordinador o monitor-dinamizador (Domingo, 1995).
g. Monitor (Brunet y Negro, 1994; Domingo, 1995; García Campos, 1997 –en CEAPA–; García y Barranco, 1983 –en Radio ECCA–; González y González, 1991; Rivera, 1994; Tschorne, 1983).

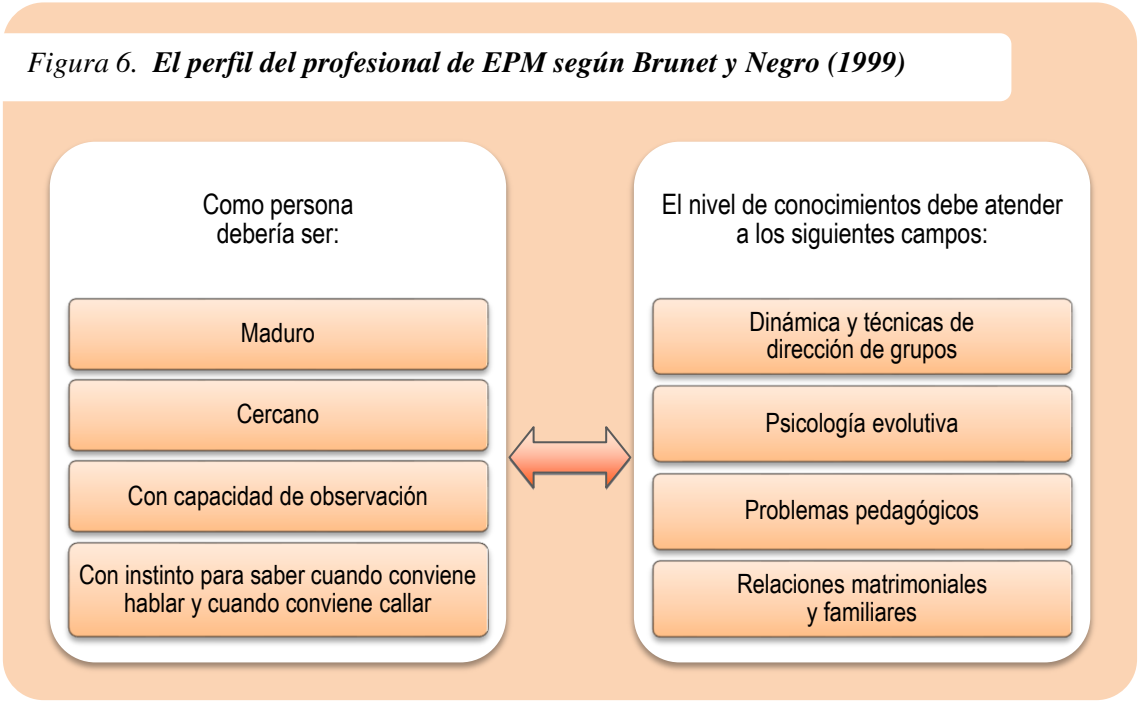
En esta Tesis venimos utilizando el término genérico "profesional", pues son muchos los perfiles que los autores incluyen como posibles responsables de la coordinación y organización de una EPM: maestro o profesor debidamente interesado e informado; pedagogo, psicólogo o psicopedagogo del centro escolar o externo al mismo; asistente social; profesional de la medicina interesado y relacionado con el mundo de la educación; padre o grupo de padres, etc. (Velázquez y Loscertales, 1987: 54). Pero, en cualquier caso, considerado profesional, porque entendemos que estas personas deben cumplir unas características y funciones propias, poseer una formación específica y responder a una organización planificada en su actividad, aspectos que se tratan a continuación.

3.4.1. Características y funciones del profesional

Al preguntarnos sobre las características y las funciones del responsable de la EPM, se puede decir que esta cuestión no se puede responder de manera perfecta y única porque no es posible que una persona posea en su totalidad y de forma completa una serie de cualidades y capacidades profesionales, que por otro lado siempre son mejorables. Además, no existe una concreción del perfil de este profesional en las diversas referencias que los autores realizan en torno al mismo. Sin embargo, es necesario que el responsable de la Escuela posea unos rasgos esenciales, los cuales se tratarán siguiendo las aportaciones de diversos autores para tratar de delimitar el perfil de esta persona.

Según Brunet y Negro (1994: 32), el profesional debe poseer dos facetas esenciales para asegurar un buen trabajo en la EPM: calidad humana y capacitación técnica. Algunas de las cualidades que debe reunir en estos aspectos se sintetizan en la siguiente figura:

Figura 6. ***El perfil del profesional de EPM según Brunet y Negro (1999)***



Fuente: Adaptado de Brunet y Negro (1994: 32-33).

Para Velázquez y Loscertales (1987: 54), las cualidades que debiera poseer esta persona estarían relacionadas igualmente con sus dimensiones personales y sus actitudes profesionales, sin olvidar una formación adecuada en las tareas que desempeñará en la EPM. A partir de diversas referencias bibliográficas y de su propia experiencia, los autores recogen una serie de condiciones que debe reunir este profesional (cuadro 17):

Cuadro 17. ***Características del profesional según Velázquez y Loscertales (1987)***

Características generales	Características personales específicas
• Unos conocimientos psicológicos y metodológicos adecuados a la tarea a desarrollar. • Conocimientos en Psicología Social. • Conocimiento (teórico y práctico) de las técnicas de dinámica de grupo. • Capacidad organizativa. • Entusiasmo por la EPM. • Apertura a los métodos actuales de educación. • Es beneficioso ser padre o madre de familia, pero no imprescindible.	• Flexibilidad en sus comportamientos. • Comprensión y capacidad para simpatizar con los niños y sus problemas. • Entusiasmado por la educación. • Capacidad para inspirar confianza, acoger, ayudar y servir de apoyo. • Madurez personal. • Equilibrio psicológico. • Sentido del humor. • Personalidad extrovertida.

Fuente: Adaptado de Velázquez y Loscertales (1987: 55).

Continuando con estos autores (Ibíd.: 55-56), la personalidad del profesional de la EPM constituye un elemento básico del éxito y operatividad de la actividad. Según ellos la actitud del profesional ante los padres debe satisfacer dos cuestiones fundamentales: por un parte la mayoría de los padres sienten la necesidad de ser escuchados y aceptados como son, así se sentirán animados por la confianza y acogida que le ofrezcan, por lo que requerirán una persona abierta y comprensiva; por otra, un sector amplio de los padres desean consciente o inconscientemente el apoyo de alguien que sea equilibrado, seguro de sí y convencido de lo que afirma. En resumen, según los autores el profesional que se encargue de la organización y conducción de una EPM debe tener una personalidad adecuada a las funciones que desplegará en las diversas tareas, una formación humana sólida y una formación acorde con los temas a tratar y las personas a las que se dirige.

Entienden con ello Velázquez y Loscertales (Ibíd.) que se unen tres aspectos complementarios "personalidad-formación-información". De manera similar, desde CEAPA se considera que las aportaciones que el profesional puede realizar a una EPM se concretan en tres categorías diferentes (García Campos, 1998). En primer lugar, posee una gran cantidad de información de interés para los padres, por ello su función más evidente es la comunicativa; en tanto que debe dominar las temáticas, el profesional tiene que enseñar y orientar a los padres sobre aspectos relacionados con la infancia y la adolescencia que sean de su interés y que resulten útiles para mejorar las condiciones del desarrollo de los hijos. También se propone una función complementaria a la meramente informativa, que es la de dinamizar la formación y promover la comunicación y el

intercambio entre los padres asistentes. Por último, se entiende que el profesional tiene una función ideológica que hay que considerar, pues debe poseer un compromiso ético y social en su actuación.

En otra obra realizada igualmente por CEAPA (García Campos, 1997: 16) se insiste en que el profesional es fundamentalmente un dinamizador, porque con su tarea permite trabajar con las experiencias y realidades de los participantes en una actividad de formación de padres, a la vez que es capaz de introducir una información útil y pertinente en el trabajo de los grupos. Además, se consideran como características importantes:

a. Capacidad para entender y ponerse en el lugar de los otros.
b. Recursos para promover la comunicación entre los asistentes.
c. Decisión para intervenir y reconducir los temas tratados cuando estos se disipan o derivan injustificadamente.
d. Flexibilidad para entender que los objetivos marcados al comenzar una sesión pueden ser modificados por los participantes.
e. Habilidad para sintetizar y resumir las propuestas e informaciones expresadas.
f. Disposición a mediar entre posiciones y opiniones enfrentadas que pueden surgir en el grupo.

Por otro lado, para Villa (1994: 22) el perfil acorde al profesional es:

a. A nivel personal:
   - Capacidad organizativa.
   - Flexibilidad de pensamiento: con capacidad de improvisación, de utilizar los recursos aprendidos, de búsqueda de alternativas, etc.
   - Abierto de pensamiento: con mucha capacidad de entendimiento.
   - Equilibrio personal.
   - Dinamizador.
   - Extrovertido.
   - Facilidad para trabajar en grupos.

b. En el plano de su formación:
   - Formación específica en EPM.
   - Conocimientos de psicología social.
   - Teorías evolutivas y teorías de la educación.
   - Dinámica de grupos.

Como se puede ver a partir de estas referencias, los autores hablan de las características del profesional responsable de la EPM desde el punto de vista de su persona y de su formación. Se trata de que posea unas cualidades personales y unas técnicas profesionales específicas, hacia lo que se debe dirigir una formación especializada como se verá en el siguiente apartado. Esto no se debe considerar desde una separación artificial del conocimiento y la personalidad del profesional pues, como se ha mencionado en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo y siguiendo al profesor González Jiménez (2008), somos lo que conocemos y el conocimiento es efecto y acción de conocer, entendiendo además que el conocimiento contiene el conjunto de los significados lógicamente dispuestos que, en la actividad educativa, son inevitablemente dispuestos para ser comunicados, nunca de modo completo e infalible y por ello permanentemente dirigida a una compleción explicativa sucesiva y antidogmática. En consecuencia, comunicamos lo que somos, y somos conocimiento en cuanto acción de conocer fundamentalmente (Ibíd.).

Los profesionales de la educación, como lo son los profesionales de la EPM, deben poseer entonces unos conocimientos bien asimilados para mostrarlos a los padres, conocimientos que se tienen que reflejar en sus cualidades y capacidades dispuestas en la comunicación con los padres, que hace de la actividad del profesional un trabajo exigente y perseverante en el ajuste entre lo que conoce y lo que comunica, entre lo personal y lo convencional (González Jiménez, 2006). Implica entonces la comunicación del profesional de la EPM una gran complejidad, pues en ella se hace presente lo dificultoso y naturalmente incompleto de los ajustes de los significados personales y de las convecciones necesarias para comunicarse, pero por ello es también fundamental y necesaria, tanto más por ser educativa (Ibíd.). Así, el saber enseñar desde la necesaria actividad comunicativa es un elemento básico que debe estar en el profesional de la EPM.

Algunos comportamientos fundamentales en la comunicación del profesional, que ayudan a que los padres tengan una amplia participación en su propia Escuela, son siguiendo las referencias de la Revista Padres y Maestros (VV.AA., 1991: 28-29) los siguientes:

a. Reflejar el sentimiento que nace de las personas como fruto de sus propias experiencias y modos de ver las cosas, aceptando primero sin crítica lo que cada uno quiere manifestar y mostrándolo después de diversas maneras: con el gesto, repitiendo las últimas palabras, anotando la palabra clave en el encerado u otros medios dispuestos para ello, rebotando el sentimiento al que lo manifestó para que lo explique mejor si quiere, etc.

b. Animar al grupo, lo que el profesional consigue cuando sus palabras, sus gestos y las actividades que sugiere proporcionan al grupo y sus integrantes las siguientes bases: un cierto estado de bienestar físico que ayuda al grupo a estar tranquilo y comunicarse bien; el grupo nota que va perdiendo el miedo y se siente seguro; las personas se sienten aceptadas; el profesional valora a la persona, sin perder ocasión de reflejar lo que hace, contando con ella para todo, dando importancia a lo que dice, y el profesional facilita y apoya que cada cual, con sus cualidades y capacidades peculiares, se sientan bien, con satisfacción y contento.
c. Reflejar las ideas, aceptando primero lo que la persona dice, que no quiere decir estar de acuerdo, porque será ella quien con el tiempo y con el aprendizaje en el grupo se dé cuenta de su acierto o de su error. Reflejar lo que el otro dice se puede hacer de varias formas: con el gesto, esperando a que termine, ayudándole a que describa más su propia idea, escribiendo la palabra clave en el encerado u otros medios preparados para ello, rebotando lo dicho y que haga eco ante los demás en el grupo, invitando a trabajar y a poner en práctica por todos la idea propuesta…
d. Hacer preguntas a los padres que integran la Escuela, que pueden orientarse con propósitos distintos. Pueden ser preguntas abiertas para tantear de qué va un tema o para comenzar a hablar, o más cerradas para que participen más personas con respuestas breves. Existen preguntas que el profesional hace para estimular el diálogo y preguntas-guía que se formulan al grupo grande o pequeño como orientación de un trabajo; ambas se pueden formular de manera abierta o cerrada. También el profesional debe hacer repreguntas para que el grupo formule sus propios interrogantes sobre un tema determinado y preguntas de correspondencia, formulando un dato y haciendo una cuestión sobre éste. Otra forma dinámica es la de preguntas-resolución de problemas, ante casos o situaciones que se presentan, y la pregunta conectada-desconectada, diciendo primero el nombre de la persona a quien se va a preguntar y formulando luego la pregunta, o bien ésta se hace primero y luego se conecta con quien se quiere que conteste, sea el grupo o una persona. Finalmente la pregunta-resumen, con la que se busca que alguien intente presentar al grupo las contestaciones que se fueron dando al tema del día, para eso es útil que el profesional haya ido anotando las palabras-clave a la vista de todos.
e. Informar, distinguiendo entre información de datos sobre cosas que el profesional conoce, aporta y explica, e información sobre sus propias actitudes en un tema. El profesional puede presentar la información de datos de manera directa, cuando él

mismo informa sobre algún aspecto, o indirectamente invitando a algún especialista, pidiendo que alguien del grupo lea algún texto o pasando un escrito para que todos lo lean. Las actitudes también se pueden manifestar de forma directa, cuando el profesional dice lo que siente, cuál es su reacción personal o su opinión, e indirectamente cuando busca a alguien para contar al grupo su opinión sobre algún tema. El profesional debe cuidar ante todo la exposición de sus propias actitudes para evitar que el grupo se divida entre los que estén de su lado y los que no, sobre todo cuando se trata de actitudes hacia un tema determinado. Tiene que respetar las opiniones de cada uno de los padres y que cada cual haga un uso singular de lo dicho por él, orientando el contraste y la construcción de las propias decisiones.

f. Establecer directrices, buscando siempre seguir la acción del grupo, sus gustos y sus objetivos, interaccionando en la vida del grupo para generar una evaluación continua de la marcha del mismo y proponiendo normas y directrices oportunas en cada momento. Teniendo en cuenta la capacidad de toma de decisiones y madurez de cada grupo y la flexibilidad para establecer directrices, se trata de avanzar hacia la autonomía y el desarrollo del grupo que instituye, poco a poco, su forma de convivir. Es importante no caer en los polos totalmente opuestos, aunque en momentos de poca transcendencia se pueden usar, como son: por un lado un profesional abstencionista, que no da normas ni cuida que salgan entre el grupo, con lo que cada cual hace un poco lo que quiere y se van instituyendo normas de conducta parciales; y por otro un profesional intervencionista que, apenas se produce un problema de comunicación o no se consigue lo esperado, interviene poniendo normas, indicando cómo hay que hacerlo.

g. Generar autocríticas para cambiar algún comportamiento inadecuado o ineficaz por otro supuestamente mejor y eficaz. Se diferencia de las directrices en que con éstas se consigue lograr algún comportamiento concreto, pero con ello no se censura algún otro anterior como con las autocríticas. En el grupo se producen continuamente comportamientos que no facilitan el desarrollo grupal y en ocasiones el profesional tiene que actuar ante los mismos. Esto lo puede hacer, al igual que en las directrices, de tres formas: abstencionista, pasando un poco de ello; intervencionista, imponiendo de algún modo su manera de ver y corregir las cosas; e interaccionista, intentando vivir entre la acción del grupo, ayudándole a reflexionar y evaluar continuamente lo que está pasando para que el propio grupo sea de capaz de corregirse.

Por su parte, Brunet y Negro (1994: 35) hacen especial hincapié en la comunicación del profesional en el trabajo en grupos pequeños. Según estos autores, al profesional le corresponde saber combinar la atención al nivel afectivo del grupo (a las relaciones interpersonales) con la atención a la tarea a realizar, captando las necesidades y el ritmo de maduración del grupo. Normalmente, deben satisfacerse ambos niveles a la vez para equilibrar la actividad del grupo, pero hay que estar atento a las demandas y necesidades que éste manifiesta en cada momento; así, puede suceder que al principio, por falta de hábito, se pierda mucho tiempo, se divague, no se responda a casi ninguna pregunta… Por ello, el profesional estará atento para centrar el tema, evitando que los padres se desvíen de éste o que todos hablen a la vez, ha de hacer partícipes a todos, reflejar los sentimientos que expresan, preguntar para seguir profundizando, realzar los puntos de vista que ayudan a avanzar, sintetizar lo acordado y las aportaciones personales, formular nuevos enfoques cuando el grupo se encuentra en una situación de no progreso, etc.

También la paciencia es según los autores necesaria, porque el grupo necesita un tiempo de aprendizaje. Además, los baremos de eficacia del profesional y los del grupo pueden tener poco que ver, pues puede suceder que el primero salga de la reunión descontento porque no se han cumplido los objetivos previstos y, sin embargo, las necesidades reales del grupo hayan estado cubiertas y se dé un cierto grado de satisfacción en los padres; lo que al profesional le puede parecer "tiempo perdido" puede ser tiempo ganado para la vida futura del grupo, por ejemplo se habrá ganado en cohesión y las ideas fluirán con más confianza. Asimismo, destacan la capacidad de observación, que puede ser muy útil al profesional para detectar las múltiples situaciones que se dan en la vida del grupo y requieren ser tratados con tacto; esto hará que el profesional sea capaz de sortear las posibles dificultades sin que las personas se sienten incómodas e incluso juzgadas.

Es por tanto la actuación del profesional en el grupo esencial. Así lo refleja Chico (1984) a lo largo de toda su obra con gran detenimiento. El autor muestra que el profesional de la EPM debe ser consciente de la particularidad de formar a grupos de personas adultas, parejas muchas veces, estén o no presentes en la Escuela, y claro está a padres, cada uno con sus propias singularidades como tales y sus diversidades familiares. En consecuencia, siguiendo de forma sucinta a Chico (1984), el profesional debe estar atento a las reacciones personales y estimuladas que surgen en el grupo para apoyar o frenar las intervenciones y las reacciones antes de que sucedan; tener inquietud por el modo de ser del grupo para orientarlo adecuadamente y lograr que los resultados sean

positivos, a nivel individual y grupal, a la vez que serenidad para aceptarlo como es y acomodar a su idiosincrasia los diversos procedimientos que se puedan poner en juego; estar junto al grupo para conocer las distintas etapas por las que pasa, siguiendo su proceso con cierta alegría y serenidad; entender y analizar las diversas maneras de participar de las personas que acuden al grupo y reflexionar sobre el mejor modo de ayudar a cada uno a evolucionar hacia el más conveniente para sí mismo y para los demás; estar siempre atento a las dificultades de relación personal que pueden surgir para prevenirlas y, cuando acontecen, actuar para disminuirlas o eliminarlas.

Con todo ello, el profesional responsable de la formación parental en la EPM no es de manera inexcusable "especialista" en los temas que se trabaja porque su tarea no es sólo informar, ni tampoco es fundamentalmente "animador" (Moratinos, 1985: 99) o "dinamizador" (García Campos, 1997: 16) para entretener a los padres que participan en la Escuela. El profesional necesita entender el proceso de desarrollo personal de los padres y la manera de promover su crecimiento para el desempeño de una parentalidad positiva, lo que requiere de procesos y experiencias más profundas que la simple exposición de información y el entrenamiento en habilidades de grupo (Thomas, Cooke y Scott, 2006). Así, la característica fundamental del profesional, como expresa Ríos González (1972: 81), es la de ser una persona abierta y sensibilizada en los problemas de formación parental pues, sigue el autor, no se trata de encontrar un especialista en cuestiones de pedagogía o psicología exclusivamente, sino de ser capaz de captar toda la problemática que lleva consigo la formación completa de los padres en cuanto tales, pero sin dejar a un lado lo que encierra la formación plena del adulto desde la realidad en la que vive, es más, podemos decir que el desarrollo como padres no puede darse de forma separada a su proyección social si hablamos de una formación integral de la persona.

Para tal fin, los aspectos fundamentales que deben estar presentes en la figura del profesional son "la serena reflexión como forma de preparación de intervenciones y de encuentros, y la ordenación de las actuaciones en función de juicios prácticos apoyados en la experiencia" (Chico, 1984: 8), para así saber armonizar la variedad de los contenidos, la agilidad en los procedimientos, la claridad en las exigencias, la seriedad en las pretensiones y la sencillez en los procesos (Ibíd.: 5). El conocimiento reflexivo del profesional se debe dirigir, a su vez, a estimular la reflexión crítica de los padres y a promover la comunicación y el intercambio entre los asistentes desde su propia realidad, por lo que no facilita recetas sino que, mediante una actitud no directiva, invita al

razonamiento, la extracción de conclusiones y la toma de decisiones personales y grupales (Domingo, 1997: 291). Las buenas intenciones del profesional o la ingenuidad al involucrarse en el grupo se tienen que superar con unas actitudes y un conocimiento profundo dirigidos a la responsabilidad de su tarea, así como al interés, el compromiso y la coherencia que proyecta en su actividad (González Jiménez, 2001).

En el sentido de las afirmaciones anteriores, se puede entender que las funciones del principal profesional al cargo de la EPM son amplias y diversas. Isambert (1965: 225) considera que una de las funciones importantes del profesional consiste en evitar dos peligros esenciales: de un lado, debe impedir a los padres que sigan unos derroteros demasiado sensibles para ellos mismos o para los demás (exponer confidencias personales de carácter liberador y demasiado íntimas, o juicios severos y agresivos respecto a uno de los participantes); de otro, evitar la evasión demasiado prolongada de la conversación hacia temas indiferentes. Por eso, también tiene que buscar un punto medio entre sus intervenciones demasiado largas y frecuentes, que descargarían a los participantes de su esfuerzo personal y les impondría un silencio demasiado sostenido (Ibíd.: 224).

González y González (1991: 13), atendiendo también a las funciones del profesional en el grupo, distinguen las siguientes:

a. Dirigir la discusión del tema, centrándola cuando el grupo se ha desviado.
b. Facilitar la participación de todos, moderando las intervenciones de los más locuaces y animando a los tímidos, evitando que hablen todos a la vez.
c. Crear un clima armónico en el cual todos los asistentes puedan sentirse protagonistas, donde puedan expresar sus sentimientos, sus dudas e inquietudes.
d. Reflejar los sentimientos que se expresan en el grupo.
e. Sintetizar lo que el grupo va aportando, a la vez que lo va orientando.
f. Evitar que los asistentes dependan de él, haciéndoles ver que él no es un experto, sino que orienta la dinámica del grupo.

Por otro lado, Villa (1994: 22) se centra no sólo en la tarea del profesional en la coordinación del grupo, sino que también recoge aquellas funciones referidas a la planificación y marcha de la EPM. Algunas de estas funciones según la autora son:

a. Promover la participación de los padres.
b. Ofrecer la información necesaria en cada tema.
c. Tener previstos los recursos necesarios para cada reunión.

d. Coordinar las reuniones no sólo desde un aspecto formal, sino también desde lo que está ocurriendo en el grupo más allá del tema.
e. Evaluar cada sesión a posteriori para replantear la siguiente.
f. Tras la finalización de la tarea, realizar una evaluación final.

Por último, recogemos la enumeración que presentan Velázquez y Loscertales (1987: 53) de estas funciones, ya que reúnen y amplían en su exposición las anteriores. De este modo, según los autores el profesional de la EPM tiene como funciones:

a. Tener un conocimiento completo y definido de los objetivos a desarrollar, tanto en el programa total como en cada sesión de trabajo, para poder explicitar las ideas básicas motivadoras y responder a las cuestiones que se le propongan, resolviendo dudas o facilitando referencias precisas a preguntas de carácter más específico.
b. Cuidarse de la puesta en marcha, el control organizativo y la coordinación de actividades, sirviendo de enlace y contacto entre los padres y los profesores y directivos del centro escolar.
c. Buscar, contratar y presentar a las personas que asistan impartiendo conferencias y participando en mesas redondas, coloquios, etc.
d. Iniciar y guiar las discusiones y coloquios, que son la parte más importante de la EPM, procurando no tener todo el protagonismo y haciendo que todos participen.
e. Redactar los informes sobre la marcha de las actividades y los resultados obtenidos, de forma que lleguen a conocimiento de todos y quede constancia del progreso logrado.
f. Ayudar a los participantes a tomar decisiones planificando y organizando las actividades, después de haber discutido y aclarado sus necesidades y objetivos.
g. Permanecer siempre disponible a las consultas y reclamos de los padres, procurando no implicarse ni tomar partido por aspectos sometidos a cuestión.
h. Conducir cada reunión y todo el conjunto de actividades con un equilibrio adecuado entre el respeto a la libertad y la capacidad de autodirigirse de los padres participantes, y el respeto al programa establecido de antemano de acuerdo con los mismos participantes.
i. Tener dispuestos todos los recursos necesarios y dar la información adecuada sobre ellos a los participantes, estimulando y facilitando los canales de participación.
j. Mantener siempre como objetivo básico y general el logro de una buena cooperación entre los padres y los profesores.

Estas funciones no se alcanzan más que cuando el profesional del grupo consigue inspirar confianza, participa activamente en él y representa un apoyo para cada una de las personas que lo forman, produciendo la sensación, en todos los participantes, de ser a la vez una garantía de seguridad y un estímulo hacia el esfuerzo (Isambert, 1965: 224-225). Los profesionales pueden tener dificultades y cansancios, pero no pueden carecer de ilusión y de seguridad en su trabajo; les puede flaquear a veces los planteamientos del trabajo en el grupo, pero no se les debe debilitar nunca el ánimo; pueden dudar en los contenidos, pero deben tener muy claros los objetivos hacia los que se orientan sus comportamientos y sus esfuerzos (Chico, 1984: 4).

3.4.2. La formación del profesional

Como ya mostró Carter (1996: 38) en su informe sobre el estado de la formación parental en Estados Unidos, probablemente el problema más crítico con el que se enfrenta el desarrollo de la formación de los padres es el de cómo los profesionales son formados, evaluados y apoyados en su trabajo con los padres. A ello se han dedicado considerables experiencias y prácticas como consecuencia del interés dispuesto para identificar aquello que los padres necesitan conocer para su desempeño satisfactorio como tales y lo que, en consecuencia, el profesional debe conocer para apoyarles en ello.

La formación del profesional encargado de la coordinación y organización de la EPM es fundamental y necesaria, pero el hecho de que estas Escuelas no tengan una dimensión institucional oficial hace que esta preparación no haya sido aún concretada y estructurada, ni en sus contenidos ni en las formas de realización (Velázquez y Loscertales, 1987: 56-57), por lo que no hay estudios consistentes sobre el tema. En consecuencia, la responsabilidad del formador de los padres está en manos de personas de campos muy diferentes de experiencia, cuya formación puede oscilar entre cursos puntuales que hayan realizado sobre temáticas variadas a una más o menos específica y profesionalizante relacionada con la educación familiar o formación parental, lo que suscita una controversia sobre el grado y el nivel de preparación necesaria y la naturaleza de los roles que el profesional debe desempeñar, considerado a veces experto, otras como facilitador y en ocasiones colaborador de los padres (Cooke, 2006: 1). Esta heterogeneidad no facilita la existencia de una unidad y coherencia en su selección, formación y consiguiente práctica, tanto en la relación con los grupos de padres como con otros posibles profesionales.

Stern (1967: 99), en la investigación que realiza sobre la situación de la educación de los padres a nivel mundial, muestra que esta problemática ya es antigua cuando hace unos 100 años –unos 150 años con el añadido de nuestro tiempo actual– se discutía en Inglaterra si debían ser enfermeras preparadas o mujeres de la vecindad quienes entraran en los hogares y difundieran los conocimientos sanitarios necesarios para el cuidado infantil. El tema reapareció, continúa el autor en su repaso histórico, en Norteamérica en la década de los años 30 del pasado siglo cuando se defendió que este trabajo debiera estar por completo en manos de trabajadores profesionalmente calificados. Bajo esta influencia, en la Inglaterra del siglo XIX los voluntarios fueron reemplazados paulatinamente por visitadores sanitarios formados, pero entre las prácticas contemporáneas de su tiempo y que recoge Stern sobre este país se incluyen trabajadores voluntarios cuya experiencia principal era la de ser padres.

La toma de conciencia, siguiendo con este autor (Ibíd.: 100), de que el sentido común y la experiencia son importantes pero no suficientes, hizo que en una de las comisiones de la conferencia celebrada por el Instituto de Pedagogía de la UNESCO en 1955 se prestase una atención especial a este problema y se llegase a la conclusión de que debían considerarse tres categorías de formadores de padres: en primer lugar, todas las personas con contactos profesionales regulares con los niños y las familias, con una formación inicial que diese especial importancia a la familia y al ejercicio de la paternidad, como son los maestros; igualmente, los especialistas relacionados con el mundo de la educación, como la medicina, psicología y trabajo social, con el añadido de una información adicional respecto a la formación parental; y por último, los padres con una preparación adecuada. Esto impulsó las prácticas de formación de los profesionales en varios países, sobre todo en Estados Unidos a cargo de agentes oficiales o de asociaciones privadas que tenían sus propios métodos de selección y preparación, destacando de manera especial la *Child Study Association of America*.

Por otra parte, y en el caso concreto de la Escuela de los Padres y Educadores de París, Isambert (1965: 174) contempla que la escasez de voluntarios obligaba, con frecuencia, a aceptar todas las colaboraciones posibles a la citada Escuela, por lo que la práctica de estas personas era la que se encargaba de su selección y la formación que se fuera facilitando la que corregía las disposiciones insuficientes. Se contaba para ello con profesiones que se entendían especialmente capacitadas por sus conocimientos para educar a los padres, especialmente médicos, maestros y asistentes sociales (Ibíd. 175-

178). En Francia, como relata el autor, las instituciones especializadas y, en particular, la Escuela de los Padres y Educadores se dirigían primeramente a los médicos psiquiatras y después a los maestros, de quienes se solicitaba su colaboración en forma de conferencias y publicaciones en artículos y libros. Estos profesionales, además, elegían a sus colaboradores, que eran futuros formadores de padres.

También Isambert (Ibíd.: 178-179) recoge en su escrito la posibilidad de preparar a padres no profesionales. Como muestra el autor, esta práctica procede del movimiento que hacia 1930 se llevó a cabo en Estados Unidos en favor de los denominados "*lay-leader*". Retomando de nuevo la investigación realizada por Stern (1967: 101), junto con Estados Unidos también Canadá, Francia y Suiza realizaron estas experiencias con voluntarios y la preparación de líderes. Para ello, varios centros publicaban notas orientadoras, cuidadosamente preparadas, con referencias de conferencias, temas de discusión y listas de lecturas con el fin de ayudar a esta tarea. También se combinaba el consejo profesional y el liderazgo no profesional, haciendo que algunos líderes no profesionales se agrupasen para informar a un orientador profesional de la marcha de su actuación, quien actuaba a su vez como tutor de varios grupos.

Volviendo al libro de Isambert (1965: 179-182), la idea de que la educación de los padres debía ser confiada a los propios padres y no a especialistas se difundió ampliamente, pero con ello se planteó la cuestión de los procedimientos de selección de estas personas. Para tal fin, se emplearon diversos métodos que el autor recoge en su obra: profesores de la Universidad de Nueva York elaboraron cuestionarios que aplicaban a los aspirantes; en Inglaterra los candidatos debían ser aceptados y luego entrevistados por consejos matrimoniales locales (*Marriage Guidance Council*) a través de amplias conversaciones individuales y en grupo, y también en los países anglosajones se practicaban los "*case-work*" (estudios de casos concretos), entre otros.

Para el que fuera director de la Escuela de París, la selección de personas no especializadas no era tanto un problema en el que centrarse, sino más bien la formación específica de los denominados educadores de padres. Siendo consciente de la importación de esta preparación inicial y de que las primeras aportaciones a la Escuela por parte de especialistas relacionados con el mundo de la educación no eran suficientes, Isambert (1965: 183-191) muestra que en enero de 1956 la Escuela de los Padres y Educadores invitó al Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres a los representantes de todas las Escuelas y círculos de padres franceses para llegar a un acuerdo sobre las

finalidades y métodos de formación, lo que dio inicio a una serie de jornadas anuales, reuniones de estudio y experiencias. Con ello se formaron actividades de formación inicial y permanente en la Escuela que se mantienen en nuestros días y que se extienden en la red de Escuelas de la FNEPE. Atendiendo a la Escuela parisina, la actual EPE-IDF oferta a los profesionales diversos cursos de formación, seminarios, conferencias, grupos de discusión y forum-teatro para realizar con los padres, así como un servicio de consulta a través de su página de internet para los miembros de los colegios que deseen que la Escuela lleve a cabo actividades de formación parental en su centro.

En los últimos tiempos, es Estados Unidos el país que cuenta con mayor trayectoria en la discusión y reconocimiento de la figura del formador de padres, en inglés *parent educator*, en este caso para su ejercicio en los programas de formación parental que se realizan en el país. Siguiendo el artículo de Cooke (2006), diferentes organizaciones y estados norteamericanos han descrito las competencias indispensables de este rol profesional, entre ellos destacan los siguientes:

a. El Centro para la Educación de los Padres de la Universidad del Norte de Texas y la red de recursos para la formación parental de este mismo estado (*Registry of Parent Educator Resources*, ROPER en sus siglas en inglés), que han desarrollado el "Core Knowledge Areas for Parent Educators and Professionals Who Work with Families" formado por 10 áreas de conocimiento para trabajar con familias e hijos de 0 a 18 años.
b. La red de universidades del *National Extension Parenting Educators' Framework* (NEPEF), que ha realizado y extendido el "National Extension Parenting Education Model" (NEPEM) compuesto por dos dimensiones con 6 aspectos formativos cada uno, el primero referente a los contenidos o al conocimiento considerados imprescindibles para estos profesionales y el otro sobre los procesos, que incluye destrezas y habilidades, necesarios para el trabajo con los padres.
c. El *Minnesota Early Childhood Family Education* (ECFE) ha elaborado el documento informativo "Parent Education Core Curriculum Framework and Indicators" (PECCFI), análogo al programa desarrollado por el NEPEF y que también muestra algunas de las competencias de los profesionales a partir de los conocimientos que se entienden fundamentales para la formación de los padres. De esta institución destaca, asimismo, la propuesta de un conjunto de indicadores

de calidad para valorar los programas que el ECFE ha elaborado, entre los que se recoge la evaluación del rol del formador de padres.

Continuando con la autora, estos y otros esfuerzos han ayudado a identificar las competencias que los padres necesitan para favorecer el desarrollo de sus hijos y, sobre las mismas, proponer las competencias de los profesionales. A medida que se ha profundizado en la primeras se ha hecho necesario articular algunos tipos de certificados o licencias como una forma de garantizar que los profesionales están bien preparados y poseen las competencias fundamentales para su interacción con los padres. Este es un amplio tema de debate en Estados Unidos al que se dedican organizaciones como: el Consejo Nacional de Relaciones Familiares (*National Council on Family Relations*), que ofrece el Certificado de Educador para la Vida Familiar (*Certified Family Life Educator, CFLE*); el ECFE, que otorga una licencia obligatoria para los profesionales empleados en escuelas públicas que apliquen los programas de esta organización (*Minnesota Board of Teaching Parent and Family Educator License*) y diferentes instituciones de Educación Superior de otros estados, en los que no se requiere licencia pero que ofrecen programas de grado y posgrado y certificados en formación parental. Estas u otras propuestas favorecen el acuerdo sobre las competencias profesionales y, sobre todo, permiten dar una mejor idea del rigor y la profundidad de estas competencias y de los procesos necesarios para alcanzar un alta exigencia en las mismas (Campbell y Palm, 2004: 207), es decir, ayudan a dar una especial importancia al hecho de que la formación parental requiere de un trabajo profesional sobre el que, de acuerdo con Cooke (2006), es preciso seguir trabajando.

En el caso concreto del profesional de EPM, y centrando la atención en España, muchas de las aportaciones que los autores han realizado sobre este tema parten de la consideración de que este papel tiene que estar en manos de los propios padres que participan en la Escuela, a semejanza de las propuestas americanas referidas antes. Se puede citar entre las primeras prácticas de este planteamiento la Escuela Activa de Padres del Clot, formada en el curso 1973-74. Siguiendo las referencias de varios autores (Escuela Técnica Profesional del Clot, 1991; Targa, 1988), esta Escuela organizó desde sus inicios un cursillo de monitores escogidos entre parejas que habían participado en el ciclo de tres cursos de los que constaba la Escuela, tras lo cual repetían el ciclo responsabilizándose de un grupo de padres, es decir, actuando como monitores; este proceso de formación duraba por tanto seis años. Al mismo tiempo recibían un "cursillo

de preparación" (7 sesiones de 2 horas), unas "instrucciones de monitor", salidas de fin de semana (1 orientado a la pareja y 3 para perfeccionarse como monitores) y reuniones a lo largo del curso con el equipo responsable (formado por seis personas encargadas de realizar el programa, organizar el calendario, elaborar el material y prepararlo) y con el coordinador del nivel correspondiente (compuesto por una pareja que se reunía con los monitores del nivel y con el equipo responsable). También existían tres cursos escalonados de "Formación Permanente" para aquellos que no deseaban ser monitores.

Desde la Revista Padres y Maestros (García de Dios, 1974) también se han promovido actividades de formación con padres, sobre todo en los años 70, realizando cursos en colegios para conductores de grupo en torno a cuatro ejes fundamentales:

a. Explicación de técnicas de conducción de grupo.
b. Presentación de los temas básicos de una EPM: descripción, contenidos y manejo de los Laboratorios editados por la Revista para sus EPM.
c. Práctica de conducción de grupos conforme a esas técnicas y a esos temas estudiados.
d. Evaluación de las prácticas realizadas.

Por su parte, Patricia Tschorne (1992) recoge a partir de una experiencia piloto en colegios públicos catalanes cómo partiendo de un grupo de padres que recibieron información como animadores y dinamizadores de otros padres se programaron charlas, jornadas y otras actividades que se extendieron a otros centros en distintos lugares de nuestra geografía. Habla por ello de "padres-monitores" previamente entrenados, recomendando que sean parejas de padres-monitores (esposos) porque, según la autora, los problemas de educación son fundamentalmente problemas de parejas (1983: 40).

De manera análoga, González y González (1991: 9) proponen que a la hora de poner en marcha una EPM se deben seleccionar y formar a los que van a actuar como conductores de grupo, para ellos denominados monitores, y que son elegidos, preferentemente, de entre los padres que van a formar la Escuela. Para de la Puente (1999: 3) los que también llama monitores proceden, igualmente, de los participantes, aunque para él éstos no son los principales encargados del desarrollo de la EPM; son elegidos por los grupos y su preparación se realiza día a día en la reuniones previas (45 minutos antes de la charla general) con el que es el responsable de la Escuela, allí se trata el contenido y la metodología del trabajo de los grupos y las dificultades que aparecen en

la dinámica de los mismos, además disponen de: una carpeta con la lista del grupo, una hoja para hacer el resumen de la reunión, una hoja para las cuestiones o casos que han de presentar al grupo y unas hojas indicativas para su uso exclusivo.

Por parte de la CEAPA es conocida su defensa de que el papel de los encargados de la EPM recaiga en los padres, con la advertencia de que no se delegue en expertos su organización y dirección porque implica un riesgo probable de que los objetivos de los padres se conviertan en los de los técnicos (García Campos, 1998). Por eso, se sostiene que las EPM tienen que planearse y organizarse desde las AMPAs de los centros escolares apoyadas por sus Federaciones y Confederaciones, e incluso pueden funcionar perfectamente desarrolladas de principio a fin por los mismos padres (Ibíd.), para así responder a sus necesidades e intereses reales. Para la CEAPA, las Federaciones y Confederaciones de las Asociaciones de padres poseen una amplia experiencia para colaborar tanto en la disposición de monitores como en la formación de personas de las propias AMPAs con la intención de prepararles para ocupar este rol (García Campos, 1997: 19). Se entiende que la Escuela tiene que estar abierta a la formación de los padres como formadores de otros padres y así, en un futuro, actúen como conductores de grupo, monitores y agentes dinamizadores en otras EPM (Delgado et al., 1993: 38).

Según otros autores, la EPM suele arrancar de la mano de profesionales pero, poco a poco y con el crecimiento del mismo grupo, es aconsejable que sean los padres participantes los que vayan asumiendo las tareas de la Escuela, a la par que los primeros van perdiendo sus responsabilidades iniciales. Se plantea como objetivo de la EPM formar grupos con capacidad crítica, que sean capaces de autogestionarse y en lo sucesivo crear sus propias escuelas (Vida Escolar, 1984: 69). De esta forma y como indican García y Serdio (1999: 33), el que ellos nombran animador tiene un papel importante en las primeras fases del desarrollo del grupo, pero "progresivamente su labor se hace menos directiva y calladamente deja paso a la iniciativa del propio grupo sin por ello dejar de formar parte del mismo".

También Jesús Domingo defiende en sus escritos este último pensamiento. Según el autor, el ideal para organizar una EPM es ofertar primero una estructura para, posteriormente, "ir desmitificándola, desformalizándola con la descentralización de responsabilidades, difuminando la importancia del dinamizador-coordinador dentro del grupo, repartiendo responsabilidades y la práctica colaborativa de todos los roles que habría que desempeñar" (Domingo, 1995: 187). Se ha de degradar la acción del

profesional y minimizar su influencia para según él restablecer la lógica y natural preponderancia del grupo y su propia dinámica, propugnando que este papel vaya siendo asumido por un número creciente de participantes para llegar a un plan de coordinación en el que existan diversos líderes con un objetivo común que guíe sus actividades y las del grupo (Ibíd.). Muestra de esta forma el autor que el profesional de la Escuela es "un fundador como líder emancipador, capaz de hacer y dejar crecer a la organización para que ésta tenga potencialidad de aprender como tal" (Domingo, 1999: 78). Es decir, el líder aporta la visión de cómo debería ser la organización de la Escuela, identifica los apoyos necesarios para ello y los moviliza para iniciar la actividad de la Escuela (Domingo, 1997: 288), pero en la medida en que la participación crítica y el compromiso van estando presentes en las dinámicas cotidianas del grupo éste "es quien ha de ser capaz de funcionar autónoma y adecuadamente, sin que necesariamente exista esta figura personalizada en alguien concreto pero sí esta función" (Domingo, 1991: 50).

En el artículo ya repetido de la Revista Cuadernos de Pedagogía (1991: 31) se defiende que este papel esté también en manos de los padres, entendiendo que aunque profesores, psicólogos, animadores socioculturales y otros profesionales tienen una buena base para ser conductores de grupo de EPM, igualmente muchos padres que no han practicado ese oficio son capaces de hacerlo bien y, en cierto modo, tienen muchas veces la ventaja de que les implica mucho más en la Escuela que ellos mismos han de llevar adelante por lo que, en definitiva, a ellos les corresponde el desarrollo de sus EPM aunque a veces tengan que acudir a otros profesionales. En este texto se aporta además una estructura concreta de formación de los llamados conductores de grupo, que se organiza de la siguiente manera:

a. Un primer curso de entrenamiento (30 horas) que abarca tres aspectos:
   - Técnicas básicas de conducción de grupo.
   - Conocimientos de alguna temática fundamental.
   - Programación de una unidad didáctica (tema y técnicas) para desarrollar luego experimentalmente en su Escuela.
b. Aplicación experimental de la unidad didáctica (6 sesiones de 2 horas) en su Escuela.
c. Un segundo curso (30 horas) en donde se realizan dos actividades: una, el seguimiento de resultados de su primera experiencia y, segundo, la ampliación o profundización de técnicas grupales y de temáticas básicas para las Escuelas.

d. Establecimiento de un programa para su desarrollo durante 3 años, en unas 2-3 sesiones mensuales de 2 horas cada una.
e. Un cierto tipo de reciclaje continuo, al menos esos 3 años, insistiendo unas veces en técnicas y otras en temáticas, conocimientos de otros programas, etc. Para ello asistirá a cursos específicos, pero otras veces le bastará con lecturas de libros, revistas o teniendo un Centro de Recursos de Formación de EPM al que acudir.

Reflexionando sobre estas contribuciones tomadas de autores de nuestro país se puede decir que, como ya se reflejó en la metodología, el grupo de padres debe avanzar desde el habitual entusiasmo inicial de unos pocos, que sospechan y las menos veces saben lo que la Escuela les puede aportar, al compromiso de todos interviniendo en las sesiones, ayudando en la toma de decisiones del grupo y colaborando en la medida de sus posibilidades en la actividad. Pero ya sea que el responsable de la EPM sea un padre, varios padres o responda a un perfil profesional concreto, éste siempre debe estar presente para organizar y coordinar la formación de los participantes. Es preciso entender estas últimas aportaciones en este sentido, en el que se realza la importancia del grupo, sin llevarlas al extremo de que el profesional de la Escuela tiene que desaparecer con la marcha de la misma. El profesional tiene una función importante que le hace necesario en el grupo de la Escuela y, además, requiere por esta misma razón de una formación específica para ello.

Así, y como se viene defendiendo, el profesional, sea padre o no, necesita una formación específica y cualificada para la guía del grupo de padres, como parte medular de las acciones de formación parental (Solís y Díaz, 1999: 516). Es fundamental una preparación inicial profesionalizante consistente, así como una formación continua de acuerdo a las exigencias que se vayan presentando. Las referencias de propuestas concretas sobre formación de profesionales de EPM son escasas en la bibliografía española existente, pero precisamente por eso necesarias para profundizar en la exposición de sus competencias y responsabilidades de forma coherente con el sentido y la trascendencia de la formación parental, junto con la propuesta de los medios y procedimientos que aseguren la realización eficiente de sus actividades teniendo en cuenta las necesidades e intereses reales de los participantes. Entre las aportaciones encontradas sobresalen, junto con la propuesta de la Revista Cuadernos de Pedagogía antes referida, las contribuciones de dos obras que se sintetizan en el cuadro número 18.

Cuadro 18. ***Planteamientos de formación del profesional según varios autores***

Autor/es	Contenidos	Temas	Metodología
Ríos González (1972)	1. Dinámica familiar	a. Desarrollo de la personalidad b. Adolescencia y juventud c. Papeles de los padres d. Proceso de identidad e. Alteraciones del grupo familia f. Integración familiar	Seis sesiones de trabajo de 30-40 minutos de duración y 1 hora de trabajo en grupo
	2. Psicopedagogía	a. Psicopedagogía de la enseñanza b. Higiene mental del estudio c. Actitudes educativas y ayuda en el estudio	Tres sesiones de trabajo de 30-40 minutos de duración y coloquio tras cada tema dado
	3. Sociología	a. La sociedad y la familia b. La sociedad actual y futura	Dos sesiones de trabajo de 30-40 minutos de duración y coloquio posterior
	4. Psicología clínica	a. Ajustes, adaptación y equilibrio psíquico b. Diferencias individuales y educación: tipologías, edades, sexo, características peculiares	Dos sesiones de trabajo de igual duración y método
	5. Psicodiagnóstico	a. Importancia, uso y límites de los tests b. Tests de inteligencia y aptitudes c. Tests de personalidad y su valoración	Dos sesiones de trabajo semejantes a las anteriores
	6. Orientación profesional	a. Vocación y ajuste profesional b. Aptitudes y decisión profesional c. Técnicas de valoración para una eficaz orientación profesional	Tres sesiones de trabajo
Velázquez y Loscertales (1987)	1. Conocimientos	a. Psicología Social: dinámica familiar y las dimensiones de la familia en el mundo actual b. Psicología evolutiva de niños y adolescentes	• Cursillos breves de tipo monográfico • Entrenamiento en actividades de desarrollo personal
	2. Técnicas	a. Dinámica de grupos b. Teoría y práctica de la Comunicación y las relaciones personales	

Fuente: Elaboración propia (Ríos González, 1972; Velázquez y Loscertales, 1987).

Por otro lado, Moratinos (1985) retoma el plan de formación expuesto por Ríos González (1972) y lo amplía utilizando la propuesta de temas y técnicas del "Laboratorio de Escuela de Padres" de la Revista Padres y Maestros, planteando un curso básico con una duración aproximada de treinta o treinta y cinco horas. Dejando de lado el curso de iniciación para conductores de grupos de EPM que Moratinos (1985: 100-103) plantea, se distingue en este autor su interés para promover cursos destinados a la especialidad de la que venimos hablando, como punto de partida para la constitución de EPM (Ibíd.: 78). Para el autor esa es una tarea importante a desarrollar en nuestro país y que puede organizarse desde las Universidades, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), las

Inspecciones Técnicas y distintos organismos y entidades (del Ministerio de Educación, Asociaciones Culturales, Federaciones de AMPA y otros).

En la práctica, son varias las acciones de formación de profesionales que se realizan o se han llevado a cabo, aunque de forma muy parcializada por entidades concretas y, por lo tanto, dirigidas preferentemente a sus profesionales. Se pueden mencionar las siguientes:

a. Radio ECCA realizó casi desde el primer momento cursos de entrenamiento a monitores, dirigidos a personas que se ofrecieron voluntarias (García y Barranco, 1983: 454). En la actualidad lleva a cabo actividades formativas para mediadores y coordinadores de EPM y de otras actividades de formación parental que desarrolla.
b. El IMFEF organizó durante varios años cursos de formación de especialistas en formación familiar para EPM de 30 horas de duración.
c. El IIOF tiene homologado dos programas de formación: el PIMOF o Programa de Iniciación para Moderadores de Orientación Familiar, con 10 horas presenciales, y el Programa FM40, de 40 horas de duración.
d. Identitas tiene Programas de Experto con titulación propia en Educación Familiar DAIP, en Dirección Personalizada y en Mentoring y Conciliación familiar.
e. El IEEE lleva a cabo un Máster en educación familiar de 2 años con el objetivo de capacitar a personas interesadas en organizar una Escuela de Familia.

En el ámbito de la Universidad, existe un vacío legal en los títulos universitarios respecto a la formación de especialistas en intervención educativa familiar (Touriñán, 2001: 56). Su presencia es más limitada en los planes de estudio de carreras cuyo ejercicio profesional está relacionado con la educación familiar (Ibíd.), estando algo más presente en estudios de postgrado, sobre todo en universidades de entidad privada. Se pueden citar, entre otros, el Instituto de Ciencias para la Familia de la Universidad privada de Navarra, el Instituto Universitario de la Familia de la Universidad Pontificia de Comillas, el Instituto de Estudios de la Familia de la Universidad CEU San Pablo, el Instituto de Estudios Superiores de la Familia de la Universitat Internacional de Catalunya y el Instituto Superior de Ciencias de las Familia de la Universidad Pontificia de Salamanca. De esta última, destaca la puesta en práctica de planes de formación de padres en sus instalaciones universitarias (García, Díaz, Peral y Serdio, 2004). También se puede resaltar el curso de postgrado organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida, en colaboración con la Ayuntamiento de la misma ciudad, para la formación de conductores de grupos de reflexión de padres (Gimeno y Buira, 2003).

De todos modos, y volviendo a Moratinos (1985: 78, 103), son los Centros de Formación del Profesorado los que deben tener, en sus programas, actividades de formación y seminarios destinados a preparar adecuadamente a los futuros profesionales de EPM, según él como elementos dinamizadores del sistema escolar. Son particularmente los pedagogos y psicopedagogos unos profesionales ideales para este cometido, afirmación que encuentra su justificación en su formación y funciones de orientación y tutoría para la información y el asesoramiento psicopedagógico a las familias (Pichardo, 2000), lo que les hace vínculos fundamentales en la relación entre el ámbito escolar y el familiar. En este sentido, son diversas las experiencias que los autores recogen sobre la organización de EPM por parte de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) de Centros de Educación Infantil y Primaria (Carpintero, 2005; Martín Chuya, 2006; Monarca, 2013; Rivera, Carmona, Jiménez y González, 2006; Tiburcio, 2005). Igualmente, se defiende su desarrollo desde los Departamentos de Orientación (DO) de los Institutos de Educación Secundaria porque, en palabras de Grimaldi (2009: 1), las funciones de la EPM justifican plenamente su actuación por parte de este departamento. También Moreno (2001) recoge de su experiencia la iniciativa de establecer la Escuela por parte del citado departamento y un colectivo de profesores del propio centro, respaldada y apoyada por la Dirección del mismo, siendo el departamento y más concretamente el orientador quien se encargue de coordinar y dinamizar todo el proceso: diseño, desarrollo y valoración del proyecto.

Sin duda es la figura del profesional la que mantiene ante los participantes el hilo directo de la continuidad y la coherencia del programa previsto, al mismo tiempo que debe ser la persona que posea los conocimientos necesarios para que las sesiones de trabajo se desarrollen provechosamente y se consigan los objetivos propuestos (Velázquez y Loscertales, 1987: 56). Por eso, si estas funciones son desempeñadas por uno de los maestros o profesores del centro escolar, que suelen ser aquellos más sensibilizados con el tema de EPM, tanto él como los demás miembros del profesorado que participen en la actividad deben prepararse para la orientación de los grupos de adultos por medio de un proceso de formación dirigido específicamente a esa función (Ibíd.).

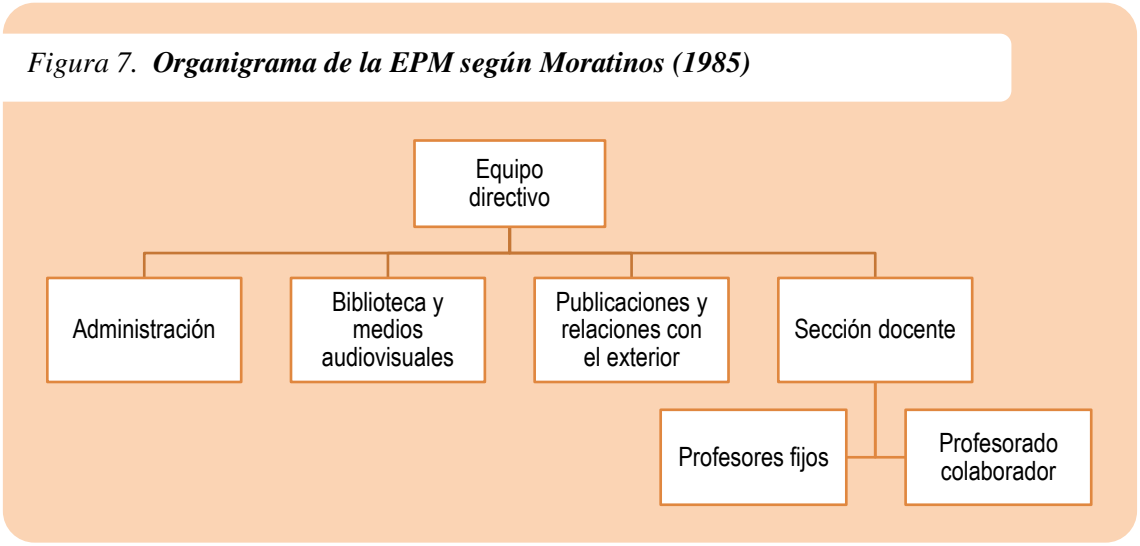
Es mucho lo que todavía hay que trabajar en este sentido para la preparación y actualización del profesional de EPM, para lo que es necesario contar con una mayor y mejor organización regulada para los profesionales que trabajen en este ámbito, pues pueden proceder de formaciones académicas muy diversas. Ello permitiría asegurar una atención exigente de calidad hacia los padres, así como proporcionar, en la medida de lo

posible, un marco estable de trabajo a los profesionales con el fin de que puedan dedicar espacios y tiempos a esta práctica, que se ve especialmente dificultada en los centros escolares que llevan a cabo o intentan desarrollar EPM con los padres de sus alumnos.

3.4.3. Los equipos profesionales

Es clásico el organigrama de EPM que presenta Moratinos (1985, 1993), que es ampliación de la estructura que ya apuntaba Ríos González en sus obras (1972, 1973). Siguiendo al primer autor, la EPM se organiza como se muestra en esta figura:

Figura 7. ***Organigrama de la EPM según Moratinos (1985)***



Fuente: Moratinos (1985: 80).

Según Moratinos, la EPM tiene en su nivel máximo un equipo directivo constituido por el director de la Escuela, que no es el director del centro escolar, y otras personas capaces de integrar los diferentes aspectos que encierra la función de establecer directrices y normativas que posibiliten el cumplimiento de los objetivos propuestos. La figura del director supone para el autor la aglutinación de todos los esfuerzos didácticos y organizativos. Por su parte, el resto del equipo puede estar constituido por un jefe de estudios, un secretario y otras personas que, de una forma u otra, representen la plasmación de las ideas básicas de la puesta en marcha y prosecución de la formación de los padres. Para el autor, en ese equipo directivo debería estar incardinado un especialista en psicopedagogía. Sería también muy conveniente que dos o tres padres pertenecieran al equipo y que, al menos, un representante de los profesores del centro escolar estuviese también incorporado en el mismo.

Prosiguiendo con el autor, tras el equipo directivo se distinguen cuatro secciones o departamentos. Atendiendo a las secciones de personal, obviando por no ser de interés en este punto los referentes a recursos, publicaciones y relaciones con los padres y otras instituciones, se distingue un primer departamento de administración, que llevaría el peso de la tarea burocrática, con la figura del secretario para la adecuada coordinación del servicio. Y, en segundo lugar, estaría la sección docente, en la que el jefe de estudios podría ser, como miembro del equipo directivo, la persona responsable. Sobre el profesorado existen dos criterios: profesores fijos y profesorado no estático (colaboradores temporales para determinadas actividades). Para el autor lo idóneo es que haya un criterio mixto. Se trata de evitar caer en la restricción de que el profesorado responsable de desarrollar el programa de la Escuela no sea fijo y se ponga el interés en contar con el mayor número de especialistas posible, como sostiene Ríos González (1972: 81-82), porque esto no resulta favorable para la continuidad de la formación de los padres, tanto a nivel individual como en el desarrollo del grupo como tal. También aconseja Moratinos que este personal docente fijo sea el mínimo y, aunque depende de cada Escuela, no sobrepase los cuatro o cinco componentes.

Moratinos incluye además la figura de los monitores, entendiendo que son aquellas personas (docentes, padres, expertos en educación, etc.) que colaboran en la dinamización, puesta en marcha, organización y mantenimiento de esta actividad. Algunos autores, como se ha mostrado, emplean la palabra monitor para hacer mención al profesional de la Escuela, pero también hay otros que bajo distintos nombres destacan este papel ayudante que se menciona aquí. Ruiz y Martín (1995: 24), por ejemplo, defienden que exista un coordinador de padres, entre cuyas funciones está recoger las demandas, informar de los errores o quejas, comunicarse con todos los padres y hacerles llegar los materiales.

Otros autores hablan de otra persona importante en el equipo de profesionales de la EPM, el coordinador. Según la CEAPA (García Campos, 1997: 19) es la persona que, implicada desde el principio en la gestación y desarrollo de la actividad, coordina y supervisa sus diversas fases, sirviendo siempre de puente entre el AMPA y la EPM del centro escolar. Toma sentido en este caso dicho papel dada la importancia que la CEAPA concede a las AMPAs como organizadoras y gestoras de las EPM. Por otro lado, Brunet y Negro (1994: 34) también mencionan la figura de un coordinador o responsable de la EPM, consecuencia aquí de la organización que defienden en equipos de monitores para el trabajo en los grupos pequeños, como ya se mencionó en el punto de la metodología.

Sin entrar de nuevo en discusiones sobre este modo de trabajo, entendemos que así planteado es fundamental el papel del coordinador por la amplia población hacia la que se dirige en el gran grupo. Según los autores (Ibíd.), este coordinador se ocupa en su relación con los padres de intervenir en cuestiones generales que no puede atender cada monitor en su grupo (alguna observación de tipo organizativo, una consulta necesaria a todo el grupo grande, etc.) y dentro del equipo de monitores se encarga de coordinar las reuniones que el equipo tiene periódicamente, potenciar todas las iniciativas o riquezas que el grupo de monitores posee y repartir trabajo, de modo que todos los monitores se sientan responsables de alguna cuestión general, además de lo referente a su grupo.

Otra figura importante ya mencionada, que se incluiría siguiendo a Moratinos (1993: 204) como profesional no estático, es el profesional, especialista o experto. Hay una serie de especialistas como pedagogos, psicólogos, médicos o asistentes sociales que parecen especialmente adecuados para orientar a las familias en los temas que tienen que ver específicamente con sus profesiones. Pero hay también otros profesionales que aún sin tener parcelas de actividad concretamente relacionadas con la educación, como abogados, policías o periodistas, pueden por la afinidad de sus preocupaciones dar conferencias, informar o relacionarse con las EPM de forma satisfactoria para los intereses de las familias (Velázquez y Loscertales, 1987: 56). Estas contribuciones se deben emplear de forma moderada en el trabajo de la Escuela pues en ocasiones, según Brunet y Negro (1994: 29), se suele creer que el éxito está en traer grandes especialistas y los profesionales se asombran cuando los padres no lo sienten con el mismo entusiasmo. Además, los autores apuntan que el hecho de ser especialista y, normalmente, ajeno a la EPM requiere que el profesional responsable le explique, en primer lugar, en qué consiste la dinámica de trabajo de ésta, para que así la charla no ocupe la totalidad de la sesión y se deje un tiempo para la puesta en común. También según Brunet y Negro (Ibíd.) es conveniente recordar, en el momento de proponer un especialista, que cuanto más cercano sea el lenguaje que emplee a la realidad de los padres más motiva, por lo que la información transmitida debe ser ajustada a los conocimientos de los participantes, sin que se decoren las cuestiones abordadas con excesivos tecnicismos ni se traten de forma superficial, porque sabiduría y metodología didáctica adecuada no tienen por qué ir juntos en la misma persona.

Además, cuando la EPM se lleva a cabo en un centro escolar es primordial, como ya se dijo, que la Dirección del centro y el Claustro de profesores se impliquen, de forma más o menos directa, en el desarrollo de la Escuela para que toda la comunidad educativa

tenga un proyecto común de desarrollo y mejora. En este sentido, Jesús Domingo (1995: 188) recoge de su experiencia la participación de un profesor de apoyo a la EPM, que sirve como puente de enlace-coordinación entre la Escuela y el Equipo Docente. Este profesor de apoyo actúa en gran medida en las sesiones de trabajo –de la EPM o de los Equipos Docentes– como portavoz del sector no participante, sin pretender con ello anular otros canales de participación, sino más bien para dinamizar las relaciones y el acercamiento mutuo entre padres-profesores y familia-centro. El resto del profesorado de esta práctica que relata el autor, participa indirectamente al revertir las conclusiones de la EPM en los ciclos docentes y al promover iniciativas e información educativa relevante para el grupo en formación. Se pretende que padres y profesores, como expresa López Sánchez (2006: 37), se pongan de acuerdo en qué educar, cómo hacerlo e ir ambos en la misma dirección. Por eso mismo, este último autor también destaca la importancia de hacer estas Escuelas de manera conjunta con el profesorado, sobre todo con los tutores, resaltando así no sólo el acercamiento entre los padres y el profesorado sino, además, de éstos con sus hijos/alumnos gracias al conocimiento y el vínculo de los tutores con las familias. Los docentes, maestros y profesores, pueden prestar servicios muy útiles a la Escuela gracias a sus conocimientos y su actividad comunicativa.

Otro perfil profesional y sección que se puede proponer de forma complementaria a la Escuela es un servicio de atención individual. Como se ha insistido en este trabajo, la EPM no se plantea como un consultorio personal para exponer e intervenir ante los casos, angustias y dificultades individuales que, por otra parte, pueden ser desorientaciones generales para todos los padres. Pero, en ocasiones, la especificidad y gravedad de las situaciones problemáticas que puedan llegar a mostrar algunos padres requiere de una atención individualizada que no puede quedar desatendida. Ya la Escuela de los Padres de París tenía, casi desde su inicio, un servicio permanente de consulta a través de correo postal y visitas personales, y también consultorios educativos dirigidos por médicos desde el año 1952 (Isambert, 1965: 216-221), prestaciones que se conservan en la actualidad empleando otros medios como el teléfono y el correo electrónico. Moratinos (1993: 208) habla asimismo del establecimiento de servicios fijos de consulta y ayuda. También algunas de las instituciones privadas presentadas al inicio del capítulo cuentan entre sus actividades con tiempos de atención personalizada, como IAEP, IEEE e IFFD España.

Esto último no es una prestación imprescindible, pues primeramente se escapa del sentido de la propia actividad, sobre todo de sus objetivos y de la metodología de trabajo,

e incluso puede ser que de las competencias del profesional. Por eso, lo fundamental es que el profesional o los profesionales de la Escuela sepan responder a las demandas de aquellos padres en las que esté justificada una atención personal y, al mismo tiempo, estén atentos a aquellas situaciones que, de modo más o menos encubierto, se puedan observar en algunas personas a partir de su interacción con el grupo y sea de primaria necesidad una atención más allá del espacio compartido. El profesional debe ser una persona comprensiva y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los padres con el fin de prestar su apoyo para superar las dificultades personales, ya sea él mismo, otro profesional de la Escuela, del centro escolar o por derivación a otro personal o servicio especializado.

Con todo lo presentado en este punto, a partir de la propuesta inicial que presentábamos de Moratinos (1985, 1993), como otras puedan hacerse y se han mencionado brevemente, resaltamos no tanto la ordenación de un organigrama concreto de EPM, pues las opciones para formalizarlo son múltiples, ni tampoco las secciones o profesionales que los autores puedan distinguir, porque esos u otros pueden variar en función de las necesidades que puedan surgir, las demandas a cubrir y las actividades que se lleven a cabo, sino la importancia de que la Escuela cuente con la colaboración de distintas personas con experiencias y conocimientos variados y complementarios, quienes al mismo tiempo respondan a una estructura en su planificación y su actividad. Son reducidas las aportaciones bibliográficas que se hacen en este sentido y que, por tanto, se reflejan en la realidad, pues ésta nos muestra que en numerosas ocasiones estas actividades se mantienen gracias a la disposición, e incluso voluntarismo, de personas con gran disposición pero con pocos o ningunos apoyos y, en consecuencia, su práctica es más costosa o finaliza cuando ellas dejan de estar al frente de la EPM. La organización de un equipo permite enriquecer y distribuir las funciones de la Escuela, así como fomentar la implicación y orientar la participación de los diversos profesionales, expertos u otras personas interesadas en colaborar. Se facilita así la cooperación y la coordinación interdisciplinar al compartir los medios y recursos en un trabajo en red, procurando e impulsando la formación inicial y continua de los profesionales implicados. Esto ayuda a reforzar la EPM como entidad propia allí donde se desarrolle, dotándola de claridad y distinción en su estructura al servicio del mejor funcionamiento para la formación de los padres y su mantenimiento progresivo en el tiempo.

3.5. LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES EN EL CONTEXTO DE INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA

La familia tiene, entre sus funciones básicas, asegurar la socialización de los menores que nacen en su seno, no obstante existen otros contextos de socialización que median en su desarrollo de modo complementario al cotidiano familiar. Entre estos otros ámbitos que participan en la educación de los hijos el más influyente es la escuela, que durante un periodo de tiempo largo y fundamental en sus vidas se convierte en un entorno básico de aprendizaje de manera que, con la excepción de la familia, ninguna otra institución social desempeña su función de modo tan relevante en el proceso de formación de la persona (Oliva y Palacios, 1998: 333).

La escuela es un espacio de aprendizajes y vivencias que, de darse las circunstancias idóneas, matiza y amplia el bagaje personal adquirido en el seno familiar (Tschorne, Villalta y Torrente, 1992). Es además en el interior de los centros escolares y/o en continuidad con éstos donde, como ya se ha apuntado, la mayoría de experiencias de EPM se han iniciado o desarrollado. Por estos motivos, este bloque se centra en el estudio de la EPM en el marco de interacción entre la familia y la escuela, tratando primero los principales aspectos de la relación entre ambos entornos para, después, presentar la formación parental y, en concreto, la EPM como medio favorable para la dinamización de este vínculo.

3.5.1. La relación entre la familia y el centro escolar

Los continuos cambios que experimenta la sociedad producen variaciones en las formas de vida de las personas. Estos cambios se dejan sentir en las familias, que paulatinamente han experimentado múltiples y variadas transformaciones en el último cuarto del siglo pasado: movilidad geográfica y laboral, modificación de los roles parentales, descenso de la natalidad, disminución y retraso de la edad de los matrimonios, aumento de divorcios, familias monoparentales y reconstituidas, incorporación de la mujer al mercado de trabajo, etc. (del Campo, 2004). A esto se une la transformación de las ideas, valores y códigos de la vida cotidiana, la gran influencia de otros agentes de socialización, como los medios de comunicación, y la reducción del contacto directo y la convivencia familiar; aspectos, entre otros, que según Bolívar (2006: 122) han

contribuido a mermar la capacidad socializadora de la familia. Esto se ha visto motivado, según el autor, por el impulso de la individualización de las personas, pero sobre todo por la creciente des-institucionalización de los procesos de socialización que se refleja en la tendencia de las familias a delegar su responsabilidad en el centro escolar, dimitiendo en parte de sus funciones educativas primarias (Ibíd.: 123-125). Con ello las familias han pasado de ser "cogestores" a "clientes" de los servicios educativos, a los que demandan mayores funciones y cotas de calidad, enfrentándose al profesorado cuando no se adecúa a lo demandado (Ibíd.: 126).

De igual manera que las transformaciones sociales se acusan en las familias, éstas afectan también a los centros escolares que, continuamente, tienen que reorganizarse y prepararse para dar respuesta a los cambios y demandas de la sociedad. La familia, como se refleja en el repaso histórico que hacen López, Ridao y Sánchez (2004: 144), ha sido durante siglos el principal y casi exclusivo escenario del desarrollo infantil en la mayoría de las culturas, pero es a partir de la revolución industrial cuando la necesidad de recibir una educación fuera del hogar comienza a ser una realidad y la creación de escuelas se extiende. Desde entonces, como continúan los autores, las relaciones entre la familia y los centros escolares han ido cambiando desde unos contactos muy estrechos a un progresivo distanciamiento entre ambos, sobre todo a partir del siglo XX como consecuencia de una mayor especialización de la enseñanza en las escuelas. Al mismo tiempo, la escuela ha ido viviendo sus propios cambios, resaltando sobre todo la diversificación funcional que ha experimentado el profesor, quien además se ve expuesto a una gran presión, trabajando junto a situaciones como: la desmotivación y falta de respeto de algunos alumnos, la desconfianza, pasividad y desautorización general de muchos padres, la adaptación a las continuas reformas educativas, la falta colectiva de reconocimiento social, las situaciones conflictivas y la violencia escolar (García, Gomariz, Hernández y Parra, 2010: 159).

Estas circunstancias, entre otras, han influido en la relación entre la familia y la escuela aumentando su distanciamiento, dándose una situación de influencias separadas e incluso contradictorias entre ambos entornos. Sin embargo, en la actualidad esta relación se entiende como de "influencias superpuestas", de acuerdo a la denominación empleada por Epstein (1997), lo que resalta la necesidad de que se establezca una interacción entre los padres y el centro escolar por cinco razones fundamentales (Macbeth, 1989):

a. Los padres son responsables de la educación de sus hijos ante la ley y, en este sentido, deben ser considerados clientes legales de los centros escolares.

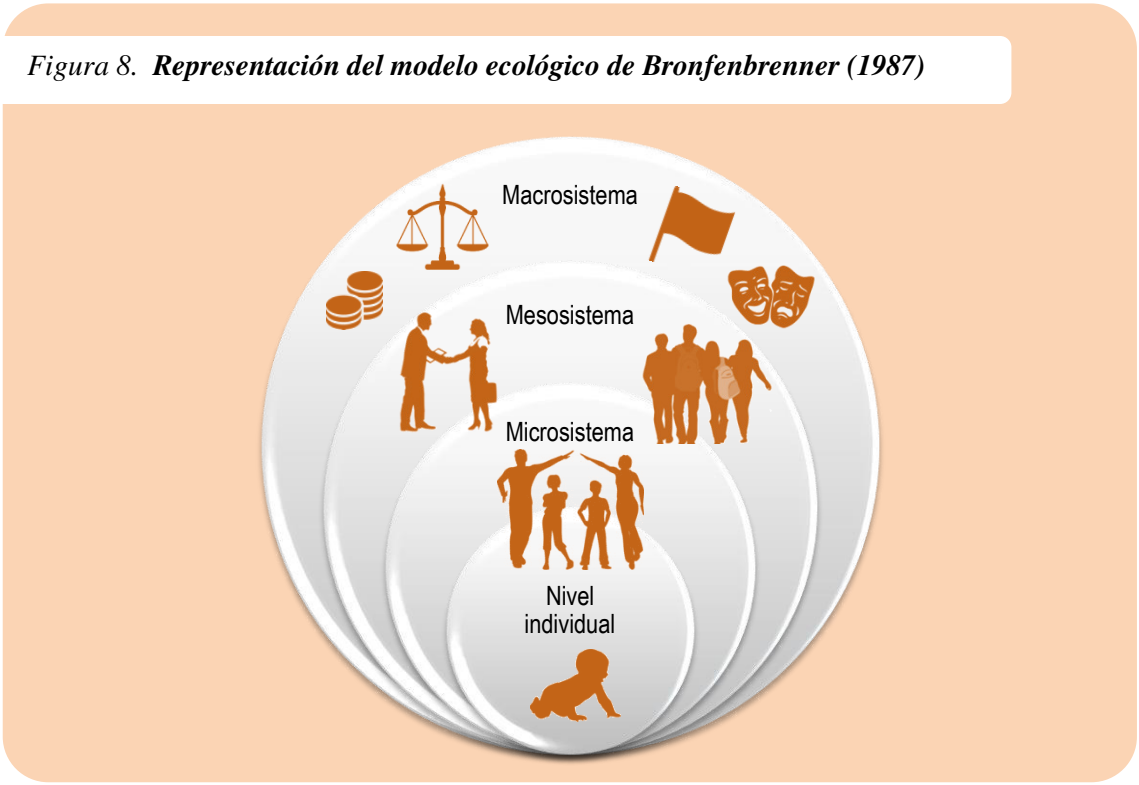
b. Los profesores deberían tomar como punto de referencia el aprendizaje familiar para fomentar desde éste el aprendizaje escolar.
c. La investigación muestra que el aprendizaje familiar influye en el rendimiento escolar de los alumnos y es un aspecto significativo entre los asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.
d. Los profesores, en su autoridad educativa, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus responsabilidades escolares y de compensar, en la medida de lo posible, las deficiencias derivadas de la actuación de aquellos padres negligentes o no competentes en la educación de sus hijos.
e. Los padres tienen reconocido por ley su derecho a tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro.

En relación a esto último, se puede decir que la conveniencia de esta relación parte de los presupuestos democráticos de la sociedad (Kñallinsky, 1999: 54). La implicación familiar en los centros escolares no sólo es un derecho sino que es un deber reconocido en la Constitución española en su artículo 27, así como en las distintas normativas educativas que han regulado la participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento de los centros (Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares de 1980, Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 y de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995) y en las leyes de ordenación general de la educación, que resaltan la colaboración de los padres o tutores en el desarrollo escolar de los hijos para contribuir a la mejora y consecución de los objetivos educativos (Ley General de Educación de 1970, Ley Orgánica de Educación General del Sistema Educativo de 1990, de Educación de 2006 y para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013). De este modo se han ido reflejando las posibilidades y recursos para hacer efectiva esta participación, destacando la intervención de los padres en los Consejos Escolares, la acción tutorial y la organización de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos.

También el reconocimiento de la importancia de la relación entre familia y escuela y, por tanto, la necesidad de promover ésta conforman, según Rivas Borrell (2007: 559), un tópico recurrente en el debate e investigación actuales sobre cuestiones educativas, abordándose su análisis desde estudios nacionales e internacionales (Castelli, Mendel y Ravn, 2003; Henderson, Mapp, Johnson, y Davies, 2007; Hiatt-Michael, 2001; Martínez, Rodríguez y Gimeno, 2010; Phtiaka y Symeonidou, 2007, entre otros). En general, se puede decir que estos estudios parten del supuesto de que el proceso de enseñanza del

alumno no se puede comprender sin tener en cuenta su contexto de desarrollo, de acuerdo con la "teoría ecológica del desarrollo humano" de Bronfenbrenner (1987). Desde este planteamiento se entiende el contexto como un elemento que ejerce importantes influencias sobre la fomación de la persona por las interacciones que se producen entre los ambientes en que ésta vive (mesosistema), desde las condiciones ambientales más próximas (microsistemas) a las más amplias en las que estas últimas están inmersas y que forman parte del entorno comunitario (exosistema) e, incluso, por el conjunto de valores, principios y normas de la cultura o grupo social de pertenencia (macrosistema) que, a su vez, influyen sobre los anteriores. Este entramado de relaciones bidireccionales y dinámicas entre los sistemas influye sobre las personas (ontosistema), condicionando su formación personal.

Figura 8. ***Representación del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)***



Fuente: Elaboración propia.

En el caso concreto de la familia y el centro escolar, ambos son, siguiendo la terminología de Bronfenbrenner (1987), microsistemas que ejercen profundas y duraderas influencias sobre el proceso de formación de los menores, pues "el niño está, por decirlo así, intercalado entre ellos, y todos están envueltos en un complejo de relaciones" en donde "los primeros años en el hogar ya han determinado muchas actitudes y modos de conducta antes que el niño entre en la escuela" (Ottaway, 1967: 164). Aún cuando la escuela ejerza una fuerte influencia y cambie el comportamiento del niño en muchos e

importantes aspectos, ésta nunca opera sola, lo hace siempre en relación con la familia como claramente expresa Havighurst (1962: 36). En consecuencia, el desarrollo escolar de los menores está relacionado con aspectos del contexto familiar como son: el nivel socioeconómico y cultural de los padres, la tipología familiar, el tipo de relaciones que mantienen los padres con los hijos, los vínculos de afecto, el uso del lenguaje, las prácticas educativas, las normas y el control parental, las creencias y atribuciones sobre la educación de los hijos, la disponibilidad y características de los recursos del hogar, los problemas eventuales del entorno familiar, etc. (Cubero y Moreno, 1990; Deslandes, 2010; Sánchez, García, Jara y Cuartero, 2011). Por todo ello, se considera que la educación recibida en la familia condiciona el aprendizaje escolar, en tanto que los valores vividos y desarrollados en la familia suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar, y también porque los padres crean un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje, lo que constituye un marco interpretativo para los hijos de la educación ofrecida en la escuela (Oliva y Palacios, 1998; Villas-Boas, 2003).

En numerosos estudios se han valorado además los beneficios que reporta la cooperación entre familia y escuela. La mayoría de las investigaciones realizadas reflejan una idea común que engloba dos aspectos relacionados: cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que éstos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa (Martínez González et al., 2000: 109). De forma más concreta, son muchas las ventajas que los estudios han ido mostrando de la citada cooperación desde que, a partir de la década comprendida entre 1950 y 1960, las relaciones familia-escuela comenzaran a suscitar interés en su estudio (Symeou, 2005), pasando de una visión jerárquica que reducía el papel de la familia a un segundo plano y que consideraba su incompetencia como causa del fracaso escolar, al enfoque imperante desde los años 90, el "parent education approach" (Powell, 1991), que favorece una visión de la familia como complementaria a la institución escolar y que defiende, por tanto, la relación entre ambas para la continuidad de la labor escolar en el ámbito familiar y viceversa. Los aspectos positivos más significativos de esta relación se muestran sintéticamente en la tabla 19, a partir del análisis de datos y referencias que diversos autores recogen de las múltiples investigaciones llevadas a cabo en torno a esta temática (Alguacil y Pañellas, 2009; Comellas, 2009; García Bacete, 2003; Martínez Cerón, 2004; Martínez González, 1996; Romero Vela, 2010).

Cuadro 19. ***Efectos positivos derivados de la cooperación familia-escuela***

Hijos	*Padres*	*Profesorado*
• Incremento del rendimiento académico • Disminución del absentismo y del fracaso escolar • Mejor adaptación escolar • Mejora general del comportamiento y de las habilidades sociales • Reducción de conductas problemáticas • Incremento de la autoestima • Mejores hábitos de estudio • Actitud positiva hacia la escuela • Mayor probabilidad de iniciar estudios no obligatorios • Actitudes favorables hacia las actividades escolares • Realización de las tareas con mayor tenacidad y perseverancia • Mayor participación en las actividades del aula • Menor probabilidad de escolarización con medidas específicas de apoyo educativo • Mejora del nivel intelectual y de las competencias lingüísticas	• Actitud más positiva hacia la escuela y el personal escolar • Elevación de las expectativas educativas y profesionales que tienen de sus hijos • Valoración más positiva de su rol en la educación de los hijos • Desarrollo de habilidades positivas de parentalidad • Mayor confianza y mejora del sentido de auto-eficacia parental • Percepción más satisfactoria de las relaciones con los hijos • Incremento en el número de contactos con el centro escolar • Mejor comprensión de la organización y funcionamiento del centro escolar • Mayor interés para continuar y mejorar su propia educación • Mejora de la comunicación con los hijos, especialmente en referencia a las actividades escolares • Mayor apoyo y compromiso con otras instituciones e iniciativas comunitarias	• Mayor competencia en las actividades docentes • Mejora de sus actitudes hacia las familias • Incremento de la satisfacción y el interés con su profesión • Mayor dedicación de tiempo a las tareas docentes • Aumento de la eficacia del desempeño profesional • Mayor compromiso personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje • Mejora de la frecuencia y calidad de los contactos con el alumnado a través de las tutorías • Mayor apreciación y reconocimiento de sus conocimientos y habilidades por parte de los padres • Mejor valoración por los directores del centro • Desarrollo de un currículo más centrado en el alumnado

Fuente: Elaboración propia (varios autores).

A pesar de los aspectos positivos que de esta colaboración se derivan, no sólo para los alumnos sino también para los padres y el profesorado, otra cuestión es lo que ocurre a nivel práctico. Como señala Solé (1996), aunque teórica e ideológicamente se concede mucha importancia a la colaboración entre padres y maestros, ambos grupos desempeñan su labor educativa de una forma que recuerda a la perspectiva de influencias separadas comentada antes, en un momento en que paradójicamente las necesidades educativas son muchas, significativas y muy diversas. En general, padres y profesores muestran una actitud favorable a dicha participación conjunta y coinciden en señalar que la relación entre ambos es importante en la educación de los hijos (Sánchez y Romero, 1997). Sin embargo, estas creencias parecen chocar con la realidad educativa, que refleja que la participación activa de las familias en los centros es baja, disminuye a medida que los

hijos ascienden en su escolaridad, su implicación en los órganos de representación es muy reducida y la mayoría de los encuentros tienen un carácter formal, cuando "toca", o están asociados a situaciones problemáticas del alumnado (INCSE, 2003; INEE, 2009).

Esta desconexión entre ambos agentes educativos puede atribuirse a la existencia de ciertas barreras que dificultan su colaboración, como son, de acuerdo con Terrón, Alfonso y Díez (1999), la escasa eficacia de los canales de comunicación entre la familia y la escuela, la falta de un clima de confianza entre padres y profesores, y la falta de compromiso por parte de la administración educativa. Además, hay que tener en cuenta que los procesos de cooperación con las familias no siempre son fáciles de desarrollar y son muchos los condicionantes y la diversidad de intereses, expectativas, representaciones o resistencias que pueden llegar a manifestar tanto los padres como el profesorado, aumentando la distancia entre ambos y alcanzando incluso el conflicto (Fernández Enguita, 1993; García Bacete, 2006; Garreta y Llevot, 2007; Villas-Boas, 2003).

Asimismo, familia y escuela son entornos diferentes entre los que existen algunas similitudes y bastantes diferencias (Lacasa, 1997: 131), pues cada uno está caracterizado por personas, funciones, formas de interacción, comunicación y organización propias que les hace claramente distintos, siendo diferentes las experiencias que la persona vive en su paso por cada uno de estos entornos educativos. Ahora bien, ambos constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo de la persona que, desde perspectivas diferentes, desempeñan como indica Aparicio Ágreda (2004: 461) funciones complementarias, pues tienen un objetivo común: la formación integral y equilibrada de los hijos/alumnos. Este propósito que comparten uno y otro contexto, junto con las influencias mutuas y los beneficios comentados de su relación, reflejan la necesidad de aliar la acción formativa de la familia y del centro escolar en el proceso de desarrollo del niño con el fin de conseguir dos metas fundamentales: adquirir un mayor conocimiento del hijo o del alumno, según se haga referencia a los padres o a los educadores, y establecer criterios educativos comunes o, por lo menos, no contradictorios (Solé, 1996).

Por todo ello, es necesario llegar a acuerdos y unir esfuerzos, no sólo con el fin de aprovechar mejor los recursos disponibles, sino también para conseguir la continuidad, regularidad y coherencia que dicho objetivo en común requiere (Albert, 1997: 152). La relación entre la familia y el centro escolar se debe entender como un fuerte compromiso a largo plazo que debe comenzar desde los primeros niveles educativos, lo que implica crear un ambiente de aprecio y confianza recíproca y asumir, de forma

conjunta, acuerdos y obligaciones de uno y otro a lo largo del proceso de educación básica del menor, para así responder al principio de responsabilidad educativa compartida (Domínguez y Fernández, 2007; Torío, 2004).

Esta cultura participativa supone, según Comellas (2009: 50), establecer y mantener de forma continuada un diálogo y una comunicación fluida, como base fundamental para propiciar una vía de información y conocimiento mutuo, constructivo y exento de tensiones, que trate de aunar la concepción de participación que tienen los padres de los alumnos así como la noción de la escuela sobre cómo promover en las familias el ejercicio de la participación en el centro. De este modo, de acuerdo con la propuesta de Hoover-Dempsey y Sandler (1997), las oportunidades y demandas de la escuela hacia los padres pueden fortalecer en ellos la concepción de que ésta y sus hijos necesitan de su participación para el desarrollo de los menores, favoreciendo que se constituyan vías de colaboración duraderas. Asimismo, la idea que los padres tengan de participación puede hacer que las escuelas fomenten vías para ésta en función de las demandas familiares.

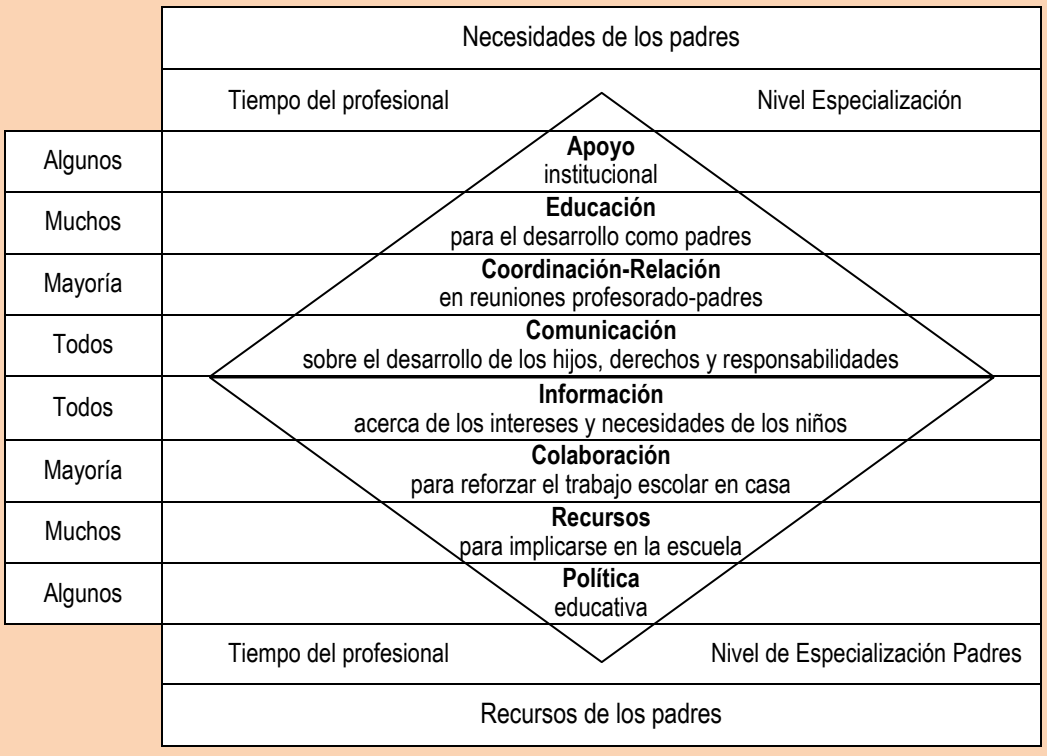
Se propiciaría de esta manera una comunicación bidireccional y complementaria entre los dos entornos (López, Ridao y Sánchez, 2004: 159), para lo que es necesario el establecimiento y reforzamiento de marcos de cooperación que posibiliten estas interacciones y actuaciones conjuntas. A este respecto, resaltamos como cierre de este apartado los seis ámbitos generales formulados por Epstein (1997), desde los que es posible abarcar la variedad de acciones que se pueden desarrollar para impulsar esta participación:

a. El centro escolar como fuente de ayuda a las familias (tutorías, sesiones informativas, EPM, planificación escolar).
b. La familia como fuente de ayuda al centro (actividades de formación, extraescolares, información del contexto familiar).
c. Colaboración de los padres en el centro (generalmente actividades extraescolares, viajes, visitas culturales).
d. Implicación de los padres en el desarrollo de las actividades de aprendizaje en la casa (seguimiento del desarrollo académico del hijo, orientaciones sobre hábitos de estudio, apoyo diario).
e. Participación de los padres en los órganos de gestión y decisión del centro (Consejo Escolar, AMPAS, asambleas, etc.).
f. Conexión y coordinación del centro y las familias con otras entidades comunitarias (asociaciones, centros sanitarios, culturales, deportivos…).

3.5.2. *La formación parental como necesidad e impulso de la relación familia-escuela*

Destacamos primero en este punto la propuesta sobre la implicación de los padres en la escuela que realiza Hornby (1990; cit. por García Bacete, 2003). El autor considera que los padres disponen de recursos durante el proceso de escolarización de los hijos, pero durante este tiempo se les plantea además necesidades para participar e implicarse en la educación de éstos, necesidades que en ocasiones son comunes a todos los padres mientras que otras son más específicas y que, a su vez, les requerirá de ciertos recursos. Desde esta consideración Hornby analiza la participación familiar en una representación bipiramidal con dos coordenadas que convergen: la primera se compone de dos elementos, los recursos disponibles y las necesidades percibidas por los padres a la hora de participar; y la segunda se establece a partir de otro par de elementos, el tiempo que se requiere para ejercer la participación y el grado de especialización preciso para ello. Según Hornby, las necesidades y recursos de los padres se disponen de menor a mayor grado de intervención en tiempo y formación necesarios para darles respuesta como se muestra en la figura 9:

Figura 9. ***Representación bipiramidal de Hornby (1990)***



Fuente: Adaptado de Estévez, Jiménez y Musitu (2007: 71).

En el planteamiento de Hornby, de acuerdo con Rivas Borrell (2007: 567), cabría considerar otros dos aspectos a los que no se alude directamente y que son muy importantes a la hora de examinar el ejercicio de la participación educativa de la familia. En primer lugar, las oportunidades de colaboración y participación que se ofrecen desde la escuela, porque participar no sólo supone que los padres se impliquen y se responsabilicen de su tarea, sino también que la escuela facilite los cauces y brinde las oportunidades necesarias de colaboración para desarrollar este ejercicio. Y, en segundo lugar, el grado de responsabilidad y de formación de los padres en la educación de sus hijos para que asuman y cumplan sus compromisos de participación. Por todo ello, y siguiendo las palabras de Marina (2006: 238), la escuela debería ayudar a que los padres realizaran mejor sus tareas educativas en casa y también a que se implicaran en el funcionamiento de los centros, porque la eficacia de éstos depende de la colaboración de las familias.

Es necesaria la existencia de un diálogo constante entre hogar y escuela que la actual forma de realizar los contactos no posibilita, con la intención de facilitar su encuentro y comunicación. Para ayudar a lograr esto es preciso potenciar la formación tanto de los padres como del profesorado. Ambos sectores necesitan prepararse para su relación ya que sus carencias formativas en este sentido son manifiestas, los primeros en el ejercicio de su parentalidad y los segundos en su formación inicial y permanente, con el fin de responder adecuadamente a las exigencias requeridas para la colaboración y la participación mutua en los centros escolares, lo que a su vez redundará en una mejor y más completa actuación con los hijos/alumnos (López, Ridao y Sánchez, 2004; Ordóñez, 2008; Pastor y Salas, 2006).

La importancia de la formación de los padres para contribuir a la relación entre la familia y el centro escolar no se deriva únicamente de propuestas teóricas como la de Hornby (1990) o de autores ya mencionados como Epstein (1997), ni tampoco de los presupuestos de instituciones como la *National Parent Teacher Association* (PTA) o la Comisión Europea con su proyecto "Includ-ed", que entre las medidas planteadas para la citada relación destacan el *parenting*. Este reclamo parte sobre todo de las demandas informativas, participativas y formativas que realizan los propios padres, de modo que esta necesidad es vívida y real, no meramente conceptual (Martínez y Pérez, 2004: 95). La formación parental es, de hecho, una de las necesidades de cooperación más prioritaria manifestada por padres y profesorado, que constituye una carencia evidente del sistema educativo (Ibíd.: 96). Ante esta realidad, la escuela tiene que abrir sus puertas para ser un

lugar de desarrollo personal no solamente de los niños, sino también de sus padres como un medio, que no un fin, para la mejora del proceso educativo de los hijos (Vara, 1996: 55).

Aunque la formación parental no es competencia exclusiva de los centros escolares y existen diversas entidades o colectivos que la fomentan, constituye una vía de participación familiar que hay que potenciar (Tolino y Hernández, 2012) pues "difícilmente pueden las familias participar en el ordenamiento del sistema educativo y ayudar a conseguir los objetivos que el mismo propugna, si ellas no están bien formadas previamente" (González y González, 1991: 8). Además, qué mejor que estas actuaciones se lleven a cabo entre los dos contextos de socialización más implicados y relevantes en el proceso de aprendizaje de los niños. Así pues, la escuela es un contexto de especial relevancia para el desarrollo de acciones dirigidas a la formación de los padres, de forma complementaria a los programas curriculares de educación de los alumnos, por diversas razones (Martínez González, 1999:125):

a. Permite que los padres se acerquen al centro escolar, lo conozcan, interaccionen con el profesorado y, en ocasiones, con sus propios hijos en un marco que no es el habitual; esta oportunidad permite a los hijos reconceptualizar el centro como un espacio al que sus padres también asisten, en el que están cerca, y en el que también tienen algo que aprender, lo que les ayuda a sentirse mejor en él.
b. El profesorado, en su interacción con los padres puede llegar a conocerlos mejor, a compartir más información y comprender con mayor alcance las diversas circunstancias familiares de los alumnos para buscar líneas de actuación conjunta.
c. Permiten a los centros diversificar sus acciones y ofertas educativas hacia colectivos adultos ligados a los alumnos, lo que, a su vez, les permite avanzar hacia las respuestas que la sociedad exige a los centros educativos.

En fin, es el centro escolar un lugar propicio para dar cabida e impulsar la formación de los padres porque:

> La escuela, en efecto, se orienta hacia una cultura colaborativa e interactiva, a la búsqueda del diálogo y la promoción de la corresponsabilidad en el proceso educativo, sin perder de vista su finalidad: la educación integral del niño, tendiendo así, de un modo inevitable, a asumir una función de apoyo a la parentalidad porque, implícitamente, favorece continuamente las ocasiones para ayudar a los padres a que reflexionen como educadores. La formación de los padres es, pues, una consecuencia natural de una buena práctica educativa basada en unas buenas y eficaces relaciones en todos los niveles del ecosistema. (Milani y Orlando-Cian, 2004: 344).

Para llevar esto a la práctica, de acuerdo con Domínguez y Fernández (2007: 127), es necesaria una nueva forma de enfocar la educación en la familia para que tome conciencia de la necesidad de su participación en ámbitos sociales más amplios, lo que exige, siguiendo a los autores, una formación de los padres que ha de ir enfocada hacia intervenciones globales en las que se impliquen las instituciones sociales, escolares y familiares desde una perspectiva interactiva, ecológica y comunitaria. Las actividades de formación parental de esta naturaleza atienden, según Milani y Orlando-Cian (2004: 344), no sólo a la dimensión de la función parental, sino también de la ciudadanía activa y responsable, pues la conformación personal de los padres no se limita a su relación con la escuela, sino que favorece el desarrollo de competencias para potenciar los propios recursos en su interacción con la comunidad. Así, formarse los padres implica, en palabras de Domingo (2002:2), además de repensar colectivamente como ser mejores padres, aprender a tomar partido activo en la escuela y en la comunidad en la que los hijos se desarrollan.

Se trata de diseñar, desarrollar y evaluar en los centros escolares programas de formación parental que ayuden a fomentar la participación de la comunidad educativa a través de los denominados "programas de acción centrados en la comunidad" (Maganto, Bartau, Etxeberría y Martínez, 2000: 199). Estas actividades, siguiendo a Marina (2006: 238-239), se han promovido en Estados Unidos de una forma muy intensa bajo los movimientos conocidos como *Community organizing*, cercanos a lo que el autor denomina "movilización educativa" o al planteamiento de las "comunidades de aprendizaje" (Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003), que tienen como principal función aumentar el capital social, entendiendo como tal las relaciones de confianza y reciprocidad dentro de las comunidades, a través de la construcción de un marco de actuación compartida que permita la promoción de redes sólidas y duraderas de trabajo en y con la comunidad.

Programas de formación de este tipo se han llevado a cabo en España (Bartau, Maganto, Etxeberría y Martínez, 1999; Forest y García, 2006; Martínez y Llaneza, 1990), mostrando resultados positivos en los niños, los padres, los profesores, el centro y la comunidad en general. Siguiendo a Navarro, González y Álvarez (2010), estas acciones resultan beneficiosas, entre otros motivos, porque favorecen una relación de mayor proximidad entre la escuela y las familias, un ambiente de confianza y respeto entre docentes y padres, un mayor compromiso de las familias en las actividades y proyectos escolares, así como la integración y conformación de los alumnos facilitando la consecución

de mejores resultados en el ámbito académico y en su proyección social. A similares conclusiones llegan otros estudios, como los que recoge Redding (2000: 26), que muestran que estas actividades propician un mayor interés de los alumnos para aprender, una asistencia más regular al centro y un enriquecimiento en la comunicación de los padres con los profesores y en la actitud de aquellos hacia la escuela, apreciándose además mejoras en las habilidades lectoras, el rendimiento escolar y el comportamiento del alumnado.

En cualquier caso, estos programas requieren estimular y desarrollar una política educativa que permita formar al profesorado y a los profesionales de la educación para relacionarse con las familias (Berzosa, Cagigal y Fernández-Santos, 2009), como ya se ha mencionado, puesto que generalmente se aprecian importantes carencias en su formación inicial y continua para favorecer la participación de las familias en la escuela, emplear de forma útil las estructuras participativas ya establecidas en los centros con este propósito y, de modo especial, saber comunicarse con el entorno familiar, tal y como los profesores demandan y como se evidencia en diversas investigaciones según Ordóñez (2008: 155). No basta con crear estructuras de participación, es fundamental formar a los profesionales con el fin de dar práctica y dinamismo a las mismas, movilizando los recursos del propio centro y de las familias para que los espacios y tiempos compartidos sean provechosos.

La enseñanza del docente en su actuación educativa con las familias es muy importante, tanto como descuidada está. Si bien es cierto que desde distintas instituciones se promueve la formación en la relación familia-escuela a través de cursos de actualización y la oferta de materiales diversos, ésta no tiene la transcendencia que mereciera en la Universidad en aquellas carreras relacionadas con el ámbito (Aguilar, 2002: 156; Touriñán, 2001: 56), principalmente maestros, profesores y otros profesionales en sus funciones de orientación, tutoría y asesoramiento psicopedagógico a las familias. La mayor parte de los currícula de formación del profesorado no incluyen aspectos referentes a la participación educativa, de acuerdo con Kñallinsky (1999: 89), a pesar de ser ésta una realidad ineludible en su actuación y de la importancia ya aludida de las relaciones entre el hogar y el centro escolar, motivos que justifican la formación específica en este sentido.

Todo maestro y profesional de la educación tiene que estar atento a las particulares necesidades e intereses de los alumnos, que tienen principalmente su raíz en las formas de vida del núcleo familiar, en la tarea educativa de los padres que los docentes no pueden ni deben sustituir, pero que han de conocer para actuar como complemento equilibrado y potenciador de una labor educativa que tiene su inicio en el

hogar. Según Cunningham y Davis (1988: 31), el trabajo en asociación respetuosa con los padres requiere que los profesionales acepten la realidad de sus interpretaciones y no se opongan a ellas o las ignoren, para que así las lógicas diferencias entre unos y otros se complementen porque, como expresa Ottaway (1967:164), "el maestro debe tener en cuenta que el niño trae consigo a sus padres, en el sentido de que sus enseñanzas están siempre presentes", por ello "sucede a menudo que cuando un maestro conoce a los padres, aunque sea superficialmente, empieza a comprender mejor el significado de la conducta del niño" (Ibíd. 165).

Se hace imprescindible redefinir la profesionalidad docente, como expresa Bolívar (2006: 131), pues el profesional autónomo –en el que se ha formado la mayor parte del profesorado– se queda corto, y el de profesional que trabaja de modo colegiado con sus compañeros debe ampliarse con otros sectores sociales, especialmente las familias, para así pasar de considerar a los padres como meros clientes de los servicios educativos o posibles adversarios que vigilan y cuestionan la labor del profesorado y la escuela, a socios y aliados con intereses comunes en la defensa de una mejor educación para todos (Ibíd.: 132). La profesionalidad debe orientarse al desarrollo de cualidades y capacidades que ayuden al profesorado a enriquecer su actividad educativa con el contexto familiar, ya que "el ejercicio de una buena participación entre padres y escuela es un criterio clave para hablar de una educación de calidad" (Rivas Borrell, 2007: 570). Esa educación de calidad tiene que atender, primariamente, a la exigencia de la formación y la práctica docente, de la cual se desprenda un alto servicio a los alumnos y su realidad (González y Macías, 2004), pues si el ideal es que las familias hagan un ejercicio de partenariado en la acción escolar, los docentes han de ampliar el sentido de la profesión para:

> Desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas y los profesores a los padres y al público (una clase, una escuela) con un aprendizaje que vaya realmente en dos direcciones, es la mejor manera de forjar la capacidad, la confianza, el compromiso y la ayuda para los profesores y la enseñanza y de ella depende el futuro de su profesionalismo en la era posmoderna. (Hargreaves, 2000: 230).

En otras palabras, Pérez Testor (2006: 90) considera que es necesario revalorizar el rol social del educador para que la escuela acepte el papel de la formación permanente de los padres, puesto que se forma al profesorado para relacionarse con los niños pero no se les prepara para relacionarse y formar a los adultos, a los padres. La formación del profesorado, pedagogos y otros profesionales de la educación, enmarcada en el principio de la educación permanente, debe tener en cuenta de forma integrada en sus programas al

alumno, al profesor y al contexto familiar y social, según Aguilar (2002: 161). Como defiende esta autora, es precisa una formación en educación familiar, un aprendizaje en sus aspectos teóricos y prácticos fundamentales para saber relacionarse con las familias e invitar a la colaboración y la participación (Ibíd.).

Esta formación para la implicación educativa del entorno de los menores no se dirige a cubrir las carencias profesionales, sino que su propósito es asegurar que cada uno asuma su cuota de responsabilidad en el proceso educativo, como expresa Touriñán (2001: 55). De este modo, la construcción de un plan de formación para padres encuentra sentido en tanto que familia y escuela se adhieren al respeto mutuo de sus funciones diferenciadas y tienen conciencia de las limitaciones que implica la tarea solitaria de cada uno de estos dos sistemas (Lafont, 2000: 2). A partir del reconocimiento de la importancia del papel de ambos en la conformación personal del niño, se pueden organizar actividades y programas de formación parental que permitan atender y apoyar la actuación de los padres en la educación de los hijos y, asimismo, que ayuden a los maestros y profesores en la comprensión de sus alumnos y el desarrollo de nuevas oportunidades para repensar y llevar a cabo sus actuaciones educativas, en definitiva, que favorezcan el ejercicio de la responsabilidad compartida que tienen la familia y la escuela.

Es fundamental la formación de padres y docentes para el establecimiento de una auténtica colaboración formativa, porque ésta no es natural ni espontánea, al contrario, la formación de ambos es imprescindible si se quiere alcanzar una verdadera participación democrática en el ámbito educativo (Kñallinsky, 1999), que debe ser resultado de un proceso apoyado en el interés de los implicados, el compromiso de la política educativa y la disposición de las condiciones organizativas necesarias. Para ello, no hay que olvidar que el protagonista es el menor y todos los esfuerzos se deben dirigir a propiciar la formación de los maestros, profesores y profesionales de la educación y a fortalecer, desde esta última, la formación de los padres para conseguir, a su través, una mejor educación de los niños (Moratinos, 1993: 198). De esta forma,

> En la medida que se trabaje en la línea de construcción en torno al centro educativo de una comunidad de aprendizaje la comunicación y creación de un proyecto educativo común en un contexto en el que se potencien desde distintas vías los aprendizajes útiles, escuela y familia se verán comprometidos y mutuamente reforzados. En definitiva, se trata de cómo los educadores empiecen a establecer puntos de encuentro y foros de reflexión dialéctica sobre qué es ser padres o maestros, qué es y qué significa e implica eso de educar. (Domingo, 2002: 4).

3.5.3. La Escuela de Padres y Madres, espacio de participación y desarrollo de la comunidad educativa

Son diversas las vías de participación del entorno familiar en los centros escolares, siendo favorable ofrecer a los padres distintas alternativas de colaboración ajustadas a sus necesidades, intereses y posibilidades para que, a partir de las mismas, cada escuela sea capaz de encontrar los cauces adecuados que enriquezcan la relación con las familias. Algunas de las acciones que posibilitan esta implicación ya se han apuntado anteriormente, pero nos centramos ahora en la clasificación que ofrece Navarro (1999:3), quien distingue tres tipos de medidas organizativas: de participación grupal, de participación personal y para-institucionales de participación. El primer grupo, recoge las actuaciones organizadas formalmente que posibilitan la participación de los padres en los órganos de gestión y administración de los centros, como el Consejo Escolar. El segundo tipo de medidas reúne los procedimientos que permiten la participación de los padres de manera individual o grupal a título personal, no mediante representantes de un estamento escolar, como las tutorías, las reuniones puntuales convocadas por el centro y la colaboración en actividades escolares o extraescolares. Por último, el tercer bloque de medidas está formado por aquellos órganos que no intervienen directamente en la gestión de los centros y su existencia depende de la voluntad de sus miembros, situando aquí las AMPAs y las EPM.

Atendiendo a la última área de cooperación, las AMPAs y las EPM son iniciativas que fácilmente se entremezclan y confunden porque en muchos casos están unidas. Ya Ríos González (1972: 79) delimita los conceptos mostrando que la Asociación tiende a buscar los medios para integrar a los padres en la comunidad educativa, mientras que la Escuela –pudiendo ser una parte de la Asociación o algo estructurado en su seno– debe tender a dar una formación a los padres. Se puede decir entonces que las AMPAs tienen un carácter fundamentalmente participativo en la escuela, mientras que el carácter específico de las EPM está en su matiz eminentemente formativo, aunque estas últimas abren cauces para la participación de las familias en las primeras (Ibíd.). Desde la CEAPA se defiende incluso que el funcionamiento adecuado de toda AMPA precisa del establecimiento de una EPM, considerando que el desarrollo de estas Escuelas en los centros escolares y realizadas a través de las AMPAs tiene una serie de efectos positivos en las Asociaciones, en el colectivo de padres que las conforman y en la comunidad educativa sobre la que se asientan por las siguientes razones (García Campos, 1998):

a. Favorece la difusión del sentimiento de colectivo, transmite a los padres del centro que éstos poseen necesidades y capacidades específicas que deben ser satisfechas específicamente y pueden serlo a través del AMPA.
b. La EPM es un canal de comunicación importante que permite al AMPA recoger información, problemas y necesidades, además de recibir propuestas y sugerencias que afecta al centro y a la propia Asociación.
c. Es un órgano de cohesión del colectivo de padres, donde pueden surgir iniciativas destinadas a las familias del centro, siendo de este modo un beneficio general que trasciende a los padres asistentes.
d. Ofrece un mensaje de interés sobre el proceso educativo al resto de la comunidad. Otros padres, el profesorado y los alumnos percibirán que hay padres que se preocupan por entender más lo que les pasa y mejorar.
e. Sirve de referente teórico y práctico al AMPA y al Consejo Escolar. Tanto los miembros de la Junta Directiva como los representantes de los padres al Consejo Escolar tienen en la EPM una fuente de conocimiento y una referencia constante.
f. Multiplica la posibilidad de realizar acciones colectivas y comunitarias. Incrementa la capacidad del colectivo de padres de promover acciones que competan tanto a los padres del centro como a la comunidad en general.
g. En sí misma tiene una función educadora consonante con las competencias del AMPA. A través de una EPM se pueden llevar a cabo buena parte de los cometidos que la legislación otorga a las AMPAs.

Junto con estos beneficios, el enfoque que defiende la CEAPA sobre la EPM es claro: ser un referente de acción colectiva y reivindicación sobre la educación de los hijos que, organizado desde el movimiento del AMPA, se puede llevar a cabo con mayor eficacia porque dota a la Escuela de mayor autonomía en su gestión y una mayor capacidad para preservar los intereses de los padres (Ibíd.). Así, se considera que se salvaguarda el éxito de la Escuela para que se desarrolle con independencia y distanciamiento de influencias externas (Grimaldi, 2009: 1), pero con ello se cierra a otras aportaciones que pueden ser igualmente beneficiosas. Por eso, no hay que dejarse llevar por la cerrazón de que las EPM sólo son válidas cuando responden a las exigencias del movimiento asociativo de los padres de los alumnos (Delgado et al., 1993: 16) o de que, en caso de que se organicen desde otras instituciones públicas, es preferible que las AMPAs o las FAPAs gestionen directamente los recursos (Ibíd.: 18).

Es importante distinguir qué funciones le corresponden a cada cual y el grado de cooperación que una puede pedir de la otra, porque a pesar de que las funciones del AMPA pueden verse recogidas y potenciadas a través de una EPM, ya que la primera actúa sobre las necesidades y la segunda reflexiona sobre las mismas (Grimaldi, 2009: 1), les competen tareas bien diferenciadas que no hay que confundir. Además, como apunta Palomo (2008: 781), hay que tener en cuenta que estas Asociaciones se caracterizan por una representación reducida de las familias y por su continua renovación, lo que comporta el peligro de que la experiencia acumulada no se transmita y no se forme a las personas entrantes en aspectos claves para que la renovación sea positiva, lo que no ayuda a aunar esfuerzos para llevar a cabo estas Escuelas.

Es cierto que las EPM se conforman, con frecuencia, en el seno de las AMPAs y constituyen una parte importante de ellas para el desarrollo recíproco de unas y de otras pero, bien sea que la propuesta de la Escuela sea interna al centro o venga de fuera, ésta debe tener una estructura propia y estar apoyada y alentada no sólo por esta Asociación, sino también por la Dirección, el Consejo Escolar y el Claustro de profesores del centro para ser un proyecto cordialmente aceptado por todas las partes de la comunidad educativa, pues este apoyo facilita su continuidad (González González, 1989: 15, 19). Además, la EPM puede ser también un impulso para el AMPA, ya que de sus participantes pueden salir directivos y colaboradores para esta Asociación (Brunet y Negro, 1994: 37).

El desarrollo de una EPM tampoco debe ser equívoco o sustituto de otros niveles de participación de las familias en los centros escolares porque no es un cauce de participación directa (de Jorge, 2010: 86), más bien debe ser un impulso para que, si no lo hacen ya, los padres se animen a implicarse en los mismos (Ríos González, 1972: 80). Por este mismo motivo, se debe evitar el peligro de caer en el reduccionismo de centrarse exclusivamente en aspectos escolares de los hijos, algo en lo que es fácil incurrir cuando la EPM se celebra en las dependencias colegiales y forman parte de ella algunos maestros y profesores del centro (Mérida, 2002: 463); para temas más concretos sobre el desarrollo escolar de los hijos ya existen las tutorías, las entrevistas y las reuniones acordadas para ello. Del mismo modo, en esta Escuela no se tratan temas de gestión del centro, ni tiene como objetivo resolver los problemas que acontecen en el mismo o recibir las aportaciones que los padres realicen a la programación general anual, al proyecto educativo de centro o al currículum escolar, como defiende Vara (1996: 55); para eso ya están los órganos correspondientes, aunque de las sugerencias y opiniones que surjan en

la EPM se pueden enriquecer los programas educativos de la institución docente (Moratinos, 1985: 70).

Esté la EPM organizada por los órganos de participación del centro o no, es indudable que uno de los medios más sencillos y eficaces para que los padres participen de una forma realmente activa en una EPM es que ésta esté implantada en el propio centro escolar de sus hijos (VV.AA., 1998: 41). Asimismo, aunque la EPM se lleve a cabo directamente por órganos internos de la escuela o bien esté organizada por otras instituciones ajenas, ya sea que esté desarrollada exclusivamente por los miembros de la comunidad educativa, de la mano de otros profesionales o cuente con colaboradores externos, el ideal es que esta actividad formativa constituya una actividad prioritaria de la institución docente (Moratinos, 1985: 17) inserta dentro de la misma, es más, que sea como defiende Fàbregas (2007: 42) un proyecto de centro en el que todo el mundo se sienta integrado, con el respaldo fundamental de la Dirección y todo el equipo docente. La inclusión y el posterior desarrollo de las EPM en las instituciones educativas es determinante en el buen funcionamiento del centro y, por consiguiente, repercute de forma positiva en toda la comunidad educativa (Hinojo y Aznar, 2005: 31). En este sentido, la EPM es:

> un medio esencial para que la integración de la familia en la comunidad educativa no se haga única y exclusivamente a un nivel de participación superficial, sino con motivaciones que sólo una formación bien administrada puede conseguir con indudable beneficio para cuantos están empeñados en el quehacer de la educación centrada en la familia. (Ríos González, 1972: 91).

La EPM es un proyecto "a través de la participación y para la participación", como claramente expresa Pineda (2005: 4). A través de la participación porque para una mejor y mayor garantía de la acción educativa escolar es imprescindible la participación activa y sistematizada de los padres y este es, precisamente, el objetivo y el quehacer de la EPM (Rivera, 1994: 15). La experiencia de la Escuela es más rica en la medida que participen mayor número de padres, las reflexiones sean más críticas y compartidas, exista un clima que fomente la confianza y la participación y se cree un adecuado ambiente de trabajo (Domingo, 1999: 79). Esta manera de implicación es fundamental para una relación saludable entre la familia y la escuela, idea recurrente en este apartado y que ha dado origen a las EPM, pues éstas nacen según diversos autores (González González, 1989; López, Núñez y Tello, 1991; Maldonado y Núñez, 1991; Velázquez y Loscertales, 1987) de la progresiva toma de conciencia de la necesidad de colaboración de los padres

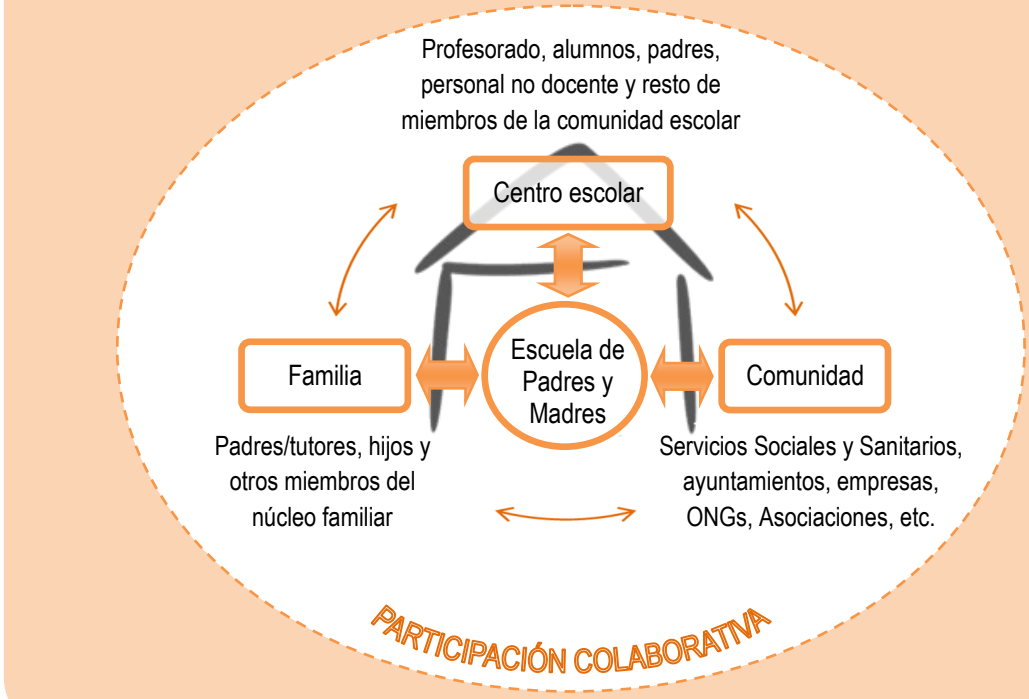
en los centros escolares en todo lo relativo a la educación de los menores. La EPM ha de ser, siguiendo a Loscertales (1988:66), el fruto del esfuerzo no sólo de los padres, sino de todas las instancias y personas preocupadas por la educación y el instrumento para mejorar la consecución de los objetivos educativos, por lo que su funcionamiento requiere de una amplia participación de todos. Esta Escuela se puede entender entonces como "un movimiento activo de cooperación permanente y funcional entre la familia y la escuela para desarrollar con más perfección y eficacia sus funciones educativas" (Ibíd.).

Y para la participación, en segundo lugar, porque estas Escuelas son espacios de encuentro en los que, tanto padres como educadores, valoran y analizan, investigan y se ayudan en la labor, por otro lado tan satisfactoria, de conseguir mayor bienestar para todos, para las familias, para los hijos, para la labor del docente (Aparicio Jiménez, 2004: 15). Han de estar abiertas a todas las contribuciones enriquecedoras posibles, en especial de los maestros y profesores en el aporte que pueden hacer al grupo de padres como profesionales de la educación y enlace entre la trama familiar y escolar. Los padres y el profesorado deben aunar sus aportaciones con el fin de avanzar en una tarea que está proyectada por todos y al servicio de unos fines que son comunes para todos (Loscertales, 1988: 66). En consecuencia, la EPM se puede concebir como un canal para la democratización de las instituciones escolares porque es un foro de debate y encuentro de la cultura familiar y la escolar que, apoyado en procesos de reflexión y diálogo, permite que padres y profesorado tomen conciencia de la necesidad de su compromiso, entendimiento y respeto mutuo en el proceso de formación de los niños y de mejora de la sociedad (Domingo, 1995, 1999). Por lo tanto, estas Escuelas no se dirigen sólo a la formación de los padres, sino que además es muy útil para el desarrollo profesional de los maestros y profesores del propio centro que implante esta experiencia porque, a partir de la defensa y el apoyo que ésta requiere, el profesorado se abre a la realidad de las familias y desde la misma a su formación continua (Ibíd.).

La participación significa, en el fondo, capacidad para ir asumiendo responsabilidades (Marchioni, 1987: 81) que, por ser compartidas para la familia y la escuela, encuentra en la EPM un medio ideal para ello pues, desde la responsabilidad aceptada por parte del centro escolar para promover la formación de los padres en la conciencia de sus propias responsabilidades, se fomenta la implicación cooperativa y comprometida de ambos contextos en los procesos de desarrollo de la comunidad escolar, entendiendo que este desarrollo se orienta a la conformación y el progreso de los hijos y los alumnos.

No se trata de ofrecer sesiones donde se tomen decisiones operativas a corto plazo o "recetas" que den solución a los problemas y a las preocupaciones, ni de los padres ni de los docentes; al contrario, lo que hace falta es que entre todos se fomente el pensamiento crítico sobre temáticas referentes a la educación de los niños y adolescentes (Fàbregas, 2007: 42). Ni tampoco basta con que los padres se reúnan para charlar, que acudan más al colegio o que los maestros tengan un mayor trato con las familias, además de esto y sobre todo se persigue una conformación personal de los integrantes de la Escuela desde el intercambio de sus opiniones e inquietudes para su ejercicio responsable como educadores. Esto viene dado por la participación y promueve la participación gracias a que la EPM "se inserta en el área de la comunicación o conversación" (de la Puente, 1999: 1). Con la comunicación se posibilita, a través del trabajo en grupos de acción y reflexión que son propios de la EPM (Cerezo y Siles, 2002: 136), el respeto al otro, la implicación personal, el contraste de pareceres y la construcción de respuestas compartidas; en fin, se favorece la formación de una cultura de colaboración y un proyecto común de desarrollo y mejora porque con esta Escuela "la comunidad educativa encuentra su sentido más pleno" (VV.AA., 1998: 41).

Figura 10. ***La Escuela de Padres y Madres en el marco de relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad***



Fuente: Elaboración propia.

Por todo lo dicho, diversos autores manifiestan la importancia del fomento de EPM en los centros educativos para potenciar la relación familia-escuela (entre los más recientes destacan Bouzo, 2009; Espinosa, 2008; Hernández y López, 2006; López Lorca, 2004; Moreno, 2001; Pérez de Guzmán, 2002; Torío, 2004, entre otros). Dicha necesidad encuentra su justificación en las siguientes razones principales que señala Domingo (1999: 70-71):

a. Aporta, desde la reflexión y el diálogo, una base para la cooperación, coherencia e integración de los círculos educativos que influyen en los niños.
b. Produce cambios de actitudes en todos los miembros de la comunidad educativa, desarrollando una cultura educativa de centro basada en el diálogo, la reflexión y la colaboración.
c. Es un elemento de desarrollo del propio centro y síntoma de que en él existe ya un cierto grado de entendimiento con las familias y de que se desea, por ambas partes, profundizar y enriquecer estas relaciones.
d. Suponen un papel relevante en la transformación paulatina de los centros educativos.
e. Potencian el diálogo y la confianza mutua desde su práctica activa, cambiando la concepción de Escuela de Padres para formar padres, por la de Escuela de Padres como instrumento de desarrollo de la comunidad educativa.
f. Asume la reflexión crítica grupal sobre problemas reales como método de desarrollo, al tiempo que reconoce, comprende e integra los diferentes sistemas de valores individuales de una cultura y finalidades compartidas.
g. Supera los reduccionismos de una sola perspectiva para integrarlas en una global, ofreciendo a la vez canales de entendimiento, participación, cambio de roles, etc.
h. Supone un reto de superación que se ha de mantener y potenciar. Las EPM son catalizadores que revolucionarán, según en la medida que adquieran autonomía y se vayan asumiendo responsabilidades, la vida de la comunidad educativa y de sus relaciones recíprocas, porque su inclusión es una inyección de vitalidad que moviliza hacia la innovación.

Desde esta perspectiva participativa, las aportaciones de la EPM no sólo transcienden en la formación personal de los padres y con ellos en sus hijos, sino que sus beneficios se dejan sentir en las relaciones de esta Escuela con el resto de los miembros

del centro escolar y el entorno circundante (Macías, 2013). De este modo, retomando algunas ideas como síntesis de lo tratado y siguiendo a Cruz (2010: 8-9), la EPM posee ventajas para:

a. El alumnado, porque contribuye a su desarrollo y autoestima en la medida en que los padres se esfuercen en comprender y acompañar a los hijos. Además, reciben mejor apoyo educativo por parte de sus padres y valoran más la escuela al ver a éstos como miembros activos de una misma comunidad educativa (Ríos González, 1972: 18). Se puede apuntar aquí que hay experiencias de EPM en las que padres e hijos coinciden en el planteamiento de algunos temas (Cruz, 2010; Delgado et al., 1993; Domingo, 1999; Gutiérrez, 2006; Revista Padres y Maestros, 1978b; Rivera, 1994); estas sesiones son enriquecedoras por las inquietudes y opiniones que se pueden generar en un encuentro intergeneracional, aunque deben ser puntuales porque la forma de trabajo con los adultos propia de estas Escuelas no se ajusta a la continuidad de estas prácticas, por eso mismo deben ser planificadas para sacar el máximo provecho a estas sesiones conjuntas.
b. Los padres ya que, además de ayudarles en sus funciones como educadores de sus hijos, la EPM les permite conocer el ambiente escolar donde se desarrollan los hijos, mantener durante su escolarización una mayor implicación en el centro, integrarse en él procurándoles formas de cooperación en sus actividades, colaborar activamente en el proceso escolar de los hijos completando en casa la labor realizada en el centro, potenciar la relación con los maestros/profesores, aumentar los cauces de comunicación familia-colegio, conseguir un cambio de actitud hacia la escuela y apreciar más el trabajo que en ella se hace (Rivera, 1994: 16).
c. Los profesores, porque posibilita un mejor acercamiento a los alumnos y su familia, favorece la valoración del profesorado, el reconocimiento de su trabajo, facilita una actitud de cooperación con ellos, fortalece su rol como enlace o puente entre la trama familiar y la trama del centro escolar (Aparicio Jiménez, 2004: 16) y favorece su propio desarrollo profesional.
d. La dirección de los centros educativos, debido a que facilita la organización y las relaciones del centro con la comunidad, promueve la cooperación de las familias con el centro y la cultura de mantenimiento e higiene escolar, y mejora el trabajo de las AMPAs y del profesorado a favor de la gestión democrática de los centros.

e. La comunidad, pues promueve la mejora continua de la relación escuela-comunidad, comunidad-escuela y la transformación del centro educativo como eje integrador del desarrollo comunitario.Ofrece un espacio de aprendizaje desde el que dinamizar la vida social y cultural donde ésta está insertada (González González, 1989: 16).

La EPM por tanto, y de acuerdo con Fernando de la Puente (1999: 1), no es un elemento decorativo para el colegio, ni una paraescolar más, sino una de las actuaciones más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos, cómo educamos. Se trata de posibilitar el establecimiento de un proyecto educativo compartido, tanto por parte de los padres como del profesorado, que dote de sentido, coherencia y compromiso a la tarea diferente que unos y otros tienen encomendada y que es al mismo tiempo complementaria. En definitiva, todo lo dicho supone entender y aceptar, de acuerdo con un artículo publicado en Cuadernos de Pedagogía (1991: 10), que la EPM debería llamarse la Escuela Primaria y que las demás escuelas están completando, supliendo, ayudando lo que allí se comenzó pues, continúan los autores, si los padres constituyen su propia escuela para aprender a serlo el resto de las escuelas mejorarán notablemente, en este sentido la EPM debería ser la primaria, la primera de todas porque se puede considerar, como se apuntaba en el título de este capítulo, que es el primer ámbito sistemático con proyección educativa en el desarrollo de los menores.

Capítulo 4.

Estado de la cuestión: revisión del marco empírico del trabajo

4.1. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

El contenido de este capítulo trata del marco empírico que se viene desarrollando en torno al área general de investigación de esta Tesis Doctoral: la formación parental desde la experiencia de EPM. Analizada la materia a partir de las principales aportaciones recogidas en los capítulos anteriores, en éste se trata de realizar un repaso por las principales dimensiones de estudio a las que atienden las investigaciones y trabajos actuales en torno a esta cuestión.

Es preciso señalar que no es frecuente la investigación específica sobre EPM, aunque sí sobre formación parental. Este último es de hecho un tema con una amplia trayectoria en su estudio que si bien tiene su inicio en una época relativamente reciente, como se mostró en el segundo capítulo de este trabajo, presenta en los últimos años un impulso en el interés por el desarrollo y la mejora de las prácticas de formación parental. La atención se centra sobre todo en la necesidad de fomentar esas prácticas desde acciones integradas y coordinadas por parte de los servicios socio-educativos para prestar su apoyo al contexto familiar, en la importancia que se le confiere a la familia para el desarrollo de los menores, la mejora de la convivencia familiar y de la sociedad en su conjunto. Así lo refleja excepcionalmente la Recomendación 2006/19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad.

Por este motivo, en este capítulo se recoge una breve revisión sobre algunas de las líneas de estudio recientes sobre formación parental, procedentes del ámbito internacional así como del nacional; para ello se analizan centros y grupos de trabajo especializados en la búsqueda y el análisis de propuestas orientadas a promover el citado ejercicio de

parentalidad positiva. Además, se presentan aportaciones de trabajos de investigación realizados sobre EPM, prestando atención de una forma más concreta a esta actividad a partir de algunas producciones científicas sobre el tema; en cualquier caso, se puede decir que no abunda la bibliografía especializada en torno a estas Escuelas. Todo ello pretende ofrecer una panorámica de las tareas de estudio que se llevan a cabo sobre la formación de los padres y presentar aspectos de interés que se puedan ajustar a la práctica eficaz y realista de las EPM, que son al mismo tiempo útiles para su proyección en este trabajo.

4.2. PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

La revisión de trabajos de investigación sobre formación parental pone de manifiesto que éstos proceden en su mayor parte del contexto anglosajón, en especial de América del Norte, de mano de autores y entidades que desarrollan múltiples actividades de apoyo para el cumplimiento satisfactorio de las responsabilidades parentales. Por eso, en las búsquedas realizadas a nivel internacional, los términos empleados han sido aquellos que se usan dentro del campo que nos ocupa en lengua inglesa, incluyendo la palabra "parent", acompañada de otras como: "education", "intervention", "support", "training", "program" y "evaluation".

Para acercarse a la diversidad de las prácticas norteamericanas, resulta de gran utilidad examinar la compilación de grupos que recoge la Red Nacional de Educación Parental (*National Parenting Education Network* –NPEN–) en su página de internet, próximos a los 200 repartidos entre 46 estados. Se trata de centros, asociaciones y otras agrupaciones dedicados a la investigación, coordinación y/o dotación de proyectos, servicios y recursos para el desarrollo de la formación parental (*parenting education* en inglés). A través de este listado, NPEN tiene como propósito conectar a los profesionales encargados de la formación parental dentro de cada estado y proporcionar información para los profesionales que inician su actividad en este campo o en un estado y que quieren conectar con otros profesionales para enriquecer su desarrollo como tales.

También la web de NPEN contiene recomendaciones de sitios virtuales con informaciones para padres y profesionales, entre otros, además de variados recursos para el desarrollo profesional en este campo. Asimismo, entre las últimas contribuciones de este organismo, resalta el Libro Blanco que el *Professional Preparation and Recognition*

Committee de NPEN ha llevado a cabo en el año 2013 con el título "A Closer Look at Diverse Roles of Practitioners in Parenting Education: Peer Educators, Paraprofessionals and Professionals", que presenta de forma detallada una discusión sobre los diversos roles profesionales en el ámbito de la formación parental: padres a través de un aprendizaje entre iguales, colaboradores no profesionales y profesionales, valorando sus similitudes y diferencias, aportaciones y limitaciones a través de un análisis cuyo fin es presentar orientaciones para la contratación, formación, seguimiento y apoyo del personal no profesional que ejerce como formador de padres.

Todo ello da cuenta de uno de los aspectos en los que se centran las actividades de estudio en los últimos tiempos: la figura de los profesionales responsables de la formación parental (en inglés *parent educator*), con motivo de la diversidad y la falta de unidad y concreción de este perfil. Se pretende con ello determinar las competencias para la selección, la formación y la práctica de las personas o equipos encargados de las actividades de formación parental, competencias que están orientadas a su desarrollo profesional, a la interacción con las familias participantes así como a la relación con otros profesionales en el trabajo en red entre equipos y servicios. En el cuadro siguiente se presentan de forma sintética algunos ejemplos de grupos, organizaciones y programas que trabajan para la preparación de este profesional y su reconocimiento.

Cuadro 20. ***Referencia de acciones para la formación y el reconocimiento de profesionales en formación parental en Norteamérica***

Tipo de formación profesional y reconocimiento	*Ejemplos*
1. Registro voluntario en bases de datos o directorios para identificar o localizar a los profesionales registrados e informarles sobre oportunidades de formación.	• *Registry of Parent Educator Resources (ROPER)*, Texas – www.cpe.unt.edu/roper.php
2. Formación para el desarrollo profesional: a. Formación continua. b. (1) Formación en un currículo o programa basado en evidencias sin prácticas, apoyos profesionales externos y/o supervisión. b. (2) Formación en un currículo o programa basado en evidencias con prácticas, apoyos profesionales externos y/o supervisión.	a. Cursos, talleres, congresos, seminarios y otras actividades de difusión sobre familia, desarrollo infantil y parentalidad. b. (1): • *Nurturing Parenting* http://www.nurturingparenting.com/ • *The Incredible Years* http://www.incredibleyears.com/ b. (2): • *Parents as Teachers* http://www.parentsasteachers.org/ • *Parent Coach Certification* www.thepci.org

Continúa página siguiente

Tipo de formación profesional y reconocimiento	*Ejemplos*
3. Validación de las cualificaciones o competencias de los profesionales, normalmente por expertos, en base a criterios definidos que hacen referencia por lo general a la formación y la experiencia. Suelen designarse como credenciales (*credential*) e incluyen un proceso de renovación.	• *Professional Development Recognition System*, Texas www.cpe.unt.edu/dev_recognition.php • *North Carolina Parenting Education Credential* www.ncpen.org/credential.html • *Certified Family Life Educator (CFLE)* a través del *National Council on Family Relations (NCFR)* http://www.ncfr.org/cert/index.asp • *Connecticut Parenting Education Credential* www.ctpen.org
4. Realización de cursos o estudios superiores: a. Curso/s en formación parental, con reconocimiento o no de créditos. Pueden incluir la entrega de un certificado y se realizan en una institución acreditada o de educación superior, pero no están incluidos en los estudios oficiales de Grado. b. Certificado en formación parental en estudios de Grado (*Graduate Certificate in Parenting Education*): realización de 12-20 horas de créditos de Grado de una institución acreditada o de educación superior. c. Posgrado en formación parental (*Graduate Degree in Parenting Education*): especialización en familia y/o formación parental de una institución acreditada o de educación superior.	a. • *Iowa State University Extension* www.extension.iastate.edu/pwp • *Cornell's (NY) Family Development Credential* http://www.human.cornell.edu/che/HD/FDC/ b. • *North Carolina State University* http://www.ces.ncsu.edu/depts/4hfcs/academics/cert/ • *Wheelock College (MA)* http://www2.wheelock.edu/wheelock/x250.xml • *Plymouth State University (NH)* http://www.plymouth.edu/graduate/ counseling /certificates.html • *Rivier College (NH)* http://catalog.rivier.edu/preview_program.php? catoi d=68andpoid=3914 • *University of Minnesota Family Education Graduate Certificate Program in Parent Education* http://www.cehd.umn.edu/CI/Programs/college/ Certificates/ParentEd.html • *University of North Texas* http://www.unt.edu/pais/grad/gdfec.htm c. • *North Carolina State University y University of North Carolina de Greensboro – Master of Science degree in Human Development and Family Studies,* con una formación en *Family Life y Parent Education* www.ces.ncsu.edu/depts/4hfcs/academics/ masters/i ndex.html • *St. Cloud State University (MN)* http://bulletin.stcloudstate.edu/gb/programs/cfs.asp • y *University of Minnesota* http://www.cehd.umn.edu/CI/Programs/college/PS/ Family/default.html Formación en estudios de Master simultáneamente con *teacher licensure in parent education*
5. Licencia de Profesor Estatal en Educación de Padres/Familia (*State Teacher License in Parent/Family Education*): permiso oficial o legal para ejercer otorgada por una autoridad competente; requiere superación de una prueba y es renovable.	*State of Minnesota Board of Teaching license as Parent and Family Educator:* • *MN Educator License* www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8710/3100.html • *MN Standards of Effective Practice* www.revisor.leg.state.mn.us/arule/8710/2000.html En *Child and Family Studies* de *St. Cloud State University* http://bulletin.stcloudstate.edu/gb/programs/cfs.asp y *Family Education* de *University of MN* http://cehd.umn.edu/CI/Programs/FYC/parent.html

Fuente: Adaptado de NPEN (2011).

Continuando con las actuaciones respecto a los profesionales, destacamos varios trabajos de interés por sus aportaciones en este campo. Primeramente el Libro Blanco: "Envisioning, energizing, and empowering relationships – findings from the parenting education Summit", producido por *Families First Parenting Programs* y *Wheelock College*. Es una síntesis de los principales datos y conclusiones de la reunión sobre formación parental realizada en 2007, que reunió a más de 100 expertos con el propósito de identificar los aspectos clave y las necesidades en el campo de la formación parental.

El estudio elaborado por el centro *New York State Parenting Education Partnership* (NYSPEP) en el año 2008. Se trata de una encuesta realizada a 71 profesionales de ese centro con el objeto de comprobar cómo seleccionan y llevan a cabo los programas de formación parental. Entre sus resultados destaca que la mayoría utiliza programas ya elaborados (51%), mientras que el resto realiza adaptaciones (22%) o lo elaboran ellos mismos (27%). Además, un 23% de los encuestados no realizan ningún tipo de evaluación y, en los casos que sí lo hacen, la mayoría (58%) llevan a cabo una prueba o encuesta de manera previa y posterior a la aplicación del programa. Y sobre los beneficios del programa que aplican, los profesionales mencionan, de mayor a menor frecuencia, que éste refuerza los conocimientos y las habilidades de los padres, la interacción de éstos con sus hijos y su integración con los servicios de la comunidad.

En tercer lugar, el libro "Ethical Thinking and Practice for Parent and Family Life Educators", elaborado en 2009 por el *Ethics Committee* del *Minnesota Council of Family Relations* (MCFR), filial del *National Council of Family Relations* (NCFR). Ofrece orientaciones, desde un enfoque reflexivo, para ayudar a resolver cuestiones de dificultad que se les puedan presentar a los profesionales que trabajan en el campo de la formación parental y la educación para la vida familiar, con la intención de mejorar su práctica profesional.

También resalta el estudio de 2009 titulado: "Professional Preparation Systems for Parenting Educators: Identification, Perceived Value, and Demand for a National Credential", realizado con 324 profesionales provenientes de centros registrados en la red de NPEN, de NCFR y de *Family Science Directory of the Cooperative State Research, Education and Extension Service* (CSREES). Entre sus principales datos muestra que la formación especializada y universitaria es percibida por los profesionales en formación parental como una contribución más importante a sus conocimientos y habilidades que el reconocimiento de su identidad profesional, pero lo contrario es cierto para las credenciales

o certificados reconocidos a nivel estatal o nacional. Asimismo, la mayoría expresa un gran interés en obtener una credencial a nivel nacional como profesional en formación parental.

Y un Libro Blanco más: "Findings from the National Forum on Professional Development Systems for Parenting Education", publicado en 2012 como resultado del *National Forum on Professional Development Systems for Parenting Education* realizado en 2011 en *Oregon State University*. El documento ahonda en los esfuerzos para continuar trabajando en el desarrollo de proyectos destinados a la acreditación, certificación y formación de los profesionales.

En estrecha relación con la formación del profesional, tiene una trayectoria muy significativa en los países de América del Norte el análisis de planes o de currículos de formación parental, en tanto que desde estas propuestas se plantean las competencias de profesionalización para la formación de los padres en dichos planes. En 1994, un equipo de trabajo desarrolló el *National Extension Parenting Education Model* (NEPEM) para guiar el contenido que los profesionales tenían que enseñar a los padres. En el año 2000, otro grupo extendió el *National Extension Parenting Education Framework* (NEPEF), que enmarcó los procesos que los profesionales ponen en marcha en su trabajo con los padres y las familias. De modo más reciente, después de una revisión de fuentes nacionales e internacionales, McDermott (2011) propone 10 áreas de competencias que incluyen: desarrollo humano a lo largo de la vida, de los hijos y de los padres; relaciones y dinámicas familiares; cuidado y crianza; diversidad familiar; relaciones con la escuela y con la comunidad; salud y seguridad; práctica profesional y métodos de educación de adultos; orientación y evaluación; políticas públicas; ética y leyes. El autor también ha establecido una serie de competencias específicas para cada una de las áreas identificadas.

Un tercer aspecto fundamental objeto de examen, también vinculado con los anteriores, es la evaluación de los programas de formación parental. El amplio número de programas en lengua inglesa relacionados con la formación de los padres no sólo ha contribuido a dar continuidad a la preparación de los profesionales y reconocer su papel, sino que ha puesto de relieve la necesidad de que éstos se sometan a un proceso de evaluación. Dicho de otra manera, la expansión de estas prácticas ha hecho que la atención se centre más que en la elaboración de nuevos programas, en el estudio para la mejora de los existentes. Referencias para orientar esta evaluación se pueden encontrar en *American Evaluation Associaton*, *WK Kellogg Foundation* y en la revista *Harvard Family Research Project*, entre otros. También se han elaborado propuestas concretas para realizar

esta evaluación, de las que sobresalen dos. En primer lugar la propuesta de Jacobs (2003) "Five-Tiered Approach to Parent Education Chart", que ofrece un marco para la comprensión, la organización y la planificación de las actividades de evaluación y los métodos para la recogida de datos. Y, por otro lado, el trabajo realizado desde el *Minnesota Early Childhood Family Education* (ECFE) *Curriculum Committee*, en colaboración con el *Minnesota Department of Education* (MDE): "Parent Education Core Curriculum Framework" (PECCF), que plantea una serie de indicadores para la evaluación y están disponibles en las páginas web de NPEN y MDE para su revisión, uso e intercambio.

En los últimos tiempos, las investigaciones se centran de manera especial en el desarrollo de un procedimiento específico de evaluación de los programas: la evaluación basada en evidencias (McCall, 2009; Rodrigo et al., 2012). Esta evaluación hace referencia al conjunto de procesos y principios que, una vez implementados, han demostrado que producen una mejora medible con fiabilidad de la eficacia y eficiencia del programa evaluado. Los esfuerzos se centran en realizar una evaluación suficiente y contrastada de la idoneidad de los programas, más allá de las propias impresiones de los profesionales y la satisfacción de los participantes, para valorar si: son fiables en el tiempo y a través de diversas prácticas y contextos; reflejan una teoría, investigación y práctica sólidas; guían el desarrollo y aplicación de programas prometedores y/o probados en entornos nuevos o con nuevos grupos, y orientan la elaboración de programas innovadores, cuando no existe un enfoque prometedor o probado. Algunas de las iniciativas que destacan en la identificación y difusión de la práctica basada en la evidencia son: *Blueprints for Violence Prevention*; *SAMHSA's* (*Substance Abuse and Mental Health Services Administration*) *National Registry of Evidence-based Programs and Practices* (NREPP); *Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) Model Programs*; *Campbell Collaboration*; *Cochrane Collaboration* y *Promising Practices Network on children families and comunities*. Los programas concretos de formación parental en los que se ha empleado este tipo de evaluación, según el documento "Compilation of Evidence Based Family Skills Training programmes" (2010) elaborado por *United Nations Office on Drugs and Crime* (UNODC), son los siguientes: *Triple P-Positive Parenting Program*, *The Incredible Years*, *Strengthening Families Program*, *Parents as Teachers*, *Stop Now and Plan*, *Multisystemic therapy*, *Parent-child interaction therapy*, *First Step to Success*, *Guiding Good Choices* y *Parenting Wisely*. En base a estos trabajos, se infieren una serie de principios de eficacia de las intervenciones orientadas a la familia (cuadro 21).

Cuadro 21. ***Principios de eficacia de las intervenciones de formación parental***

1. Programas multicomponente	2. Orientados a la familia	3. Componentes del programa	4. Duración del cambio	5. Programas intensivos	6. Adaptados al nivel evolutivo	7. Orientados a las necesidades
Los programas multicomponente son más eficaces para modificar una amplia gama de procesos y factores de riesgo y de protección que los programas de un único componente.	Los programas orientados a la familia son generalmente más eficaces para familias que presentan problemas en sus relaciones que los que sólo se orientan a los padres o a los niños y adolescentes. Particularmente si esos programas se orientan a las fortalezas de la familia, la resiliencia y los procesos protectores, en lugar de a los déficits.	Los componentes de los programas parentales y familiares eficaces se orientan a la mejora de las relaciones familiares, la comunicación y la supervisión parental.	La eficacia de los programas es más duradera si producen cambios cognitivos, afectivos y conductuales en el ambiente y en la dinámica familiar.	Con familias que presentan mayor riesgo, mayores procesos y factores de riesgo y, por tanto, menores procesos y factores de protección, es necesaria una mayor intensidad de la intervención, entre 25-50 horas; mayor que la necesaria con familias de bajo riesgo de tipo universal, las cuales necesitan entre 5-24 horas de intervención.	Los programas deben ser adecuados a la edad y nivel evolutivo de los niños, y deben adaptarse a medida que los niños maduran.	Es importante orientar los factores o procesos de riesgo y protección al nivel evolutivo apropiado, en los momentos específicos de necesidad de la familia, cuando los participantes son receptivos al cambio.
8. Intervenciones precoces	**9. Tradiciones culturales**	**10. Tasas de permanencia elevadas**	**11. Perfil del formador**	**12. Enseñanza participativa**	**13. Procesos colaborativos**	
Si los padres son muy disfuncionales, las intervenciones que se inician de forma precoz en el ciclo vital del niño (a nivel prenatal o en la infancia) son más eficaces.	Adaptar la intervención parental o familiar a las tradiciones culturales de las familias aumenta la inscripción y la permanencia de los participantes y también suele mejorar la eficacia de los resultados.	Se pueden lograr tasas elevadas de permanencia (entre 80-85%) con la utilización de incentivos: comidas, cuidado de los niños más pequeños, salidas, actos de celebración al fin del programa, etc.	La eficacia del programa va muy ligada a la eficacia y confianza personal del formador, las características afectivas, la autenticidad, la calidez, el humor y la empatía y la habilidad para estructurar las sesiones y ser directivo.	Los métodos participativos para la enseñanza de habilidades (por ejemplo juegos de rol, estudio de casos, tareas para casa, etc.) frente a conferencias informativas, aumentan la eficacia del programa y la satisfacción de los participantes, sobre todo con padres de nivel socioeconómico bajo.	Desarrollar un proceso colaborativo mediante el cual se forme a los participantes para identificar sus propias soluciones también es importante para desarrollar una relación de apoyo, reducir la resistencia parental y el abandono del programa.	

Fuente: Adaptado de Kumpfer y Alvarado (2003).

Atendiendo a otros países fuera del contexto norteamericano, centramos la atención en Europa, en especial resaltamos dos grupos de trabajo que reflejan el estado de las acciones que se organizan en países europeos para fomentar la formación parental.

El primero es el estudio: "International Perspectives on Parenting Support. Non-English Language Sources", ordenado por el *Department for Children, Schools and Families* (DCSF), iniciado en 2007 y publicado en 2009. Este proyecto tiene como objetivo ofrecer una panorámica de las actividades de apoyo para los padres que se hacen en países más allá de las evidencias expresadas en países de lengua inglesa, lo que amplía la mirada hacia otras prácticas y, por tanto, a otras formas de entender y de llevar a cabo esos apoyos en el marco de las particulares características de cada uno de los países analizados. En cualquier caso, el documento recoge una síntesis de las ayudas y las iniciativas políticas que se realizan en Inglaterra con el fin de compararlas y enriquecerlas con las propuestas de los otros países que estudia, lo que constituye el eje central del texto. En concreto explora con detalle cinco países: Dinamarca, Francia, Alemania, Italia y los Países Bajos, que destacan junto con Inglaterra por la prioridad en las políticas de atención a la infancia y la familia, atendiendo aspectos como la inclusión social, el trabajo de la mujer y el cambio en las formas familiares, sobre todo por el aumento de las tasas de separación y divorcio. También sobresalen estos países por el acceso universal de esas políticas, como marco fundamental para el apoyo especial a la familia, y por el desarrollo de redes de trabajo multidisciplinar, interinstitucional y en estrecha colaboración con los padres. Además, el texto presenta una breve revisión suplementaria de otros siete países europeos y no europeos que no fueron incluidos en el estudio: Brasil, Finlandia, Hungría, Israel, Noruega, Polonia y España.

En segundo lugar, los estudios realizados por la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y Trabajo (Eurofound), agencia establecida en 1975 en Dublín con el fin de proveer información acerca de las condiciones de vida y las condiciones laborales a los gobiernos, sindicatos y patronal en Europa. Entre otros datos recogidos en sus múltiples publicaciones, subrayamos algunos de interés para este trabajo siguiendo las referencias de Molinuevo (2012):

a. En la mayor parte de los países, los servicios de apoyo parental existen desde hace tiempo, en particular aquellos destinados a las familias con recién nacidos o las terapias infantiles, pero han empezado a formar parte importante de la agenda política recientemente.

b. En algunos casos este apoyo está vinculado fuertemente a un área y/o ministerio: Protección infantil en Portugal, Salud mental en Suecia, Departamento de Asuntos de Infancia y Juventud en Irlanda, Bienestar de la Juventud en Austria.
c. Existen países en los que los servicios de apoyo parental son parte de una política familiar explícita que incluye una gama amplia de medidas y servicios (Suecia y Francia). Y algunos sobresalen porque es posible identificar algunas políticas que no están coordinadas entre sí (Reino Unido, Irlanda).
d. El empleo de programas estandarizados de formación parental difiere en gran medida en Europa, siendo más populares en el Reino Unido y Suecia, y de menor uso en Austria y Alemania.
e. En muchos países las políticas se centran de manera especial en grupos vulnerables (por ejemplo Hungría e Irlanda) y/o personas de clase media debido al coste de los servicios (ejemplo Estonia). Destaca Inglaterra por la universalidad del acceso, gracias a su proyecto *CANparent* que ofrece bonos a los padres.
f. En cuanto a los profesionales, en Suecia éstos se dedican al apoyo parental a tiempo parcial, siendo el trabajo principal maestro de preescolar, profesor o trabajador social, cuya formación es provista por los organizadores de cada programa; destaca además en este país el remplazo continuo de personal, lo que incrementa el coste de éstos. En Portugal el apoyo es proporcionado de modo voluntario por profesionales especializados en educación, psicología y sociología. En Bélgica, no se han fijado criterios a la hora de trabajar en el sector y para la coordinación de tareas se requiere una licenciatura o un máster en ciencias sociales. En Reino Unido se emplean unos "Estándares Nacionales para el Trabajo con Padres" (2010) para identificar necesidades de formación, establecer indicadores de rendimiento y para medir el rendimiento en el trabajo. Y en Austria la cualificación profesional es un prerrequisito importante para recibir financiación a nivel federal, por eso cada organización debe desarrollar un programa de formación conforme a un currículo desarrollado a nivel federal con unidades de enseñanza específicas (500 horas de formación) en: "líder de grupo de padres e hijos" –co-organizador de grupos de formación parental– de 150 horas (20 horas de formación práctica) y "líder de seminario" –organizadores principales de cursos de formación parental– de 350 horas (60 horas de formación práctica).
g. Y, sobre la evaluación de los programas, se puede decir que faltan evaluaciones formales y sistemáticas, por lo que es necesario otras formas de evaluación y

control de calidad como: el método abierto de coordinación en Suecia, actas de implementación en Austria, informes anuales en Bélgica y controles de calidad para adjudicar fondos en Estonia.

En lo que respecta a la práctica concreta de EPM, destaca como es evidente la cuna de esta actividad, Francia. La *Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs* (FNEPE) resguarda la organización y el desarrollo de las más de 40 Escuelas repartidas por el país, las unifica y las representa en Francia para apoyar los servicios que presta a las familias y también a los profesionales. A los padres y a los jóvenes a través de puntos de acogida, servicios de escucha telefónica, actividades grupales y entrevistas personales. Y a los profesionales ofreciendo ayuda en sus proyectos, formación cualificada y diplomas de formación, así como orientación, ya sea personal o a través de las instituciones responsables de EPM, y apoyo en la investigación y en las prácticas de formación parental desde el observatorio que coordina.

Los países de la parte meridional de América del Norte y Sudamérica también destacan en la práctica de EPM organizadas por centros escolares o comunitarios. Por ejemplo el Ministerio de Educación de Perú divulgó en 2008 el libro "Manual para padres"; Colombia aprobó en 2010 la ley 1404, por la cual se crea el programa Escuela para Padres y Madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país; la Universidad del Valle de México desarrolla el programa curso taller "Escuela para Padres" y el Ministerio de Educación de Chile puso en marcha en 2013 el programa nacional "Escuela para padres". Asimismo, existen múltiples trabajos sobre este tema promovidos desde la universidad, sobre todo para optar a los títulos de Maestría o Licenciatura, según estudios y denominaciones en cada país.

4.3. PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO NACIONAL

Las medidas de promoción para la formación de los padres en nuestro país vienen principalmente de la mano de los programas desarrollados por distintos grupos de trabajo en coordinación con servicios de atención a la familia de diversa índole, como se refleja en el segundo capítulo de esta Tesis Doctoral (Cuadro 8. Ejemplos de programas de formación parental en España). Estos equipos provienen principalmente del ámbito universitario, de los que resaltamos ahora algunos de ellos y sus principales contribuciones a la investigación en el ámbito de la formación parental.

La Universidad de La Laguna y Las Palmas, gracias a los trabajos encabezados fundamentalmente por María José Rodrigo López (Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna), María Luisa Máiquez Chaves (Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna) y Juan Carlos Martín Quintana (Profesor del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Estos autores, junto con otros, han elaborado los siguientes programas de formación parental: "Apoyo Personal y Familiar", "Educar en Familia", "Aprender juntos, crecer en familia", "Crecer Felices en Familia", "Vivir la Adolescencia en Familia" y "Educar en positivo" del Grupo de investigación FADE de La Universidad de la Laguna. Todos estos programas, con la excepción del último que es virtual, se han aplicado en diversas comunidades de todo el país, sobre todo desde servicios sociales. Estos autores han elaborado además la serie de documentos en torno a la parentalidad positiva que se han desarrollado siguiendo las directrices del Convenio Marco de colaboración entre el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP), destinadas a promover la parentalidad positiva desde el ámbito local (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a, b, 2011).

En la Universidad de Oviedo, la profesora Raquel-Amaya Martínez González del Departamento de Ciencias de la Educación. Es la autora del "Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales" (2009), promovido y financiado por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. El programa se aplica en diversas regiones y, principalmente, desde los servicios sociales del Principado de Asturias a través del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia de la comunidad. Entre los estudios realizados en torno al programa, se distingue el informe "La Orientación Educativa Familiar como Prestación Social Básica de Servicios Sociales para fomentar la Parentalidad Positiva" (2010), que recoge la experiencia asturiana de implementación del programa para identificar el potencial del mismo a través de tres acciones fundamentales que se vienen desarrollando desde el año 2007: formación general a los profesionales de servicios sociales sobre el marco contextual y las características del Programa-Guía (aproximadamente 20 horas), valoración y adaptación continua del programa y formación específica a los profesionales de servicios sociales (45 horas) e implementación del Programa-Guía, acompañado de su validación empírica. Relacionado con esto último, en la actualidad los trabajos dirigidos por la profesora Martínez González se centran en la difusión del modelo de implantación del Programa Basado en Evidencias (PBE).

El Grupo "Investigació i formació educativa i social" (GIFES) de la Universidad de las Islas Baleares, cuyo investigador principal es el profesor Martí Xavier March Cerdà. El equipo trabaja en la implementación y evaluación del "Programa de Competencia Familiar" (PCF), adaptado del "Strengthening Families Program" (SFP), que es un programa multi-componente de probada eficacia en la prevención del consumo de drogas y otros problemas de comportamiento en los niños. En su página de internet (http://www.competenciafamiliar.com/) está disponible una información completa del programa, con referencias de los materiales para padres y profesionales, junto con algunas notas de publicaciones y participaciones en congresos realizados por el equipo y las aplicaciones que se han hecho del programa, desde el año 2005 hasta la actualidad. En la página web del grupo (http://gifes.uib.cat/) también se reúnen datos de sus integrantes y su producción científica.

Desde la Universidad de Sevilla, sobresalen varios trabajos para la formación parental. En primer lugar el "Proyecto Apego" para la promoción de la parentalidad positiva en el sistema de salud pública de Andalucía, dirigido por el catedrático de universidad Jesús Palacios González. El proyecto está dedicado, en coordinación con los profesionales de la salud, a la elaboración de materiales y actividades para ser utilizadas por el personal sanitario o directamente por los padres, a través de recursos impresos y virtuales. Las actuaciones del proyecto se dividen en tres ámbitos: seguimiento en el embarazo, parto y puerperio (a través de sesiones grupales y material para padres); programa de salud infantil y adolescente (visitas individuales, intervención domiciliaria en situaciones de riesgo, sesiones grupales, materiales de apoyo para los padres y guía para los profesionales) y protocolos de evaluación para medir el logro de competencias parentales en los dos programas anteriores. Dentro de las actividades dirigidas a padres de adolescentes, se lleva a cabo un segundo trabajo: el "Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes", diseñado por Alfredo Oliva Delgado junto con otros profesores del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, editado por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2007); este programa se ofrece desde los equipos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria interesados en su implementación, previa entrega del material del programa. Por último, destaca otro programa de formación parental: "Programa de Formación y Apoyo Familiar" (FAF), cuya autora principal es María Victoria Hidalgo García, también profesora del Departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla; se aplica desde servicios sociales del Ayuntamiento de Sevilla a familias en situaciones de riesgo.

Y finalmente la Universidad del País Vasco, de la que recogemos dos referencias de interés. Primero el programa "Corresponsabilidad Familiar" (COFAMI) para fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos, de Juana María Maganto Mateo e Isabel Bartau Rojas (2004), ambas profesoras del Departamento de Métodos de investigación y diagnostico en educación. Y, en segundo lugar, las actividades realizadas de forma conjunta por ETXADI – Centro Universitario de Psicología de la Familia y el Grupo de investigación HAEZI de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco, a través del programa de orientación, formación y divulgación de contenidos de parentalidad positiva, que está constituido por cuatro secciones principales: Servicio de Orientación a Familias; sesiones de formación a padres y madres; cursos on-line para familias y profesionales de los servicios sociales y la educación, y guías de parentalidad positiva. De la colaboración entre ambos grupos, mencionamos la investigación que se plasma en el informe: "Estudio de campo de los programas y actividades de parentalidad positiva existentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco" (2012), solicitado por la Dirección de Política Familiar y Comunitaria (Departamento de Empleo y Asuntos Sociales), dentro de la ejecución del "III Plan Interinstitucional de Apoyo a la Familia" aprobado por el Gobierno Vasco a finales de 2011. El informe presenta una completa fundamentación teórica de la necesidad e importancia de las actividades para el apoyo a la parentalidad, así como los datos del estudio realizado para la identificación y valoración de programas y actividades de parentalidad positiva llevados a cabo en el País Vasco y una serie de recomendaciones para mejorar esas prácticas. Sus aportaciones más significativas son la propuesta de un sistema de indicadores para la evaluación e implementación de programas de parentalidad positiva y la presentación del Currículo Óptimo de Parentalidad Positiva (COPP).

Las contribuciones de estas acciones a la investigación empírica sobre formación parental dan cuenta de los esfuerzos que aún se deben seguir haciendo en nuestro país para desarrollar las acciones educativas y sociales que favorezcan la innovación y las buenas prácticas para el fomento de la parentalidad positiva, que distan bastante de la perspectiva internacional presentada antes, sobre todo en la necesidad de establecer canales de comunicación entre las universidades o instituciones con el fin de garantizar la actualización y la diseminación de esas prácticas, incentivar la evaluación de las mismas

y estimular la formación de sus profesionales. Pero también hay avances que es preciso destacar, como la mejora en el campo metodológico, pues los trabajos presentados se caracterizan por su interés para realizar evaluaciones exhaustivas a través de diferentes estudios, utilizando muestras y procedimientos que permitan lograr datos cada vez más útiles y relevantes. Otro importante logro es la progresiva consideración de la temática en publicaciones especializadas, como las que se recogen en las referencias bibliográficas de esta Tesis, y su divulgación en encuentros científicos de carácter educativo, psicológico o sociológico. Sobre esto último destacan las Jornadas de Parentalidad Positiva organizadas por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que a finales del año 2014 llevó a cabo su quinta edición.

4.4. REVISIÓN DE TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

La bibliografía especializada en EPM no es muy amplia, especialmente en lo que se refiere a libros y capítulos de libros que, por otra parte, son producciones en la mayoría de los casos de los años 80 y 90, momentos de auge de las EPM en España, por lo que tampoco son en general aportaciones de actualidad. También existen publicaciones a modo de manuales de EPM, pero son mucho más escasos que los anteriores y suelen ofrecer programas estandarizados de grupos o instituciones particulares; mencionamos por ejemplo, entre las últimas publicaciones, la obra "Escuela para Madres y Padres. Una propuesta de transformación social" (2013) del Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer". Las contribuciones más significativas en torno a la temática son fruto de las publicaciones en artículos de revistas, destacando "Cuadernos de Pedagogía" y, sobre todo, "Padres y Maestros". Ésta última recoge múltiples artículos con la intención de ser guía para la organización y el funcionamiento de EPM, dedicando números monográficos, páginas centrales y otras secciones a través de los denominados Cursos PM, Laboratorios y Temas. La exhaustiva búsqueda de estas obras, en ocasiones compleja por su antigüedad, y su consulta crítica han permitido el análisis presentado en los capítulos previos y se incluyen en la bibliografía de este trabajo.

Atendemos en este momento con mayor profundidad a las Tesis Doctorales elaboradas y relacionadas con el tema que nos concierne, con el fin de presentar estudios similares a éste, valorar sus enfoques teórico y metodológico y sus principales

aportaciones al campo. Esta búsqueda se ha realizado mediante el acceso a bibliotecas, en algunos casos a través de préstamo interbibliotecario, consultas en la base de datos TESEO y en el portal de difusión Dialnet. Se han encontrando cinco Tesis con contenidos relacionados con los del presente trabajo, las cuales se exponen brevemente ordenadas por fecha de presentación.

"Grupos de entrenamiento para familias con adolescentes: un modelo multimodal y terapéutico de escuela de padres" de Félix Loizaga Latorre, defendida en la Universidad de Deusto (Departamento de Psicología) en 1991. La investigación sostiene que los estilos de trabajo efectivos no pueden basarse sólo en la discusión, puesto que son insuficientes para producir cambios, sino que son los métodos de entrenamiento en habilidades y destrezas los que permiten a las familias mejorar sus relaciones con los hijos. El autor propone así un enfoque terapéutico de EPM, que resulta parcial desde la perspectiva asumida en esta Tesis, pues entendemos que estas Escuelas deben tener un objetivo eminentemente preventivo, por lo que además también se aleja de las propuestas y metodologías grupales presentadas. En cualquier caso, expone sesiones de trabajo, materiales y recursos de interés que pueden servir como referencia para su uso en EPM con un carácter más formativo que terapéutico.

"Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar", de María del Carmen López Escribano, presentada en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid en 2003. La investigación que ofrece es de tipo longitudinal y está dividida en cuatro estudios, de los que resaltamos la evaluación que hace de una propuesta de EPM y otra evaluación de la Escuela a medio plazo. La práctica que presenta de la Escuela se dirige a una necesidad específica de apoyo educativo y, por tanto, a una población concreta, en este caso padres de hijos superdotados. Esto no desestima la investigación, más bien muestra su carácter aplicado al ofrecer un programa de apoyo e intervención psicoeducativa en el contexto familiar que se puede emplear para la formación de esos padres, al mismo tiempo que incluye propuestas metodológicas y de evaluación que sirven para orientar la puesta en marcha de cualquier tipo de EPM, dirigidas sin distinción a todos los padres.

"Las escuelas de madres y padres de Madrid capital: estudio comparado", de María Mercedes Romero Gallego, leída en la Facultad de Educación – Centro de Formación del

Profesorado (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid en el año 2004. Se trata de un estudio sobre el funcionamiento de las Escuelas en Madrid Capital a través de dos instrumentos: cuestionario cumplimentado mediante entrevista semiestructurada a los responsables de las 103 Escuelas visitadas, relativo a su programación y organización; y un análisis sobre las opiniones de los padres participantes en las mencionadas Escuelas, por medio también de cuestionario, aplicado a 989 padres en total. El carácter comparado del trabajo permite el análisis descriptivo de las prácticas de EPM, pero no ofrece orientaciones desde la valoración crítica de las mismas. De todos modos, su consulta ha resultado de gran interés para esta Tesis, proporcionando una amplia información sobre entidades que realizan o colaboran en la ejecución de EPM en la población de Madrid, en la que también se centra este trabajo.

"Familias de niños con talento académico: una experiencia en Chile a través de Escuela para Padres", de Mirra Raglianti Hidalgo, presentada en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid en 2009. De manera similar a la Tesis de 2003, se trata de una propuesta concreta de EPM para padres de hijos con altas capacidades. Resaltamos del trabajo la evaluación de la Escuela por medio de grupos focales, mostrando la importancia de la participación y el diálogo en estas actividades, y la evaluación por jueces expertos a través de la técnica Delphi, como ejemplo para la identificación y valoración de buenas prácticas en EPM.

"La Escuela de Padres como recurso educativo. Propuesta de un protocolo de actuación", de Margarita Palomo Oller, defendida en la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació (Departament d'Ecucació Comparada i Història de l'Educació) de la Universitat de València en el año 2011. Fundamentalmente descriptiva, la Tesis expone, entre otros temas, un amplio recorrido por actividades de formación parental que se realizan en las distintas comunidades autónomas de nuestro país, clasificándolas en virtud de unos criterios preestablecidos, lo que ayuda a conocer la situación actual de estas acciones. Además, ofrece lo que la autora considera un protocolo como propuesta para la confección de cualquier programa formativo para padres, analizando aspectos de las EPM como el marco de referencia teórica, objetivos, contenidos, metodología, temporalización, recursos y evaluación; este protocolo parte sobre todo de un análisis documental, es decir, está apoyado en obras sobre la temática, aunque con ello presenta de forma clara los aspectos básicos y fundamentales para el desarrollo de EPM.

PARTE II:

TRABAJO DE CAMPO

Capítulo 5.

Diseño y método de la investigación: aproximación a las bases del trabajo de campo

5.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La necesidad impulsora de esta Tesis Doctoral, pretexto del estudio y guía del interés que propicia la investigación, es clarificar, en la medida de lo posible, el sentido y fundamento de la formación ofrecida en las EPM para el desarrollo personal de los padres que en ellas participan, en su proyección para promover la formación de los hijos desde el ejercicio de una parentalidad positiva; entendiendo, además, que el impulso de esta formación en estrecha relación con los centros escolares, como ejes integradores de progreso comunitario, encuentra en estas Escuelas una actividad favorecedora de la participación colaborativa entre el contexto familiar y el escolar, lo que contribuye al cumplimiento satisfactorio de la responsabilidad compartida de ambos entornos para la mejora sucesiva de la educación de los hijos/alumnos.

Con el soporte de la perspectiva presentada en los capítulos anteriores, es la proyección futura o aquello que queda por descubrir en torno a esta idea de partida lo que interesa fundamentalmente al diseño de la investigación para ofrecer informaciones, análisis y reflexiones de utilidad sobre la acción de las EPM que ayuden a conocer más y mejor sobre las mismas, ejercicios sometidos constantemente a la crítica y a las dudas para facilitar la conciencia de la parcialidad e incompleción también presente en este conocimiento (González Jiménez, 2005: 747).

Para ello, la idea inicial se plasma en una realidad concreta de indagación con el fin de tratar de avanzar en su conocimiento, lo que supone el planteamiento de algunas preguntas en torno al área de estudio, a las que se ha pretendido dar respuesta a lo largo de todo el proceso de investigación del trabajo. Formular esas preguntas consideradas problemáticas es, por tanto, el inicio del quehacer científico (Arnal, del Rincón y Latorre,

1994: 54), las cuales orientan los fines que se pretenden alcanzar –los objetivos–, así como algunas respuestas provisionales que permitan ir encauzando el estudio –las hipótesis– (Martínez González, 2007: 41). Todo esto facilita la delimitación del tema que es objeto de investigación, lo que se presenta en este primer apartado.

5.1.1. Delimitación del problema de investigación

El trabajo de investigación se encamina al análisis y la reflexión en profundidad de la idea inicial, con el fin de integrar los conocimientos adquiridos con cuantos otros son necesarios sobre el mismo y las circunstancias múltiples y transcendentes que lo suponen, sobre la experiencia que se ha ido adquiriendo en su estudio. Todo ello parte de la inquietud puesta en varios interrogantes, suscitados desde el principio, con la intención de darles respuesta de forma completa y contrastada y que orientan, asimismo, el diseño de la investigación con el fin de que esas respuestas sean suficientes e innovadoras, dentro de la falibilidad de la realidad estudiada. Esas preguntas son las siguientes:

¿Cómo se promueve desde las EPM la formación de los padres para el ejercicio de una parentalidad positiva?

¿Qué aspectos didácticos y organizativos caracterizan el funcionamiento de las EPM que se llevan a cabo?

¿Qué formación y cualidades específicas tienen los profesionales responsables de la coordinación de las EPM?

¿Cómo contribuye el desarrollo de EPM a la relación entre la familia y el centro escolar para el desempeño de su responsabilidad compartida?

Estas cuestiones se plantean ante la percepción primera de la reducida existencia de EPM, la baja participación de padres en aquellas Escuelas que se llevan a cabo, sobre todo desde los centros escolares, y el mantenimiento a veces inestable en el tiempo de las mismas, lo que no contribuye a la formación continuada y progresiva de sus destinatarios.

Estas apreciaciones se apoyan en dos presupuestos fundamentales de este trabajo, asumidos a lo largo del mismo, que son: la importancia de la influencia que el entorno familiar tiene en el sano y pleno desarrollo personal de los menores que crecen en su seno, y la convicción de que todos los padres requieren apoyos para desarrollar adecuadamente sus responsabilidades para el cuidado y la educación de sus hijos.

Por todo ello, la pregunta que surge en un primer momento hace referencia a la transcendencia de las EPM en la formación de sus participantes. Esta pregunta, que es también la de mayor complejidad, encierra una doble perspectiva, pues en la investigación supone atender a la relevancia e idoneidad de las EPM para potenciar las cualidades y capacidades de los padres y valorar cómo, desde este apoyo, se contribuye al desarrollo pleno y satisfactorio de los hijos en el desempeño positivo del rol parental. Se trata, en definitiva, de cuestionar las posibilidades formativas de las EPM.

Esto lleva a repensar sobre los planteamientos didácticos y organizativos que caracterizan estas Escuelas: cómo contribuyen a dar respuesta con suficiencia y utilidad a las particulares necesidades y demandas de los padres, ya que esto influye en su buen funcionamiento y continuidad duradera. El interés se encamina, entonces, a revisar el actual planteamiento y desarrollo de las EPM con el fin de evidenciar su coherencia y provecho de acuerdo a las realidades familiares o, dicho de otro modo, si las acciones que desde los centros escolares u otras instituciones se proyectan para realizar estas Escuelas son un aporte valioso, práctico y realizable para la actividad educativa de los padres.

Con la tercera pregunta, como continuidad de la anterior, se pone en cuestión la formación y las cualidades de los profesionales de las EPM para atender las exigencias de los padres, en la consideración de que la formación de estos últimos tiene en la preparación de los primeros su punto de partida y de que, sin embargo, las concreciones para la formación de estos profesionales son escasas en estudios precedentes e insuficientes en el momento actual en nuestro país. Los profesionales son responsables centrales del desarrollo de la actividad, lo que exige de una preparación abierta y sólida, lo que justifica el interés puesto para su estudio.

Y, ya que las EPM se organizan fundamentalmente en el seno de los centros escolares o con la participación de los mismos, surge la inquietud de cómo esta actividad se proyecta en la mejora no sólo de sus participantes, sino de la comunidad educativa en la que se incardina para el aprendizaje y el desarrollo de los hijos en su proyección en la

vida familiar y escolar. De este modo, la importancia de la colaboración en la acción formativa de la familia y el centro escolar, en la responsabilidad que comparten en el proceso de formación del niño en los años más decisivos del desarrollo humano, hace necesario concretar el valor de la EPM como vínculo para esa relación.

5.1.2. Propuesta de objetivos

En estrecha relación con las cuestiones anteriores planteadas, el objetivo general de la presente investigación es:

> Indagar sobre los procesos de formación de las EPM desde las percepciones de sus integrantes: padres participantes y personal profesional, con el objeto de proponer orientaciones de mejora en el desarrollo de estas Escuelas para fomentar el ejercicio de la responsabilidad compartida entre familia y centro escolar.

Como se apunta en el objetivo general, conforme a lo que se mostrará también en la planificación de la investigación, el trabajo de campo se realiza desde la aproximación a las personas o colectivos implicados de manera directa en el desarrollo de EPM: padres participantes, profesionales responsables y directores/coordinadores de instituciones que organizan estas Escuelas. Así, concretando el objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos diferenciados para cada uno de los ámbitos de estudio:

a. Objetivos relativos a los padres participantes en EPM:

> a.1. Describir las características personales de los padres que participan en EPM.
> a.2. Analizar el grado de participación de los padres en las EPM, de acuerdo al tiempo y los motivos de su asistencia.
> a.3. Conocer la opinión que tienen los padres sobre los procedimientos de trabajo de las EPM con relación a diversos aspectos referentes a temáticas, metodología y cualidades del profesional.
> a.4. Valorar la utilidad y relevancia de las EPM para contribuir a la formación de los padres participantes, tanto por su proyección en el entorno familiar como en la vida escolar de los hijos.

b. Objetivos relativos a los profesionales responsables de EPM:

b.1. Examinar el perfil formativo de los profesionales responsables del desarrollo de EPM.
b.2. Describir las características organizativas generales de las EPM de la muestra del estudio.
b.3. Analizar el modo en que los profesionales llevan a cabo las EPM en lo que respecta a sus características didácticas principales.
b.4. Averiguar cómo perciben los profesionales la relación de las EPM con los centros escolares en los que se desarrolla la actividad y/o estudian los hijos de los padres asistentes.

c. Objetivos relativos a los directores/coordinadores de instituciones:

c.1. Conocer los principios fundamentales que guían el trabajo de las actividades de formación parental que organizan las instituciones con el esquema de EPM.
c.2. Identificar los elementos básicos de acceso, recursos y programas para la implementación de las EPM que desarrollan las instituciones.
c.3. Examinar la profesionalización del personal responsable de las EPM que se llevan a cabo desde las instituciones, con respecto a su preparación formativa y sus cualidades personales.
c.4. Analizar la utilidad de las EPM que organizan las instituciones para fomentar la relación entre la familia y el centro escolar.

5.1.3. Formulación de hipótesis

En consonancia con la propuesta de objetivos, se trazan una serie de hipótesis de la investigación, como proposiciones generalizadas que pueden dar respuesta a los problemas planteados (Bisquerra, 2000: 30). Igual que en los objetivos específicos, las hipótesis se formulan en función de los tres bloques temáticos objeto de estudio.

a. Hipótesis relativas los padres participantes en EPM:

a.1. La participación de los padres en las EPM es muy reducida y limitada en el tiempo, aunque la predisposición de aquellos que asisten está motivada por intereses personales para su propia formación.

a.2. Los padres aprecian positivamente la utilidad de los procedimientos de trabajo de las EPM para aprender sobre diversos aspectos referentes a la educación de sus hijos, dando mucha importancia a la actividad del grupo de padres y del profesional.

a.3. Los padres sienten que las EPM contribuyen a mejorar su desarrollo personal para el ejercicio de una parentalidad positiva, así como su participación en la educación de los hijos en el desempeño de su responsabilidad con el centro escolar.

b. Hipótesis relativas a los profesionales responsables de EPM:

b.1. La experiencia profesional de los responsables que coordinan las EPM es muy heterogénea, careciendo normalmente de una formación especializada como responsables de prácticas de formación parental.

b.2. Las EPM se identifican, en general, por su ordenación de mano de entidades ajenas a la estructura interna de los centros escolares, que caracterizan unos procesos organizativos y didácticos propios en el desarrollo de la actividad.

b.3. La relación entre las EPM y los centros escolares en los que se llevan a cabo las Escuelas y/o estudian los hijos de los padres asistentes es, generalmente, insuficiente o nula, limitándose sobre todo al aprovechamiento de los recursos e instalaciones escolares.

c. Hipótesis relativas a los directores/coordinadores de instituciones:

c.1. Los principios y la estructura de los programas organizados por las instituciones para el desarrollo de EPM suelen ser de carácter privativo, por lo que tienden a estar cerradas a propuestas de otras instituciones o servicios.

c.2. Los procesos de selección y formación que las instituciones organizadoras de EPM llevan a cabo para los profesionales responsables de esta actividad son particulares de la institución, reducidos o inexistentes.

c.3. Desde las instituciones que organizan EPM, se valora la utilidad de esta actividad para fomentar la responsabilidad compartida entre la familia y el centro escolar, pero no se realizan acciones concretas para favorecer esta relación.

5.2. PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La planificación de la investigación es una fase muy relevante porque la calidad de los resultados y de las conclusiones que se obtienen sobre el tema investigado depende, en gran medida, del grado de corrección y adecuación con que se hayan planificado todos los elementos del mismo (Martínez González, 2007: 42).

El plan llevado a cabo para tratar de dilucidar los interrogantes planteados en esta investigación se apoya en el planteamiento de otras nuevas preguntas, referidas a su diseño para tratar de concretar fundamentalmente: cómo se realizará el estudio, qué y quiénes formarán parte de él, con qué y bajo qué circunstancias se recopilará la información. De este modo, en este bloque se presentan cada uno de los aspectos que han integrado este plan: el enfoque metodológico seguido en el trabajo, los aspectos de la realidad que se han analizado –las variables–, la población sobre la que se ha centrado el estudio –la muestra– y los procedimientos de recogida de información empleados para obtener los datos de la realidad estudiada –los instrumentos–. Cada una de estas tareas ha tenido una importancia prioritaria en un punto determinado del proceso de investigación, por lo que son diferentes y han empezado en momentos distintos. No obstante, aunque se presentan en un orden determinado, éstas se han

solapado en el tiempo de planificación del trabajo, proyectándose simultáneamente por estar mutuamente relacionadas y, en consecuencia, enriqueciéndose de modo recíproco en el proceso (Fox, 1981).

5.2.1. Metodología de la investigación

El diseño de la investigación consiste fundamentalmente en un estudio descriptivo no experimental, de naturaleza transversal y ex post facto, que se apoya en mediciones cualitativas y cuantitativas mediante la triangulación como recurso para la compleción y el contraste de los resultados obtenidos. Se describen a continuación con mayor detalle estas características apuntadas.

La metodología de la investigación adoptada en este trabajo, de acuerdo con la singularidad de la realidad estudiada, se enmarca dentro de una perspectiva eminentemente descriptiva, como enfoque primordial de los métodos de investigación educativa (Cohen y Manion, 1990: 101). Los estudios descriptivos buscan explicar las cualidades y las circunstancias de una situación, es decir, tratan de analizar cómo es y cómo se manifiesta. Por lo tanto, este enfoque tiene como objeto "indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables; o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno o una situación" (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 144), no sólo para describir situaciones y eventos, sino también para especificar las propiedades importantes del fenómeno estudiado, analizar una serie de cuestiones seleccionadas para medirlas sobre la muestra elegida y representar lo que se investiga (Dankhe, 1976). En nuestro caso, este tipo de investigación resulta de interés para descubrir los procesos de formación de las EPM con la intención de conocer más sobre las particularidades específicas y reales en que se desarrollan estas actividades, recogiendo para ello la información de los contextos y fuentes en que surgen: padres participantes, profesionales e instituciones.

Esas mediciones se han realizado sin influir sobre la realidad, por lo que la investigación realizada es no experimental, en tanto que se trata de observar, describir y clasificar las variables que se pretenden estudiar en contextos íntegramente naturales y en ausencia de cualquier manipulación experimental (Amor y Sánchez-Elvira, 2005), es decir, sin condicionar las consecuencias directas o indirectas que unas variables puedan

tener con respecto a otras. Desde este enfoque no experimental, el diseño de la investigación es transeccional o transversal, ya que los datos se han recolectado en un solo momento (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 142), buscando describir con ello relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un tiempo determinado, lo que nos lleva a concretar este estudio como transeccional correlacional-causal, pues se trata de establecer correlaciones y relaciones causales o de profundidad para encontrar explicaciones más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos (Ibíd.: 145).

El hecho de no haber aleatorización ni manipulación intencional de la realidad objeto de estudio para influir sobre las variables y los efectos que de éstas se derivan (Bernardo y Calderero, 2000), permite obtener respuestas más ajustadas a las inquietudes de partida desde la aproximación a la realidad social que se está estudiando, en este trabajo las EPM desde las percepciones de sus protagonistas. De acuerdo con esto, el estudio es asimismo de naturaleza retrospectiva, puesto que el proceso causal ya ha ocurrido y se trata de buscar las posibles causas –reconstruir los hechos– que las han ocasionado (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982). Por eso también se habla de investigación ex post facto, término latino que significa "con posterioridad al hecho" (Ávila, 2006). Para Kerlinger (1985; citado por Bisquerra, 2000: 218) la investigación ex post facto es:

> una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la validación concomitante de las variables independientes y dependientes.

Cohen y Manion (1990: 231) proponen una serie de ventajas que implica el uso de la investigación ex post facto, lo que ayuda a justificar su elección en la presente Tesis. Entre otros aspectos positivos, este diseño permite abordar el estudio en situaciones en las que no es posible adoptar una propuesta experimental rigurosa; es una herramienta exploratoria de valor; el avance en técnicas estadísticas y en la metodología general confieren validez y credibilidad al diseño; reduce la artificialidad en los procedimientos de investigación; es muy útil para explorar relaciones simples de causa y efecto, y ofrece un amplio conjunto de hipótesis que se puede probar posteriormente por análisis de carácter experimental.

La investigación ex post facto también tiene una serie de desventajas, que hacen referencia principalmente a la falta de control de las variables independientes por parte del investigador; no se puede conocer con certeza si el factor causal se ha incluido, e incluso es difícil de identificar para saber cuál es la causa y cuál el efecto, y es posible que se produzca un resultado particular por diferentes causas en situaciones diferentes (Ibíd.). No obstante, "las relaciones significativas entre variables son condición necesaria pero no suficiente para poner de manifiesto las relaciones de causalidad" (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 191), por lo que este diseño no impide realizar análisis de las interdependencias existentes entre las variables para enunciar explicaciones de naturaleza no causal de las tendencias de asociación detectadas. Otra limitación que se atribuye hace referencia a que "al carecer de control sobre las variables independientes, se plantean problemas que afectan a la validez interna de la investigación" (García Gallego, 2005: 409), a pesar de eso las investigaciones desarrolladas mediante esta metodología son más representativas que los experimentos en cuanto a sujetos y variables (Ibíd.).

Teniendo en cuenta estas fortalezas y debilidades asociadas a la utilización de una metodología ex post facto, se puede decir que ésta permite acercarse al estudio de ciertas realidades que debido a la complejidad que entrañan y a la naturaleza de las variables objeto de evaluación no podrían ser investigadas desde otras metodologías o diseños, permitiendo llegar a generalizaciones empíricas, a través del establecimiento de regularidades y relaciones entre los datos observados, que son apropiadas y convenientes desde la doble perspectiva científica y educativa (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 192). Es un método útil que aporta información valiosa para la toma de decisiones en el campo de la educación (Ary, Jacobs y Razavieh, 1982: 286) y, por tanto, para el ámbito que nos ocupa en esta Tesis Doctoral.

Finalmente, atendiendo a la naturaleza de los datos que se obtienen a partir de las mediciones, se puede hacer referencia a los dos enfoques históricos de investigación en las ciencias sociales: el cuantitativo y el cualitativo. La investigación cuantitativa se centra fundamentalmente en los aspectos observables y cuantificables de los fenómenos educativos, concibiéndolos según Bisquerra (2000: 63) como "externos" en un intento de lograr la máxima objetividad, sirviéndose para ello de pruebas estadísticas en el análisis de datos, todo ello desde una perspectiva normativa para conseguir leyes generales referidas al grupo de estudio. La investigación cualitativa, por su parte, es una investigación "desde dentro" (Ibíd.), pues atiende a lo individual y subjetivo desde una

perspectiva interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva en el interés por descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente (Vasilachis, 2006: 29).

La primera es la modalidad que ha predominado en educación (Arnal, del Rincón y Latorre, 1994: 44), reforzada sobre todo por la garantía que ofrece para la validez, la confiabilidad del estudio y la representatividad de las muestras (Álvarez-Gayou, 2003: 31). A la otra se le atribuye una mayor proximidad a la realidad social al considerar que:

> Los datos cualitativos ejercen una atracción especial sobre los investigadores y los profesionales. Constituyen una fuente de descripciones ricas, al ras del suelo de la práctica y de explicaciones de procesos que se dan en contextos locales. Con los datos cualitativos podemos conservar una valiosa información que se perdería con otro tipo de datos (…). Ayudan a los investigadores a ir más allá de sus conceptos y estructuras previas. (Miles y Huberman, 1984; citado por Fernández Pérez, 1988: 179).

En esta Tesis se defiende la utilidad de un enfoque que funda en la misma investigación métodos cuantitativos y cualitativos. A menudo la tradición científica ha defendido que el planteamiento de uno de los métodos excluye al otro, sin embargo en el momento actual se considera que ambos son complementarios (Álvarez-Gayou, 2003: 30) y que, desde visiones epistemológicas distintas, la unidad de ambos conduce a conocimientos diferentes para comprender la realidad social, algo que se entiende no como un límite, sino un enriquecimiento, en tanto que existe la necesidad de un acercamiento múltiple y diferenciado a la realidad social para poder conocerla efectivamente (Corbetta, 2003: 65).

La metodología cuantitativa ha permitido en este trabajo aplicar instrumentos y hacer análisis de corte estadístico para hacer aproximaciones numéricas, a través de las cuales poder explicar distintos aspectos de la realidad objeto de estudio y, en otros casos, intentar identificar algunas causas de situaciones o problemáticas que se encierran en la misma. Y la metodología cualitativa, como se ha mencionado, ha posibilitado el acercamiento a informaciones que de otro modo no habría sido posible obtener o, que de hacerlo, hubieran sido menos ricas que las de tipo cuantitativo, a partir de la utilización de diversos procedimientos y el análisis del contenido, empleando también procedimientos cuantitativos para contrastar o complementar los datos obtenidos por vías cualitativas, lo que refuerza su mutua dependencia y justifica su utilidad en esta Tesis Doctoral.

También el uso de la cuantificación y el análisis estadístico es una característica de los enfoques de investigación interpretativos (de Miguel, 1988). Con ello el fin no es

asegurar los requerimientos normativos del paradigma positivista, porque éstos no son propios de la metodología cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003: 32). Tampoco, aunque es más difícil normalmente, se pretende a la inversa transformar los datos cuantitativos en cualitativos, de tal manera que los datos particulares permitan el descubrimiento del contexto de cada respuesta (Flick, 2004: 282). Lo importante es descubrir los diferentes beneficios que ofrecen ambos tipos de métodos y saber determinar los procedimientos adecuados para conseguir los resultados pretendidos (Pocovi, 1999), porque en el trabajo los dos son autónomos, operan uno al lado del otro, y ninguno se ve como superior o preliminar, por lo que es su punto de encuentro aquello a lo que se debe prestar especial atención (Flick, 2004: 280). Se trata de emplear una complementariedad metodológica que permita:

> atender de forma adecuada y en las condiciones más exigentes, la diversidad de propósitos y metas de la investigación evaluativa. La complementariedad nos ofrece también una visión más rica de la realidad objeto de estudio, así como la posibilidad de contrastar, mediante la triangulación, informaciones recogidas a través de fuentes diversas y enriquecedoras. (García Llamas, 2003: 200).

El término triangulación que menciona el último autor –también referido como investigación multimétodos, métodos múltiples, investigación integrativa o investigación mixta, entre otros (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 546)– se puede entender como la combinación de perspectivas de investigación y métodos estimados apropiados para tomar en consideración el mayor número posible de aspectos de un problema (Cohen y Manion, 1990; Guba, 1983; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bodgan, 1986). En nuestro caso, la triangulación resulta de la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos con el doble propósito de obtener un conocimiento sobre el problema de estudio que sea más amplio que el que habría proporcionado un enfoque individual y para validar mutuamente los hallazgos de ambos enfoques (Flick, 2004: 282). De este modo, la triangulación es un intento de promoción de nuevas formas de investigación que enriquezcan el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa, en la convicción de que ambos estilos no sólo son compatibles, sino que como ya se ha mencionado el uno puede enriquecer al otro, con lo que se logra una calidad mejor del producto final (Ruiz Olabuénaga, 2009: 327).

Por último, como síntesis de lo apuntado, en el cuadro 22 se presentan las características más significativas del trabajo de campo realizado, siguiendo los criterios de clasificación propuestos por Arnal, del Rincón y Latorre (1994: 42-46).

Cuadro 22. ***Características de la investigación adoptada en el estudio***

Criterios	*Justificación*
Finalidad	*Investigación básica*, que intenta aportar nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación, en este caso sobre los procesos de formación de las EPM.
Alcance temporal	*Investigación transeccional*, pues recolecta los datos de tres grupos distintos (padres, profesionales y directores o coordinadores de EPM) en un único momento.
Objetivo	*Investigación descriptiva*, con la finalidad de describir el fenómeno -las EPM-, y *explicativa*, porque tiene simultáneamente el objetivo de explicar las relaciones y los aspectos que intervienen en éste para conocer su estructura y dinámica.
Carácter de su medida	I*nvestigación mixta*, en la que se combina una aproximación *cuantitativa* que recoge información susceptible de cuantificación y análisis estadísticos, y *cualitativa* que se interesa por conocer los significados de las acciones de los sujetos estudiados a partir de sus percepciones personales.
Marco en que tiene lugar	*Investigación de campo o sobre el terreno*, en la que se recopila la información sobre las acciones formativas de las EPM en sus contextos naturales y directamente con los sujetos principales de la acción de estas Escuelas para la generalización de los resultados a situaciones afines.
Concepción del fenómeno educativo	*Investigación idiográfica* que persigue el conocimiento de realidades singulares y con funcionamientos muy particulares, la actividad de las EPM, para explicar las mismas en detrimento del establecimiento de leyes generales.
Dimensión temporal	*Investigación descriptiva* que analiza los fenómenos tal como se presentan en el momento de realizarse el estudio a través de cuestionarios y entrevistas en contextos no experimentales.
Orientación asumida	*Investigación orientada a la comprobación*, con la disposición básica de contrastar teorías mediante análisis cuantitativos para explicar y hacer predicciones sobre las variables consideradas en la realidad objeto de estudio, *y al descubrimiento*, con el fin de generar conocimientos utilizando procedimientos de tipo cualitativo para interpretar y comprender esa realidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Arnal, del Rincón y Latorre (1994: 42-46).

5.2.2. Dimensiones y variables de estudio

Las variables o aspectos específicos de interés en esta Tesis hacen referencia a diferentes rasgos de análisis que han permitido, de acuerdo a los objetivos e hipótesis formulados, ser referentes para ser investigados, para acercarse y saber más sobre el tema de estudio, sobre sus manifestaciones en las diferentes personas y circunstancias a las que se ha accedido en el trabajo de campo.

Como ya se ha indicado, esta investigación se basa en tres estudios diferentes en torno a los procesos de formación de las EPM desde la aproximación a esta actividad de mano de sus protagonistas: padres participantes, profesionales y directores/coordinadores

de instituciones organizadoras. Para ello se han elegido y operativizado, en cada uno de los ámbitos de estudio, una serie de variables consideradas significativas y de utilidad en la prospectiva de las mediciones que sean factibles realizar y los posibles resultados que se puedan obtener para describir, comprender y desarrollar orientaciones concretas para el desarrollo de EPM, dirigidas sobre todo a favorecer la relación entre la familia y el centro escolar.

Con la intención de facilitar la comprensión de las variables estimadas en esta investigación, se incluyen en el próximo cuadro las dimensiones y categorías que concretan su expresión, a modo de resumen, pues cada tópico de las variables está definido conceptual y operacionalmente, integrados por una o varias variables formuladas a su vez en diversas escalas, que conforman los instrumentos del trabajo. Éstas se distribuyen entonces en función del colectivo de estudio y los procedimientos elaborados en cada caso para la recogida de información, aspectos que se tratarán con más detalle en los siguientes puntos.

Cuadro 23. ***Síntesis de las variables de estudio y su operativización***

Instrumento	*Dimensiones*	*Categorías*
Cuestionario para padres y madres participantes en EPM	1. Características socio-demográficas	• Persona que contesta y edad • País de origen (distinto a España) • Hijos: edad y nivel de estudios • Situación familiar • Estado civil • Nivel de estudios • Situación laboral • Profesión
	2. Participación en la EPM	• Tiempo de participación • Motivos de participación
	3. Procedimientos de trabajo de la EPM	• Temas de la EPM • Metodología de la EPM • Profesional que coordina la EPM
	4. Utilidad y relevancia de la EPM	• Proyección para el desarrollo personal • Proyección en la relación con los hijos • Proyección en el desarrollo escolar de los hijos • Proyección en la relación con los maestros o profesores de los hijos

Continúa página siguiente

Instrumento	*Dimensiones*	*Categorías*
Cuestionario para profesionales responsables de EPM	1. Perfil de los profesionales	• Formación académica general • Formación especializada o continua específica en formación parental y/o EPM • Experiencia como profesional de EPM • Categoría como profesional de EPM
	2. Características organizativas de la EPM	• Entidad organizadora y de desarrollo • Inicio/años de funcionamiento • Participantes: acceso y número • Tiempo: duración de las sesiones, del curso y frecuencia de las reuniones • Organigrama • Costes • Programa • Difusión
	3. Aspectos didácticos de la EPM	• Objetivos • Temas • Estructura de las sesiones • Metodología • Profesional • Recursos • Evaluación • Problemas
	4. Relación familia-escuela	• Tipo de relación entre la EPM y el centro escolar • Mejora de la participación de las familias en el centro escolar a través de la EPM
Entrevista a Directores y/o Coordinadores de instituciones que llevan a cabo EPM o actividades con el esquema de EPM	1. Principios de la institución	• Bases que guían la línea de trabajo de la EPM que organiza la institución
	2. Aspectos organizativos generales de la EPM	• Forma de acceso de los padres para participar en la EPM • Financiación de la EPM • Programa de la EPM
	3. Perfil de los profesionales	• Selección y nivel de formación previa • Actividades de formación que la institución organiza • Cualidades fundamentales de los profesionales
	4. Relación familia-escuela	• Contribución a la relación entre la familia y el centro escolar desde la institución

Fuente: Elaboración propia.

5.2.3. Identificación y selección de la muestra

Como se ha mencionado, se trabajó con tres muestras claramente diferenciadas y, a la vez, complementarias para hacer un análisis en profundidad en torno a los colectivos básicos que están directamente implicados en los procesos de formación de las EPM:

a. Padres participantes en EPM (n = 330).
b. Profesionales responsables de EPM (n = 52).
c. Directores/coordinadores de instituciones que organizan EPM (n = 8).

La muestra de la investigación es no probabilística, pues no ha conllevado ningún tipo de muestreo aleatorio, es decir, la elección de los sujetos no dependió de que todos tuvieran la misma probabilidad de ser elegidos, sino de que fueran convenientes a la investigación (McMillan y Schumacher, 2005: 140). En este trabajo se puede hablar en concreto, según las denominaciones de los autores, de muestreo intencionado o de juicios (Ibíd.: 143), muestreo subjetivo por decisión razonada (Corbetta, 2003: 308) o muestra cualitativa dirigida por teoría o por criterios (Hernández, Fernández y Baptista, 2007: 160). Este tipo de muestreo hace referencia al hecho de que, sobre la base del conocimiento que tiene el investigador, se resuelve qué sujetos presentan ciertos atributos para ser seleccionados, con el fin de que proporcionen la información más adecuada para responder al propósito de la investigación. Se utiliza generalmente, como en esta Tesis, cuando el tamaño de la muestra es muy limitado y se quieren evitar oscilaciones casuales que alejen excesivamente la muestra de las características de la población (Corbetta, 2003: 308).

De esta forma, aunque se tuvieron en cuenta todos los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad de Madrid, no siendo de hecho la localización relevante en la búsqueda de conveniencia para la accesibilidad de la muestra, ésta respondió a causas relacionadas con las características de la investigación sobre la que se tomaron ciertas decisiones para su selección, al igual que en el contacto establecido con instituciones. En concreto, con el sustento del trabajo expuesto en el marco teórico, se eligieron aquellos colectivos que llevasen a cabo un proceso sistemático de formación parental dirigido a la educación de los hijos, apoyadas en metodologías grupales participativas y desarrolladas durante un periodo relativamente extenso de tiempo, como características esenciales en las que se pueden enmarcar las EPM y que favorecen su transcendencia en la conformación personal de los padres.

Es preciso destacar de este tipo de muestreo que, a pesar de no ser aleatorio, las expresiones probabilísticas del área restringida de la investigación no pierden su sentido, en tanto que se trata de una población de la cual se han seleccionado los elementos de la muestra en aras de la mejora en el estudio de las variables y para que las relaciones puedan descubrirse de forma más completa (Kish, 1995: 66), lo que favorece que los resultados sean válidos y útiles para la realidad concreta de la presente investigación.

En el caso de la población de los profesionales que imparten EPM, ésta se complementa además con un muestreo "en cascada" o "bola de nieve" (McMillan y Schumacher, 2005), que consiste en pedir a los informantes que recomienden a posibles participantes. Gracias a la presentación de otros profesionales que hicieron varias personas ya incluidas en la investigación, resultó más fácil establecer una relación de confianza con los nuevos participantes. Esto permitió acceder a personas difíciles de identificar y reducir los problemas encontrados para especificar las características de estos profesionales de acuerdo a la realidad de estudio, ampliando así esta muestra.

Con estos referentes de la muestra, se describen a continuación las fases seguidas para determinar la misma, su composición y características principales en cada una de las poblaciones del estudio.

a. Padres participantes en EPM

En primer lugar, la identificación y selección de la muestra de padres se hizo en función de los siguientes criterios fundamentales:

- Colegios de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid.
- Centros de todas las titularidades: pública, privada-concertada y privada.
- Colegios que realizasen EPM o actividades similares de formación parental.
- Tras los contactos iniciales, voluntariedad de participar en el estudio.

El reconocimiento de los CEIP, de acuerdo a los dos primeros criterios, se realizó a través del buscador de centros del portal de educación de la Comunidad de Madrid (http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm?tipoCurso=ADM&sinboton=S). De esta manera se accedió, entre otros datos, a las direcciones de correo electrónico de todos los colegios que cumplían esos rasgos (826 CEIP en total), utilizando esta información para comunicarse con los directores de los centros y pedir su

colaboración para que respondiesen, a vuelta del correo enviado, si en su colegio se realizaba EPM o alguna otra actividad formativa dirigida a los padres de los alumnos del centro; en el mensaje se adjuntaba una carta informativa de esta petición (carta de presentación 1, en anexo). Para subsanar los casos en los que estos correos no pudieron ser enviados a causa de fallos o falta de actualización en las direcciones del portal web, se estableció comunicación telefónica con cada uno de esos centros gracias a los datos consultados en el mencionado portal; esta decisión se tomó sin pretender con ello favorecer una toma de contacto más directa y reducida que la inicial, sino para tratar de controlar el sesgo producido por la falta de información a todos los colegios, ya que los comentados errores afectaban a un número muy amplio de centros. También se mantuvieron otras comunicaciones a través de correo electrónico y teléfono cuando, en respuesta al contacto inicial, se remitió en algunos casos la petición a los responsables directos de las actividades de formación parental que se realizaban en esos centros, principalmente AMPAs y Departamentos de Orientación.

Paralelamente a estos procesos, tras pasar un tiempo aproximado de un mes, a través de la colaboración prestada por la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, la FAPA "Francisco Giner de los Ríos", se envió otro correo electrónico a las AMPAs de los CEIP públicos de Madrid registrados en la Federación (534 en total), consultando si a través de la Asociación se llevaban a cabo EPM u otras actividades similares –desde el conocimiento de que muchas de estas acciones son promovidas por las AMPAs–; esto abrió nuevas vías de comunicación con miembros de AMPAs de colegios de titularidad pública, pues las primeras contestaciones por parte de este grupo fueron escasas. Asimismo, motivado sobre todo por el reducido número de respuestas y la alta presencia de contestaciones negativas a la pregunta de partida, se mantuvieron otras conversaciones telefónicas con los Equipos generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid (34 en total) –como responsables de la orientación en los CEIP y que, por ello, podrían coordinar o tener conocimiento de las actuaciones de formación parental que se realizasen en los colegios–, para comprobar si tenían un registro de estas prácticas, pero ante la negativa se descartó esta vía para establecer contacto con los colegios. También, a través de búsquedas en internet, se localizó de una manera más concreta algunos centros que realizaban EPM en los casos en que anunciaban esta actividad en su página web. Esto supuso un esfuerzo costoso y amplio en el tiempo desde el interés puesto para conseguir

identificar el mayor número posible de centros escolares que pudieran ser objeto de estudio, pues la experiencia investigada se caracteriza por ser muy específica y reducida, como se pudo comprobar durante el proceso relatado de contacto inicial.

Las respuestas recibidas se fueron transcribiendo a una base de datos, en la que se realizó una categorización de las mismas, sintetizándolas y clasificándolas a partir de la interpretación de las comunicaciones mantenidas, identificando así los centros que realizaban EPM para cumplir con el tercer criterio referido. Esto conllevó un examen riguroso de las manifestaciones recogidas, prestando una atención especial para distinguir las actividades sistemáticas de formación parental de aquellas informativas de carácter puntual, como talleres y charlas sobre temas concretos realizados por organismos públicos y organizaciones diversas, pues en numerosas ocasiones las personas consultadas concebían ambas como experiencias parejas. De esta manera se redujo el número de respuestas afirmativas, en comparación con las declaraciones emitidas por las personas con las que se mantuvo el primer contacto, pero esto permitió trazar unidades de muestra relevantes para el tema de la investigación. Destacamos las numerosas respuestas negativas que se recibieron, así como las personas que dijeron que en años anteriores sí se habían realizado estas Escuelas pero que, con la suspensión de este recurso que se ofrecía desde la Junta Municipal de la Comunidad –el curso académico inmediatamente anterior al momento en el que se realizó la elección de la muestra– o ante la falta de participantes, se habían dejado de realizar. Todo ello da cuenta de las dificultades encontradas para la identificación y selección de esta población.

En la tabla siguiente se recoge la síntesis de las respuestas recibidas en el contacto inicial con los CEIP.

		Número de respuestas
Respuestas negativas	No se realizan actividades de formación parental o EPM	52
	No se hacen, pero les gustaría	4
	Se realizan talleres o charlas informativas	18
	No, pero en cursos anteriores sí se realizaron	23
Respuestas afirmativas		55
Total respuestas		152
		Negativas: 97 / Afirmativas: 55

Tabla 1. Respuesta de los CEIP en el contacto inicial.

Finalmente, de acuerdo al último criterio, se realizó un nuevo contacto formal con los CEIP que realizaban EPM mediante el envío, a través de correo electrónico, de una solicitud por escrito e individualizada para pedir su participación en la investigación (carta de presentación 2, en anexo). Esta muestra se completó con la población de padres derivada de las instituciones que colaboraron en el estudio, que se presentarán con mayor detalle en la segunda muestra. La distribución final de la muestra aceptante, en función de los distintos colectivos implicados, puede apreciarse en la tabla 2 (en las instituciones se considera la titularidad de los centros de desarrollo de la EPM, no de la entidad organizadora de la actividad que para "Eldon" y "Marie Langer" no son equivalentes).

		CEIP públicos		CEIP privado-concertados		CEIP privados		Otros: carácter público[1]/privado[2]	
		centros	padres	centros	padres	centros	padres	centros	padres
Identificación y selección a partir del contacto directo con colegios		5	28	5	120	5	81		
Identificación y selección desde el contacto con las instituciones	FAPA	12	15						
	Eldon	1	3						
	Marie Langer	3	6						
	Fundación Tomillo							3[2]	21
	Ayuntamientos (Leganés* y Fuenlabrada**)	1*	12					1**	44
TOTAL parcial		22	64	5	120	5	81	4	65

Número de centros por titularidad	Distribución de centros en los que se desarrollan EPM por titularidad	Pública	23
		Privada-concertada	5
		Privada	8
	Muestra de centros	**TOTAL**	**36**
Número de padres por institución	Distribución de padres por titularidad del centro de desarrollo de la EPM	Pública	108
		Privada-concertada	120
		Privada	102
	Muestra de padres participantes	**TOTAL**	**330**

Tabla 2. Distribución final de la muestra de padres.

Analizando brevemente esta última tabla, se puede decir que de las respuestas afirmativas recibidas desde los CEIP en el contacto inicial (55), 15 centros fueron finalmente los que mostraron su disposición para colaborar en el estudio, lo que se

traduce en un 27'3% de participación respecto a la población que contestó y cumplía los criterios de partida. Por otro lado, aunque la población seleccionada de centros escolares que realizaban en sus instalaciones EPM, ya fueran organizadas por el colegio u otras instituciones, fue mayor en el caso de aquellos de titularidad pública, el número de padres participantes en estas Escuelas fue significativamente menor en comparación con las Escuelas establecidas en los CEIP de titularidad privada-concertada y privada, lo que explica su mayor presencia. Asimismo, destaca la participación en la investigación de instituciones que llevaban a cabo actividades de formación parental subvencionadas en centros distintos a los colegios, lo que ayudó a incrementar la representación de padres en el colectivo de entidad pública.

Todos estos aspectos se cuidaron para obtener una muestra relevante en la investigación, atendiendo al número de centros con los que se estableció una comunicación favorable para la investigación y la titularidad de los mismos. Así, la reducción de la muestra final con respecto a la de partida, unido a los casos en que no se devolvieron o completaron con suficiencia todos los cuestionarios entregados, o bien no fue posible hacerlos llegar a todos los destinatarios por falta de asistencia de los padres en los momentos en que se aplicaron, justifica los esfuerzos que se realizaron para contactar con un amplio número de centros escolares ante una realidad de estudio que, como se ha mencionado, es singular y muy limitada. Así, la muestra final fue de 330 padres participantes en EPM, repartidos entre 36 centros distintos.

b. Profesionales responsables de EPM

En cuanto a los profesionales, de acuerdo a los criterios enunciados para el colectivo de padres, se solicitó la colaboración en el estudio de las personas encargadas de la organización y el desarrollo de EPM en los CEIP con los que se estableció el segundo contacto formal, una vez reconocidos aquellos centros en los que se realizaban estas Escuelas. Como se ha comentando, esto se hizo a través de un escrito enviado por correo electrónico (carta de presentación 2) en el que se pedía, junto con la participación de los padres, la colaboración de los profesionales.

Con el referente de la muestra aceptante de CEIP que se ha presentado antes, el colectivo de profesionales participantes, de acuerdo a la titularidad del colegio de procedencia, se distribuye de la siguiente manera:

	CEIP públicos		CEIP privado-concertados		CEIP privados	
	centros	profesionales	centros	profesionales	centros	profesionales
Identificación y selección a partir de contacto directo con colegios	4	5	5	12	3	4
Número total de CEIP de procedencia de los profesionales que participaron en la investigación						12
Número total de profesionales pertenecientes a los CEIP que participaron en la investigación						21

Tabla 3. Distribución de la muestra de profesionales procedentes de los CEIP.

Como se puede interpretar a partir de la última tabla, no todos los profesionales responsables de las EPM de los colegios de la muestra (15 CEIP en total, 5 de cada titularidad) concurrieron en la investigación. Además, hay que destacar que en los CEIP privado-concertados el número de encuestados fue mayor porque, independientemente de que provenían del conjunto de esos centros que participaron en el estudio, en todos menos en uno colaboraban distintas personas en el desarrollo de la Escuela, al menos 2 y hasta 4 personas.

Asimismo, como ya se ha referido, se mantuvieron otros contactos con diversas instituciones que organizaban, bajo diferentes denominaciones, actividades de formación parental con el esquema de EPM que se viene defendiendo en esta Tesis Doctoral. Su identificación pudo hacerse a través de la amplia red de informaciones, documentales y telemáticas, manejada en la elaboración del marco teórico del trabajo. Además, la relación mantenida con diferentes personas, padres y profesionales, durante la labor de muestreo facilitó el conocimiento de otras experiencias similares. Esta interacción recíproca de ambas fases del trabajo se ha proyectado en una mejora del proceso de identificación de esta muestra de profesionales, a la que se ha dedicado también un gran empeño, en tanto que la limitación de la experiencia de EPM en nuestro país trae consigo una escasa presencia de acciones de formación y de buenas prácticas profesionales.

A través de búsquedas en internet, se localizaron los datos de contacto de todas las instituciones, a las que se les mandó un correo electrónico informando de la investigación y solicitando su disposición para colaborar en la misma, acompañado de una carta explicativa (carta de presentación 3, en anexo). Para asegurarse de que esta petición llegaba a todos, también se mantuvieron contactos a través del teléfono. En los casos en que las respuestas fueron positivas, las comunicaciones mantenidas fueron sucesivas e incluso, cuando así se solicitó, se acordaron citas personales para presentar de manera personal el propósito del estudio.

En la relación establecida con las instituciones, la solicitud para su colaboración en la investigación se hizo desde una triple visión: para contar con los padres que participaban en las actividades de formación que desde estos centros se llevaban a cabo; para pedir la implicación de los profesionales que se encargaban del desarrollo de esas actividades, y para contactar personalmente con la persona que dirigía o coordinaba dichas actividades en la institución. El resultado de la primera petición se ha expuesto en el colectivo de padres, y la última se mostrará en la tercera muestra considerada en el estudio. En cuanto a los profesionales, puesto que la mayoría de los que participaron derivan de la búsqueda realizada en torno a las instituciones, se exponen ahora con detalle estos centros.

En primer lugar, se recogen en la próxima tabla todas las instituciones con las que se contactó y sus respuestas iniciales.

1. Acción Familiar	No contesta
2. Aula Familiar	Sí, participa en la investigación
3. Ayuntamiento de Madrid (Área de Gobierno de Familia y Servicios Sociales – Dirección General de Familia, Infancia y Voluntariado de la Comunidad de Madrid)	Se establece comunicación, pero en el momento de identificación de la muestra las EPM promovidas desde el Área de Familia y Servicios Sociales que se ofrecían en años anteriores en todos los distritos de Madrid no se realizan. Las actividades de formación parental se hacen desde los CAF, pero se descartan por su formato de charlas sobre temas muy específicos
4. Ayuntamiento de Fuenlabrada (Concejalía de Educación y Cultura)	Sí, participa en la investigación
5. Ayuntamiento de Leganés (Concejalía de Educación)	Sí, participa en la investigación
6. Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer"	Sí, participa en la investigación
7. Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado "Francisco Giner de los Ríos" (FAPA)	Sí, participa en la investigación
8. Federación Católica de Asociaciones de Padres de Familia y Padres de Alumnos de Madrid (FECAPA)	No contesta
9. Fundación Tomillo	Sí, participa en la investigación
10. Fundación PROFORPA	No contesta

Continúa página siguiente

11. Gabinete Psicopedagógico Eldon	Sí, participa en la investigación
12. Grupo CRECE –Desarrollo personal y profesional–	Se establece comunicación, pero en el momento de identificación de la muestra no realiza EPM, sólo encuentros puntuales entre padres e hijos
13. IDEFA-Instituto de Estudios Familiares	No contesta
14. Identitas Asesores de Educación Personalizada (IAEP)	No contesta
15. IFFD-España (International Federation for Family Development)	No contesta
16. Instituto Europeo de Estudios de la Educación Fernando Corominas (IEEE)	Se establece comunicación, pero no participa en la investigación
17. Instituto Madrileño de Formación y Estudios Familiares (IMFEF)	Se establece comunicación, pero en el momento de identificación de la muestra no realiza EPM
18. Radio ECCA	Sí, participa en la investigación
19. Universidad de Padres on-line	No contesta
20. Varios	Otros participantes en la investigación

Tabla 4. Respuesta de las instituciones en el contacto inicial.

A continuación, se presentan las instituciones que formaron parte de la investigación, especificando las actividades de formación parental que realizan y a las que se tuvo acceso en el momento del muestreo, especialmente en aquellas instituciones que no desarrollan de manera especializada actividades de educación familiar sino que éstas forman parte de otras líneas de trabajo principales. Además, se recuerda la muestra de padres proveniente de cada una, cuando así fue posible, y se indican los profesionales que decidieron participar:

- Aula Familiar: de carácter privado, es un Centro de Orientación Familiar asociado a IFFD-España, al igual que IDEFA, centro con el que también se contactó pero del que no se recibió respuesta. En cualquier caso, al compartir unas mismas bases institucionales, las aportaciones de Aula Familiar al estudio fueron de gran relevancia para conocer los programas de formación parental que realiza conforme a la mencionada asociación, principalmente en colegios que contratan sus servicios. En concreto, se contó con la implicación de 10 profesionales de Aula Familiar.
- Ayuntamiento de Fuenlabrada: desarrolla el programa "Mesa de Salud Escolar", en colaboración con la Consejería de Educación y Empleo de la Comunidad de Madrid y el Servicio Madrileño de Salud de la Dirección General de Atención Primaria, en la que se integran, entre otras actividades, la Escuela de Madres y Padres de Educación Primaria y la Escuela de Madres y Padres de Educación

Secundaria, ambas realizadas de forma alterna en dos convocatorias anuales en las instalaciones del Ayuntamiento. En la investigación, de acuerdo al primer criterio considerado en la muestra de padres (colegios de Educación Infantil y Primaria) se contó con la participación de los padres asistentes a la primera Escuela referida, 12 en total, así como del profesional encargado de ésta.

- Ayuntamiento de Leganés: desde el Plan de Formación de Padres y Madres, realiza seminarios y charlas coloquio a petición de los centros escolares o AMPAs sobre temas como: relaciones familiares, relaciones familiares y educativas en familias con hijos con necesidades especiales de apoyo en el proceso de escolaridad, menores, internet y redes sociales, familia y educación, animación a la lectura y educación para la salud. Para la investigación, teniendo en cuenta de nuevo que ésta se centra en CEIP y con el referente del tipo de muestro descrito en la población de padres, se consideró el seminario que el Ayuntamiento organiza sobre educación familiar para padres de alumnos de Educación Infantil y Primaria. A partir de esta selección, 44 padres y 2 profesionales tomaron parte en el estudio.
- Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer": en el interés de la investigación, se atendieron a las EPM que el centro organiza, prescindiendo de los talleres y los denominados laboratorios que también desarrolla por ser sobre temáticas muy específicas y de una duración muy reducida. Durante el tiempo de recogida de datos, se accedió a las Escuelas que esta institución privada estaba realizando, en convenio con Servicios Sociales, en CEIP de titularidad pública de la sierra norte de Madrid, en concreto en Cercedilla, Navacerrada y Los Molinos. A partir de estas actividades se logró la participación plena de 6 padres, aunque en total asistían a estas Escuelas un número próximo a los 20, y de 4 profesionales (3 responsables en cada una de las EPM y otra persona perteneciente al centro).
- FAPA "Francisco Giner de los Ríos": como se ha explicado, cooperó en el primer contacto con los colegios. Asimismo la Federación, desde su área de formación, realiza actividades sobre temas de educación familiar, escuela y gestión de AMPAs. Se eligió una actividad que desarrolló sobre la primera temática en el tiempo en que se mantuvo un contacto directo con la FAPA, esto permitió la participación en la investigación de padres con una amplia formación general sobre parentalidad, pues todos eran miembros de AMPAs implicados en acciones de este tipo, provenientes además de centros públicos diversos, lo que enriqueció

la muestra con: 12 padres de 15 CEIPs de la ciudad de Madrid, Leganés, Pinto y Tres Cantos. El profesional de esta actividad también formó parte del estudio.

- Fundación Tomillo: es una entidad privada de la que, entre sus muchas acciones, se tuvo en cuenta en la investigación los programas para padres que desarrolla dentro de la Obra Social la Caixa. Las actividades se llevan a cabo en dos centros materno-infantiles: la Escuela Infantil "El Caserío" (Distrito de Vallecas) y la Escuela Infantil "Las Amapolas" (Distrito de Carabanchel), así como en el Servicio de Atención a la Infancia y la Familia –SEPI– "Virgen de África" (Distrito Usera/ Villaverde). Los dos primeros centros están gestionados de manera indirecta por la Administración de Madrid y pertenecen a la Fundación, y el último está financiado por la Administración Central, la Administración de Madrid y la Obra Social la Caixa, empleando Tomillo sus instalaciones para realizar actividades como los programas mencionados. Por esto último, en la muestra de padres se ha considerado que estos centros en los que la Fundación desarrolla sus programas de formación parental son privados, pues aunque estén en parte bajo convenio público dependen de la institución, con la particularidad de que las acciones de formación parental que Tomillo organiza en esos centros se dirigen principalmente a familias en situación de riesgo social. La totalidad de los padres de los programas (21) y sus profesionales (6) completan ambas muestras.
- Gabinete psicopedagógico Eldon: este gabinete privado organiza EPM a petición de las AMPAs que contratan la actividad. En el estudio, los padres procedían de un mismo colegio público de la ciudad de Madrid en el que Eldon realizó la Escuela (3) y el profesional que impartió ésta.
- Radio ECCA: primeramente se contactó con su Delegación en Madrid, desde la que se remitió a su sede en Canarias por ser ésta la que centraliza los programas de formación parental. Dado que la institución ofrece EPM telemáticas por todo el país, se admitió la excepción de que el profesional que colaboró no se encontrase en la región de estudio, con el beneficio añadido de contar con la colaboración de Radio ECCA, que tanta trayectoria tiene en la conformación de EPM. Por otro lado, la particularidad de que esta formación sea a distancia dificultaba el control del lugar de procedencia de los encuestados y, por otro lado, su modalidad presencial pero en regiones canarias no se ajustaba a los criterios de la investigación, por lo que se descartó la participación de padres en el estudio.

- Varios: la relación establecida con algunos profesionales permitió el acceso a otros participantes, que fueron maestros y profesores que habían organizado EPM en centros escolares públicos y privado-concertados, 2 en cada caso, y 1 profesional que desarrollaba esta actividad desde su propia empresa privada.

Así, 31 profesionales más se implicaron en la investigación a través del contacto con instituciones por lo que, junto con los responsables de EPM en colegios, 52 personas conformaron esta segunda muestra, caracterizada por ser muy diversa.

En la tabla 5 se recoge la distribución final de los profesionales por titularidad del centro de trabajo.

	Frecuencia	Porcentaje
Público	11	21,2
Privado-concertado	14	26,9
Privado	27	51,9
Total	52	100,0

Tabla 5. Distribución final de la muestra de profesionales.

Es importante destacar de esta última tabla que el porcentaje del colectivo de profesionales pertenecientes a centros de carácter privado es la más representativa, pues la mayoría de las instituciones que promueven actividades de formación parental son particulares, aunque algunas lo hagan de forma subvencionada con entidades públicas.

c. Directores/Coordinadores de instituciones

De manera simultánea a los procesos de selección de la muestra de padres y de profesionales, a través del contacto mantenido con las instituciones se pidió la participación de los profesionales encargados de la dirección o coordinación de las actividades que desde esos centros se llevaban a cabo con el esquema de EPM (carta de presentación 3), con el propósito de ampliar la representación de personas que trabajan en este campo en beneficio del objetivo general de estudio. Todas las instituciones identificadas que participaron en la investigación, como se mostró en la tabla 4, aceptaron, lo que ayudó a aproximarse al trabajo que se realiza en estas instituciones concretas, enriqueciendo el estudio. En la tabla siguiente se muestra para cada institución el personal que colaboró en la investigación.

1. Aula Familiar	Presidente de Aula Familiar
2. Ayuntamiento de Fuenlabrada	Técnica del ayuntamiento y coordinadora de EPM de educación primaria y EPM de educación secundaria (Delegación de Educación)
3. Ayuntamiento de Leganés	Técnica del ayuntamiento y coordinadora de los programas de Apoyo a la Escuela (Delegación de Educación)
4. Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer"	Miembro del Equipo de Dirección y Coordinadora del Departamento Comunitario del Centro – Sede Madrid
5. FAPA "Francisco Giner de los Ríos"	Administrativa y responsable de la oficina de la FAPA
6. Fundación Tomillo	Responsable del Servicio de Infancia, Adolescencia y Familia
7. Gabinete Psicopedagógico Eldon	Directora/Administradora del gabinete
8. Radio ECCA	Personal del Área de Diseño y Desarrollo Curricular

Tabla 6. Distribución de la muestra de directores/coordinadores.

5.2.4. Diseño de los procedimientos de recogida de datos

Los procedimientos de recogida de información permiten obtener los datos necesarios para llegar a establecer las conclusiones pertinentes sobre la situación analizada, en este caso las EPM. Según Martínez González (2007: 57), la importancia de utilizar buenos recursos y técnicas de recogida de información en la investigación radica en que de ellas depende la calidad de los datos que se manejen para establecer conclusiones adecuadas o válidas sobre el tema investigado y para, en su caso, tomar decisiones eficaces sobre cómo intervenir sobre la situación analizada, en tanto que pretenden y deben orientar una reconstrucción de la realidad (Schwartz y Jacobs, 1984).

Estos procedimientos son diversos y pueden servir a objetivos de investigación muy distintos (Goetz y LeCompte, 1988; McMillan y Schumacher, 2005; Taylor y Bodgan, 1986, entre otros, exponen de forma detallada diferentes técnicas). En esta Tesis Doctoral, en coherencia con el planteamiento metodológico presentado, se han empleado estudios de encuesta, que es el método descriptivo empleado más frecuentemente en la investigación educativa (Cohen y Manion, 1990: 131). Las encuestas operan a través de la formulación de preguntas que hace el investigador y de la emisión de respuestas por parte de las personas que participan en la investigación para obtener fundamentales dos tipos de datos: aquellos relacionados con características sociodemográficas como la edad, niveles académicos o profesionales, sexo, etc.; y las opiniones y las vivencias personales y

subjetivas de las personas en torno al tema investigado, que es la información que realmente necesita el investigador (Martínez González, 2007: 59).

En concreto, se han utilizado las dos técnicas de recogida de datos que incluyen estos estudios: el cuestionario y la entrevista, que además resultan muy complementarias entre sí, permitiendo averiguar, contrastar o validar posibles relaciones entre diversos factores y variables del fenómeno estudiado que ayuden a comprenderlo mejor y orientar acciones dirigidas a promover cambios en la situación analizada (Ibíd.), en tanto que han permitido analizar la validez de la información obtenida a través del procedimiento de triangulación antes referido, lo que fundamenta su elección en el trabajo.

Ambas técnicas se elaboraron sobre la continua revisión bibliográfica realizada en esta Tesis, lo que permitió conocer diversos planteamientos relativos a prácticas de formación parental y orientar la preparación de los instrumentos específicos para el propósito del trabajo, pues ayudó a mejorar algunos criterios de las técnicas existentes que se analizaron, en concreto sobre evaluación de actividades de formación parental, y tomar éstas como ejemplo para atender como un mayor sustento los supuestos concretos del estudio. Los procedimientos utilizados se comentan brevemente a continuación, en primer lugar desde reflexiones generales para, después, presentar los instrumentos concretos que se han diseñado y aplicado en cada una de las muestras de la investigación.

a. Aspectos básicos de las técnicas de encuesta: el cuestionario y la entrevista

El *cuestionario* se puede conceptualizar, de forma directa y sencilla, como un conjunto de preguntas preparadas sistemática y cuidadosamente sobre los hechos e intereses que se vayan a trabajar en una investigación (Pérez Juste, 1991). Las preguntas se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio (Walker, 2002), permitiendo recoger información directa de los encuestados a través de las manifestaciones que éstos expresan desde la observación indirecta de los hechos que aporta este instrumento (Mateo y Martínez, 2008: 129), porque

> mediante el cuestionario podemos describir, clasificar, confirmar, establecer relaciones de lo que opinan, sienten, creen, valoran, piensan, los individuos sobre un determinado hecho o fenómeno educativo, además de su comportamiento ante situaciones concretas que se plantean en la vida real. (García Llamas, 2003: 208-209).

Las preguntas del cuestionario se pueden clasificar en función de varios criterios (García Muñoz, 2003). Atendiendo al modo de formularse, las preguntas pueden ser cerradas, abiertas o una combinación de ambas. Las preguntas cerradas son aquellas en las que se elige una opción entre un número dado de alternativas, aunque también pueden ofrecer la oportunidad de elegir más de una opción, en este caso se habla de preguntas de respuesta múltiple; ofrecen un alto grado de estructuración al cuestionario, pues permiten comprobar en qué medida se dan en los sujetos determinadas situaciones ya previstas por el investigador y que, por tanto, interesan en la investigación, formulándose en las opciones de elección de las respuestas del cuestionario (Martínez González, 2007: 31). Las respuestas abiertas, sin embargo, se incluyen en los cuestionarios fundamentalmente con fines exploratorios para averiguar tendencias de comportamiento de los sujetos, es decir, para conocer cómo se comportan o cómo interpretan las personas un determinado tema desde su propia perspectiva, con todas sus posibles variaciones y sin que el investigador proponga previamente distintas opciones de respuesta (Ibíd.). En algunos casos se puede incluir junto a las preguntas cerradas una alternativa de respuesta abierta para que la persona pueda incluir o expresar con sus propias palabras lo que desee sobre la cuestión planteada, complementando así las opciones de elección propuestas por el investigador, en este caso se habla de preguntas semicerradas (Trinchero, 2002: 201).

La *entrevista*, por su parte, como técnica de encuesta, consta también de preguntas y respuestas, pero en este caso a modo de conversación directa e intencionada entre dos personas, en ocasiones pueden ser más, que es iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocada por él sobre el contenido especificado en los objetivos de la investigación (Cohen y Manion, 1990: 378). La entrevista, como mantienen Mateo y Martínez (2008: 137), "facilita la comunicación humana, la exploración y obtención de información sobre temas que de otra manera no podrían ser tratados" pues su principal objetivo es, siguiendo ahora a Corbetta (2003: 69), "acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: recogiendo sus categorías mentales, interpretaciones, percepciones, sentimientos y motivos de acción". No se trata de una mera conversación espontánea, pues la entrevista requiere de planificación y elaboración previa de algún guión que oriente su proceso (Mateo y Martínez, 2008: 137) para poder recoger información que sea útil para alcanzar los propósitos de la investigación. Puesto que persigue recoger información detallada de las áreas y temas que interesan al investigador (Sorcio, 2005: 109), la

entrevista necesita del equilibrio entre la focalización en las preguntas planteadas y la flexibilidad permitida al sujeto entrevistado para que en un diálogo estructurado las ideas surjan de modo fluido.

Como en el cuestionario, el grado de estructuración de la entrevista puede ser variable en función de que se utilice una plantilla de preguntas muy concretas seleccionadas de antemano y con respuestas cerradas, como si se tratara de un cuestionario que se aplica oralmente, o de que se empleen preguntas menos rigurosas y de respuesta abierta, e incluso una combinación de ambas. Esto condiciona el tipo de información cuantitativa o cualitativa que se recabe y la tipología de los análisis que se puedan llevar a cabo posteriormente (Martínez González, 2007: 63). Se habla entonces de entrevistas muy estructuradas, entrevistas libres o flexibles y de entrevistas semiestructuradas, esta última es la que se ha empleado en esta Tesis Doctoral. Profundizando aún más y siguiendo los apuntes que ofrece Flick (2004: 104), se puede decir que se trata de una entrevista a expertos, como forma específica de aplicar entrevistas semiestructuradas, en nuestro caso dirigida a directores y/o coordinadores de instituciones que llevan a cabo EPM, pues el interés en el entrevistado radica más que en su persona en su calidad de experto para cierto campo de actividad –la formación parental en este trabajo–, por lo que no se toma como un caso individual, sino como representación de un grupo de expertos específicos –las instituciones que forman parte de la muestra–. Con la interpretación de estas entrevistas se pretende sobre todo analizar y comparar los conocimientos que ofrecen los expertos sobre el tema de estudio (Ibíd.: 105), de ahí la disposición para utilizarla en este trabajo.

b. Proceso de elaboración de los instrumentos

El procedimiento utilizado para recoger información sobre el colectivo de los padres y los profesionales fue el cuestionario.

Se diseñaron entonces dos cuestionarios, preparados cuidadosamente sobre los hechos y los aspectos que han interesado en la investigación para ser enlace entre los objetivos planteados y la realidad de la población observada (Sierra, 1992: 305), que caracterizan de una forma singular el estudio, pues son instrumentos ad hoc para el mismo distintos a los empleados en otras investigaciones consultadas.

Se tuvieron en cuenta los siguientes pasos en la construcción de cada uno de estos instrumentos (Martínez González, 2007: 60):

- Decidir la información a buscar en función del tema y variables de investigación, y de las características de los sujetos y contexto de la investigación.
- Decidir el tipo de cuestionario a utilizar: el formato de las preguntas.
- Redactar un primer borrador de preguntas y respuestas.
- Revisar el borrador y, en su caso, reformular las preguntas, las respuestas y la estructura del cuestionario.
- Comprobar la calidad del cuestionario.
- Reformar el cuestionario previo y redactar el definitivo, especificando los procedimientos para su utilización.

Las tareas realizadas en cada una de las fases dan cuenta de un proceso largo en el tiempo y complejo, en el interés puesto para realizar unos instrumentos suficientes y razonables que permitan indagar sobre las experiencias que los padres y los profesionales tienen y llevan a cabo, respectivamente, en torno a las EPM.

Atendiendo primero a la elaboración del *cuestionario dirigido a los padres participantes en EPM*, se cuidó su rigurosidad en relación con los destinatarios para atender a la diversidad de características socio-demográficas y vivencias que en torno a estas Escuelas pudieran tener los padres que asisten a las mismas. Los pasos que se siguieron hasta la versión final de este cuestionario, ordenados de manera secuenciada pero considerados elementos abiertos a su enriquecimiento mutuo en el proceso, fueron los siguientes:

1º. En primer lugar, en el trabajo previo a esta Tesis Doctoral realizado para la obtención de suficiencia investigadora (DEA) presentado en el año 2010, se elaboró un cuestionario que, organizado en dos bloques, estaba dirigido a padres que no participaban en EPM y a padres que sí participaban o habían participado en estas Escuelas. Este instrumento (cuestionario 0), fue validado por expertos y sirvió como prueba piloto, aplicado a un total de 85 padres de la ciudad de Madrid, ya que ofreció datos de interés para decidir la información a buscar en el presente trabajo y, sobre todo, fue un apoyo en la conformación personal de experiencia sobre la actividad investigadora. Esta práctica fue un soporte inicial que ayudó a orientar las variables de la investigación, concretar la

muestra con la que se trabajaría –decidiendo que en la Tesis se atendiese sólo a padres participantes en EPM, para así profundizar en los procesos de formación de esta actividad de mano de sus integrantes– y valorar las condiciones de aplicación del cuestionario, aprendiendo principalmente de los fallos cometidos cuando se administró.

2º. Se preparó una primera versión del cuestionario específico para esta investigación (cuestionario 1), en el que se consideró de interés incluir un elevado número de ítems para elegir los que más contribuyesen a su confiabilidad, validez y objetividad (Hernández, Fernández y Baptista, 2007), algunos nuevos y otros tomados con modificaciones del cuestionario 0 para padres que participaban en EPM; en total, el instrumento estaba formado por 16 ítems, sin tener en cuenta las preguntas de carácter socio-demográfico. También se planteó desde este borrador inicial desglosar las preguntas en diversas opciones de respuesta, desde el esfuerzo puesto en la redacción de las posibles alternativas, para así atender a los múltiples factores de estudio y ayudar a los padres a cumplimentar el instrumento.

3º. A continuación, se hizo una primera valoración del cuestionario 1 a través de un grupo de discusión, con la colaboración de 12 profesionales pertenecientes al "Seminario-Observatorio sobre Parentalidad Positiva", equipo multidisciplinar conformado en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. La actividad se llevó a cabo en el aprovechamiento de la estancia pre-doctoral realizada durante tres meses a finales del año 2012, bajo el amparo de la beca de formación de personal investigador disfrutada desde 2010 hasta principios del año 2014. Los análisis y contrastes realizados sobre el instrumento en este grupo guiaron las siguientes decisiones: reducir la extensión del cuestionario; cambiar la redacción de algunas preguntas, con el objeto de que fuesen más directas; reformular las expresiones de algunas variables, consideradas ambiguas o confusas, y utilizar el pronombre de segunda persona en la narración, eliminando el tratamiento de cortesía "usted" para que el cuestionario se percibiese con una mayor cercanía.

4º. Se elaboró una nueva versión (cuestionario 2), que se sometió a la evaluación de otros profesionales para contrastar la validez de contenido del cuestionario a través de un juicio de expertos, gracias a la contribución de 5 profesores de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Esta segunda revisión aportó las siguientes sugerencias:

reducir el número de preguntas y rehacer la formulación de algunas de ellas, lo que ayudó a concretar los dominios de contenido de las variables relevantes; cambiar algunos valores de las escalas de varios ítems e incluir en las escalas de valoración de dos preguntas la opción "no se hace" y, aunque en el cuestionario no se pregunta el nombre de la institución en la que se realiza la EPM para asegurar la confidencialidad de las respuestas, se recordó que durante el proceso de recogida de datos se registrase la titularidad de los centros de procedencia de los padres encuestados como variable de control.

Con los últimos avances, el instrumento de medición se modificó, ajustó y mejoró para obtener la versión que se aplicó a la muestra de padres (cuestionario 3, en anexo), atendiendo de nuevo y finalmente a la redacción de las preguntas conforme a sus destinatarios, así como a su apariencia para facilitar la lectura a los encuestados. El cuestionario definitivo incluye una presentación con una explicación de los propósitos del estudio y unas breves instrucciones que indican cómo responderlo, garantizando el anonimato a la persona que contesta y agradeciendo su colaboración en el estudio. Está formado por una serie de cuestiones socio-demográficas para identificar las principales características de los padres, 9 ítems que constituyen el núcleo central del instrumento y 1 pregunta abierta al final para que los encuestados puedan incluir, si lo desean, otras observaciones y opiniones.

En el cuadro de la página siguiente, se recogen las cuestiones que conforman este instrumento final dirigido a los padres participantes en EPM, junto con el número de variables o unidades de análisis consideradas y el tipo de respuestas que se esperan de la contestación a cada uno de los ítems que, conforme a las preguntas que se formulan en el cuestionario, pueden ser cerradas, ya sean de respuesta única o múltiple, abiertas y semicerradas. En referencia a esto último, destacan especialmente las preguntas cerradas a través de escala Likert, en 7 de los 9 ítems centrales, en las que las personas deben contestar indicando el grado de acuerdo o desacuerdo la categoría elegida para cada opción de respuesta o variable.

Cuadro 24. ***Ítems, número de variables y tipo de respuestas del cuestionario para padres y madres***

Ítems		Variables	Tipo de respuestas
0. Información socio-demográfica	a. Persona que contesta y edad	2	Abierta
	b. País de origen (en caso de que sea distinto de España) del padre, la madre y el/los hijo/s	3	
	c. Hijos: edad y nivel de estudios	2	
	d. Situación familiar	1	Cerrada, incluye alternativa de respuesta abierta, excepto en el ítem relativo al estado civil
	e. Estado civil	1	
	f. Nivel de estudios	1	
	g. Situación laboral	1	
	h. Profesión	1	
1. ¿Desde hace cuánto tiempo participas en la Escuela de Padres y Madres?		1	Cerrada, incluye alternativa de respuesta abierta
2. ¿Cuáles son los motivos por los que decidiste participar en la Escuela de Padres y Madres?		12	Escala Likert de 4 grados: a) nada de acuerdo; b) algo de acuerdo; c) bastante de acuerdo y d) totalmente de acuerdo. Se incluye alternativa de respuesta abierta
3. De los siguientes temas, ¿cuáles de los tratados en la Escuela te han resultado más interesantes?		1	Respuesta múltiple con 18 alternativas, una de ellas abierta, a elegir un máximo de 5 alternativas o temas
4. ¿Cómo valoras las actividades que se hacen en la Escuela de Padres y Madres?		18	Escala Likert de 5 grados: a) no se hace; b) nada importante; c) poco importante; d) bastante importante y e) muy importante. Se incluye alternativa de respuesta abierta
5. En lo que respecta al profesional que coordina la Escuela, ¿cómo valoras las siguientes características y actitudes personales?		27	
6. Desde que asistes a la Escuela de Padres y Madres, ¿para qué te sirve lo aprendido?		17	Escala Likert de 4 grados: a) ninguna vez; b) a veces; c) a menudo y d) siempre. Se incluye alternativa de respuesta abierta
7. ¿Has sentido algún cambio en la relación con tu/s hijo/s desde que asistes a la Escuela de Padres y Madres?		17	
8. En el desarrollo escolar de tu/s hijo/s, ¿has observado algún cambio desde que participas en la Escuela?		12	Escala Likert de 4 grados: a) nada; b) poco; c) bastante y d) mucho. Se incluye alternativa de respuesta abierta
9. Y en la relación con los maestros o profesores de tu/s hijo/s ¿en qué te ayuda lo aprendido en la Escuela?		12	
10. Otras observaciones y opiniones		1	Abierta

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al *cuestionario para profesionales de EPM*, éste se preparó teniendo en cuenta la previsible heterogeneidad de perfiles formativos y de prácticas coordinadas por los profesionales responsables de estas Escuelas, concretando las variables que se querían analizar para atender con la mayor suficiencia posible los distintos aspectos generales que caracterizan esta actividad. Por eso mismo, desde el inicio se planteó que la mayoría de las preguntas del cuestionario estuvieran expresadas en formato abierto, entendiendo que desde su formación básica esperable no tuvieran dificultad para contestar; aunque esto hace más complejo el análisis de los datos, como se mencionará más adelante, permite obtener informaciones que con preguntas cerradas pueden perderse, de hecho han ayudado a mejorar y superar los aspectos de análisis que delimitaron previamente la investigación. También, en la preocupación por indagar sobre el desarrollo de las EPM desde las percepciones de sus integrantes, se consideró de utilidad incluir preguntas comunes del cuestionario de los padres para así, a partir del estudio comparado de las opiniones de ambos grupos encuestados, poder profundizar en las preguntas que impulsaron el trabajo.

Desde estas consideraciones, en la preparación del cuestionario dirigido a los profesionales se realizaron diversas tareas. Primeramente, una vez que estuvo elaborada la versión inicial del instrumento (cuestionario 1), se hizo una validación de contenido basada en juicio de expertos, gracias a la colaboración de los 5 profesores de la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid que participaron en la valoración del cuestionario de los padres. Los profesores reflejaron en el cuestionario entregado sus sugerencias y dudas acerca de la adecuación de los ítems al objeto de estudio, la dificultad o ambigüedad de los términos empleados, el formato y la extensión. Se pidió a los expertos todas las observaciones y aportaciones que estimasen oportunas.

Tras esto, se perfiló una nueva versión del cuestionario teniendo en cuenta todas las indicaciones recibidas, que orientaron las siguientes decisiones principales: cambiar la redacción de varias preguntas, sustituir algunas de las preguntas por otras propuestas y eliminar otras para concretar los dominios de estudio (se pasó de 26 a 22 ítems en el cuestionario final) y, aunque en el cuestionario no se pide el nombre de la institución en la que se realiza la EPM para la confidencialidad de las respuestas, se recordó al igual que en el cuestionario de los padres que durante el proceso de recogida de datos se registrase la titularidad de los centros de procedencia de los profesionales encuestados como variable de control. Asimismo, ya que el cuestionario de profesionales tiene preguntas

parejas al cuestionario de los padres –en concreto tres, referentes a los temas, la metodología y las características y actitudes del profesional–, las modificaciones que se realizaron en el último se tuvieron en cuenta para ajustar esos ítems.

Con estas revisiones, se diseñó el formato final del instrumento (cuestionario 2, en anexo). En el cuadro 25, al igual que en el anterior relativo al cuestionario de los padres, se muestran los ítems del cuestionario definitivo, agrupados en 3 bloques temáticos, además de los datos de información personal para conocer el perfil formativo de los profesionales, el número de variables de análisis y el tipo de respuestas que se esperan de la contestación a cada una de las preguntas.

Cuadro 25. ***Ítems, número de variables y tipo de respuestas del cuestionario para profesionales responsables de EPM***

Ítems		*Variables*	*Tipo de respuestas*
0. Información del perfil de los profesionales	a. Formación académica general	1	Abierta
	b. Formación especializada o continua específica en formación parental y/o EPM a través de cursos, postgrados o máster; asistencia a seminarios, congresos y otros eventos de difusión científica; otros.	1	
	c. Experiencia como profesional de EPM: años de experiencia, número de ediciones o cursos impartidos, número de horas aproximadas por curso y centros o instituciones en los que ha desempeñado su experiencia	4	
	d. Categoría como profesional de EPM	1	Cerrada, incluye alternativa de respuesta abierta
PREGUNTAS RELATIVAS A LAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS GENERALES DE LA EPM			
1. Entidad organizadora o auspiciadora de la EPM		1	Abierta
2. Institución o centro en el que se desarrolla la EPM		1	
3. Año de inicio del proyecto de EPM y número de años que lleva funcionando		1	
4. Forma de acceso de las personas que participan en la EPM		1	
5. Número de participantes que asisten regularmente en el último curso/edición		1	
6. Duración de cada una de las sesiones (Indique el número de horas)		1	
7. Duración total del curso (Indique la duración en semanas)		1	
8. Frecuencia de las reuniones		1	

Continúa página siguiente

Ítems	*Variables*	*Tipo de respuestas*
9. Organigrama de la Escuela, en caso de que exista (Dirección, coordinación, administración, colaboradores, etc.)	1	Abierta
10. Costes de la Escuela (Quién asume los gastos)	1	
11. El programa de la Escuela, es de elaboración propia, se basa en una propuesta específica del centro o en un programa de formación de otros profesionales	1	
12. ¿Cómo se hace publicidad o se difunde la EPM?	1	
PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA EPM		
13. ¿Qué objetivos se pretenden lograr en esta EPM?	1	Abierta
14. ¿Qué temas se han trabajado en este curso de EPM?	1	Respuesta múltiple con 18 alternativas, una de ellas abierta, sin límite de elección
15. ¿Cómo se organiza, en general, el desarrollo de las sesiones de la Escuela? Indique la estructura que suele llevar a cabo en las sesiones, especificando la secuencia y acciones que desarrolla.	1	Abierta
16. ¿Cómo valora los siguientes procedimientos metodológicos para el desarrollo de las temáticas en la EPM?	18	Escala Likert de 5 grados: a) no se hace; b) nada importante; c) poco importante; d) bastante importante y e) muy importante. Se incluye alternativa de respuesta abierta
17. ¿Qué grado de dificultad le implica como profesional que coordina la Escuela llevar a cabo las siguientes funciones?	27	Escala Likert de 5 grados: a) no se hace; b) nada difícil; c) poco difícil; d) bastante difícil y e) muy difícil. Se incluye alternativa de respuesta abierta
18. ¿Qué recursos (humanos y materiales) se han utilizado?	2	Abierta
19. ¿Cómo se evalúa el desarrollo de las sesiones y de la EPM?	1	
20. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que ocurren o han ocurrido en la EPM?	27	Escala Likert de 4 grados: a) ninguna vez; b) a veces; c) a menudo y d) siempre. Se incluye alternativa de respuesta abierta
RELACIÓN DE LA EPM CON LOS CENTROS ESCOLARES		
21. ¿Qué tipo de relación existe entre la EPM que usted coordina y el centro escolar en el que estudian los hijos de los padres asistentes?	1	Abierta
22. Según su opinión, ¿cómo a través de la EPM mejora la participación de las familias en los centros escolares?	1	

Fuente: Elaboración propia.

Por último, como ya se ha mencionado, se eligió la entrevista como procedimiento para la recogida de opiniones y experiencias, que sirve de complemento a los datos que ofrecen los cuestionarios. La *entrevista a Directores y/o Coordinadores de instituciones que llevan a cabo EPM* se elaboró siguiendo los mismos pasos principales pensados para realizar los cuestionarios. Con el planteamiento de la investigación presente, se hizo una primera redacción de preguntas, después de sucesivas revisiones para decidir el formato general de los ítems y la entrevista, prestando especial atención a la eficiencia de las indagaciones y el orden de las preguntas. A continuación, se hizo un examen preliminar del instrumento, nuevamente a través de la consulta a los 5 profesores que participaron en la valoración de los cuestionarios, que se responsabilizaron de verificar que las respuestas representaran los objetivos y los contenidos de la investigación, siendo ya buenos conocedores de estos aspectos fundamentales. Con sus opiniones, se cambió la redacción de algunas preguntas, cuidando sobre todo su relevancia para dar soporte a las finalidades de la investigación así como a los términos empleados, con la mirada puesta en asegurar la comodidad del entrevistado para mitigar el potencial sesgo de sus percepciones sobre las expresiones empleadas en la entrevista. Finalmente, se preparó el esquema final del instrumento, como se muestra en este cuadro:

Cuadro 26. ***Entrevista a Directores y/o Coordinadores de instituciones***

1. ¿Cuáles son las bases de la institución que guían la línea de trabajo en las EPM que desarrollan?
2. ¿Cuál es la forma de acceso de los padres y madres para participar en estas EPM que la institución organiza?
3. ¿Cómo se financian las EPM que llevan a cabo? ¿Depende el desarrollo de EPM de esta financiación?
4. ¿Qué programa se trabaja con los padres en las EPM? ¿Es propio de la institución o se elabora y ajusta para cada Escuela?
5. ¿Qué procedimientos de selección y qué nivel de formación previa se exige a los profesionales de las EPM?
6. ¿Ofrece la institución formación para los profesionales de la EPM? En caso afirmativo, ¿cómo se organiza esta formación, qué temáticas se trabajan y cuál es su duración?
7. ¿Qué 3 cualidades fundamentales caracterizan a los profesionales que se encargan del desarrollo de la EPM?
8. ¿Cómo desde las EPM que se desarrollan en la institución se ayuda a fomentar la relación entre la familia y la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

c. Análisis de fiabilidad de los instrumentos

La validación de las técnicas empleadas en la investigación educativa implica dos elementos fundamentales: la validez y la fiabilidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). La validez, es decir, el grado en que un instrumento mide la variable que se pretende medir, se ha probado mediante los pasos que se siguieron hasta el formato final de cada una de las herramientas construidas, como se ha mostrado, atendiendo sobre todo a la singularidad del grupo emisor de la información, la expresión de los ítems y la longitud del instrumento; este último aspecto, la longitud, se cuidó de manera especial en el diseño de los cuestionarios puesto que, aunque puedan parecer extensos, se trató de que tuviesen respuestas de elección con la intención de garantizar el análisis de todos los constructos relevantes para la investigación, así como para agilizar su cumplimentación por parte de los encuestados. La fiabilidad, por su parte, expresa la precisión de la medida, el grado en que la aplicación repetida del instrumento a un mismo sujeto producirá resultados iguales, lo que se pretende mostrar de manera sintética en este punto.

Para estimar la fiabilidad de los instrumentos, se pueden emplear diversos métodos de cálculo. En este trabajo se ha elegido la prueba de Alfa de Cronbach, que consiste en analizar la consistencia interna de los ítems de una escala, mediante el cálculo de la correlación entre ellos, para valorar el grado en que están midiendo una realidad común (Aiken, 1996). Estas mediciones se han llevado a cabo en los ítems de respuestas previamente codificadas de los dos cuestionarios del estudio: en las 9 preguntas principales del cuestionario para los padres y en 4 ítems del cuestionario dirigido a los profesionales (preguntas 14, 16, 17 y 20); en el resto de cuestiones del último instrumento y en la entrevista no se han realizado estas mediciones dada la naturaleza cualitativa o abierta de las mismas, que permiten un análisis descriptivo pero no inferencial.

En el cuestionario para los padres, la prueba Alfa de Cronbach se ha aplicado sobre 121 elementos, dando un valor de 0,955. Y en el cuestionario de los profesionales, el análisis se ha hecho sobre 86 elementos y el valor del Alfa de Cronbach es de 0,948. A partir de estos datos, se puede decir que los niveles de fiabilidad obtenidos en los ítems de análisis de cada uno de los cuestionarios reflejan un alto índice de consistencia interna, es decir, el cuestionario dirigido a los padres participantes en EPM y las preguntas analizadas del cuestionario para profesionales de EPM tienen una gran precisión. Estos resultados, junto con las tareas realizadas en el proceso de elaboración de los

instrumentos, permiten inferir que estos cuestionarios son válidos y confiables para indagar sobre las percepciones de ambos grupos en torno a los procesos de formación que se desarrollan en las EPM.

5.3. EJECUCIÓN DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN

La ejecución del diseño de la investigación requiere, en un primer momento, aplicar los procedimientos de recogida de información previstos y, a continuación, proceder al tratamiento de esa información, todo ello en coherencia con el plan trazado y la línea metodológica elegida, organizando los datos que se obtengan para después analizar éstos y poder interpretarlos; estas últimas actividades se mostrarán en el siguiente capítulo.

Para ofrecer una visión global de estas tareas, en el próximo cuadro se refleja la temporalización del trabajo de campo realizado en esta Tesis, que comienza ya en el año 2010 con la obtención del DEA. En el cronograma se muestran las principales acciones realizadas en cada semestre desde el inicio del presente trabajo, algunas solapadas en el tiempo, aunque son muchas otras las que se han realizado de manera simultánea, sobre todo en lo relativo a la continua reelaboración y actualización del marco teórico del estudio.

Cuadro 27. ***Temporalización general de la investigación***

Curso / Semestre	2010	2011		2012		2013		2014
	2º	1er	2º	1er	2º	1er	2º	1er
Estimación del éxito potencial de la investigación: búsqueda y contacto inicial con instituciones organizadoras de EPM	*							
Planteamiento y planificación de la investigación		*	*					
Elaboración y validación de los instrumentos de recogida de datos				*	*			
Identificación y selección de la muestra					*	*		
Aplicación de los instrumentos elaborados						*		
Preparación de las mediciones: codificación de los datos obtenidos							*	
Análisis e interpretación de los resultados							*	*

Fuente: Elaboración propia.

5.3.1. Aplicación de los instrumentos

La recogida de información se ha realizado utilizando los instrumentos presentados en el apartado anterior, con el fin de acceder a la información y alcanzar una comprensión rica y plural del objeto de estudio, prevista en el diseño de investigación del propio plan de trabajo. En el desarrollo de investigación, la aplicación de los procedimientos para la toma de datos resulta crucial, en tanto que la calidad de la información que se obtenga en esta etapa condiciona la calidad de los procesos posteriores a ella y de la investigación en sí misma (Martínez González, 2007: 91), por esta razón la reflexividad y el autoexamen crítico de la actuación personal como investigadora durante esta tarea ha sido permanente (McMillan y Schumacher, 2005: 18).

Para la administración de los cuestionarios, una vez realizadas las primeras comunicaciones con los grupos de la muestra, a través del correo electrónico y vía telefónica se concretó con las personas de enlace en cada uno de los centros seleccionados –directores de los CEIP, orientadores, maestros, miembros de AMPA y otros encargados de EPM en los colegios, junto con los directores o coordinadores de las instituciones colaboradoras– el momento para que los padres y los profesionales, que en ocasiones coincidían con las personas de contacto, contestaran a sus respectivos cuestionarios, pues en el trabajo éstos son de auto-cumplimentación.

El tiempo empleado para esta tarea dependió de la finalización de los programas llevados a cabo durante el curso 2012/2013 a los que se tuvo acceso en cada una de las EPM de la muestra, pues se decidió que, al ser los cuestionarios esencialmente evaluativos, debían responderse en los momentos próximos al término de la actividad para contestar de acuerdo a esa última experiencia. Por esta razón, el periodo para distribuir los cuestionarios se extendió a lo largo de todo el primer semestre del año 2013, ajustándose a la duración de cada uno de los cursos, el horario de las sesiones y la planificación de las mismas, todo ello de acuerdo a las disposiciones que marcaron los profesionales responsables de las Escuelas para convenir los tiempos de aplicación.

En el *cuestionario de los padres*, se procuró de manera especial que las familias contestasen en las sesiones del curso para facilitar su entrega y recogida mientras se llevase a cabo la EPM. Por ello, el procedimiento de aplicación acordado con los profesionales consistió en acudir personalmente a una de las reuniones de las Escuelas y explicar a los padres todo el proceso para cumplimentar allí mismo el cuestionario.

También se dejó copia para aquellos que en ese momento no tenían tiempo para contestarlo o que no habían asistido en ese día, remitiéndolo posteriormente al profesional y éste a nosotros, acordando otra cita para ir al centro. Para esos padres que no habían acudido a la Escuela, unido a los casos en que los profesionales prestaron su colaboración para aplicar el instrumento y los grupos a los que no se pudo acceder antes del fin de la actividad –estas últimas situaciones fueron minoritarias–, se entregaron ejemplares en número suficiente a los profesionales, junto con una hoja explicativa de las instrucciones para la aplicación o contestación del cuestionario, conforme a las indicaciones dadas en persona en las sesiones, en la que se incluía además una fecha límite de devolución para tratar de asegurar su vuelta al profesional, quien nos lo entregaba después en mano. En un CEIP, a petición del profesional, las copias con las hojas explicativas se suministraron en sobres, que eran entregados por este profesional a cada uno de los participantes en la EPM para, una vez cumplimentado el cuestionario, devolverlo en el sobre cerrado para garantizar el anonimato de las contestaciones.

Las orientaciones generales dadas a los padres, aunque se incluyen al inicio del instrumento, incidían en el objetivo de la investigación, la confidencialidad de las respuestas para pedir que contestasen con sinceridad y el modo para responder a las preguntas, explicando con especial detalle la manera para cumplimentar aquellas de doble entrada (preguntas 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9) que resultaban, por lo común, más complejas para los padres, tratando así de asegurar que marcaban en todas las opciones que el cuestionario presenta su elección para cada uno de los ítems. La duración aproximada de aplicación fue de 20 minutos, respetando los tiempos que necesitaron cada uno de los padres y aclarando sus dudas durante el proceso. Destacamos el apoyo específico que se prestó a un grupo de padres participantes en el programa de formación parental de la Fundación Tomillo, con quienes se fue leyendo el cuestionario en voz alta dadas sus dificultades para la lectura y la comprensión de los enunciados; la ayuda prestada aquí por las profesionales del centro fue de gran valor.

En lo que respecta al *cuestionario dirigido a los profesionales*, su ocupación en el trabajo de la EPM, la extensión del cuestionario, formado principalmente por preguntas abiertas, y la posibilidad de mantener el contacto con estas personas tras la visita inicial a la Escuela, explica la decisión que se tomó para hacerles entrega de una copia el día en que se acudió al centro para proporcionar o aplicar el cuestionario dirigido a los padres y recogerlo posteriormente. De este modo, los profesionales completaban con mayor

tranquilidad el cuestionario, devolviéndolo en los encuentros posteriores que se tuvieron, bien con ellos o a través de los directores/coordinadores de las instituciones, y también por correo electrónico escaneado. Asimismo, se hizo una versión digital de este instrumento para poder cumplimentarlo en el ordenador, facilitando este formato cuando así se requirió o no pudo contestarse de otro modo, como fue el caso del profesional de Radio ECCA. A todos se les recordó que, aunque su experiencia fuese amplia, contestasen a las preguntas de acuerdo a la actividad de formación parental que realizaban en el momento de administrar el cuestionario.

La tasa de devolución de ambos instrumentos fue amplia. En el de los padres, el retorno de los cuestionarios fue indudablemente menor en los casos en que no se entregaron y recogieron en el mismo día, es decir, cuando se dieron copias a los padres que no pudieron quedarse a rellenarlos o a los profesionales para que éstos los entregaran a los participantes. También hubo 3 profesionales que no remitieron sus cuestionarios. De todos modos, la implicación de la mayoría de los profesionales para repartir los ejemplares y pedirlos de vuelta a las familias, animándoles desde la confianza puesta en ellos a su colaboración, junto con su disposición para pedir a otros profesionales conocidos que participasen en la investigación, fueron unas aportaciones muy estimables y provechosas para poder realizar el trabajo expuesto.

Finalmente, para la técnica de la *entrevista*, se acordó con cada uno de los directores/coordinadores de las instituciones colaboradoras una cita para acudir al centro y realizar la entrevista personal, adaptándose a sus propuestas y disponibilidad. Todas las reuniones se concertaron en días distintos del mes de junio de 2013 porque, con motivo del cierre del curso académico, los entrevistados expresaban que en ese periodo estaban menos ocupados y podían dedicar el tiempo necesario a la entrevista. De manera exclusiva el encuentro con el presidente de Aula Familiar tuvo lugar en el mes de septiembre, como consecuencia de cambios en la dirección del centro en el tiempo en que se hicieron las otras entrevistas.

La interacción directa que implica esta técnica, a diferencia del cuestionario, se tuvo en cuenta para respaldar la calidad de los datos recogidos, atendiendo a las propias características personales manifiestas en la comunicación, así como a las características de los entrevistados, adaptándose a ellas para hacer que se sintieran cómodos, motivados y expresaran sus ideas sin dudas en la interpretación de las preguntas. También se cuidaron las situaciones en las que se tomaron las informaciones pues, aunque se dio

libertad para elegir el lugar en el que realizar la entrevista y, en general, fueron los espacios habituales de trabajo de los entrevistados, se pidió sobre todo que fueran espacios sin ruidos para facilitar la conversación. De forma excepcional, la entrevista al personal de Radio ECCA se hizo por teléfono, dada su ubicación en Canarias.

Para garantizar la integridad de la intervención verbal y proporcionar material para la fiabilidad en los controles, todas las entrevistas se grabaron en audio, previa autorización de los entrevistados, al mismo tiempo que se tomaron notas durante su desarrollo. La duración aproximada de las entrevistas fue de entre 20 y 40 minutos.

5.3.2. Tratamiento de la información

La recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio, sino que esos datos deben ser analizados para alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de referentes conceptuales explicativos (Rodríguez, Gil y García, 1996: 200). En el trabajo, las operaciones realizadas para el tratamiento de la información se enriquecen gracias a la complementariedad que ofrece la triangulación, como ya se refirió en el apartado de la metodología de la investigación, que facilita el contraste de los datos recogidos con distintos procedimientos.

Por un lado, las informaciones obtenidas a través de la aplicación de los cuestionarios se han analizado con el programa estadístico SPSS, versión 21.0.

Los datos derivados de las preguntas cerradas han permitido el análisis cuantitativo de las respuestas, a partir de su clasificación en función de cada aspecto y variable a examinar, cuyas elecciones ya estaban predeterminadas en los cuestionarios. Para el tratamiento de esta información, se fueron depurando las contestaciones que introducían sesgo al marcar los encuestados varias alternativas en las preguntas de respuesta única, al tiempo que se prestaba atención a aquellos ítems cuyas contestaciones no se ajustaban a los criterios manejados en la investigación o que no eran contestados, tratando en estos casos las respuestas como valores perdidos.

El análisis cualitativo de las preguntas abiertas, por su parte, ha requerido una serie de actividades que se han entrelazado y reiterado a lo largo del tratamiento de la información que de estas cuestiones se ha derivado, procedente principalmente del

cuestionario dirigido a los profesionales, lo que ha representado una dificultad importante en el proceso, pero que ha permitido la recolección de abundantes datos que de otra manera no hubiera sido posible obtener. Estos análisis han sido más complejos y laboriosos que los anteriores, en tanto que antes de introducir las respuestas a las matrices de datos ha sido preciso tomar la muestra de todas las preguntas abiertas de los cuestionarios y generar una relación de frecuencias del rango de respuestas (Cohen y Manion, 1990: 155), para después codificar la información recogida en criterios relevantes para la investigación mediante las tareas de reducción, agrupamiento y comparación de los diferentes temas expresados por los encuestados, probando y mejorando continuamente el sistema de clasificación (McMillan y Schumacher, 2005: 487-492). Se obtuvo así un conjunto de categorías que fueron constantemente ampliadas, modificadas, redefinidas, readaptadas en función de los contenidos que han sido objeto de codificación (Rodríguez, Gil y García, 1996: 210), buscando de manera primordial la obtención de resultados significativos en el estudio sobre las percepciones de los profesionales.

A partir de las informaciones obtenidas en los cuestionarios, se han realizado diferentes análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Por un lado, en la muestra tanto de padres como de profesionales se han calculado estadísticos descriptivos, mediante la distribución de frecuencias y porcentajes de todas las variables nominales registradas, a lo que se añade el cálculo de la media aritmética en las variables categóricas, aquellas medidas a través de escala Likert, que permiten describir de manera sencilla y clara las características de todas las variables analizadas. Estos datos se acompañan además de su representación gráfica, que ayudan a organizar la información obtenida y a interpretarla más fácilmente, a través de diagramas de barras y círculos de sectores.

Junto con los análisis descriptivos, se han efectuado análisis de contingencia con el fin de averiguar la posible existencia de asociaciones significativas entre algunas de las variables del estudio, obteniendo tablas de doble entrada que permiten mostrar diferencias entre dos distribuciones. Para ello se han empleado las pruebas de Chi-cuadrado y Tau-b de Kendall, ésta última para la cuantificación de las correspondencias cuando al menos una de las variables estaba medida en escala ordinal, con probabilidades de error entre el 1 y el 5%. También el cálculo de estas tablas de contingencia se ha efectuado en preguntas de respuesta múltiple.

Asimismo, se han llevado a cabo análisis factoriales, en concreto en dos preguntas del cuestionario dirigido a los padres en que, por su pertinencia estadística, ha sido de utilidad ejecutar estos análisis. El análisis factorial es un método estadístico multivariante que permite obtener un número de variables abstractas, denominadas factores, menor que el número de variables empíricas de partida, las cuales contienen la misma información que las originales (Wiersma y Jurs, 2008). Como menciona Loehlin (2009), es una técnica para explicar un fenómeno complejo en función de unas cuantas variables, ayudando de esta manera a la reducción de aquellas que integran el cuestionario al tiempo que permiten globalizar el entendimiento del fenómeno estudiado.

En cuanto a las entrevistas, el análisis de éstas complementan los datos que acabamos de referir. Para ello, se han efectuado análisis de contenido partiendo de los comentarios textuales de los directores/coordinadores de las instituciones de la muestra, los cuales se dirigen no sólo a la mera descripción literal de lo expresado por los entrevistados, sino que los mensajes se toman como referencia para hacer inferencias válidas y confiables de los datos con respecto a su contexto (Krippendorff, 1980). Se ha elaborado una transcripción de las cintas grabadas, escuchando el audio y leyendo las transcripciones un cierto número de veces con el fin de proporcionar unidades de significado general y relevante para el tema de la investigación (Cohen y Manion, 1990: 403-407). Estas tareas han precisado de una gran dedicación para presentar referencias de interés en relación a los aspectos tratados durante el discurso vinculados, a su vez, a los objetivos de la investigación. En los anexos de este trabajo, se recoge la transcripción íntegra y literal de las entrevistas, contando para ello con el permiso de los entrevistados, sin que quede constancia en ningún caso de los nombres de las personas entrevistadas.

Capítulo 6.

Resultados del trabajo de campo: análisis e interpretación

6.1. PRIMERAS CONSIDERACIONES

En este capítulo se recoge el análisis e interpretación de los resultados del trabajo de campo, con el propósito de responder al objetivo general propuesto: indagar sobre los procesos de formación de las EPM desde las percepciones de los padres participantes así como del personal profesional, responsables del desarrollo de las EPM y directores o coordinadores de instituciones que organizan estas Escuelas, con el fin de proponer orientaciones de mejora para fomentar, desde esta actividad, el ejercicio de la responsabilidad compartida entre la familia y el centro escolar.

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las muestras del estudio, distinguiendo, por tanto, los procedimientos de indagación empleados en cada caso para la recogida de información:

a. Cuestionario dirigido a padres participantes en EPM.
b. Cuestionario dirigido a profesionales responsables de EPM.
c. Entrevista a directores y/o coordinadores de instituciones organizadoras de EPM.

Para exponer estos resultados, se analizan los datos a los que se ha llegado en los diferentes ítems que integran cada dimensión de estudio en los instrumentos empleados, acompañados de tablas con los estadísticos que se han realizado y también de gráficos, que ofrecen una visión comparativa de los datos obtenidos en las variables consideradas. Además, en tanto que en los dos cuestionarios elaborados se incluyen preguntas semejantes con la intención de ahondar en el planteamiento de este trabajo, se recoge después de la exploración del cuestionario para padres y del cuestionario para profesionales el análisis comparado de los ítems comunes a ambos instrumentos.

Por último, cabe resaltar en estas notas preliminares que, debido al número de dimensiones tenidas en cuenta y, sobre todo, a las múltiples variables incluidas en los dos cuestionarios, se ha realizado una selección de las relaciones y correlaciones estadísticas estimadas más valiosas de los datos obtenidos con estos instrumentos, con la mirada puesta en aportar unos resultados significativos para explicar y comprender mejor el ámbito de estudio, a la vez que permitan ofrecer luz para el desarrollo de actuaciones prácticas y concretas dirigidas a la mejora de las EPM, todo ello de acuerdo a los objetivos e hipótesis propuestos en la investigación. No obstante, es preciso indicar que se han realizado los oportunos análisis estadísticos de los datos obtenidos en la totalidad de los ítems y las variables.

6.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A PADRES PARTICIPANTES EN ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Se describen en este apartado los principales resultados del cuestionario dirigido a padres que participan en EPM, desde el análisis e interpretación de las opiniones expresadas por el conjunto de los encuestados en esta muestra, conformada por 330 personas, de acuerdo a las dimensiones de estudio consideradas:

a. Características socio-demográficas de los padres.
b. Participación en la Escuela de Padres y Madres.
c. Opinión sobre los procedimientos de trabajo de la Escuela de Padres y Madres.
d. Utilidad y relevancia de la Escuela de Padres y Madres.

6.2.1. Características socio-demográficas de los padres

En primer lugar, en el cuestionario se incluyen un conjunto de variables de información socio-demográfica, las cuales pretenden describir globalmente las características principales de la muestra de padres, con el objeto de conocer más sobre el perfil de las personas que asisten a la EPM y su probable relación con otras variables que integran el instrumento.

a. Persona que contesta y edad

Los participantes en EPM que han contestado al cuestionario han sido 246 madres y 80 padres, 74,5% y 24,2% respectivamente. Además, a tres cuestionarios contestaron de manera conjunta ambos padres ya que, aunque se entregaron ejemplares suficientes de acuerdo al número de asistentes a cada EPM, en estos casos los encuestados pidieron responder en pareja. Y solo una persona completó la opción de otros, expresando que no tiene hijos.

Persona encuestada: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Padre	80	24,2	24,2	24,2
	Madre	246	74,5	74,5	98,8
	Ambos padres	3	,9	,9	99,7
	Otros: Persona sin hijos	1	,3	,3	100,0
	Total	330	100,0	100,0	

Tabla 7. Persona que contesta al cuestionario de padres.

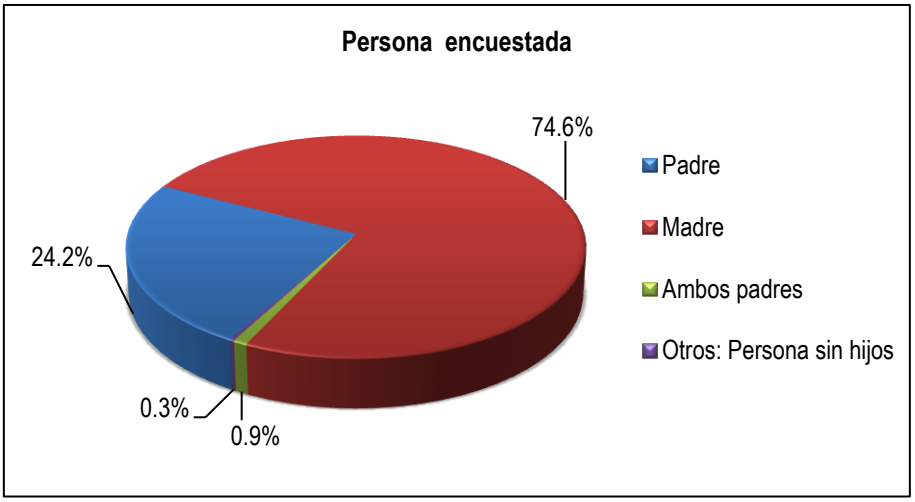


Gráfico 1. Persona que contesta al cuestionario de padres.

Por lo tanto, se aprecia con claridad una participación mayoritaria de mujeres que de hombres en las EPM, reflejando que las madres se implican más en esta actividad y que la presencia de los dos miembros de la pareja es reducida. También destaca la falta de participación de otras personas con responsabilidades parentales, tengan o no hijos menores bajo su tutela directa, como solamente reflejó un encuestado o podría haber sido el caso de otras personas como, por ejemplo, los abuelos.

Asimismo, se preguntaba junto a la cuestión anterior la edad de los encuestados. Según los valores codificados para esta variable, las respuestas se distribuyen, de mayor a menor proporción, en los siguientes intervalos: el 55,8% de las personas tienen entre 40-49 años, el 32,7% entre 30-39 años, el 6,7% tienen 50 años o más y el 1,8% entre 20-29 años; además, 10 personas no incluyeron su edad en el cuestionario.

Edad del encuestado: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-29 años	6	1,8	1,9	1,9
	30-39 años	108	32,7	33,8	35,6
	40-49 años	184	55,8	57,5	93,1
	50 años en adelante	22	6,7	6,9	100,0
	Total	320	97,0	100,0	
Perdidos	No contesta	10	3,0		
Total		330	100,0		

Tabla 8. Edad de la persona que contesta al cuestionario de padres.

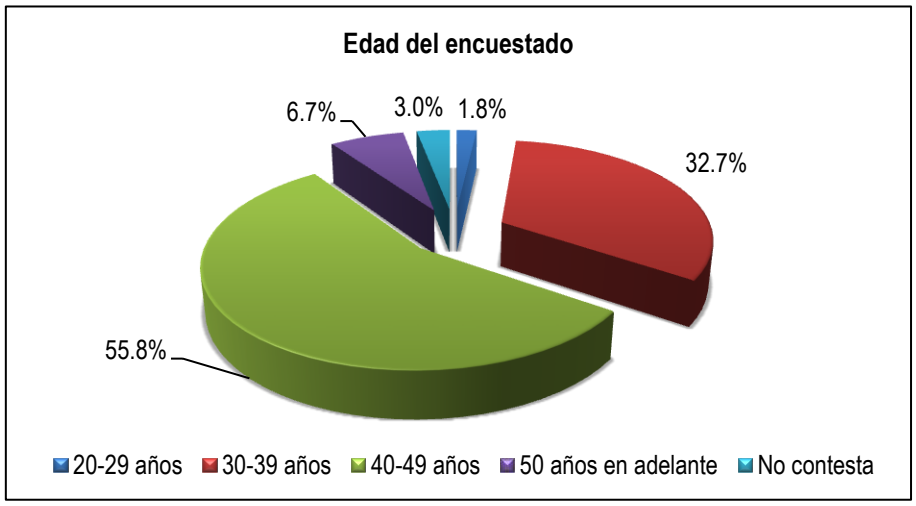


Gráfico 2. Edad de la persona que contesta al cuestionario de padres.

La mayoría de las personas que participan en la EPM tienen unas edades comprendidas en el amplio intervalo de edad que va de los 30 a los 49 años, representando un 88,5% del total, siendo la asistencia a la Escuela significativamente menor en las edades anteriores y posteriores a esta franja de edad. Hay que resaltar también que, de acuerdo a los criterios establecidos para la selección de la muestra, este rasgo está directamente relacionado con la edad de los hijos, que se presentará más adelante, pues en la investigación se contó con la colaboración de padres de alumnos que cursaban Educación

Infantil y Primaria en centros escolares en los que se llevaban a cabo EPM, así como en otras instituciones, pero dirigidos también a padres con hijos en esos niveles de estudio.

b. País de origen

A continuación, se preguntó el país de procedencia de los padres y de las madres, aunque alguno de ellos no participasen en la Escuela, así como de los hijos, pero únicamente cuando fuese distinto de España desde la consideración de que otras opciones serían minoritarias. De este modo, según las respuestas recogidas, 29 personas son originarias de otros países, 9 en el caso de los padres y 20 en el de las madres, procedentes de 12 nacionalidades diferentes, cuya mayor representación en ambos casos es Ecuador (8 personas). En cuanto a los hijos, todos son de nacionalidad española, motivo por el que no se incluyen en la tabla siguiente.

País de origen: frecuencia

		Padre	Madre	Total parcial por nacionalidad
Válidos	Argentina	0	1	1
	Bolivia	0	2	2
	Colombia	0	2	2
	Ecuador	3	5	8
	El Salvador	1	0	1
	Francia	1	3	4
	Honduras	1	1	2
	Italia	0	1	1
	Marruecos	1	1	2
	México	0	1	1
	Perú	1	2	3
	República Dominicana	1	1	2
Total		9	20	29

Tabla 9. País de origen de los padres y madres.

Cabe destacar que del total de las respuestas a esta pregunta más de la mitad, concretamente 16, fueron emitidas por personas que participaban en las actividades de formación parental organizadas por la Fundación Tomillo, que apuntaron además 8 nacionalidades distintas; esto se explica porque la institución tiene entre sus líneas de trabajo la integración de población inmigrante. En cualquier caso, se puede decir respecto a la muestra total que la procedencia de otros países es minoritaria.

c. Hijos: número y edad

Para conocer más sobre las características socio-demográficas de los padres, se preguntó la edad de los hijos y el nivel de estudios que cursaban. A partir del registro de sus contestaciones, se pudo saber inicialmente el número de hijos que tienen: el 50,6% de los encuestados tiene un hijo, el 36,7% dos y un 8,5% tres, el resto está representado con un porcentaje idéntico del 1,8% quienes tienen cuatro hijos y cinco e incluso hasta 7 hijos (concretamente en este último caso, 4 tienen cinco hijos, una persona 6 hijos y otra 7) y un 0,6% dejó la cuestión en blanco.

Número de hijos: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno/No contesta	2	,6	,6	,6
	1 hijo	167	50,6	50,6	51,2
	2 hijos	121	36,7	36,7	87,9
	3 hijos	28	8,5	8,5	96,4
	4 hijos	6	1,8	1,8	98,2
	5 hijos hasta 7	6	1,8	1,8	100,0
	Total	330	100,0	100,0	

Tabla 10. Número de hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres.

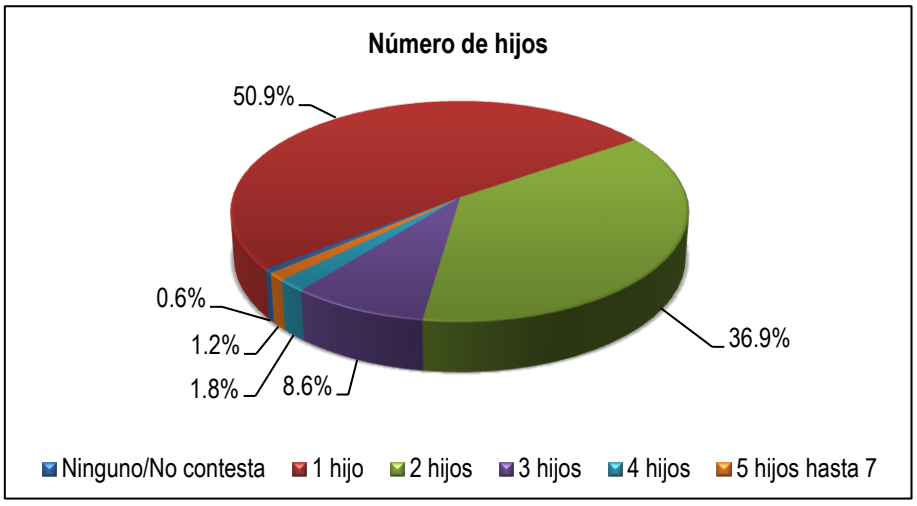


Gráfico 3. Número de hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres.

Así, la mitad de los encuestados tienen un único hijo, cuya progresión baja hacia el segundo hijo y especialmente en hijos posteriores.

Con respecto a la edad y el nivel de estudios de los hijos, se recogieron sólo los datos referentes a la primera cuestión, ante el elevado número de respuestas nulas sobre el curso en el que estaban matriculados los hijos, tanto por ausencia como por ser, sobre todo, confusas o inexactas conforme a la edad indicada.

Las edades de los hijos se reparten, de manera principal y bastante homogénea, entre los siguientes intervalos que se han codificado: el 27,6% de los hijos tienen de 3 a 6 años, el 26% de 7 a 10 años y el 24% de 11 a 14 años. El resto, un 14,2% tienen a partir de 15 años y un 8,2% menos de 3 años.

Edad de los hijos: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Número	Porcentaje	
Edad hijos[a]	menos de 3 años	45	8,2%	13,7%
	de 3 a 6 años	152	27,6%	46,3%
	de 7 a 10 años	143	26,0%	43,6%
	de 11 a 14 años	132	24,0%	40,2%
	15 años en adelante	78	14,2%	23,8%
Total		550	100,0%	167,7%

a. Agrupación

Tabla 11. Edad de los hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres.

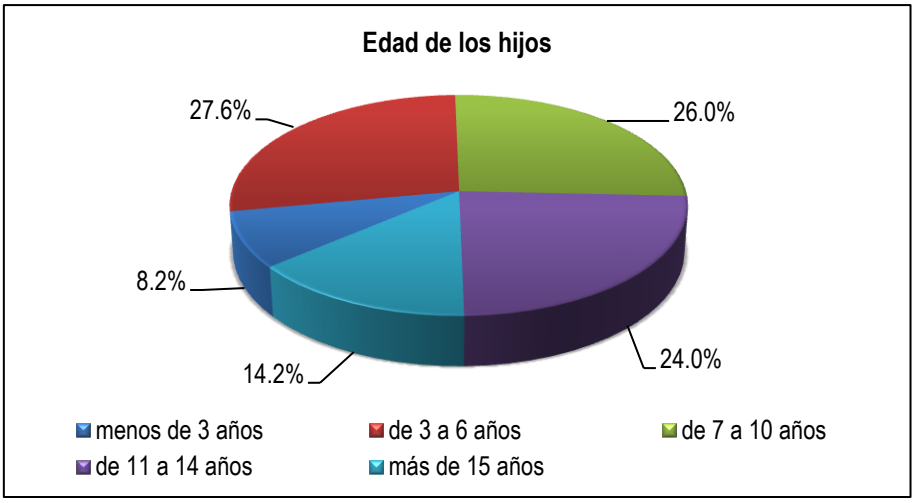


Gráfico 4. Edad de los hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres.

Según las edades marcadas, los padres que participan en las EPM tienen sobre todo hijos en edad infantil y preadolescente, acorde a la población que ha participado en el estudio, principalmente centros escolares que imparten las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil y la Educación Primaria completa (CEIP).

d. Situación familiar

En cuanto a la situación familiar, la mayoría de los encuestados, un 89,1%, pertenecen a familias nucleares, es decir, a familias en las que conviven padres e hijos. El 10,9% restante se reparte en las siguientes tipos según frecuencia de respuesta: un 6,7% son familias monoparentales (viven el padre o la madre y los hijos), un 2,4% son familias reconstituidas (uno o los dos miembros de la pareja provienen de una unión previa), un 0,9% responde que son familia extensa (conviven otros parientes en el hogar) y un 0,3% familia sin hijos; dos personas no contestaron a esta pregunta y ninguna está en situación de tutela o acogida del menor, categoría que también se incluía en el cuestionario.

Situación familiar: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Familia nuclear	294	89,1	89,6	89,6
	Familia monoparental	22	6,7	6,7	96,3
	Familia extensa	3	,9	,9	97,3
	Familia reconstituida	8	2,4	2,4	99,7
	Familia sin hijos	1	,3	,3	100,0
	Total	328	99,4	100,0	
Perdidos	No contesta	2	,6		
Total		330	100,0		

Tabla 12. Situación familiar de la persona que contesta al cuestionario de padres.

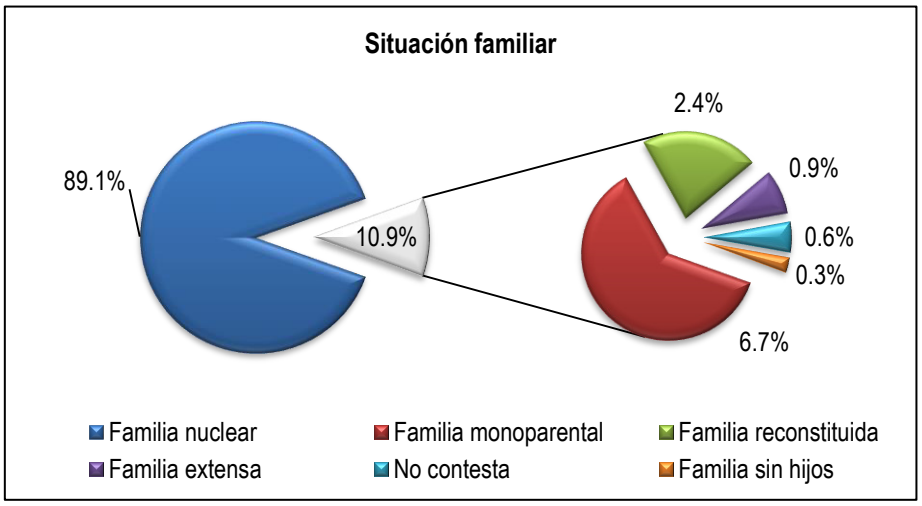


Gráfico 5. Situación familiar de la persona que contesta al cuestionario de padres.

En síntesis, la tipología familiar de mayor representación es la nuclear, por lo que se puede decir, teniendo en cuenta el número de hijos presentado antes, que los asistentes a la EPM conforman principalmente familias nucleares reducidas (Valdivia, 2008).

e. Estado civil

Sobre el estado civil de los encuestados, la mayor parte de las personas están casadas, un 85,8%. Con valores notablemente inferiores, el 6,7% marcaron que tienen pareja de hecho, el 3,3% están solteros, el 1,5% se han separado de su pareja, el 2,1% están divorciados y el 0,2% viudos.

Estado civil: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado/a	283	85,8	85,8	85,8
	Pareja de hecho	22	6,7	6,7	92,4
	Soltero/a	11	3,3	3,3	95,8
	Separado/a	5	1,5	1,5	97,3
	Divorciado/a	7	2,1	2,1	99,4
	Viudo/a	2	,6	,6	100,0
	Total	330	100,0	100,0	

Tabla 13. Estado civil de la persona que contesta al cuestionario de padres.

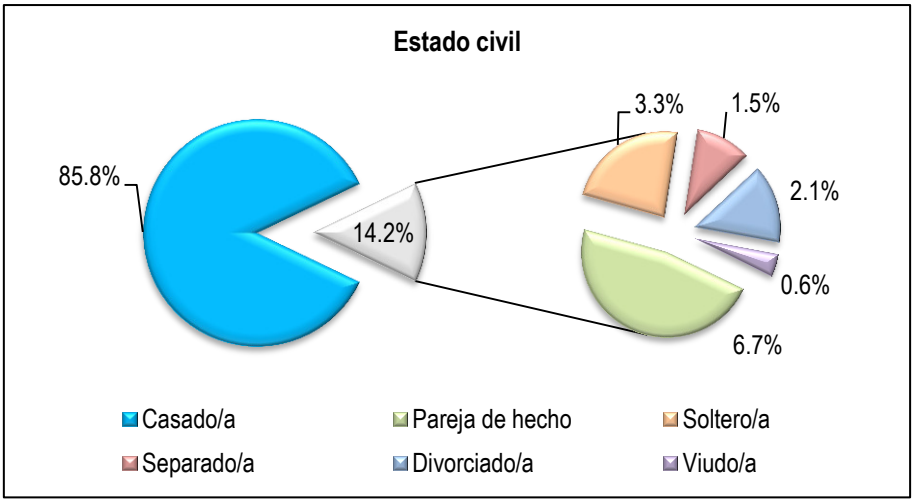


Gráfico 6. Estado civil de la persona que contesta al cuestionario de padres.

Cabe resaltar que el 92,5% de los participantes en la EPM tienen pareja sentimental, bien porque están casados o tienen pareja de hecho, lo que representa un valor muy elevado. Relacionando estos datos con los mostrados en la primera cuestión, se puede reafirmar que las personas que asisten a la EPM son en la mayor parte madres que, a pesar de tener pareja, asisten solas a las sesiones de la Escuela.

f. Nivel de estudios

El nivel de estudios indicado por los encuestados se distribuye en las siguientes opciones: el 62,4% posee estudios universitarios, el 13,3% formación profesional, el 12,1% bachillerato, el 6,1% tiene estudios básicos o primarios, el 4,8% ha cursado Educación Secundaria y un 1,2% no contesta.

Nivel de estudios: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Básicos/Primaria	20	6,1	6,1	6,1
	Secundaria	16	4,8	4,9	11,0
	Bachillerato	40	12,1	12,3	23,3
	Formación profesional	44	13,3	13,5	36,8
	Universitarios	206	62,4	63,2	100,0
	Total	326	98,8	100,0	
Perdidos	No contesta	4	1,2		
Total		330	100,0		

Tabla 14. Nivel de estudios de la persona que contesta al cuestionario de padres.

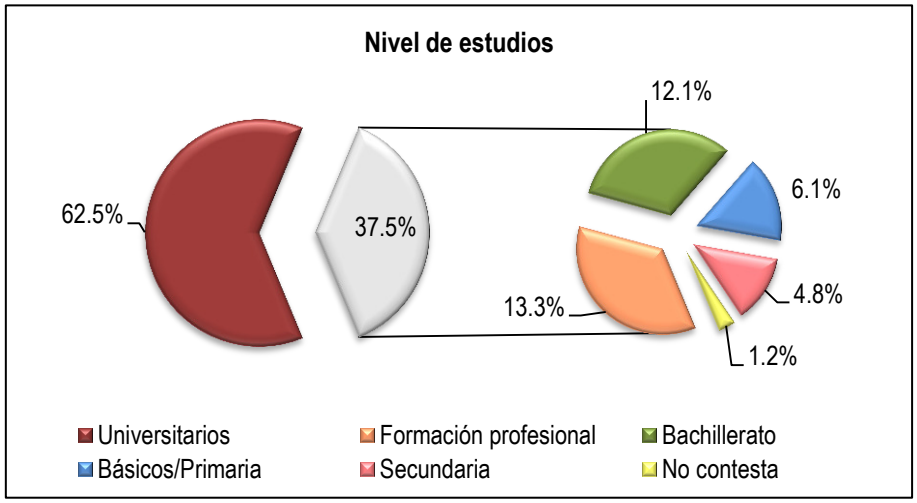


Gráfico 7. Nivel de estudios de la persona que contesta al cuestionario de padres.

Como se contempla en el gráfico 7, un alto número de personas tienen estudios universitarios por lo que, unido a los casos en que han cursado formación profesional y bachillerato (87,8% en total), puede afirmarse que la mayor parte de los participantes de la EPM poseen estudios superiores.

g. Situación laboral

Considerando el desempeño laboral, se ha podido averiguar que el 72,4% de los encuestados trabaja, el 18,8% está en paro, el 6,7% realiza actividades no remuneradas, con un porcentaje idéntico de 0,6% se representan las situaciones de pensionista, excedencia por maternidad y renta mínima de inserción, y una persona, 0,3%, está jubilada.

Situación laboral: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Trabaja	239	72,4	72,4	72,4
	Parado/a	62	18,8	18,8	91,2
	Jubilado/a	1	,3	,3	91,5
	Pensionista	2	,6	,6	92,1
	Actividad no remunerada	22	6,7	6,7	98,8
	Otros: Excedencia por maternidad	2	,6	,6	99,4
	Otros: Renta mínima de inserción	2	,6	,6	100,0
	Total	330	100,0	100,0	

Tabla 15. Situación laboral de la persona que contesta al cuestionario de padres.

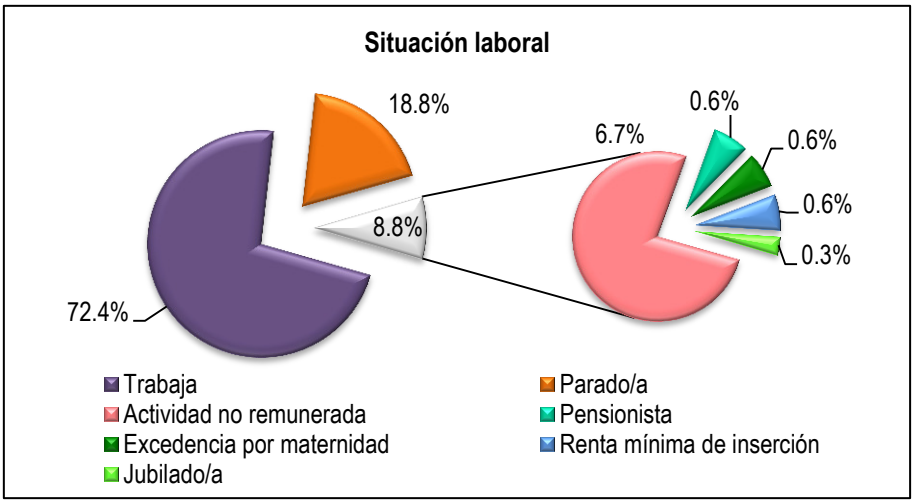


Gráfico 8. Situación laboral de la persona que contesta al cuestionario de padres.

En definitiva, la mayoría de las personas que asisten a la EPM realizan actividades remuneradas, aunque un porcentaje importante, en concreto el 25,5%, están en situación de desempleo o no reciben ninguna retribución por su trabajo.

h. Profesión

Por último, respecto a la ocupación profesional, más de la mitad de los encuestados, el 53,9%, son empleados, el 14,2% funcionarios, el 13,0% se dedica únicamente a las labores del hogar, el 8,2% ocupa cargos directivos, el 5,8% son autónomos, el 3,9% empresarios y el resto, con el mismo porcentaje del 0,3%, es obrero sin cualificar, voluntario o no contesta.

Profesión: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Empresario/a	13	3,9	4,0	4,0
	Funcionario/a	47	14,2	14,3	18,2
	Autónomo/a	19	5,8	5,8	24,0
	Directivo/a	27	8,2	8,2	32,2
	Empleado/a	178	53,9	54,1	86,3
	Obrero/a sin cualificar	1	,3	,3	86,6
	Labores del hogar	43	13,0	13,1	99,7
	Otros: Voluntariado	1	,3	,3	100,0
	Total	329	99,7	100,0	
Perdidos	No contesta	1	,3		
Total		330	100,0		

Tabla 16. Profesión de la persona que contesta al cuestionario de padres.

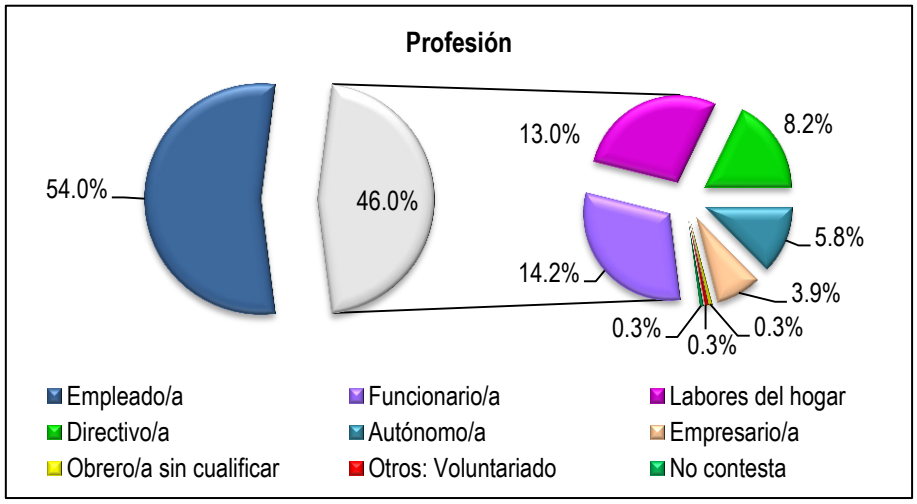


Gráfico 9. Profesión de la persona que contesta al cuestionario de padres.

6.2.2. Participación en la Escuela de Padres y Madres

Atendiendo ahora a las preguntas que conforman propiamente el cuestionario, se trata de valorar primero la participación de los padres a la EPM, de acuerdo a dos aspectos esenciales: el tiempo de asistencia (pregunta 1) y los motivos por los que decidieron participar en la Escuela (pregunta 2).

a. Tiempo de participación

El tiempo que los padres llevan asistiendo a las EPM de la muestra es bastante diverso, razón por la que se recodificaron las alternativas fijadas en el cuestionario para el tratamiento de las informaciones que aportaron los encuestados en la opción abierta, buscando su relevancia en las contestaciones y con ello su posible relación con otras variables del cuestionario.

El porcentaje más alto, un 34,5%, representa a los padres para los que el curso al que se tuvo acceso en la investigación era el primero que realizaban. El 22,4% declaró participar en la EPM desde hacía 4 y hasta 9 años. Con respuestas muy similares, el 17,6% indicó que llevaba asistiendo desde hacía 3 años y el 15,5% alrededor de 1 o 2 años. A partir de 10 años e incluso más contestaron el 7,6%, y un 2,4% de los padres no recordaba o no sabía con seguridad cuando empezó a participar en la Escuela. Estos datos se reflejan en la próxima tabla y en el gráfico número 10.

Tiempo de participación: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Este es el primer curso	114	34,5	35,4	35,4
	Desde hace 1-2 años	51	15,5	15,8	51,2
	Desde hace 3 años	58	17,6	18,0	69,3
	Desde hace 4-9 años	74	22,4	23,0	92,2
	Desde hace más de 10 años	25	7,6	7,8	100,0
	Total	322	97,6	100,0	
Perdidos	No recuerda/no sabe	8	2,4		
Total		330	100,0		

Tabla 17. Tiempo de participación de los padres en la EPM.

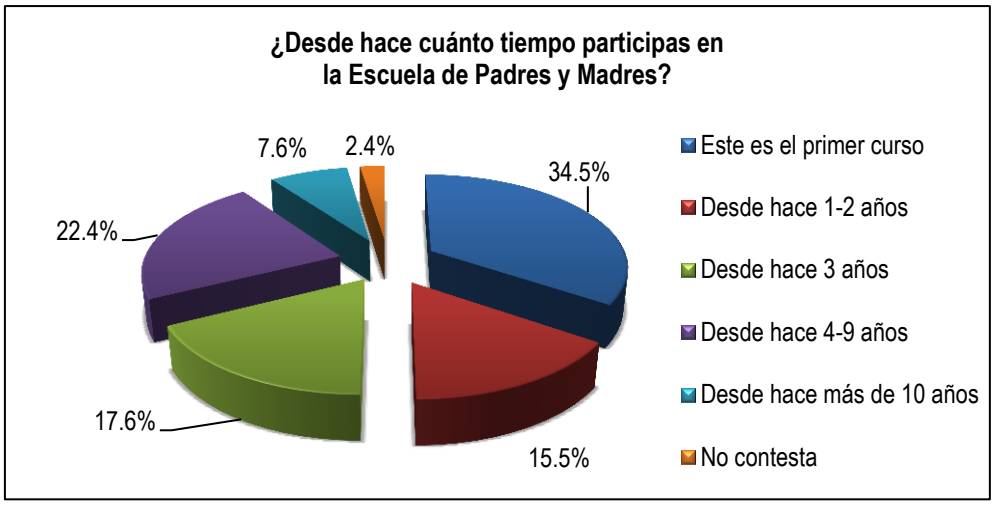


Gráfico 10. Tiempo de participación de los padres en la EPM.

A partir de las respuestas a esta pregunta, se puede decir que los padres tienen, en general, una amplia experiencia en EPM, pues aunque el mayor porcentaje individual corresponde a personas que asisten por primera vez a esta actividad, la mayoría restante, el 64,6% –suprimiendo los valores perdidos fijados para las contestaciones de quienes no especifican tiempo–, llevan participando desde hace 1 y 2 años, aumentado la asistencia en cursos sucesivos, desde hace 3 y hasta 9 años e incluso, con un valor inferior pero una elección representativa de 25 encuestados, desde hace 10 años o más. De este modo, se puede inferir que muchos de los padres que asisten a la EPM tienden a mantener su participación en el tiempo.

Por otro lado, se han efectuado análisis de contingencia para medir el grado de asociación de la variable tiempo de participación con respecto a las cuestiones socio-demográficas presentadas en las páginas anteriores, incluyendo además la titularidad del CEIP o institución en que se realiza la EPM como variable de control considerada en la elección de la muestra. En la tabla 18 se presenta una síntesis de estos resultados, resaltando aquellos cruces en los que se han detectado diferencias estadísticamente significativas a partir de la aplicación de la prueba Chi-cuadrado, que en concreto han sido la titularidad del centro (Chi-cuadrado = 15,849; p = 0,045, menor que 0,05) y la edad del encuestado (Chi-cuadrado = 38,121; p = 0,000, menor que 0,01), como se detallará a continuación. En la variable edad de los hijos, por tratarse de una respuesta múltiple en función del número de hijos tenidos por los encuestados, no se ha calculado Chi-cuadrado, pero sí se han realizado análisis de contingencia, como se mostrará tras los resultados antes referidos.

Resultados análisis de contingencia

	Casos				Prueba de Chi-Cuadrado	
	Válidos		Perdidos			
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	Valor	Significación
Centro*Tiempo	322	97,6%	8	2,4%	15,849	,045
Persona contesta*Tiempo	322	97,6%	8	2,4%	9,591	,652
Edad encuestado*Tiempo	314	95,2%	16	4,8%	38,121	,000
Edad de los hijo/s*Tiempo	320	97,0%	10	3,0%	_____	_____
Situación familiar*Tiempo	321	97,3%	9	2,7%	19,357	,251
Estado civil*Tiempo	322	97,6%	8	2,4%	14,766	,790
Nivel estudios*Tiempo	318	96,4%	12	3,6%	30,773	,160
Situación laboral*Tiempo	322	97,6%	8	2,4%	31,427	,142
Profesión*Tiempo	321	97,3%	9	2,7%	35,030	,169

Tabla 18. Síntesis de los análisis de contingencia entre los aspectos socio-demográficos de los padres y la variable tiempo de participación en la EPM.

En lo que respecta a la titularidad del centro, el tiempo de asistencia de los padres a la EPM difiere de llevarse a cabo en una institución pública, privada o concertada. Como se refleja en la tabla 19, aunque coincide que los porcentajes más altos corresponden a los padres que asisten por primera vez a la Escuela, independientemente de la titularidad del centro, destaca que en los centros públicos la permanencia a la EPM disminuye a partir de los 4 años en adelante con respecto al intervalo anterior; en los centros privados, en comparación con los públicos, es mayor el número de padres que llevan asistiendo desde hace 4-9 años pero, al igual que en los primeros, la asistencia se reduce a partir de los 10 años, y en los centros concertados, de manera diferenciada al resto, el número de padres que asisten a la Escuela desde hace al menos 10 años es más elevado.

Tabla de contingencia

			Tiempo de participación					Total
			Este es el primer curso	Desde hace 1-2 años	Desde hace 3 años	Desde hace 4-9 años	Desde hace más de 10 años	
Centro	Público	Recuento	33	19	26	21	5	104
		Porcentaje	31,7%	18,3%	25,0%	20,2%	4,8%	100,0%
	Privado	Recuento	37	18	17	25	4	101
		Porcentaje	36,6%	17,8%	16,8%	24,8%	4,0%	100,0%
	Privado-concertado	Recuento	44	14	15	28	16	117
		Porcentaje	37,6%	12,0%	12,8%	23,9%	13,7%	100,0%
Total		Recuento	114	51	58	74	25	322
		Porcentaje	35,4%	15,8%	18,0%	23,0%	7,8%	100,0%

Tabla 19. Tabla de contingencia titularidad del centro-tiempo de participación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,849[a]	8	,045
Razón de verosimilitudes	15,457	8	,051
Asociación lineal por lineal	,800	1	,371
N de casos válidos	322		

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 7,84.

Tabla 20. Prueba de Chi-cuadrado titularidad del centro-tiempo de participación.

En cualquier caso, estas diferenciadas no son muy acusadas y, aunque los valores de participación más elevados corresponden a los padres que proceden de centros concertados, éstos también son los que han emitido el mayor número de respuestas. Además, este aspecto analizado no se puede relacionar directamente con una mayor vigencia en el tiempo de las EPM en función de la titularidad de los centros; para verificar esto último, nos ayudaremos de los análisis que se presentarán a partir de los datos recogidos en la muestra de profesionales.

Considerando la edad de los encuestados, es de esperar que cuanto mayores sean los padres, más tiempo llevarán asistiendo a la Escuela, como se observa en la próxima tabla.

Tabla de contingencia

			Tiempo de participación					Total
			Este es el primer curso	Desde hace 1-2 años	Desde hace 3 años	Desde hace 4-9 años	Desde hace más de 10 años	
Edad	20-29 años	Recuento	4	1	0	1	0	6
		Porcentaje	66,7%	16,7%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%
	30-39 años	Recuento	49	21	18	17	1	106
		Porcentaje	46,2%	19,8%	17,0%	16,0%	0,9%	100,0%
	40-49 años	Recuento	56	26	31	51	16	180
		Porcentaje	31,1%	14,4%	17,2%	28,3%	8,9%	100,0%
	50 años en adelante	Recuento	3	3	7	3	6	22
		Porcentaje	13,6%	13,6%	31,8%	13,6%	27,3%	100,0%
Total		Recuento	112	51	56	72	23	314
		Porcentaje	35,7%	16,2%	17,8%	22,9%	7,3%	100,0%

Tabla 21. Tabla de contingencia edad del padre-tiempo de participación.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,121[a]	12	,000
Razón de verosimilitudes	38,293	12	,000
Asociación lineal por lineal	23,909	1	,000
N de casos válidos	314		

a. 8 casillas (40,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,44.

Tabla 22. Prueba de Chi-cuadrado edad del padre-tiempo de participación.

Estos datos, lejos de resultar evidentes, es otro reflejo de que los padres mantienen su participación en la EPM a medida que pasan los años y, por tanto, sus hijos crecen.

Según esto último, como se muestra en la tabla 23, el tiempo de participación en la EPM está relacionado con la edad de los hijos: cuanto mayores son, más tiempo llevan los padres formando parte de la Escuela. Los padres con hijos menores de 3 años son los que asisten en menor número, pero también los que porcentualmente más participan en su primer año, seguido de aquellos que tienen hijos mayores de 15 años, aunque en este último caso, como se ha apuntado, desde hace más tiempo. Aquellos que tienen hijos con edades comprendidas entre los 3 y los 14 años son los que asisten más y, al mismo tiempo, de forma permanente y creciente en esa franja de edad, especialmente desde hace 1 y 2 años en caso de tener hijos de 3 a 6 años, desde hace 4 y hasta 9 años cuando tienen hijos de 7 a 10 años y desde hace 4 e incluso 10 años o más los que tienen hijos de 11 a 14 años.

Tabla de contingencia

			Tiempo de participación					Total
			Este es el primer curso	Desde hace 1-2 años	Desde hace 3 años	Desde hace 4-9 años	Desde hace más de 10 años	
Edad hijos[a]	menos de 3 años	Recuento	22	12	3	7	1	45
		Porcentaje	48,9%	26,7%	6,7%	15,6%	2,2%	
	de 3 a 6 años	Recuento	60	34	23	28	4	149
		Porcentaje	40,3%	22,8%	15,4%	18,8%	2,7%	
	de 7 a 10 años	Recuento	47	14	30	43	7	141
		Porcentaje	33,3%	9,9%	21,3%	30,5%	5,0%	
	de 11 a 14 años	Recuento	37	12	24	35	20	128
		Porcentaje	28,9%	9,4%	18,8%	27,3%	15,6%	
	15 años en adelante	Recuento	14	6	11	20	26	77
		Porcentaje	18,2%	7,8%	14,3%	26,0%	33,8%	
Total		Recuento	113	50	58	74	25	320

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

a. Agrupación

Tabla 23. Tabla de contingencia edad de los hijos-tiempo de participación.

Los análisis finales relativos a la edad, tanto de los encuestados como de los menores, se relacionan con las características de la muestra de la investigación, acorde a lo comentado en los rasgos socio-demográficos, es decir, padres con hijos en las enseñanzas de infantil y primaria.

De todos modos, los resultados aportan información relevante en tanto que, como síntesis de esta pregunta, se puede apuntar que la tasa de padres que participan por primera vez en la EPM es alta, sobre todo cuanto más jóvenes son los padres o cuanto menores son sus hijos, aunque la mayoría de los encuestados tienen ya experiencia en esta actividad, en la que suelen participar de manera continuada en el tiempo.

b. Motivos de participación

Los motivos por los que los padres deciden participar en la EPM se han analizado sobre doce variables preestablecidas, que los encuestados han valorado a través de cuatro categorías de respuesta para estimar su grado de conformidad con las mismas: "nada de acuerdo", "algo de acuerdo", "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". Para el tratamiento de los datos, estas categorías se han puntuado desde los valores 1 hasta 4, de manera que cuanto más se aproximen las puntuaciones medias en cada una de las variables a 1, menos de acuerdo están los padres con los motivos expuestos y, al contrario, cuanto más se acercan a 4, mayor es su conformidad con las opciones que se presentan en el cuestionario. Por esta razón, en el análisis de los datos nos ayudaremos de las medias resultantes en cada una de las variables, destacando además en aquellas con las respuestas más altas en las opciones de la escala los porcentajes obtenidos.

Los tres motivos en los que los padres están más de acuerdo han sido: mejorar su formación en temas relacionados con la educación de los hijos, con una media de 3,81 (el 84,5% de los encuestados menciona estar "totalmente de acuerdo"); educar mejor a los hijos, con una representación media de 3,70 (un 76,5% marca "totalmente de acuerdo"), y mejorar personalmente como padre/madre, con un valor medio de 3,60 (un 68,5% está "totalmente de acuerdo" con esta opción).

Entre los valores "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", la mayoría de los padres consideran que participan en la EPM para aprender sobre temas desconocidos o interesantes (media 3,29) y para compartir experiencias, opiniones e inquietudes con otros padres y madres (media 3,20).

De forma más distribuida, entre las opciones "algo de acuerdo" y "bastante de acuerdo" especialmente, los encuestados piensan que forman parte de la Escuela porque conocen a personas con situaciones e intereses parecidos a los suyos (media 2,90) y porque así participan en actividades organizadas por el centro en el que estudian los hijos (media 2,78).

Principalmente entre las categorías "nada de acuerdo" y "algo de acuerdo", los padres indican que empezaron a participar por sentirse desorientados o inseguros para educar a sus hijos (media 1,97), con motivo de tener dificultades y problemas con los hijos (media 1,70) y por sentirse culpables o equivocados sobre cómo actuar con sus hijos (media 1,65).

Las apreciaciones inferiores, o en las que están menos de acuerdo los encuestados, hacen referencia a salir de la rutina diaria, con un valor medio de 1,33 (el 81,4% de los padres está "nada de acuerdo" con esta afirmación), y la percepción de estar presionado por su pareja para asistir a la Escuela, con una media de 1,05 (prácticamente todos, el 96,3%, expresa estar "nada de acuerdo").

Fueron reducidos los casos en los que se incluyeron otros motivos como respuesta abierta, los cuales reproducimos según las expresiones empleadas por los padres:

- "Curiosidad".
- "Educar a mis hijos para que sean buenas personas".
- "Alinear educación en el colegio y educación en casa".
- "Que mi marido y yo educáramos en la misma dirección".
- "Mejorar como persona y aprender a transmitirlo a mis hijos".

Las respuestas cuantitativas a esta pregunta se representan en la tabla y el gráfico de la página siguiente. En el gráfico, dada la extensión de las expresiones de las variables y con la intención de simplificar la exposición de los resultados, se han asignado letras a cada una de las variables, como se recoge también en la tabla para facilitar la lectura de las opciones registradas en el eje horizontal del gráfico; esta forma de nombrar las variables se empleará en adelante en aquellas representaciones gráficas en que se estime oportuno. Además, en el gráfico se simboliza la línea de tendencia de la media acorde a los datos expuestos.

Motivos de participación: porcentaje y media

	Porcentajes válidos				Media
	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
A. Mejorar mi formación en temas relacionados con la educación de mi/s hijo/s	,3	2,7	12,4	84,5	3,81
B. Aprender sobre temas desconocidos o interesantes para mí	1,5	15,2	36,0	47,3	3,29
C. Sentirme desorientado o inseguro para educar a mi/s hijo/s	34,4	40,9	18,1	6,6	1,97
D. Tener dificultades y problemas con mi/s hijo/s	49,7	34,7	11,6	4,1	1,70
E. Sentirme culpable o equivocado sobre cómo actuar con mi/s hijo/s	55,6	30,7	7,1	6,5	1,65
F. Educar mejor a mi/s hijo/s	,9	4,6	18,0	76,5	3,70
G. Mejorar personalmente como padre/madre	1,2	5,9	24,4	68,5	3,60
H. Compartir experiencias, opiniones e inquietudes con otros padres	3,4	15,2	39,6	41,8	3,20
I. Conocer a personas con situaciones e intereses parecidos a los míos	5,3	27,2	40,0	27,5	2,90
J. Participar en actividades del centro en el que estudian mi/s hijo/s	14,1	20,1	39,8	26,0	2,78
K. Sentirme presionado por mi pareja para asistir	96,3	2,8	,9	,0	1,05
L. Salir de la rutina del trabajo diario	81,4	9,0	5,0	4,6	1,33

Tabla 24. Motivos de participación de los padres que asisten a la EPM.

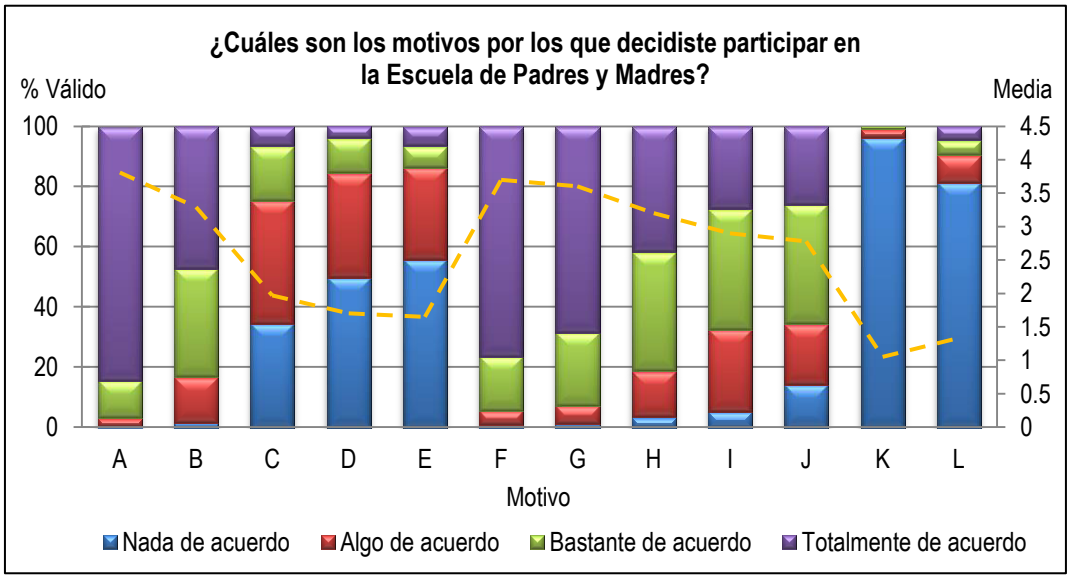


Gráfico 11. Motivos de participación de los padres a la EPM.

En síntesis, los padres participan en la EPM atraídos fundamentalmente por intereses personales para su formación en temas que tienen que ver con la educación de los hijos, con el propósito principal de educarles mejor y progresar en su responsabilidad como padres y madres. También valoran positivamente aprender sobre temas novedosos o

interesantes para ellos y la posibilidad de compartir experiencias, opiniones e inquietudes con otros padres, mostrando con esto último uno de los principios esenciales en los que se apoya la metodología de trabajo de la EPM. Consideran, en menor grado, que la Escuela les permite enriquecer sus relaciones personales, tanto con el resto de padres participantes como con el colegio en el que estudian los hijos. Además, los padres no suelen iniciar su experiencia en la Escuela para tratar de encontrar apoyo ante sus dificultades, ya sea por inseguridad, problemas con los hijos o sentimientos de culpabilidad, a pesar de que a veces se pueda pensar lo contrario. Y la mayoría considera, de manera incuestionable, que no asiste a la EPM para salir de la rutina diaria ni tampoco por sentirse presionado a ello. Manifiestan así los encuestados su predisposición a participar en la EPM para su propio aprendizaje, dirigido esencialmente a la mejora en el desempeño de su rol de padres.

Examinando ahora la variación en los motivos para participar en la EPM entre las distintas cuestiones de información socio-demográfica, se ha observado una diferencia relevante en relación a la persona que ha contestado al cuestionario y el motivo sentirse presionado por su pareja para asistir (Tau = -0,223; p = 0,006, menor que 0,01).

Tabla de contingencia

			Motivos participación-Se siente presionado				Total
			Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Persona	Padre	Recuento	71	7	2	0	80
		Porcentaje	88,8%	8,8%	2,5%	0	100,0%
	Madre	Recuento	235	2	1	0	238
		Porcentaje	98,7%	0,8%	0,4%	0	100,0%
	Ambos padres	Recuento	3	0	0	0	3
		Porcentaje	100,0%	0,0%	0,0%	0	100,0%
	Otros: Persona sin hijos	Recuento	1	0	0	0	1
		Porcentaje	100,0%	0,0%	0,0%	0	100,0%
Total		Recuento	310	9	3	0	322
		Porcentaje	96,3%	2,8%	0,9%	0	100,0%

Tabla 25. Tabla de contingencia persona encuestada-sentirse presionado por la pareja.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,223	,061	-2,754	,006
N de casos válidos		322			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 26. Prueba Tau persona encuestada-sentirse presionado por la pareja.

Así, aunque tanto algunas mujeres como algunos hombres contestaron de manera individual sentirse algo o bastante presionados por su pareja para acudir a la EPM, estos valores son más significativos en el caso de los varones, máxime por su menor representación en la muestra, pues el 11,3% declara que, al menos en parte, participa en la Escuela porque su pareja le presiona a ello. De este modo, algunos padres varones se sienten obligados por su pareja para participar en la EPM.

En referencia a los análisis de contingencia de esta pregunta con la variable anterior, es decir, el tiempo de participación, se han encontrado diferencias en el motivo: mejorar personalmente como padre/madre, gracias a la aplicación de las prueba Tau, en la que el valor resultante ha sido de 0,109, significativo para un nivel de confianza del 95% (p = 0,019).

Tabla de contingencia

			Motivos participación_Mejora personal				Total
			Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	1	5	34	71	111
		Porcentaje	0,9%	4,5%	30,6%	64,0%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	2	4	12	33	51
		Porcentaje	3,9%	7,8%	23,5%	64,7%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	0	6	16	36	58
		Porcentaje	0,0%	10,3%	27,6%	62,1%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	0	2	15	56	73
		Porcentaje	0,0%	2,7%	20,5%	76,7%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	1	1	1	22	25
		Porcentaje	4,0%	4,0%	4,0%	88,0%	100,0%
Total		Recuento	4	18	78	218	318
		Porcentaje	1,3%	5,7%	24,5%	68,6%	100,0%

Tabla 27. Tabla de contingencia tiempo de participación-motivación para la mejora personal.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,109	,046	2,342	,019
N de casos válidos		318			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 28. Prueba Tau tiempo de participación-motivación para la mejora personal.

De este modo, a pesar de que la mayor parte de los encuestados está totalmente de acuerdo en que asiste a la EPM para mejorar en su papel como padres, esta percepción es mayor en los padres que más tiempo llevan asistiendo, sobre todo en aquellos que participan desde hace 4 y hasta 10 años o más. Es decir, a medida que los padres continúan participando en la Escuela, más sienten que lo hacen para enriquecerse como padres.

Por último, no se han encontrado diferencias significativas en el resto de análisis de contingencia realizados para medir la relación de cada una de las variables relativas a los motivos de participación en la EPM con respecto al tiempo de participación. Por tanto, los padres que continúan su participación en la EPM, bien a las que se ha accedido en el estudio o porque tengan experiencias previas en otras Escuelas, no cambian sus motivaciones para asistir, sino que éstas se mantienen según la relevancia que se ha presentado.

6.2.3. Procedimientos de trabajo de la Escuela de Padres y Madres

En esta dimensión del cuestionario para padres, se trata de analizar el grado de adecuación de los aspectos fundamentales del programa de la EPM, teniendo en cuenta las valoraciones que realizan los participantes a la misma acerca de: los temas tratados en la Escuela (pregunta 3), la metodología (pregunta 4) y el papel del profesional que coordina la actividad (pregunta 5).

a. Temas

Del listado de temáticas presentadas en el cuestionario, se pidió a los padres que eligiesen los temas tratados en la EPM que les habían resultado más interesantes, señalando un máximo de cinco temas. En este caso, se trata por tanto de una pregunta de respuesta múltiple, en la que se limitó la posibilidad de elección en la espera de una aceptación amplia de respuestas, con la mirada puesta en acercarse a las principales preferencias de los padres sobre los temas a trabajar en la EPM. De hecho, las respuestas registradas han sido numerosas, ya que la mayoría de los encuestados señalaron el máximo de opciones posibles, siendo la media de elección de 4,6 temas por padre.

Las respuestas a esta pregunta pueden observarse en la tabla 29 y en el gráfico anexo.

Temas de interés: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Temas[a]	Contexto familiar	43	2,8%	13,1%
	Características del desarrollo infantil y adolescente	185	12,1%	56,2%
	Autoestima y auto-concepto de los padres	76	5,0%	23,1%
	Estimulación y autoestima de los hijos	210	13,7%	63,8%
	Comunicación y relación entre padres e hijos	252	16,5%	76,6%
	Comunicación y relación entre otros miembros de la familia	54	3,5%	16,4%
	Problemas en la familia y su resolución	88	5,8%	26,7%
	Disciplina: normas, límites y consecuencias	240	15,7%	72,9%
	Los estudios de los hijos	58	3,8%	17,6%
	Salud y cuidado personal de los hijos	29	1,9%	8,8%
	Amistades y relaciones de los niños y jóvenes	87	5,7%	26,4%
	Participación de la familia en el centro escolar	39	2,6%	11,9%
	Sexualidad en los jóvenes	54	3,5%	16,4%
	Ocio y tiempo libre	39	2,6%	11,9%
	Aspectos sobre moral y formación religiosa	34	2,2%	10,3%
	Drogodependencias	29	1,9%	8,8%
	Actualidad	2	0,1%	0,6%
	Otros	9	0,6%	2,7%
Total		1528	100,0%	100,0%

a. Agrupación

Tabla 29. Temas de interés para los padres que asisten a la EPM.

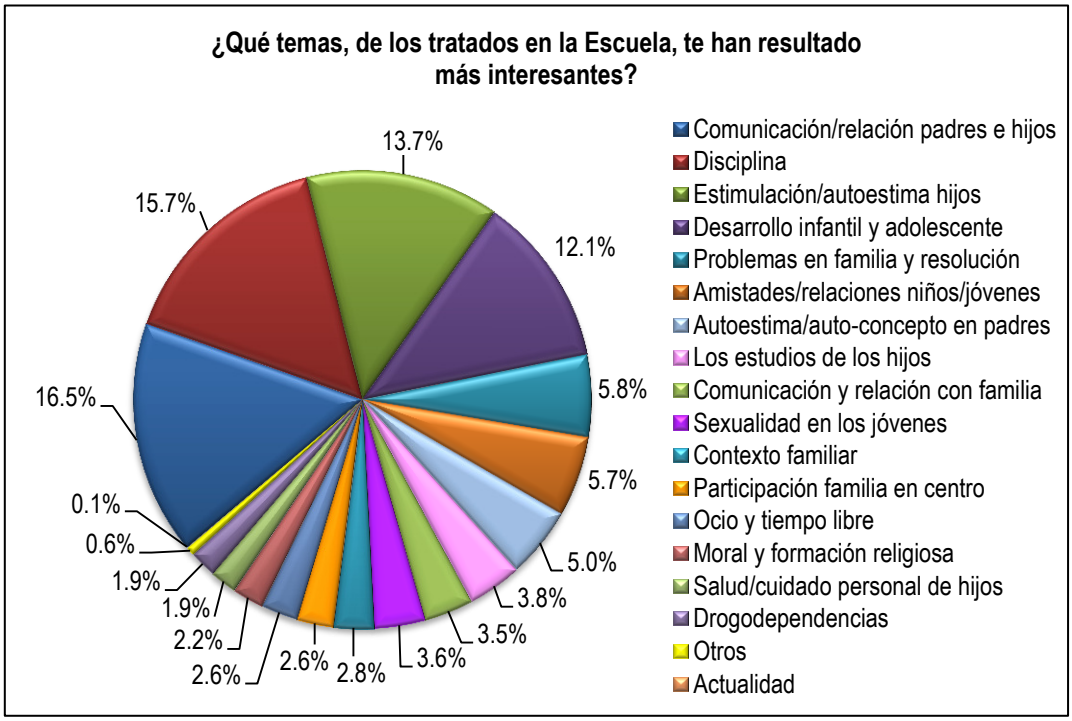


Gráfico 12. Temas de interés para los padres que asisten a la EPM.

Los principales temas elegidos por los padres, con unas frecuencias de respuestas destacadas sobre el resto y un porcentaje agrupado de casos del 58%, han sido:

- Comunicación y relación entre padres e hijos.
- Disciplina: normas, límites y consecuencias.
- Estimulación y autoestima de los hijos.
- Características del desarrollo infantil y adolescente.

El resto de temas presentados en el cuestionario han sido elegidos en su totalidad, incluso los encuestados han incluido varios, distribuyéndose por orden de frecuencia de la siguiente manera:

- Problemas en la familia y su resolución.
- Amistades y relaciones de los niños y jóvenes.
- Autoestima y auto-concepto de los padres.
- Los estudios de los hijos.
- Comunicación y relación entre otros miembros de la familia (pareja, hermanos…), así como el tema sexualidad en los jóvenes, con el mismo porcentaje de respuesta.
- Contexto familiar (estructura, tipos, funciones de la familia, etc.).
- Participación de la familia en el centro escolar, y ocio y tiempo libre, con porcentajes iguales.
- Aspectos sobre moral y formación religiosa en el ámbito familiar.
- Salud y cuidado personal de los hijos, y drogodependencias, con los mismos porcentajes.
- Otros: 9 padres incluyeron otras alternativas en la opción abierta, en concreto, 6 expusieron como temática de interés Internet y 3 refirieron temas sobre necesidades educativas especiales, indicando como ejemplos el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y altas capacidades.
- Actualidad.

Atendiendo a las temáticas en las que los padres muestran una mayor preferencia, destacan primeramente aquellas que hacen alusión a su trato con los hijos, pues sobresalen dos elecciones: la comunicación y la relación entre padres e hijos y la disciplina. Se muestra con ello la importancia que conceden los padres a los procesos de interacción con sus hijos, desde el vínculo comunicativo con ellos y el establecimiento de

normas y límites, aspectos importantes para ayudar a la formación de los menores así como al desarrollo de un clima de convivencia adecuado en la dinámica familiar.

En segundo lugar, los otros dos temas que también despuntan sobre los demás son: estimulación y autoestima de los hijos, y características del desarrollo infantil y adolescente. Evidencian así los padres su interés por aprender sobre los rasgos evolutivos más relevantes de las etapas de desarrollo de sus hijos, no sólo para comprenderlos, sino además para potenciarlos y mediar en su desarrollo desde la valoración que los hijos vayan forjando sobre sí mismos. Esto enriquecerá las actuaciones y expectativas de los padres respecto a los comportamientos y posibilidades que pueden esperar de sus hijos a una determinada edad, respetando sus posibilidades y limitaciones y apoyando la confianza y la seguridad personal que vayan adquiriendo.

Las otras opciones, representan unos porcentajes notablemente inferiores en comparación con los temas referidos. De todos modos, podemos distinguir otras tres temáticas que siguen en número de elección a las anteriores. Primero, los problemas en la familia y su resolución que, relacionado con los dos primeros temas, refleja la disposición de los padres por aprender a dialogar y establecer acuerdos ante las problemáticas que puedan surgir en el hogar, con el fin de promover un clima favorable de convivencia familiar. Hay que destacar que aunque este tema ha sido elegido por un número importante de encuestados, no sobresale por su elevada elección a pesar de que, en ocasiones, se considera que el propósito de la EPM es ayudar a solucionar los problemas familiares de las personas que a ella acuden; sin embargo, los padres que participan en la Escuela relegan a un segundo plano este aspecto por la formación en temáticas que tienen que ver con la interacción y el desarrollo de los hijos, como se ha mostrado, aprendizaje primario para la resolución de conflictos. Continuando con los otros temas, los padres apuntan el referente a las amistades y las relaciones de los niños y jóvenes, interesándose por las relaciones afectivas de los hijos fuera del entorno familiar, que tanta influencia ejercen en el desarrollo de los menores. Y también los encuestados eligen los temas sobre autoestima y auto-concepto de los padres, señalando así una cuestión que directamente les atañe a ellos y no exclusivamente a sus hijos como los anteriores, si bien ayudar a los padres a hacer consciente su propia estima y sentirse adecuadamente valorados por sí mismos es fundamental para transmitir seguridad, impulsar la asertividad, fomentar el respeto y la aceptación tanto personal como hacia los otros, a la pareja y a los hijos.

Los temas vinculados con el entorno escolar parecen que se han tratado menos, por lo que igualmente interesan menos a los padres, pues no despuntan aquellos que hacen relación a los estudios de los hijos ni a la participación de la familia en el centro escolar. Esto a pesar de que, como se viene defendiendo en este trabajo, las EPM deberían ser, de manera esencial, punto de encuentro para fomentar la responsabilidad compartida entre la familia y el centro escolar.

Las prioridades de los padres son igualmente inferiores con respecto al contexto familiar general, ya sea sobre los procesos de interacción entre otros miembros de la familia, distintos a la relación padre-hijo, o sobre nociones básicas en torno a la misma (estructura, tipos, funciones, etc.). Los temas acerca de hábitos saludables personales y en las relaciones de los hijos, como sexualidad, salud y cuidado y drogodependencias, relacionados con aspectos de moral y formación religiosa en el ámbito familiar y sobre actualidad, tampoco responden a sus intereses principales.

b. Metodología

Para conocer la valoración que los padres hacen de los procedimientos de trabajo de la EPM, se ha analizado su opinión sobre diversas actividades a través de la escala: "nada importante", "poco importante", "bastante importante" y "muy importante". En el cuestionario, y también durante su aplicación, se insistió en que las personas debían referirse sólo a las actividades que se llevasen a cabo en la EPM en la que participaban en el momento en que se hizo el estudio, por eso, en caso de que alguna de las tareas expuestas en el cuestionario no se realizase, se incluye en la escala la opción "no se hace". En el tratamiento de los datos, estas categorías se han puntuado desde los valores 1 a 5, siendo 1 "no se hace" y 5 "muy importante", por tanto, las puntuaciones medias obtenidas en las contestaciones a cada una de las variables de esta pregunta serán más próximas a 5, cuanto mejor hayan sido valoradas por los padres; esta estimación se tendrá en cuenta en el análisis de las respuestas.

Ningún encuestado incluyó otras opciones distintas en la cuestión abierta que se ofrecía para ello en el cuestionario.

Los resultados obtenidos en esta pregunta se presentan en la tabla y el gráfico de la página siguiente.

Valoración de las actividades: porcentaje y media

	Porcentajes válidos					Media
	No se hace	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
A. Elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes	41,0	2,1	7,0	34,7	15,2	2,81
B. Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela	2,8	1,8	6,1	58,7	30,6	4,13
C. Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema	1,2	2,5	3,1	46,9	46,3	4,35
D. Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día	5,2	2,4	7,3	42,5	42,5	4,15
E. Realizar juegos y dinámicas en grupo	19,8	7,0	21,6	30,1	21,6	3,27
F. Hacer actividades individuales en las sesiones	26,1	10,4	31,0	25,5	7,1	2,77
G. Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos	13,5	5,8	23,3	42,9	14,4	3,39
H. Realizar actividades y tareas en casa	28,7	8,5	22,3	29,3	11,3	2,86
I. Leer textos en las sesiones de la Escuela sobre algunos temas y comentarlos	15,9	7,0	16,8	44,2	16,2	3,38
J. Leer textos en casa sobre temas de las sesiones para recordar y reflexionar	16,5	4,0	12,8	46,6	20,1	3,50
K. Repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior	17,1	7,3	27,4	33,8	14,3	3,21
L. Resumir al final lo trabajado en la sesión	7,7	2,5	14,5	47,4	28,0	3,86
M. Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos	7,3	2,1	7,0	42,4	41,2	4,08
N. Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela	24,0	2,7	9,7	31,6	31,9	3,45
O. Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as	45,3	5,8	16,2	20,2	12,5	2,49
P. Invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados	35,3	4,0	8,8	32,8	19,1	2,97
Q. Ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos	33,9	5,2	16,7	33,0	11,2	2,82
R. Realizar actividades o visitas fuera del centro	43,9	7,6	21,3	16,2	11,0	2,43

Tabla 30. Valoración de los padres sobre las actividades que se hacen en la EPM.

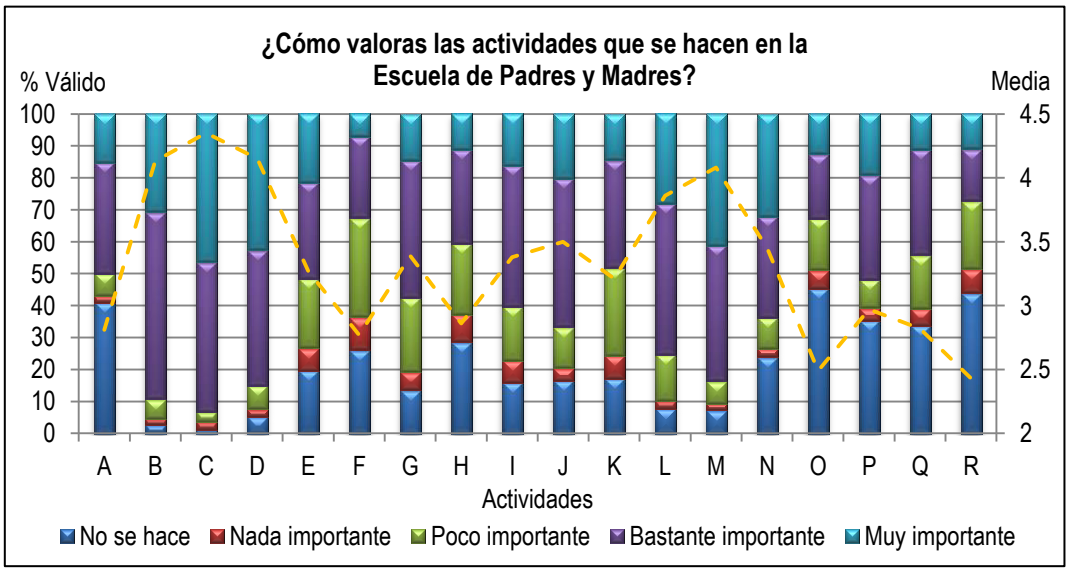


Gráfico 13. Valoración de los padres sobre las actividades que se hacen en la EPM.

De todas las respuestas, las cinco actividades mejor valoradas por los padres, de acuerdo las puntuaciones medias obtenidas, han sido:

- Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema: el 46,9% y el 46,3% de los encuestados consideran, respectivamente, que esta actividad es "bastante importante" y "muy importante" (media 4,35).
- Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día: con idéntico porcentaje, un 42,5%, los padres piensan que esto es "bastante importante" y "muy importante" (media 4,15).
- Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela: la mayoría, el 58,7% de los padres, lo valoran como "bastante importante" (media 4,13).
- Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos: el 42,4% de los encuestados considera que esta actividad que se hace en la EPM es "bastante importante" y el 41,2% que es "muy importante" (media 4,08).
- Resumir al final lo trabajado en la sesión: los padres encuestados entienden que esta actividad es, en general, "bastante importante", con un 47,4% de respuesta en esta opción (media 3,86).

En cuanto a las actividades con puntuaciones medias inferiores, destacamos también cinco:

- Realizar actividades o visitas fuera del centro: media 2,43.
- Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as: media 2,49.
- Hacer actividades individuales en las sesiones: media 2,77.
- Elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes: media 2,81.
- Ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos: media 2,82.

Es preciso considerar que los valores medios de estas últimas actividades son principalmente más bajos en tanto que, según los padres, no suelen realizarse en las EPM que han formado parte de la investigación. No obstante, eso no quiere decir que los padres no estimen que sean importantes, ya sea que esas actividades se lleven a cabo en las EPM o en el caso de que, aunque no se realicen, los encuestados les hayan asignado un cierto grado de importancia. Por esta razón, se presenta una segunda tabla con los porcentajes de respuesta a la pregunta sin incluir en su cálculo la opción "no se hace", que se ha considerado como valor perdido en el análisis.

Valoración de las actividades: porcentaje

	Porcentajes válidos			
	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante
Elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes	3,6	11,9	58,8	25,8
Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela	1,9	6,3	60,4	31,4
Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema	2,5	3,1	47,5	46,9
Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día	2,6	7,7	44,8	44,8
Realizar juegos y dinámicas en grupo	8,7	26,9	37,5	26,9
Hacer actividades individuales en las sesiones	14,1	41,9	34,4	9,5
Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos	6,7	27,0	49,6	16,7
Realizar actividades y tareas en casa	12,0	31,2	41,0	15,8
Leer textos en las sesiones de la Escuela sobre algunos temas y comentarlos	8,3	19,9	52,5	19,2
Leer textos en casa sobre temas de las sesiones para recordar y reflexionar	4,7	15,3	55,8	24,1
Repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior	8,8	33,1	40,8	17,3
Resumir al final lo trabajado en la sesión	2,7	15,7	51,3	30,3
Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos	2,3	7,6	45,7	44,4
Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela	3,6	12,8	41,6	42,0
Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as	10,6	29,6	36,9	22,9
Invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados	6,1	13,6	50,7	29,6
Ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos	7,8	25,2	50,0	17,0
Realizar actividades o visitas fuera del centro	13,6	38,0	28,8	19,6

Tabla 31. Valoración de los padres sobre las actividades de la EPM, sin la categoría "no se hace".

Teniendo en cuenta esta nueva tabla, se pueden reafirmar las bajas puntuaciones medias mencionadas en las variables: realizar actividades o visitas fuera del centro, tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as y hacer actividades individuales en las sesiones, pues en estos casos la mayoría de las respuestas se sitúan entre las categorías intermedias "poco importante" y "bastante importante", con porcentajes relevantes en la opción "nada importante". Sin embargo, se pueden resaltar dos excepciones en las otras variables señaladas antes: la primera, en la actividad ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos, que es calificada como "bastante importante" por la mitad de los encuestados; y la segunda, elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes, sobre la que es preciso hacer un comentario especial. Como se recoge en la tabla 30, el 41,0% de los padres indican que no participan

en la elección de los temas a tratar en la EPM, no obstante, como se aprecia en la última tabla, el 58,8% de los encuestados valoran esta tarea como "bastante importante" y el 25,8% como "muy importante".

Siguiendo con la tabla 31, se pueden incluir otras dos actividades entre las mejor valoradas por los padres: impartir conferencias expertos invitados a la Escuela (un 41,6% de los padres marca "bastante importante" y un 42,0% "muy importante") e invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados (la mitad de los encuestados, el 50,7%, cree que es "bastante importante" y el 29,6% "muy importante").

Con porcentajes más bajos en la máxima categoría de la escala, leer textos, ya sea en las sesiones de la EPM para comentarlos en grupo o en casa para recordar y reflexionar sobre lo tratado en la sesión, es en cualquier caso valorado positivamente, ya que los mayores porcentajes en cada una de las variables se sitúan en la categoría "bastante importante" (52,5% y 55,8% en cada caso). Las elecciones en las metodologías grupales, como realizar juegos y dinámicas o actividades en pequeños grupos, se distribuyen entre las categorías "poco importante" y "muy importante", aunque también los padres consideran que, en general, ambas actividades son "bastante" importantes (37,5% y 49,6% respectivamente); de hecho, valoran más estas metodologías en grupo que las actividades individuales. Por último, entre las opciones "poco importante" y "bastante importante", destacan los porcentajes de respuesta en las variables: hacer tareas en casa (31,2% y 41,0% respectivamente), resaltando aquí la opción "nada importante" (12,0%), y repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior (33,1% "poco importante y 40,8% "bastante importante"), así, como se ha apuntado, los padres aprecian más resumir al final de la Escuela lo trabajado en el día que hacerlo al principio sobre la clase previa.

A la vista de estos datos, se puede señalar que las actividades han sido marcadas, de manera general, con valores medios entre las opciones "poco importante" y "bastante importante" y, sobre todo, con valores altos entre las categorías "bastante importante" y "muy importante", demostrando un elevado interés común de todos los encuestados por las actividades que se pueden realizar en la EPM.

En resumen, atendiendo a los valores más altos, se puede concluir que los padres aprecian esencialmente el papel magistral del profesional en la metodología de la Escuela, con el objeto de exponer los contenidos fundamentales y aprender sobre los temas que él proponga, aunque también valoran la posibilidad de elegir entre todos los

participantes los temas a tratar. Para el desarrollo de esos temas, el diálogo y el debate en grupo, así como el trabajo a partir de casos reales o problemas concretos, son las actividades que los padres valoran más. También dan importancia a que se resuma lo trabajado en la sesión, como cierre de la misma. Y además, estiman la colaboración de otros profesionales como refuerzo al trabajo de la EPM, tanto por parte de expertos como de maestros o profesores del centro escolar.

c. Profesional

La valoración de los padres sobre la figura del profesional que coordina la EPM, atiende a tres aspectos principales: conocimientos, habilidades y personalidad, integrados cada uno por nueve variables, que se han medido empleando la misma escala utilizada en la anterior pregunta: "no se hace", "nada importante", "poco importante", "bastante importante" y "muy importante". Aunque estos tres aspectos forman parte de una misma pregunta en el cuestionario, su análisis e interpretación se hará de manera separada para facilitar su reflexión, utilizando las medidas descriptivas que se han calculado en cada variable, sobre todo las medias, al igual que se hizo en la cuestión previa.

En primer lugar, en lo que respecta a los *conocimientos* del profesional, los aspectos mejor valorados por los padres han sido:

- Domina el conocimiento básico de los temas: el 68,2% de los encuestados considera que es "muy importante" (media 4,65).
- Presenta los contenidos de forma planificada y ordenada: es marcado como "muy importante" por el 66,9% de los padres (media 4,64).
- Con la misma puntuación media (4,62), destacan las elecciones en dos aspectos: trata los temas con claridad (valorado como "muy importante" por un 66,7%), y expone los temas con rigor y de forma cercana a los conocimientos del grupo (el 65,5% de los padres entiende que es "muy importante").

Continuando con las variables referentes al conocimiento del profesional y fijando la atención en las puntuaciones medias, las valoraciones inferiores emitidas por los padres, no por ello menos significativas pues la mayoría de las respuestas se sitúan entre las categorías "bastante importante" y "muy importante", son: expone de forma breve las cuestiones principales, está informado de temas importantes de actualidad, y sabe

relacionar los temas tratados con las experiencias, opiniones y comentarios de los padres. Las valoraciones intermedias restantes, corresponden a dos variables relativas al apoyo del profesional para facilitar la comprensión de los padres, en concreto: aclara las dudas y preguntas, y ayuda a comprender y buscar sentido a lo explicado. Estos resultados se pueden ver en la tabla y el gráfico siguientes.

Valoración del profesional_conocimientos: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
Conocimientos	A. Domina el conocimiento básico de los temas	,0	,9	1,5	29,4	68,2	4,65
	B. Presenta los contenidos de forma planificada y ordenada	,0	,9	1,5	30,7	66,9	4,64
	C. Expone los temas con rigor y, al mismo tiempo, de forma cercana a los conocimientos del grupo	0,	,9	2,2	31,4	65,5	4,62
	D. Está informado de temas importantes de actualidad	,3	1,5	3,7	36,5	58,0	4,50
	E. Ayuda a comprender y buscar sentido a lo explicado	,0	,9	2,8	32,4	63,9	4,59
	F. Aclara las dudas y preguntas	,3	1,5	4,0	29,0	65,2	4,57
	G. Trata los temas con claridad	,3	,9	2,8	28,4	67,6	4,62
	H. Expone de forma breve las cuestiones principales	,9	,9	8,0	39,8	50,5	4,38
	I. Sabe relacionar los temas tratados con las experiencias, opiniones y comentarios de los padres	,6	,9	2,5	38,6	57,4	4,51

Tabla 32. Valoración de los padres respecto a los conocimientos del profesional de la EPM.

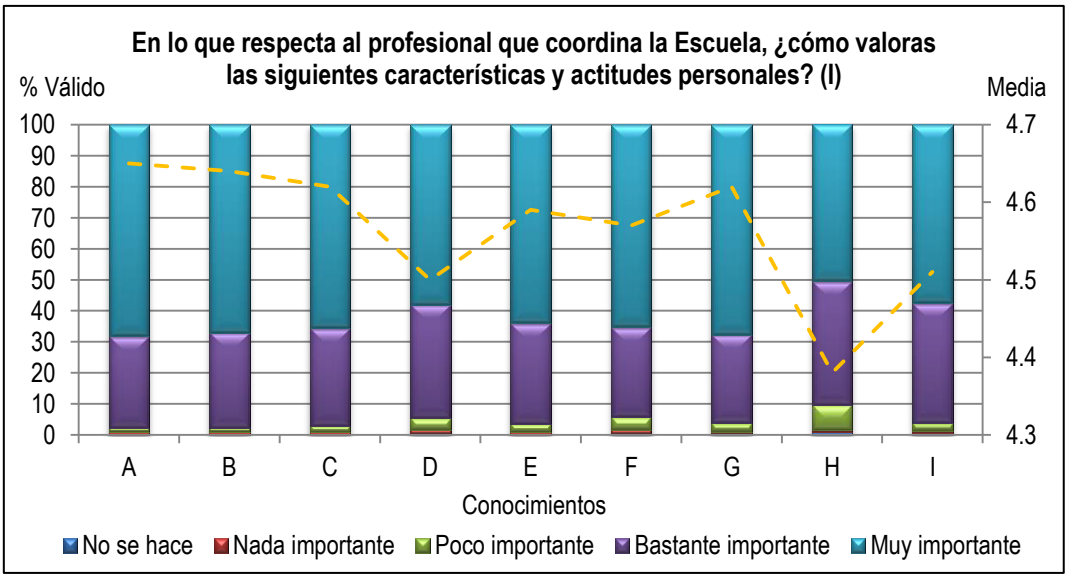


Gráfico 14. Valoración de los padres respecto a los conocimientos del profesional de la EPM.

De este modo, los padres valoran muy positivamente todas las características relativas al conocimiento del profesional de la EPM, sobresaliendo aquellas dirigidas a mostrar informaciones a los padres desde el dominio teórico de los temas y su competencia para saber presentar los mismos, especialmente de manera planificada, ordenada y rigurosa, al mismo tiempo que con claridad y cercanía a los conocimientos del grupo de padres.

Considerando las *habilidades* del profesional, aquellas mejor valoradas por los encuestados son:

- Entretiene y hace amena la sesión: la mayoría de los padres, el 56,8%, elige en esta variable la opción "muy importante" (media 4,45)
- Facilita el respeto mutuo entre todos los participantes: más de la mitad de los padres, el 54,7%, cree que es "muy importante" (media 4,41).
- Fomenta y anima la participación de todo el grupo: también algo más de la mitad de los encuestados, el 53,5%, piensa que es "muy importante" (media 4,33).

Atendiendo a las medias, las variables con puntuaciones más bajas coinciden con ser aquellas con mayores porcentajes en la opción "no se hace", pero esto no influye en que sean calificadas, en general, entre los valores "bastante importante" y "muy importante" en los casos: dirige y regula las intervenciones de los participantes, destaca los aspectos positivos que aporta cada padre/madre y coordina las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos. Las otras variables restantes, han sido: ayuda a los participantes a expresar sus ideas, controla los tiempos que se dedican a cada actividad y estimula la reflexión del grupo haciendo preguntas. Así, las variables referentes a la organización del grupo y la destreza del profesional en las intervenciones de los asistentes son apreciadas por los padres, pero en menor grado que las que hacen alusión a promover un clima que ayude a la participación de todo el grupo, como se puede inferir de las tres primeras variables destacadas en este aspecto que venimos analizando.

En la tabla 33 y el gráfico que le acompaña, se pueden ver los datos obtenidos en las distintas habilidades consideradas en el profesional de la EPM.

Valoración del profesional_habilidades: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
Habilidades	A. Ayuda a los participantes a expresar sus ideas	4,5	3,0	7,9	43,9	40,6	4,13
	B. Destaca los aspectos positivos que aporta cada padre/madre	7,0	2,4	11,0	37,9	41,6	4,05
	C. Fomenta y anima la participación de todo el grupo	3,3	1,8	7,0	34,3	53,5	4,33
	D. Dirige y regula las intervenciones de los participantes	8,3	2,4	8,0	42,8	38,5	4,01
	E. Estimula la reflexión del grupo haciendo preguntas	4,9	1,8	8,2	38,1	47,0	4,20
	F. Entretiene y hace amena la sesión	,0	2,1	7,6	33,4	56,8	4,45
	G. Facilita el respeto mutuo entre todos los participantes	2,1	1,5	4,6	37,0	54,7	4,41
	H. Controla los tiempos que se dedican a cada actividad	3,4	2,2	10,9	44,5	38,9	4,13
	I. Coordina las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos	6,8	2,2	9,5	40,0	41,5	4,07

Tabla 33. Valoración de los padres respecto a las habilidades del profesional de la EPM.

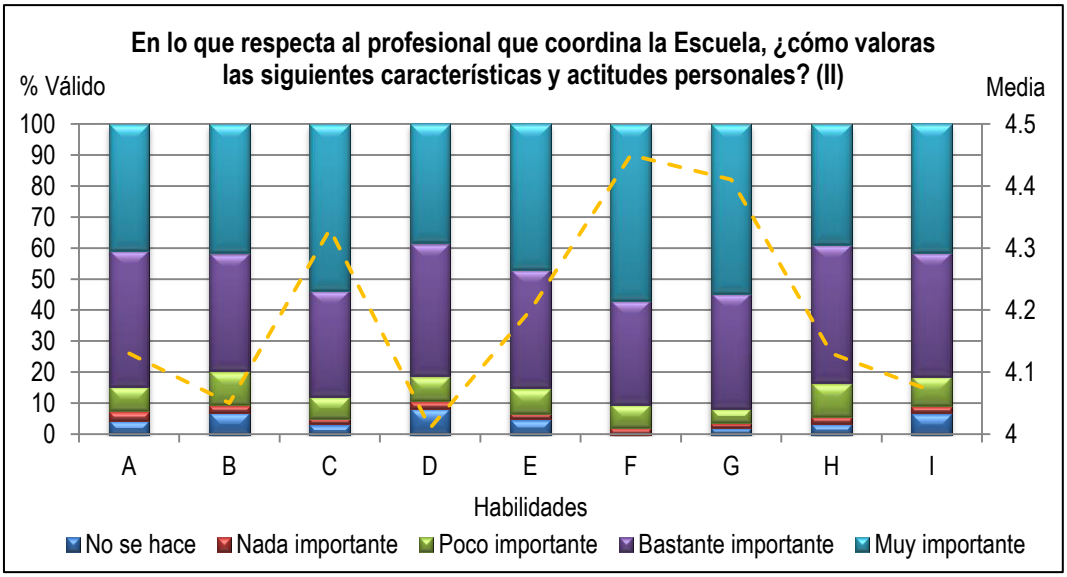


Gráfico 15. Valoración de los padres respecto a las habilidades del profesional de la EPM.

En síntesis, las habilidades del profesional de la EPM mejor valoradas por los padres hacen referencia, sobre todo, a la dinamización del grupo de padres, desde las destrezas dispuestas para entretener y hacer amena la sesión, facilitar el respeto mutuo de todos los participantes y fomentar la participación de todos ellos.

Y en cuanto a la *personalidad* del coordinador de la EPM, los tres rasgos más estimados por los padres, con los porcentajes más altos en la opción "muy importante" en comparación con los aspectos anteriores, han sido:

- Tiene interés y compromiso: el 74,1% de los padres considera que es "muy importante" (media 4,71).
- Inspira confianza y sinceridad: es marcado como "muy importante" por el 73,6% de los encuestados (media 4,68).
- Muestra aceptación y respeto a los participantes: en esta variable, el 70,2% de los padres también marca la opción "muy importante" (media 4,65).

Las variables con puntuaciones medias más bajas, aunque los porcentajes de respuesta se reparten entre las categorías "bastante importante" y "muy importante", son: admite sus propias limitaciones, tiene sentido del humor y presta su apoyo para superar dificultades personales. Con valores intermedios y los porcentajes más altos también en las opciones "bastante importante" y "muy importante", los encuestados eligen: tiene constancia y paciencia, es comprensivo y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los padres, y tiene experiencia y desenvoltura.

La tabla 34 y el gráfico de la página siguiente, reúnen las respuestas emitidas por los padres respecto a la personalidad de la EPM.

Valoración del profesional_personalidad: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
Personalidad	A. Tiene experiencia y desenvoltura	,0	1,2	3,0	27,4	68,4	4,63
	B. Inspira confianza y sinceridad	,0	1,5	2,1	22,8	73,6	4,68
	C. Tiene interés y compromiso	,0	,9	1,5	23,5	74,1	4,71
	D. Admite sus propias limitaciones	1,8	1,2	7,1	39,0	50,9	4,36
	E. Tiene constancia y paciencia	,0	1,2	3,7	37,3	57,8	4,52
	F. Muestra aceptación y respeto a los participantes	,3	1,2	1,8	26,4	70,2	4,65
	G. Es comprensivo y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los padres	,3	1,2	3,4	31,8	63,3	4,57
	H. Presta su apoyo para superar dificultades personales	1,2	1,2	8,0	34,8	54,8	4,41
	I. Tiene sentido del humor	,0	1,8	10,5	35,1	52,6	4,38

Tabla 34. Valoración de los padres respecto a la personalidad del profesional de la EPM.

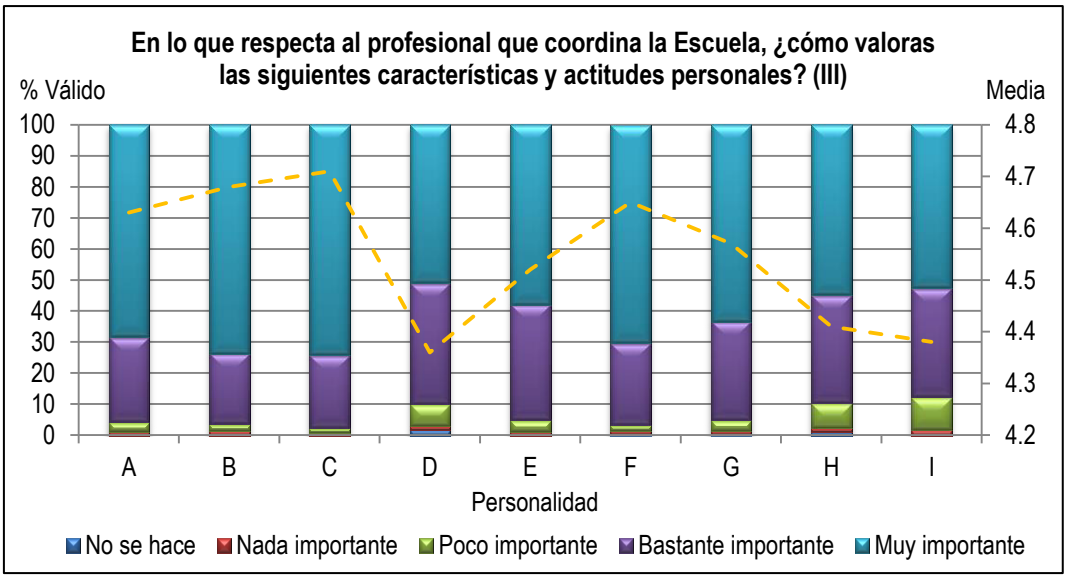


Gráfico 16. Valoración de los padres respecto a la personalidad del profesional de la EPM.

En definitiva, los padres que participan en la EPM conceden una gran importancia a la personalidad del profesional que coordina la Escuela, apreciando fundamentalmente la actitud dirigida hacia el esfuerzo, mostrada a través de su interés y compromiso, y su trato afable, sobre todo en el grupo de padres más que a nivel individual ante situaciones particulares, inspirando confianza, sinceridad, aceptación y respeto a los participantes.

6.2.4. Utilidad y relevancia de la Escuela de Padres y Madres

Las preguntas finales del cuestionario, que abarcan la última dimensión propuesta en el estudio, tienen como objeto valorar la utilidad y relevancia de la EPM para contribuir a la formación de los padres, así como al desempeño de su responsabilidad compartida con el centro escolar, como elementos esenciales dirigidos a la mejora de la educación de los hijos. Para lo primero, se pretende ofrecer una valoración general sobre el modo en que los padres perciben que su asistencia a la EPM les ha ayudado personalmente (pregunta 6) y en la relación con sus hijos (pregunta 7). En cuanto al segundo aspecto, se trata de identificar la transcendencia de la EPM en el desarrollo escolar de los menores (pregunta 8) y en la relación de los padres con los maestros o profesores del centro escolar en el que estudian los hijos (pregunta 9).

a. Proyección para el desarrollo personal

Para estudiar la influencia de la EPM en el desarrollo personal de los padres, se preguntó para qué les había servido lo aprendido desde que asisten a la Escuela respecto a una serie de variables, en las que, para estimar su incidencia, contestaron de acuerdo a la escala: "ninguna vez", "a veces", "a menudo" y "siempre". Las variables que conforman esta pregunta son 18, incluyendo la alternativa de respuesta abierta que se incluye en el cuestionario para completar otras opciones de elección a las propuestas.

En primer lugar, para la presentación de los datos, se ha considerado de interés realizar un análisis factorial, con el fin de simplificar el conjunto de variables previamente codificadas que integran la cuestión. Para ello, se ha comprobado que las variables están altamente intercorrelacionadas, lo que se confirma con las pruebas KMO y Bartlett. Como se muestra en la tabla 35, el índice KMO es próximo al valor máximo 1 (0,915), y la significatividad obtenida en la prueba de Bartlett es menor que 0,05 (0,000), lo que indica que existen relaciones probablemente significativas entre las variables implicadas en el estudio, justificándose de este modo la realización del análisis factorial que nos ocupa.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,915
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2123,215
	gl	136
	Sig.	,000

Tabla 35. Pruebas KMO y Barlett en el análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM.

A partir de esta exploración previa, se ha procedido a la extracción de factores (factorización) y su rotación, dirigido a identificar las cargas más elevadas para cada variable, que de manera resumida pasamos a presentar. Para lo primero, se ha utilizado el método de análisis de componentes principales, del que se infiere la tabla de varianza total explicada de la página siguiente (tabla 36); a partir de esta prueba, se pueden extraer los factores que resultan significativos, que serán aquellos cuya varianza explicada sea mayor que 1, en este caso resultan tres factores, que explican un 54,658% de la varianza total. Por otro lado, el proceso de rotación de factores se ha efectuado con el método Varimax, cuya matriz se corresponde con la tabla 37, donde se han marcado en gris las cargas por filas o factores que resultan significativas. La última tabla que deriva de este análisis y que presentamos (tabla 38), es la matriz de correlaciones entre los factores extraídos.

Varianza total explicada

Compo-nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,998	41,163	41,163	6,998	41,163	41,163	4,102	24,128	24,128
2	1,293	7,605	48,768	1,293	7,605	48,768	2,652	15,603	39,731
3	1,001	5,891	54,658	1,001	5,891	54,658	2,538	14,927	54,658
4	,864	5,081	59,740						
5	,793	4,666	64,406						
6	,753	4,431	68,837						
7	,713	4,193	73,030						
8	,654	3,847	76,877						
9	,610	3,586	80,463						
10	,583	3,432	83,895						
11	,523	3,075	86,969						
12	,499	2,933	89,902						
13	,424	2,492	92,394						
14	,375	2,204	94,598						
15	,360	2,117	96,715						
16	,300	1,764	98,480						
17	,258	1,520	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 36. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 1).

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Comprendo mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s	,633	,305	,155
Me siento más preparado/a para educar a mi/s hijo/s	,552	,338	,314
Me he sentido escuchado/a y comprendido/a	,291	,615	,211
He aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados	,718	,251	-,006
He podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas	,797	-,031	,025
He entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres	,576	,317	,233
Conozco las causas de algunos comportamientos de mi/s hijo/s	,547	,223	,384
Me ha ayudado a entender mi propio comportamiento	,646	,152	,451
He podido reducir o eliminar sentimientos de culpa	,274	,130	,692
Me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre	,609	,309	,213
Me siento más seguro/a y confiado/a como padre/madre	,200	,323	,565
Doy menos importancia a mis errores o defectos	,045	,075	,846
Disfruto de lo que hago como padre/madre	,225	,568	,279
Acepto mejor la idea de ser padre/madre imperfecto/a	,113	,394	,552
Lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida	,510	,377	,224
He observado cambios positivos en mi familia	,411	,543	,277
He establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela	,112	,787	-,002

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 37. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 2).

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	,706	,524	,477
2	-,628	,151	,763
3	-,327	,838	-,436

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 38. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 3).

Con estas pruebas realizadas, se puede hacer una interpretación de los factores extraídos, señalando primero sus características técnicas y las asociaciones encontradas con las variables empíricas:

- Factor I: está saturado por 9 variables de las 17 del análisis, de la cuales más de la mitad cargan significativamente (superiores al valor de significación 0,60), lo que indica que es un factor general, y además unipolar, pues todos los pesos elevados son del mismo signo. Las variables que integran este factor son: comprendo mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s; me siento más preparado/a para educar a mi/s hijo/s; he aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados; he podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas; he entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres; conozco las causas de algunos comportamientos de mi/s hijo/s; me ha ayudado a entender mi propio comportamiento; me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre y lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida.
- Factor II: es un factor específico, ya que está saturado por 4 variables de las 17 totales, y unipolar. Las variables empíricas con las que se relaciona este factor son: me he sentido escuchado/a y comprendido/a; disfruto de lo que hago como padre/madre; he observado cambios positivos en mi familia y he establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela.
- Factor III: al igual que el anterior, es un factor específico saturado por 4 variables de las 17 y unipolar. Está saturado por las variables: he podido reducir o eliminar sentimientos de culpa; me siento más seguro/a y confiado/a como padre/madre; doy menos importancia a mis errores o defectos y acepto mejor la idea de ser padre/madre imperfecto/a.

Como cierre de esta prueba, se pueden denominar los factores de la siguiente manera:

- Factor I: las variables que integran este factor reflejan que lo aprendido por los padres les ha permitido adquirir nuevos conocimientos, desde una actitud reflexiva y comprensiva sobre sus propias formas de vida, las de sus hijos y la de otros padres para el desarrollo de sus responsabilidades parentales. Es por tanto un factor general sobre la adquisición de conocimientos para el ejercicio positivo del rol parental.
- Factor II: está vinculado con los procesos de interacción de los padres en la dinámica de convivencia familiar, que les hace disfrutar como padres y observar cambios positivos en la familia, y también en el grupo de participantes de la EPM, al sentirse escuchados y comprendidos e incluso establecer amistad con alguno de ellos. Así, este factor hace referencia al desarrollo de habilidades para favorecer las relaciones en la familia y en el grupo de la EPM.
- Factor III: las variables que constituyen este factor aluden a las aportaciones de la EPM en las creencias de los padres, para tomar conciencia respecto a su propio ejercicio parental, y en sus sentimientos, para disminuir aquellos relacionados con la culpa o la incapacidad. Se puede entender entonces como un factor referente a las actitudes de los padres para su equilibrio emocional.

De este modo, las EPM contribuyen al desarrollo de una parentalidad positiva desde la formación personal de los padres en todas sus dimensiones generales: intelectuales, de integración social, ya sea en el entorno familiar o comunitario, y emocionales. El primer aspecto se corresponde con el factor I, que como se ha mencionado está constituido por gran parte de las variables de la pregunta que estamos analizando, en tanto que coincide que la mayoría de esas variables son también aquellas a las que los padres conceden más importancia, como se verá a continuación. De las otras dos dimensiones, referentes al factor II y III, resaltamos la correlación que existe entre ellas, como se mostraba en la tabla 38, cuyos valores (0,838 y 0,763) indican una correlación muy alta y positiva o directamente proporcional; esto es, los encuestados que consideran que la EPM les permite enriquecer sus relaciones en la familia y con el resto de participantes, estiman asimismo que lo aprendido en la Escuela les sirve para potenciar sus actitudes positivas como padres.

Tras este análisis, presentamos a continuación las respuestas más destacadas a esta pregunta, dada la complejidad de la misma. Para ello, como ya se ha hecho, nos apoyaremos en los estadísticos descriptivos que se han obtenido, prestando especial atención a la media, teniendo en cuenta que se han asignado valores de 1 a 4 a las categorías de la escala empleada en esta cuestión, por lo que cuanto más se acerque el valor de la media a la máxima puntuación, mayor será el número de casos que han contestado en las categorías de mayor incidencia: "a menudo" y "siempre". De acuerdo con esto último y según las opiniones de los padres, los aspectos en los que sienten que más les ha servido lo aprendido en la EPM son (tabla 39):

- He podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas: es marcado por casi la totalidad de los encuestados en las opciones más altas, un 41,9% "a menudo" y un 50,5% "siempre" (media 3,43).
- He aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados: las mayores frecuencias se distribuyen entre el 41,2% en la opción "a menudo" y el 50,6% en "siempre" (media 3,42).
- Me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre: el 37,7% de los padres marca "a menudo" y el 52,0% "siempre" (media 3,41).
- Lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida: un 45,7% "a menudo" y un 46,3% "siempre" (media 3,38).
- Con la misma puntuación media, 3,31, sobresalen dos variables: comprendo mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s, el 48,0% de los padres considera que "a menudo" y el 41,6% "siempre", y disfruto de lo que hago como padre/madre, el 44,0% señala "a menudo" y el 43,7% "siempre".

También resaltamos, entre las medias con valores más bajos, dos variables:

- He podido reducir o eliminar sentimientos de culpa: presenta el porcentaje más alto en la opción "ninguna vez" (10,5%) y la mayoría de las respuestas se reparten entre las categorías "a veces" (40,0%) y "a menudo" (36,3%). La media es igual a 2,52.
- Doy menos importancia a mis errores o defectos: con una puntuación media de 2,54, gran parte de las respuestas a esta pregunta se sitúan en las opciones "a veces" (42,1%) y "a menudo" (38,7%).

Las contestaciones en la opción abierta fueron limitadas y anecdóticas, bien por no ajustarse a lo preguntado o por hacer referencia a aspectos ya aludidos en las variables.

Proyección para el desarrollo personal: porcentaje y media

	Porcentajes válidos				Media
	Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
A. Comprendo mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s	,6	9,7	48,0	41,6	3,31
B. Me siento más preparado/a para educar a mi/s hijo/s	,3	21,6	49,4	28,7	3,06
C. Me he sentido escuchado/a y comprendido/a	1,8	21,2	41,1	35,9	3,11
D. He aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados	,3	7,9	41,2	50,6	3,42
E. He podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas	,3	7,3	41,9	50,5	3,43
F. He entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres	,9	17,1	49,7	32,3	3,13
G. Conozco las causas de algunos comportamientos de mi/s hijo/s	,0	23,0	54,6	22,4	2,99
H. Me ha ayudado a entender mi propio comportamiento	,6	24,5	52,9	22,0	2,96
I. He podido reducir o eliminar sentimientos de culpa	10,5	40,0	36,3	13,2	2,52
J. Me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre	,9	9,4	37,7	52,0	3,41
K. Me siento más seguro/a y confiado/a como padre/madre	2,8	20,6	47,7	28,9	3,03
L. Doy menos importancia a mis errores o defectos	7,6	42,1	38,7	11,6	2,54
M. Disfruto de lo que hago como padre/madre	,6	11,6	44,0	43,7	3,31
N. Acepto mejor la idea de ser padre/madre imperfecto/a	1,5	21,8	45,4	31,3	3,06
O. Lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida	,0	8,0	45,7	46,3	3,38
P. He observado cambios positivos en mi familia	1,2	27,5	50,9	20,4	2,90
Q. He establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela	8,0	31,5	34,3	26,2	2,79

Tabla 39. Proyección de la EPM para el desarrollo personal de los padres.

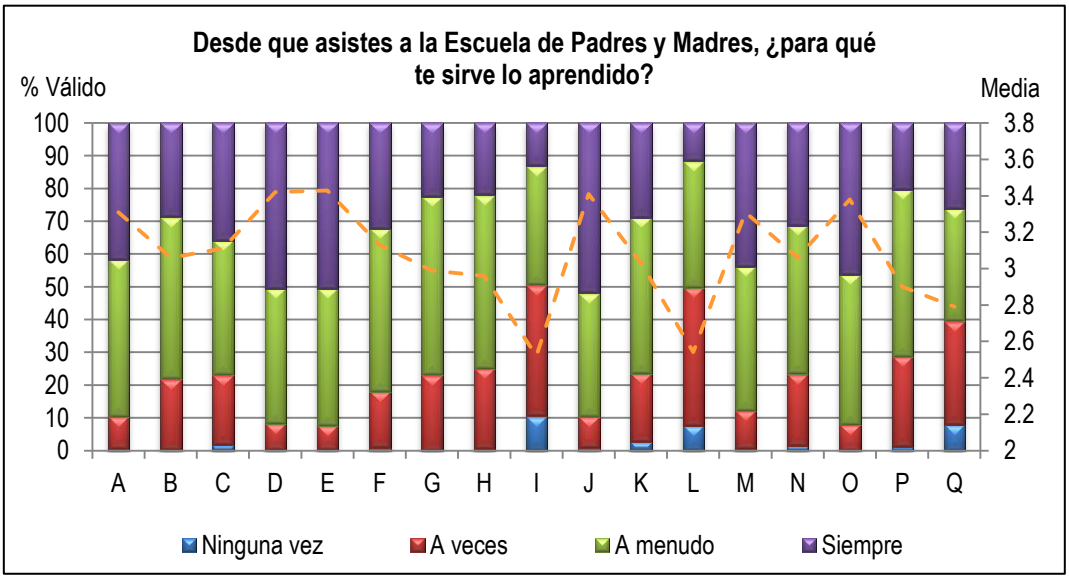


Gráfico 17. Proyección de la EPM para el desarrollo personal de los padres.

En resumen, las personas encuestadas creen que desde que asisten a la EPM lo aprendido en ella les ha servido para adquirir nuevos y más amplios conocimientos, principalmente desde la reflexión sobre sus propias actitudes y comportamientos y el ejercicio del profesional de la Escuela u otros especialistas, mostrando así dos pilares básicos en la metodología de la EPM: el pensamiento reflexivo, tanto desde la revisión íntima como en la interacción con el grupo, junto a la práctica de los profesionales. Esto les ha permitido enriquecerse como padres, utilizar lo aprendido en su vida y comprender mejor la importancia de su papel para la educación de sus hijos, por lo que se puede decir que esos conocimientos aprendidos en la Escuela han sido valiosos, prácticos y necesarios para tomar conciencia de sus responsabilidades parentales. Asimismo, lo que han aprendido les ayuda a disfrutar de lo que hacen como padres, lo que potencia los sentimientos de seguridad, autonomía y satisfacción en su ejercicio parental.

Aunque esos aspectos son los más destacados, en la mayoría de las variables restantes las puntuaciones medias han sido próximas a 3 o superiores, por lo que se puede inferir que, en general, la utilidad de lo aprendido ha tenido una gran incidencia para los padres. Los casos señalados en que las medias han sido más bajas permiten apuntar por otro lado que, a pesar de que con frecuencia se considera de manera restringida que las EPM se dirigen a personas que viven situaciones de malestar personal, los encuestados no suelen pensar que con su asistencia a la Escuela hayan podido disminuir o eliminar sus sentimientos previos de culpa o incapacidad como padres, como también se mostró en la segunda cuestión referente a los motivos de participación.

Finalmente, para completar el estudio de esta pregunta, se han realizado análisis de contingencia para medir el grado de asociación de esta cuestión respecto al tiempo de participación (pregunta 1), con el fin de indagar si el tiempo que los padres llevan asistiendo a la EPM influye en la percepción que tienen sobre la utilidad de los aprendizajes adquiridos en la Escuela. A partir de estas pruebas en la totalidad de las variables codificadas en la pregunta 6, se han encontrado diferencias significativas en dos variables: he entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres, y he establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela.

Respecto a la primera variable, el valor Tau extraído del análisis ha sido de 0,112, cuyo valor de significación es menor que 0,05 ($p = 0,018$). Por eso, como se puede ver en la tabla de contingencia que se deriva de este análisis (tabla 40), cuanto más tiempo llevan participando los padres en las EPM, principalmente a partir de los 3 años en adelante,

mayor es el porcentaje de aquellos que consideran que con su asistencia han entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres en las categorías de mayor incidencia: "a menudo" y "siempre".

Tabla de contingencia

			He entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres				Total
			Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	1	25	56	30	112
		Porcentaje	0,9%	22,3%	50,0%	26,8%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	2	10	24	15	51
		Porcentaje	3,9%	19,6%	47,1%	29,4%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	0	6	29	23	58
		Porcentaje	0,0%	10,3%	50,0%	39,7%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	0	11	38	25	74
		Porcentaje	0,0%	14,9%	51,4%	33,8%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	0	3	11	11	25
		Porcentaje	0,0%	12,0%	44,0%	44,0%	100,0%
Total		Recuento	3	55	158	104	320
		Porcentaje	0,9%	17,2%	49,4%	32,5%	100,0%

Tabla 40. Tabla de contingencia tiempo participación-entiende otros padres.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,112	,047	2,362	,018
N de casos válidos		320			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 41. Prueba Tau tiempo de participación-entiende otros padres.

Así, los padres que más tiempo llevan participando en la EPM, aprecian más la posibilidad que les ofrece la Escuela para aprender a partir de las opiniones y experiencias de los otros padres asistentes.

En cuanto a la segunda variable mencionada, el valor Tau ha sido de 0,156, significativo para un nivel de confianza del 99% (p = 0,001). Como se observa en la próxima tabla de contingencia, cuanto más tiempo llevan participando los padres en las EPM, mayor es el porcentaje de aquellos que indican que han establecido amistad con algunos de los padres de la Escuela en las categorías de mayor incidencia: "a menudo" y

"siempre", especialmente a partir de los 3 años e incrementando en los periodos siguientes hasta los 10 años o más.

Tabla de contingencia

			He establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela				Total
			Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	8	48	27	29	112
		Porcentaje	7,1%	42,9%	24,1%	25,9%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	8	19	15	8	50
		Porcentaje	16,0%	38,0%	30,0%	16,0%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	5	13	23	16	57
		Porcentaje	8,8%	22,8%	40,4%	28,1%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	3	18	30	22	73
		Porcentaje	4,1%	24,7%	41,1%	30,1%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	1	2	12	10	25
		Porcentaje	4,0%	8,0%	48,0%	40,0%	100,0%
Total		Recuento	25	100	107	85	317
		Porcentaje	7,9%	31,5%	33,8%	26,8%	100,0%

Tabla 42. Tabla de contingencia tiempo participación-hace amigos.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,156	,046	3,428	,001
N de casos válidos		317			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 43. Prueba Tau tiempo de participación-hace amigos.

De este modo, los encuestados que más tiempo llevan participando en la EPM, son los que señalan en mayor grado que su asistencia les ha permitido entablar una relación de amistad con otros padres que forman parte de la Escuela.

En definitiva, los padres que mantienen su participación en el tiempo en actividades de EPM, sobre todo a partir de los 3 años en adelante, son los que más valoran las consecuencias de las relaciones que se forman en el grupo de padres. Se puede inferir que son padres que comprenden mejor el valor del grupo en la metodología de la Escuela, están más abiertos al diálogo compartido que se genera en esta actividad gracias a su experiencia previa, lo que favorece el análisis crítico y reflexivo de las realidades

contrastadas de los padres para percibir su realidad familiar con una cierta perspectiva, relativizando sus puntos de vista o dificultades, y, lo más importante, para aprender en el encuentro grupal. Incluso, más allá de las interacciones que se desarrollan dentro de la EPM, la asistencia prolongada en el tiempo de los padres les permite hacerse amigos de otros participantes, lo que enriquece sus relaciones sociales y posibilita el encuentro para el continuo aprendizaje fuera de la Escuela, así como en posibles cursos posteriores u otras prácticas de formación parental.

Llama la atención que sólo y de manera peculiar sea en estas interacciones con los iguales donde se observan diferencias en los cruces realizados, a pesar de que, en un primer momento, se podría pensar que los padres que tienen mayor experiencia en prácticas de EPM, son los que más aprecian la relevancia de los conocimientos que han adquirido en el tiempo para cumplir sus funciones educativas, para cambiar ciertos aspectos de la convivencia familiar o sus actitudes personales, como se analizó en la extracción de factores. Sin embargo, el tiempo de participación en la EPM no influye en la utilidad que los padres confieren a lo aprendido en ella, o, dicho de otro modo, independientemente del tiempo que los padres lleven asistiendo a la EPM, éstos perciben, en general, un provecho relevante para su propio desarrollo personal, como se ha podido colegir de los resultados presentados antes.

b. Proyección en la relación con los hijos

El estudio de la relevancia de la EPM para la formación parental de los encuestados implica considerar cómo ese apoyo, dirigido a potenciar las cualidades y capacidades de los padres, contribuye al desarrollo de los hijos, que se despliega y manifiesta de manera esencial en los procesos de interacción entre unos y otros. Por eso, se preguntó a los encuestados si habían sentido algún cambio en la relación con sus hijos desde que asisten a la Escuela, teniendo en cuenta un total de 18 variables, una de ellas de opción abierta, a las que contestaron según la escala: “ninguna vez”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”, como en la cuestión anterior.

También como en la pregunta 6, con la intención de mostrar un nuevo conjunto de variables inferior en número a las originales, se ha efectuado un análisis factorial. Primeramente, se ha verificado la significatividad de las correlaciones en la mayoría de

las variables codificadas en la pregunta, que se corrobora con las pruebas KMO y Bartlett:

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,932
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2345,160
	gl	136
	Sig.	,000

Tabla 44. Pruebas KMO y Barlett en el análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM.

El índice KMO resultante ha sido elevado, cercano al valor máximo 1 (0,932), y la significatividad obtenida en la prueba de Bartlett es menor que 0,05 (0,000). Con estos datos, se puede concluir que hay relaciones probablemente significativas entre las variables, por lo que se puede proceder a la extracción de factores. Para eso, se ha utilizado el método de análisis de componentes principales y para la rotación de factores el método Varimax, al igual que en la pregunta previa. Los resultados de estas pruebas se presentan a continuación.

Varianza total explicada

Compo-nente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,518	44,226	44,226	7,518	44,226	44,226	3,518	20,692	20,692
2	1,143	6,722	50,948	1,143	6,722	50,948	3,303	19,430	40,122
3	1,023	6,015	56,963	1,023	6,015	56,963	2,863	16,841	56,963
4	,908	5,341	62,304						
5	,807	4,749	67,053						
6	,723	4,253	71,306						
7	,630	3,703	75,009						
8	,571	3,359	78,369						
9	,523	3,077	81,446						
10	,505	2,969	84,415						
11	,472	2,775	87,191						
12	,451	2,652	89,843						
13	,397	2,336	92,179						
14	,379	2,232	94,411						
15	,356	2,095	96,506						
16	,327	1,921	98,427						
17	,267	1,573	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 45. Análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 1).

Matriz de componentes rotados

	Componente		
	1	2	3
Controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas	,450	,588	,021
Busco alternativas con mi/s hijo/s para solucionar los problemas	,523	,412	,211
Permito que tomen sus propias decisiones y se responsabilicen de ellas	,701	,300	,068
Hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias	,525	,237	,406
Dejo que mi/s hijo/s expongan sus posturas y opiniones	,759	,131	,267
Muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas	,640	,131	,336
Trato de ponerme en el lugar de mi/s hijo/s	,541	,362	,171
Reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados	,251	,718	,090
Controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s	,294	,617	,332
Pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s	,402	,600	,228
Trato de repetirle menos las cosas	,066	,707	,300
Sé ver de forma realista las habilidades y limitaciones de mi/s hijo/s	,085	,464	,593
Enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s	,195	,452	,654
Acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son	,233	,144	,806
Tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s	,392	,156	,674
Dejo que asuman sus propios problemas y obligaciones	,577	,143	,426
Intento disminuir la tensión cuando se producen conflictos con mi/s hijo/s	,290	,503	,344

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 46. Análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 2).

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3
1	,614	,583	,532
2	-,610	,778	-,148
3	,500	,233	-,834

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Tabla 47. Análisis relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 3).

Como se puede observar en la tabla 45, tres son los factores que se han extraído, que explican un 56,963% de la varianza total. Las cargas más elevadas que se han identificado en cada uno de los factores, como aparecen marcados en gris en la tabla 46, permiten apuntar las siguientes características técnicas y asociaciones con las variables empíricas:

- Factor I: factor específico y unipolar. Está saturado por 7 variables de las 17 del análisis: busco alternativas con mi/s hijo/s para solucionar los problemas; permito que tomen sus propias decisiones y se responsabilicen de ellas; hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias; dejo que mi/s hijo/s

expongan sus posturas y opiniones; muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas; trato de ponerme en el lugar de mi/s hijo/s y dejo que asuman sus propios problemas y obligaciones.

- Factor II: factor específico y unipolar. Las variables que integran este factor son las 6 siguientes: controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas; reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados; controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s; pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s; trato de repetirle menos las cosas e intento disminuir la tensión cuando se producen conflictos con mi/s hijo/s.
- Factor III: factor específico y unipolar. Está saturado por las 4 variables restantes: sé ver de forma realista las habilidades y limitaciones de mi/s hijo/s; enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s; acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son, y tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s.

Ahora, se pueden denominar los factores del siguiente modo:

- Factor I: las variables que componen este factor hacen referencia a los procesos de comunicación entre padres e hijos, por un lado de forma prudente por parte de los padres para que sus hijos tomen sus decisiones y resuelvan sus propios problemas, asumiendo sus responsabilidades y las consecuencias que se deriven de ellas; y, por otro, desde la escucha y la expresión de unos y otros para el diálogo y el establecimiento de acuerdos, tratando los padres de ponerse en el lugar de sus hijos y ejerciendo coherentemente su autoridad. Puede denominarse como un factor de habilidades parentales para la comunicación con los hijos.
- Factor II: está vinculado con los comportamientos de regulación de los padres ante las conductas que generan disensión o conflictos con los hijos, controlando sus reacciones en estas situaciones, así como las reacciones de los hijos para disminuir la tensión. En consecuencia, este factor hace mención a las habilidades de los padres para la resolución de dificultades o problemas con los hijos.
- Factor III: las variables que integran este factor aluden a las actitudes de los padres para aceptar a los hijos tal como son, con sus habilidades y limitaciones, y para valorarles de manera positiva, atendiendo a sus logros y depositando una mayor confianza en ellos. Se puede entender como un factor referente a las actitudes de los padres para la comprensión y el reconocimiento del comportamiento de los hijos.

Con este análisis, puede desprenderse que las aportaciones de la EPM para transcender en las relaciones de los padres con sus hijos se dejan sentir en el desarrollo de habilidades para la comunicación y la resolución de problemas, y la mejora de las actitudes para comprender y reconocer el comportamiento de los hijos. Para desglosar estas contribuciones con mayor detalle, presentamos ahora las respuestas que más sobresalen en la pregunta que venimos analizando, estimando su relevancia como se hizo en la pregunta 6, esto es, considerando que cuanto más se aproximen las puntuaciones medias a 4, mayor será el número de padres que han contestado a las variables en las categorías de mayor incidencia: "a menudo" y "siempre". De este modo, los cambios que más distinguen los padres en la relación con sus hijos, gracias a su participación en la EPM, son:

- Acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son: más de la mitad de los encuestados, un 55,6%, ha marcado "siempre" (media 3,46).
- Hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias: las mayores frecuencias se distribuyen entre el 50,0% en la opción "a menudo" y el 38,8% en "siempre" (media 3,27).
- Con la misma puntuación media, 3,22, y valores mayoritarios en las categorías "a menudo" y "siempre", destacan dos variables: muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas, y tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s.
- Al igual que en el caso anterior, con idénticas medias, 3,11, sobresalen las variables: dejo que mi/s hijo/s expongan sus posturas y opiniones, y enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s.

Atendiendo a las medias con valores más bajos, aunque los porcentajes de respuesta más significativos se reparten en las categorías intermedias "a veces" y "a menudo", resaltamos las siguientes variables: reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados (media 2,42); trato de repetirle menos las cosas (media 2,51); pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s (media 2,62); controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s (media 2,65) y controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas (media 2,66).

Ningún padre incluyó otra respuesta en la opción abierta.

La totalidad de las respuestas y su representación gráfica, se muestran en la página siguiente.

Proyección en la relación con los hijos: porcentajes y media

	Porcentajes válidos				Media
	Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
A. Controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas	1,5	39,8	50,2	8,5	2,66
B. Busco alternativas con mi/s hijo/s para solucionar los problemas	1,5	19,1	64,5	14,8	2,93
C. Permito que tomen sus propias decisiones y se responsabilicen de ellas	1,8	36,0	47,3	14,9	2,75
D. Hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias	,6	10,6	50,0	38,8	3,27
E. Dejo que mi/s hijo/s expongan sus posturas y opiniones	,9	17,3	51,7	30,1	3,11
F. Muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas	,9	12,5	50,5	36,1	3,22
G. Trato de ponerme en el lugar de mi/s hijo/s	1,8	29,2	48,0	20,9	2,88
H. Reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados	4,3	55,0	35,5	5,2	2,42
I. Controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s	1,8	40,2	48,8	9,1	2,65
J. Pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s	1,2	44,2	45,5	9,1	2,62
K. Trato de repetirle menos las cosas	2,7	51,8	37,0	8,5	2,51
L. Sé ver de forma realista las habilidades y limitaciones de mi/s hijo/s	1,2	24,5	54,9	19,3	2,92
M. Enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s	1,5	14,9	54,3	29,3	3,11
N. Acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son	,9	8,2	35,3	55,6	3,46
O. Tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s	,9	12,8	50,0	36,3	3,22
P. Dejo que asuman sus propios problemas y obligaciones	2,8	29,1	51,4	16,8	2,82
Q. Intento disminuir la tensión cuando se producen conflictos con mi/s hijo/s	2,4	25,1	53,5	19,0	2,89

Tabla 48. Proyección de la EPM en la relación con los hijos.

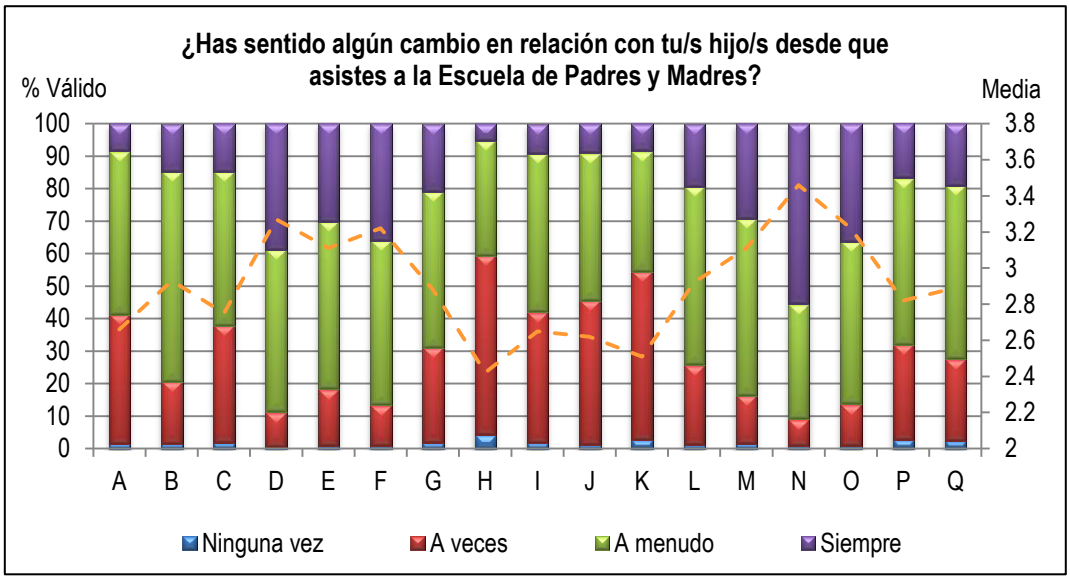


Gráfico 18. Proyección de la EPM en la relación con los hijos.

A la vista de las respuestas de los padres y siguiendo las denominaciones de los factores extraídos en esta cuestión, los cambios que más perciben en la relación con sus hijos con motivo de su participación en la EPM tienen que ver, por una parte, con la comunicación con ellos: haciéndoles ver los límites y las normas a respetar y sus consecuencias, y mostrando los padres y dejando que los hijos expongan sus particulares posturas y opiniones de las cosas; y, por otra parte, con la comprensión y el reconocimiento del comportamiento de los hijos: aceptándoles y valorándoles tal como son, teniendo una mayor confianza en ellos y centrándose en sus esfuerzos y progresos. Estos últimos aspectos resaltan particularmente, pues se corresponden con tres de las cuatro variables que integran el tercer factor. De este modo, los padres aprecian mejoras en el diálogo con sus hijos y la disposición de las normas del hogar, que ayudan al desarrollo de los menores y facilitan la convivencia familiar, y también distinguen cambios en su estima hacia los hijos, que influye en la confianza y la seguridad personal que los menores vayan adquiriendo, sobre las que construyen la imagen y la valoración adecuada de uno mismo.

Los casos resaltados con puntuaciones medias inferiores, remiten al factor extraído sobre las habilidades de los padres para la resolución de dificultades o problemas con los hijos. Así, como ya se mencionó en la segunda pregunta relativa a los motivos de participación y se infiere también de la pregunta anterior, los encuestados no expresan un mayor provecho de la EPM para ayudarles ante los momentos difíciles que se suceden en la relación con sus hijos, pues algunas de las disposiciones necesarias para ello, como contemplan las variables que integran el segundo factor de esta pregunta, no son marcadas con una amplia frecuencia por los padres, en comparación con el resto de las variables analizadas. Pese a que en ocasiones se cae en el error de pensar que a las EPM acuden solamente padres que viven situaciones especialmente problemáticas con sus hijos, aquellos que participan muestran con sus respuestas los beneficios que aporta la Escuela para promover una relación asertiva con los hijos, a través de la comunicación y el reconocimiento de los menores, más que para mejorar las maneras de responder a las situaciones en que la relación se vuelve conflictiva entre ellos, en tanto que lo primero es base para atender esos problemas que se pueden dar en la convivencia entre padres e hijos.

Por último, se han efectuado análisis de contingencia para valorar la asociación de esta pregunta respecto al tiempo de participación en la EPM (pregunta 1), para tratar de averiguar si el tiempo que los padres llevan asistiendo influye en la percepción que tienen sobre las aportaciones de la Escuela en la relación con sus hijos. Realizadas estas

pruebas con todas las variables de la pregunta 7, no se han encontrado diferencias significativas en ninguno de los contrastes. Por lo tanto, el tiempo que los padres lleven participando en la EPM, no repercute en la percepción que tienen sobre los cambios que se han sucedido en la relación con sus hijos gracias a su participación en la Escuela, que por otra parte han sido notables de acuerdo a los resultados expuestos.

c. Proyección en el desarrollo escolar de los hijos

Para estudiar la transcendencia de la formación de los padres para promover el desarrollo de los hijos, es interesante tener en cuenta además cómo influye esa formación en el progreso escolar de los menores, en la atención que se viene prestando en esta Tesis Doctoral a la importancia de la actividad educativa del contexto familiar y del centro escolar en el proceso de conformación de los niños. Por eso, se preguntó a los padres si habían observado algún cambio en el desarrollo escolar de sus hijos desde que participan en la EPM, considerando un total de 12 variables, más una de opción abierta, que fueron contestadas según la escala: "nada", "poco", "bastante" y "mucho", codificada en el tratamiento de los datos con valores de 1 a 4, que se toman como referencia para el análisis de las puntuaciones medias obtenidas.

Según las respuestas recogidas, señalamos cinco variables o aspectos en los que los padres perciben más cambios en el desarrollo escolar de sus hijos con motivo de su participación en la Escuela, cuyos porcentajes de respuesta más destacados en comparación con el resto se sitúan en las categorías "bastante" y "mucho":

- Estoy más atento a su rendimiento escolar: media 2,94.
- Valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijo/s: media 2,88.
- Ayudo a mi/s hijo/s de forma más eficaz en sus tareas: media 2,86.
- Conozco mejor lo que mi/s hijo/s hacen en la escuela: media 2,84.
- Puedo orientar mejor su progreso escolar y profesional: media 2,82.

Las demás variables tienen unas puntuaciones medias inferiores muy semejantes, entre los valores 2,60 y 2,70. Los porcentajes más altos de respuesta se localizan en estos casos en las opciones "poco" y "bastante".

Una persona incluyó una respuesta en la pregunta abierta, indicando que su hijo es "más obediente y tiene más ganas de aprender", lo que valoró en la categoría "mucho".

La tabla y el gráfico siguientes reflejan las respuestas obtenidas en esta pregunta.

Proyección en el desarrollo escolar de los hijos: porcentaje y media

	Porcentajes válidos				Media
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
A. Valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijo/s	10,0	18,8	44,2	27,0	2,88
B. Comprendo mejor el plan de estudios de mi/s hijo/s	12,5	25,3	47,6	14,6	2,64
C. Estoy más atento a su rendimiento escolar	9,1	18,2	40,4	32,2	2,96
D. Conozco mejor lo que mi/s hijo/s hacen en la escuela	8,5	22,6	45,1	23,8	2,84
E. Ayudo a mi/s hijo/s de forma más eficaz en sus tareas	7,9	21,6	47,4	23,1	2,86
F. Puedo orientar mejor su progreso escolar y profesional	7,0	22,1	52,4	18,5	2,82
G. Noto que ha mejorado su rendimiento escolar	11,6	32,5	40,1	15,8	2,60
H. Mi/s hijo/s organizan mejor sus tiempos de estudio	11,9	32,4	43,7	11,9	2,56
I. Recibo comentarios más positivos de sus maestros o profesores	8,8	31,7	40,2	19,2	2,70
J. Considero que la relación de mi/s hijo/s con los compañeros de clase ha mejorado	12,0	31,8	40,4	15,7	2,60
K. Creo que la relación de mi/s hijo/s con sus maestros o profesores ha mejorado	12,2	29,7	40,7	17,4	2,63
L. Siento que mi/s hijo/s tienen más interés en su aprendizaje	11,7	29,4	40,8	18,1	2,65

Tabla 49. Proyección de la EPM en el desarrollo escolar de los hijos.

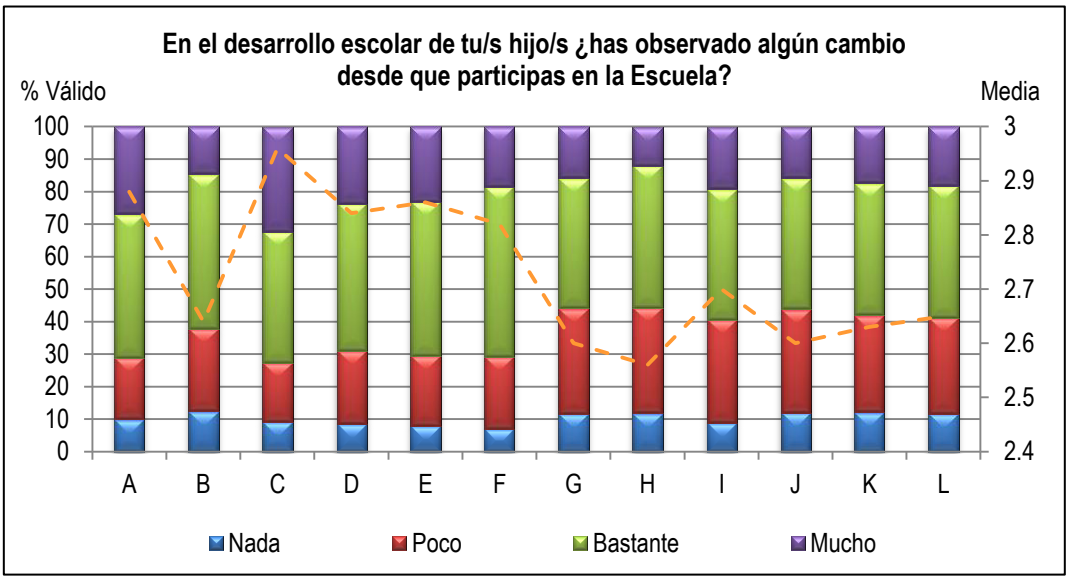


Gráfico 19. Proyección de la EPM en el desarrollo escolar de los hijos.

Como se ha indicado y se aprecia con claridad en el gráfico 19, las cinco variables que se han resaltado (representadas en el gráfico con las letras A, C, D, E y F), cuentan con las medias más elevadas, pues en el resto, en comparación, los valores caen de manera evidente. De todos modos, estas puntuaciones medias se sitúan en unos niveles

centrales y superiores, si tenemos en cuenta el valor máximo que puede alcanzar la media (4), y los porcentajes de respuesta más altos se corresponden en todos los casos con la categoría "bastante", aunque no despuntan en el total de las variables los porcentajes en la categoría más alta ("mucho") y los de las categorías inferiores ("nada" y "poco") son importantes, sobre todo y como es esperable en las variables con medias más bajas.

Estos valores se pueden explicar, al menos en parte, a partir de las opiniones emitidas en la última pregunta de opción abierta (pregunta 10), destinada a que los encuestados expusieran otras observaciones y que muchos aprovecharon para aclarar sus contestaciones a la pregunta que venimos tratando, así como a la próxima sobre la utilidad de la EPM para favorecer la relación con los maestros o profesores de los hijos. Por eso, analizamos ahora los comentarios incluidos en la pregunta final que hacen referencia a esas aclaraciones presentadas por los padres, exponiendo también algunas relativas a la siguiente pregunta porque los matices hechos sobre ambas cuestiones son en algunos casos inseparables, adelantando así algunas observaciones tanto de esa cuestión como de la última del cuestionario. En la siguiente tabla se presentan esas respuestas, indicando el número de cuestionario registrado en la recogida de los instrumentos.

C. 3	"Como mis hijos son pequeños, las preguntas del desarrollo en la escuela a lo mejor no son muy acertadas".
C. 29	"La Escuela de Padres no ha influido en la relación con los profesores o en el rendimiento de mis hijos porque ambos eran ya muy buenos previamente".
C. 34	"En el rendimiento escolar de mis hijos he puesto que no he notado mejoría porque éste siempre ha sido excelente y nunca se me han presentado problemas, no porque los temas tratados en la Escuela al respecto no fueran interesantes o útiles".
C. 41	"Dada la edad temprana de mis hijos muchas de las cuestiones en la pregunta 8 son difíciles de contestar o incluso de aplicar".
C. 53	"La Escuela de Padres no me ha ayudado a mejorar el rendimiento escolar de mis hijos. Era bueno antes, y sigue siéndolo".
C. 54	"Hacer mención que las respuestas NADA en la pregunta 8 son porque el nivel no se ha incrementado, ya era alto".
C. 62	"La asistencia a la Escuela de Padres ayuda claramente en la educación de mis hijos, pero probablemente mi actitud y comportamiento ante muchas de las preguntas/situaciones mencionadas arriba serían iguales de no asistir a la Escuela de Padres".
C. 63	"No veo relación de la Escuela de Padres con los estudios del niño ni con sus profesores".
C. 65	"Realmente, siento que la Escuela de Padres me ha servido para mejorar las relaciones con mis hijos y para mejorar su educación, aunque la influencia en lo académico no creo que tenga tanto peso".
C. 66	"Mi hija es pequeña y algunas de las cuestiones del apartado 8 se me quedan un poco grandes porque aún no tenemos tantas exigencias".
C. 72	"No veo la relación entre escuela y padres".
C. 91	"Pongo muchos "nada" en la pregunta 8 porque la Escuela no ha influido en cambios".

Continúa página siguiente

C. 92	"En las dos últimas preguntas, eso no ha variado por mi participación en la Escuela".
C. 98	"Mi hija es pequeña. Estas últimas cuestiones entiendo que son para niños más mayores".
C. 119	"Soy profesora del colegio, ya tenía interés en lo académico y buena relación con los profesores".
C. 123	"Hay un desarrollo escolar pero no por participar en la Escuela".
C. 132	"Lo último, creo que hubiera sido parecido sin asistir a la 'escuela de padres' ".
C. 173	"No tengo problemas de momento con mi hijo (en pregunta 8)".
C. 179	"Considero que su progreso e interés era ya positivo, ya valoraba mucho los estudios de mis hijos".
C. 189	"Hay preguntas que como son para alumnos más mayores… (pregunta 8)".
C. 194	"No encuentro una influencia específica de la Escuela justo en lo de la pregunta 8, ¿quizá ha habido algún curso o charla específico del tema y yo me lo he perdido?".
C. 210	"Sólo puedo opinar de unas pocas sesiones, por eso mi negativa en las dos últimas preguntas".
C. 244	"La Escuela de Padres y la escuela de mis hijos están totalmente desvinculadas. El colegio y los profesores no participan en la misma y está más orientada al trabajo como padres en nuestra casa".
C. 245	"No asistí a talleres de rendimiento escolar (pregunta 8)".
C. 277	"Como en el curso hemos tratado límites, no ha tenido nada que ver con la relación respecto al colegio y profesores".
C. 300	"Referente a los estudios no puedo dar una opinión muy real porque son pequeños y no están en esa etapa con los estudios".

Tabla 50. Comentarios de los padres relativos a la pregunta 8 del cuestionario.

Los comentarios de los encuestados, hacen alusión a tres aspectos fundamentales:

- Primero, algunos padres entienden que los hijos tienen poca edad para poder observar cambios en su desarrollo académico.
- Por otra parte, otros padres indican que el progreso escolar de sus hijos ya era satisfactorio antes de participar en la EPM, algo que de igual manera nos hicieron llegar algunos padres con sus comentarios en el momento en que se aplicaron los cuestionarios.
- Y también hay padres que no perciben aportaciones de la EPM para mejorar el desarrollo de los hijos en el centro escolar, pues no ven su relación con respecto a lo aprendido en la Escuela o consideran que sería igual de no participar en esta actividad.

Así, algunos padres justifican sus bajas valoraciones o, dicho de otro modo, la importancia que restan a lo aprendido en la EPM para favorecer el desarrollo escolar de sus hijos, porque no advierten este apoyo al ser los hijos muy pequeños o por tener una apreciación positiva del progreso académico de éstos antes de que ellos asistiesen a la Escuela. Asimismo, otros padres no ven de manera terminante las aportaciones de la EPM en este sentido, no asocian o no les ayuda la formación recibida para que ésta se dirija a la

mejora escolar de los hijos, según algunos porque no se han tratado temas en la Escuela relacionados con estos aspectos. Además, otros tantos expresan la completa falta de relación que existe entre la EPM y el colegio en el que estudian los hijos.

Con estas opiniones y teniendo de nuevo en cuenta las puntuaciones medias resultantes, que no han sido en conjunto tan altas como en las dos cuestiones anteriores que también hacían mención a la trascendencia de lo aprendido en la EPM, se puede decir que una parte significativa de los encuestados, aprecian escasas o ningunas mejoras en el desarrollo escolar de sus hijos desde que asisten a la EPM; en concreto, si estimamos la importancia concedida a los cambios que expresan cada una de las variables desde el promedio total de las contestaciones en las categorías "nada" y "poco", estas opiniones son compartidas por al menos un tercio de los participantes. Esto refleja la escasa vinculación de la formación parental propuesta en las EPM estudiadas con el proceso de formación escolar de los menores.

En cualquier caso, como se ha apuntado, las puntuaciones medias se distribuyen, en general, en unos valores intermedios y altos. En este sentido, es importante destacar que los padres asignan las valoraciones más altas a las variables que hacen referencia a cambios en sus propias actitudes y comportamientos personales para: estar más atentos al rendimiento escolar de los hijos, valorar más la importancia de los estudios en la vida de los hijos, ayudarles de forma más eficaz en sus tareas, conocer mejor lo que hacen en la escuela, y orientar mejor su progreso escolar y profesional. Sin embargo, las variables con medias inferiores tienen que ver, principalmente, con la apreciación de cambios positivos en los hijos: en su rendimiento escolar, en la organización de los tiempos de estudio, a partir de los comentarios recibidos por los maestros o profesores, de la mejora en la relación con los maestros o con los profesores y con sus compañeros, y en el interés que tienen los hijos en su aprendizaje. En definitiva, los padres aprecian más cambios en su propia persona que en los hijos, los cuales se orientan a mejorar la comprensión, el reconocimiento y el apoyo que prestan para el progreso escolar de los menores. Se puede inferir entonces, según las opiniones de los padres, que la EPM contribuye a su implicación en el proceso escolar de los hijos, completando y reforzando en casa la labor realizada en el centro.

Finalmente, como se viene haciendo en las últimas cuestiones, se han realizado análisis de contingencia para medir las posibles asociaciones de las variables de esta pregunta con el tiempo de participación en la EPM (pregunta 1). En concreto, se han

encontrado diferencias estadísticamente significativas en tres contrastes, cuyos resultados presentamos a continuación.

La primera diferencia que se ha localizado hace referencia a la variable: valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijos. El valor Tau resultante ha sido de -0,089, significativo para un nivel de confianza del 95% (p = 0,044).

Tabla de contingencia

			Valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijo/s				Total
			Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	5	19	50	40	114
		Porcentaje	4,4%	16,7%	43,9%	35,1%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	11	12	15	13	51
		Porcentaje	21,6%	23,5%	29,4%	25,5%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	7	12	25	14	58
		Porcentaje	12,1%	20,7%	43,1%	24,1%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	9	14	38	13	74
		Porcentaje	12,2%	18,9%	51,4%	17,6%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	1	5	11	8	25
		Porcentaje	4,0%	20,0%	44,0%	32,0%	100,0%
Total		Recuento	33	62	139	88	322
		Porcentaje	10,2%	19,3%	43,2%	27,3%	100,0%

Tabla 51. Tabla de contingencia tiempo participación-importancia de los estudios de los hijos.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,089	,044	-2,018	,044
N de casos válidos		322			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 52. Prueba Tau tiempo de participación-importación de los estudios de los hijos.

También existen diferencias significativas en relación con la variable: noto que ha mejorado su rendimiento escolar. El valor Tau resultante es de -0,109, con un índice de significatividad menor que 0,05 (p = 0,017).

Tabla de contingencia

			Noto que ha mejorado su rendimiento escolar				Total
			Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	10	28	49	27	114
		Porcentaje	8,8%	24,6%	43,0%	23,7%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	10	18	17	6	51
		Porcentaje	19,6%	35,3%	33,3%	11,8%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	9	18	21	9	57
		Porcentaje	15,8%	31,6%	36,8%	15,8%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	6	29	34	5	74
		Porcentaje	8,1%	39,2%	45,9%	6,8%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	3	10	7	5	25
		Porcentaje	12,0%	40,0%	28,0%	20,0%	100,0%
Total		Recuento	38	103	128	52	321
		Porcentaje	11,8%	32,1%	39,9%	16,2%	100,0%

Tabla 53. Tabla de contingencia tiempo participación-mejora del rendimiento escolar.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,109	,046	-2,385	,017
N de casos válidos		321			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 54. Prueba Tau tiempo de participación-mejora del rendimiento escolar.

Y en último lugar, existen diferencias significativas en función del tiempo de participación con respecto a la variable: recibo comentarios más positivos de sus maestros o profesores. El valor Tau es de -0,121, con un índice de significatividad menor que 0,05 (p = 0,009).

Tabla de contingencia

			Recibo comentarios más positivos de sus maestros o profesores				Total
			Nada	Poco	Bastante	Mucho	
Tiempo participación	Este es el primer curso	Recuento	9	26	46	33	114
		Porcentaje	7,9%	22,8%	40,4%	28,9%	100,0%
	Desde hace 1-2 años	Recuento	6	20	16	8	50
		Porcentaje	12,0%	40,0%	32,0%	16,0%	100,0%
	Desde hace 3 años	Recuento	5	20	23	10	58
		Porcentaje	8,6%	34,5%	39,7%	17,2%	100,0%
	Desde hace 4-9 años	Recuento	7	26	34	6	73
		Porcentaje	9,6%	35,6%	46,6%	8,2%	100,0%
	Desde hace más de 10 años	Recuento	2	9	9	5	25
		Porcentaje	8,0%	36,0%	36,0%	20,0%	100,0%
Total		Recuento	29	101	128	62	320
		Porcentaje	9,1%	31,6%	40,0%	19,4%	100,0%

Tabla 55. Tabla de contingencia tiempo participación-comentarios positivos de maestros/profesores.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,121	,047	-2,613	,009
N de casos válidos		320			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

Tabla 56. Prueba Tau tiempo de participación-comentarios positivos de maestros/profesores.

Para el análisis de estos datos, se pueden señalar dos aspectos: primero, el signo del coeficiente Tau, que al ser en todos negativo indica que el sentido de la relación también es negativo, pues, como se puede ver en las tablas de contingencia, en las tres variables examinadas los mayores porcentajes de respuesta en las categorías superiores ("bastante" y "mucho") se corresponden con el tiempo más bajo de participación (este es el primer curso); segundo, el valor del coeficiente, que por ser en todos muy próximo a 0 muestra una relación baja, por lo que las diferencias en estas variables en función del tiempo de participación no son muy marcadas. De todas formas, se puede concluir que los padres que asisten por primera vez a la EPM, tienden a valorar más la importancia de los estudios en la vida de sus hijos, aprecian que ha mejorado su rendimiento escolar y reciben comentarios más positivos de los maestros o profesores.

d. Proyección en la relación con los maestros o profesores de los hijos

En estrecha relación con la pregunta anterior y, al mismo tiempo, desde el supuesto que se viene defendiendo en esta Tesis Doctoral de la EPM como actividad que sirve de vínculo para la mejora de la relación entre la familia y el centro escolar, se preguntó a los padres en qué les había ayudado lo aprendido en la EPM para enriquecer su relación con los maestros o los profesores de sus hijos. Al igual que en la cuestión previa, esta pregunta está formada por 12 variables, más una de opción abierta, valoradas según la escala: "nada", "poco", "bastante" y "mucho", que se analizarán tomando las puntuaciones medias resultantes.

De la compilación de las respuestas de los encuestados, resaltamos los cinco aspectos en los que los padres consideran que más les ha aportado la EPM en la relación con los maestros o los profesores de sus hijos, que han sido marcados con porcentajes altos en las categorías "bastante" y "mucho" si los comparamos con el resto de variables de la pregunta:

- Apoyo y refuerzo lo que los maestros o profesores dicen o indican de mi/s hijo/s: media 2,98.
- Valoro más las opiniones e ideas de los maestros o profesores: media 2,82.
- Les escucho con mayor atención: media 2,79.
- Dialogo de forma más agradable y eficaz con ellos: media 2,76.
- Tomamos decisiones respecto a la educación de mi/s hijo/s de forma conjunta: media 2,75.

Las variables restantes tienen unas puntuaciones medias inferiores parecidas, entre 2,50 y 2,70 aproximadamente, cuyos porcentajes más altos de respuesta en cada una se localizan en las opciones "poco" y "bastante".

Ninguna persona escribió otro aspecto en la opción abierta.

Las respuestas a esta pregunta, se presentan en la tabla y el gráfico que siguen.

Cambios en la relación con los maestros/profesores: porcentaje y media

	Porcentajes válidos				Media
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	
A. Ha mejorado la relación con los maestros o profesores de mi/s hijo/s	15,0	34,0	36,5	14,4	2,50
B. Conozco y comprendo mejor a los maestros o profesores de mi/s hijo/s	11,0	26,2	45,7	17,1	2,69
C. Les escucho con mayor atención	11,9	19,8	45,4	22,9	2,79
D. Valoro más las opiniones e ideas de los maestros o profesores	10,3	20,4	45,9	23,4	2,82
E. Dialogo de forma más agradable y eficaz con ellos	11,6	22,6	43,4	22,3	2,76
F. Expreso mejor a los maestros o profesores mis propias ideas y sentimientos	12,2	22,0	47,1	18,7	2,72
G. Les pido más ayuda cuando la necesito	11,0	27,6	40,5	20,9	2,71
H. Ayudo más y mejor a los maestros o profesores de mi/s hijo/s	12,0	29,8	41,7	16,6	2,63
I. Tomamos decisiones respecto a la educación de mi/s hijo/s de forma conjunta	10,7	27,1	39,0	23,2	2,75
J. Colaboro con ellos en las actividades del colegio de forma más satisfactoria	11,3	26,5	43,6	18,6	2,70
K. Resuelvo mejor los problemas con los maestros o profesores	12,9	25,8	45,7	15,6	2,64
L. Apoyo y refuerzo lo que los maestros o profesores dicen o indican de mi/s hijo/s	8,2	16,4	45,2	30,3	2,98

Tabla 57. Proyección de la EPM en la relación con los maestros o profesores de los hijos.

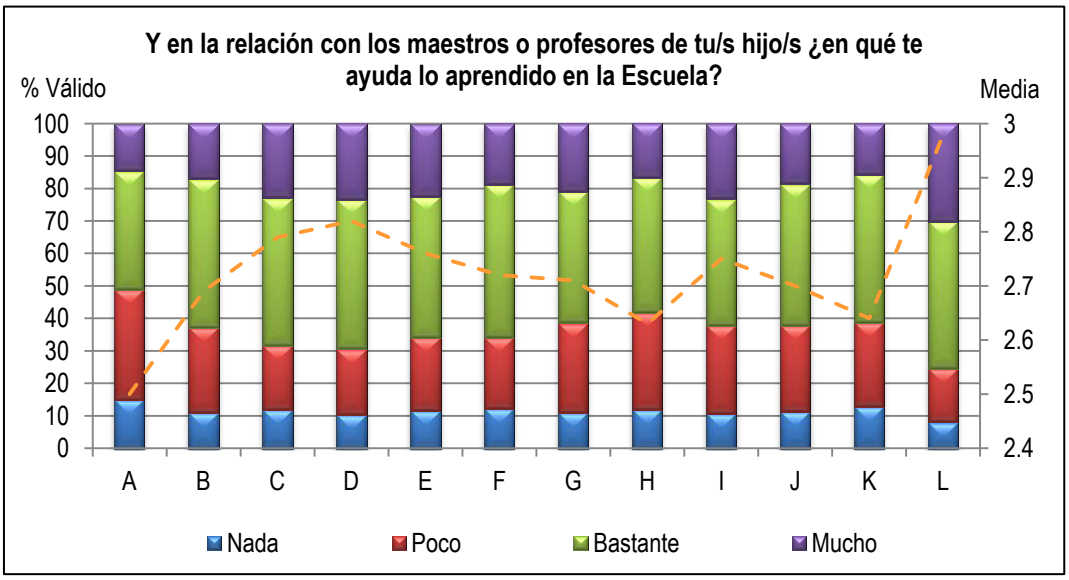


Gráfico 20. Proyección de la EPM en la relación con los maestros o profesores de los hijos.

Como en la cuestión precedente, las puntuaciones medias en todas las variables de esta pregunta se sitúan en unos niveles intermedios y altos si tomamos de referencia los valores que puede alcanzar la media (de 1 a 4), pero no sobresalen los porcentajes de

respuesta en la categoría más alta ("mucho") y los de las categorías inferiores ("nada" y "poco") son significativos. También como en la pregunta 8, los resultados en las dos categorías más bajas de la escala se pueden explicar, por lo menos en parte, a partir de las opiniones expresadas al respecto en la última pregunta de opción abierta, que se recogen en esta tabla:

C. 3	"En cuanto a las preguntas de las relaciones con los profesores, no he tenido problemas con ellos, por eso las respuestas pueden no ser muy acertadas".
C. 37	"No acabo de ver el vínculo Escuela de Padres-profesores. Para mí lo más importante es tener la aportación experta del coordinador y el complemento de otros padres en mejorar mis capacidades como padre, dando seguridad en mis comportamientos y maneras de trato con mis hijos".
C. 91	"En la pregunta 9 no valoro porque no sé cómo ha afectado a la escuela".
C. 123	"Creo que la colaboración con el colegio y los maestros siempre ha sido buena pero no por participar en la Escuela".
C. 149	"La Escuela no ha cambiado mi visión del colegio, ni la relación con los profesores".
C. 173	"No tengo ningún problema con los profesores (en pregunta 9)".
C. 179	"Ya tenía buen trato con ellos, no lo relaciono directamente. (Pregunta 9)".
C. 189	"Siempre valoro mucho el papel del profesor y la relación siempre ha sido buena (pregunta 9)".
C. 191	"No ha modificado nada mi relación con las profesoras. Sigue siendo igual de buena que antes".
C. 194	"Respecto al apartado 9, la relación y diálogo con los profesores era muy buena antes de la Escuela y lo sigue siendo después".
C. 206	"La valoración del punto 9 la hago desde mi relación personal con los profesores de mis hijos pero no desde la Escuela de Padres, porque ya es buena".
C. 236	"Por mi parte, los cursos a los que he asistido se han centrado más en el ámbito familiar, en la relación padres-hijos. Mi relación con sus profesores siempre ha sido buena".
C. 293	"En el último apartado, no han tenido mucho que ver los cursos con los profesores. Los cursos a los que he asistido se han enfocado en el comportamiento de los niños y más hacia la relación y ayuda en las tareas de mis hijas. La relación mía con los profesores siempre son buenas".
C. 295	"En las preguntas del número 9, aclarar que para mí no ha supuesto ningún cambio la relación con los profesores, puesto que el curso no lo he realizado en el centro que está cursando sus estudios mi hija. Siempre he tenido buena relación con los profesores y he estado de acuerdo con ellos en todo. Por lo que el curso no me ha enriquecido personalmente en este tema".
C. 308	"Solamente he asistido a una actividad (autoridad y límites), de modo que preguntas como "relación con los profesores/maestros de tus hijos" no son relacionables con el curso. Con lo cual las respuestas a esta pregunta no deberían tenerse muy en consideración".

Tabla 58. Comentarios de los padres relativos a la pregunta 9 del cuestionario.

Teniendo presente los comentarios que se han expuesto en el análisis de la pregunta anterior y los últimos que se recogen en la tabla 58, se puede reiterar la idea de que algunos encuestados no aprecian la utilidad de lo aprendido en la EPM para proyectarse en la actividad escolar de los hijos, en este caso para mejorar la relación con los maestros o profesores del centro escolar porque: el trato personal con ellos ya era positivo antes de asistir a la Escuela, creen que la EPM no aporta ni modifica nada a esta relación con el profesorado o no ven ninguna conexión de la EPM en este sentido.

En definitiva, atendiendo a las contestaciones marcadas en las opciones "nada" y "poco" y tomando el promedio total de las respuestas emitidas en estas dos categorías más bajas de la escala, podemos afirmar que una tercera parte de los padres consideran que la utilidad de la EPM para favorecer la relación con los maestros o profesores de sus hijos es nula o baja. Se puede colegir entonces que, desde las EPM del estudio, no se potencia de manera suficiente la relación con los maestros o profesores para que la totalidad de los padres perciban una mejora en la interacción con ellos, que si bien puede ser favorable o suficiente, como indican los comentarios de algunos padres, siempre se puede potenciar para aumentar los cauces de colaboración entre la familia y el centro escolar.

De todos modos, como se ha indicado, las puntuaciones medias se corresponden con los porcentajes más amplios entre las categorías "poco" y "bastante" y "bastante" y "mucho". Atendiendo a esas últimas opciones y retomando los resultados presentados, se puede concluir que la mayoría de los padres sienten que lo aprendido en la EPM les ha ayudado en la relación con los maestros o los profesores, especialmente para reforzar y valorar las opiniones de los docentes, escucharles y dialogar de forma más satisfactoria con ellos, y para tomar decisiones de forma conjunta respecto a la educación de los hijos. Así, según las opiniones de los encuestados, se puede concluir que la EPM ha enriquecido las habilidades de comunicación de los padres para su participación en el centro escolar, fomentado su actitud colaborativa con los maestros o los profesores de los hijos.

Por último, en los análisis de contingencia que se han realizado con las variables que componen esta pregunta con respecto al tiempo de participación en la EPM (pregunta 1), no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los cruces. Por tanto, el tiempo que los padres lleven participando en la EPM, no influye en la percepción que tienen sobre su utilidad para contribuir en la relación con los maestros o los profesores de los hijos.

6.2.5. Otras observaciones y opiniones

Como cierre de los resultados del cuestionario dirigido a los padres, presentamos algunos de los comentarios adicionales incluidos por los participantes en la EPM. Sin tratar de repetir las opiniones expuestas en las dos preguntas anteriores pero muy relacionadas con las mismas, presentamos primero las observaciones de tres padres que

hacen mención a su relación con el colegio, quienes muestran que su participación en la EPM ha enriquecido su implicación en la educación de sus hijos y su relación con los maestros o los profesores, demandando además que se traten más temas que tengan que ver con estos aspectos.

C. 81	"Valoro positivamente la Escuela de Padres para implicarnos más en la educación de nuestros hijos y en el colegio".
C. 99	"La relación con los profesores y el colegio era muy buena pero, a partir de la Escuela de Padres, ha mejorado aún más".
C. 279	"Habría que tratar muchos más temas relacionados con la escuela, profesores y de los propios niños".

Tabla 59. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (1).

Otros padres han subrayado los aspectos positivos que les ha aportado la EPM, expresando su mejora personal, como padres y en su relación de pareja, mostrando además la utilidad de los temas tratados, las buenas prácticas de los profesionales y el apoyo encontrado en el grupo de padres para intercambiar experiencias y opiniones. Las citas incluidas en el cuadro siguiente ilustran algunas de las opiniones de los participantes.

C. 15	"La Escuela de Padres me ha mejorado no sólo como madre, sino como persona y eso, siempre repercute en los hijos, el núcleo familiar y en la sociedad que me rodea. Soy una persona con ganas de mejorar, de aprender y con inquietudes para poder dar a mis hijos lo mejor de mí".
C. 35	"Me gustan mucho las exposiciones, y aunque haya cosas que se den año tras año, no parece que se repita el contenido. Esto hace que repita durante los últimos 6 años".
C. 39	"En lo que más nos ha ayudado la Escuela, a mi mujer y a mí, es en abrir oportunidades de diálogo sobre temas en los que inicialmente teníamos opiniones dispares entre nosotros sobre la educación de los niños... La Escuela nos ha ayudado a ver, a veces a ella y a veces a mí, cuáles eran las actitudes más recomendables gracias a la experiencia del coordinador y las posturas prácticas de otros padres, y nos ha ayudado a obtener un consenso entre nosotros".
C. 104	"La Escuela nos ha ayudado en temas de estimulación temprana, conocer mejor a otros padres y en comprender mejor a nuestros hijos y observarlos con optimismo y positivismo".
C. 117	"Queda mucho camino por recorrer… pero la Escuela es de gran ayuda. Estoy muy contenta con los cursos realizados y con el personal que los ha impartido".
C. 127	"Lo que más valoro es que te ayuda a vivir de forma más positiva el poco tiempo que estamos con ellos. Y pone en valor lo realmente importante".
C. 149	"Ha contribuido en gran manera a dar un enfoque más positivista y de refuerzo frente al castigo tradicional".
C. 179	"La Escuela de Padres me ha servido muy positivamente como educadora de mis hijos. He visto evidentes mejoras en otras madres".
C. 196	"Me ha resultado muy interesante participar en la Escuela de Padres y he encontrado respuestas y claves para afrontar algunas situaciones que me resultaban difíciles de resolver".
C. 227	"Cuando escuchas a los demás padres, te das cuenta de que todos tenemos las mismas inquietudes, dudas y fallos".
C. 277	"En general, me ha ayudado muchísimo a manejar situaciones con mi hijo, a buscar alternativas, a canalizar reacciones, tanto del niño como mías, y a afianzar ideas propias sobre la educación de los niños. Me ha dado más seguridad en la aplicación de criterios y las pongo mucho en práctica".

Tabla 60. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (2).

Para finalizar, algunos encuestados han formulado algunas sugerencias, entre las que sobresale la mejora de la duración de la EPM, incrementando el tiempo del curso y adaptando los horarios a la disponibilidad de los padres. Otros comentarios sugieren la necesidad de ampliar y perfeccionar las temáticas trabajadas en la Escuela, con el fin de ofrecer temas de interés, entre los que destacan la información sobre becas dirigidas a los estudios de los hijos, pues esta petición se repitió en varias ocasiones aunque en la tabla sólo se ha destacado un caso para evitar la repetición; también otros padres indicaron la posibilidad que la EPM se dirija a padres con hijos mayores de edad e invitar a profesionales para tratar algunos temas. Además, otros padres apuntan la baja asistencia de padres a la actividad, la falta de oportunidades para el diálogo compartido en el grupo de padres y su interés en trabajar sobre casos prácticos. Algunos de estos comentarios de los participantes se incluyen en la tabla 61.

C. 14	"Entiendo que 'ser padres' no acaba nunca, por lo que me encantaría que se hiciera Escuela de Padres para hijos de entre 18-22 años, etapa difícil en cuanto a la elección de estudios , trabajos, vocación , redes sociales, asunción de responsabilidades de adultos, sexualidad… Los hijos nos superan, saben más que nosotros en muchos temas y nos sentimos muy perdidos y desorientados. Es una inquietud compartida, dialogada y hablada por muchos padres, es una llamada de auxilio, un SOS".
C. 79	"Me hubiera gustado realizar más casos prácticos".
C. 82	"Creo que podrían haber venido especialistas para temas concretos, difíciles y prácticas".
C. 150	"La aceptación es muy positiva, pero van pocos padres a las Escuelas en porcentaje".
C. 189	"Ver cosas reales de principio a fin".
C. 218	"Habría que tocar temas de menores, comportamiento, actitudes, adolescencia, ocio, tiempo libre, prevención…".
C. 254	"Dar información sobre becas".
C. 280	"A los asistentes con hijos en tratamiento especial nos remitieron a asociaciones externas. No ofertan cursos de interés".
C. 301	"Me gustaría tener más tiempo para asistir en más ocasiones, pero debido al horario de mi trabajo me resulta muy difícil. Ya sé que es complicado y que cada cual tiene sus situaciones personales, pero si algunas sesiones se pudieran organizar de forma que se repitieran en distintas fechas o en menos sesiones mas concentradas quizá podría asistir más veces".
C. 308	"El tiempo no fue suficiente, quizá se podría ampliar media hora por día si no es posible añadir una sesión más".
C. 309	"No entiendo por qué era necesario un mínimo de 12 asistentes. No impartir la Escuela si hay menos personas salvo por favor personal del profesor no me parece coherente".
C. 311	"Me gustaría que las clases fueran más asiduas y de mayor duración en el tiempo, es decir, por ejemplo que hubiera sesión durante todo el curso por los menos dos al mes".
C. 315	"Me parece muy interesante que el Ayuntamiento desarrolle este tipo de actividades, pero echo de menos que luego no se puedan exponer y comentar las experiencias de los padres".

Tabla 61. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (3).

6.3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO A PROFESIONALES RESPONSABLES DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario dirigido a profesionales responsables del desarrollo de EPM, analizando e interpretando las opiniones que las 52 personas encuestadas hacen acerca de las cuatro dimensiones estimadas en el estudio para esta muestra:

a. Perfil de los profesionales.
b. Características organizativas de la Escuela de Padres y Madres.
c. Aspectos didácticos de la Escuela de Padres y Madres.
d. Relación de la Escuela de Padres y Madres con los centros escolares.

Es importante destacar, como se indicó en el apartado referente a la identificación de la muestra, que estos profesionales proceden de la mayoría de los CEIP públicos, concertados y privados de la población anterior de padres, así como de las siguientes instituciones que han participado en la investigación: Aula Familiar, dos ayuntamientos de la Comunidad de Madrid, Centro "Marie Langer", FAPA "Francisco Giner de los Ríos", Fundación Tomillo, un gabinete psicopedagógico privado y Radio ECCA, entre otros.

También hay que señalar que los análisis realizados sobre las percepciones de los profesionales son esencialmente cualitativos, en tanto que la mayor parte de las preguntas del segundo cuestionario son de formato abierto, y en muchos casos las respuestas registradas han sido múltiples. Esto restringe la posibilidad de realizar pruebas de significación estadística, aunque se presentarán contrastes para valorar diferencias de incidencia en función de algunas variables del instrumento.

6.3.1. Perfil de los profesionales

Como cuestiones iniciales de información sobre los encuestados, se recogen en el cuestionario algunas variables con las que se pretende examinar el perfil general de los profesionales responsables de EPM, no sólo para describir con más detalle la muestra elegida, sino para analizar la preparación y la práctica de estas personas, acercándose a su profesionalización, en la importancia que se viene defendiendo en este trabajo a la formación de los profesionales para ser guías en el aprendizaje de otros formadores, los padres.

a. Formación académica general

Primeramente, se pidió a los profesionales que expusieran su formación académica, especificando nivel y estudios.

En lo que respecta al nivel formativo y atendiendo al máximo grado indicado por los encuestados, la mitad de ellos tienen estudios universitarios. Además, el 42,3% apunta que posee formación de postgrado. Y con representaciones mínimas, un 3,8% cursó Bachillerato y un 1,9%, en cada caso, estudios primarios y formación profesional, éste último de grado superior.

Formación académica general: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Estudios primarios	1	1,9	1,9	1,9
	Bachillerato	2	3,8	3,8	5,7
	Formación Profesional	1	1,9	1,9	7,6
	Estudios Universitarios	26	50,1	50,1	57,7
	Formación de Postgrado	22	42,3	42,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tabla 62. Formación académica general de los profesionales.

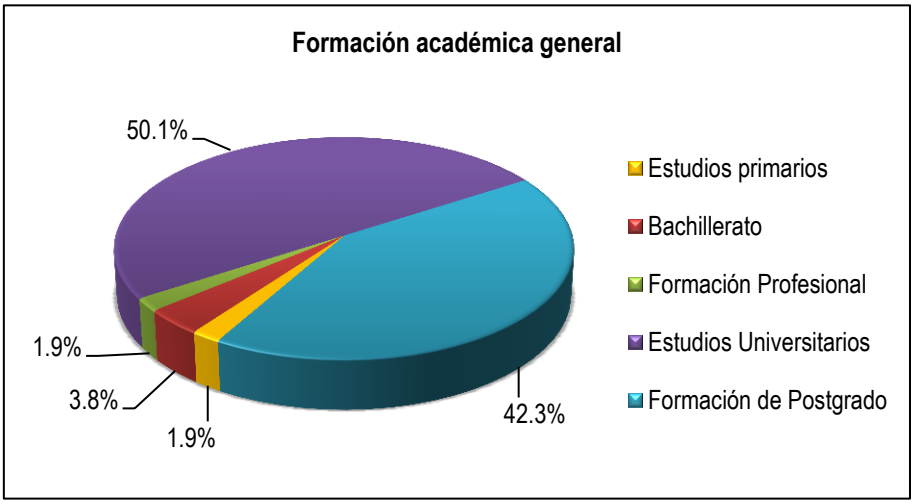


Gráfico 21. Formación académica general de los profesionales.

Según estos datos, casi la totalidad de los profesionales tienen una formación académica superior, complementada además, con una gran representación de la muestra, con estudios de postgrado.

Considerando los estudios en concreto que han cursado, atendemos ahora a las respuestas de los profesionales en que precisaron su formación superior, con la excepción de los casos en que indicaron enseñanzas especializadas de postgrado que se presentan en la siguiente cuestión, relativa a su formación específica sobre formación parental y EPM, ya que muchos encuestados repitieron sus respuestas en estas dos variables del cuestionario. Estas contestaciones se recogen en la tabla siguiente, cuyo total mayor al número de encuestados revela que algunos de ellos están en posesión de más de un título superior.

Formación superior general: frecuencia

Formación	Frecuencia
Ciclo formativo de grado superior de Educación Infantil	1
Diplomado en Magisterio	12
Diplomado en Enfermería	2
Diplomado en Terapia Ocupacional	2
Diplomado en Educación Social	2
Licenciatura en Pedagogía	3
Licenciatura en Psicopedagogía	7
Licenciatura en Psicología	9
Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación	4
Licenciatura en Humanidades	1
Licenciatura en Ciencias Físicas	2
Licenciatura en Ciencias Económicas y Empresariales	5
Licenciatura en Derecho	4
Licenciatura en Geografía e Historia	2
Doctor en Pedagogía	1
Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales	1
Total	58

Tabla 63. Formación superior general de los profesionales.

A la vista de esta última tabla, los estudios superiores con mayor representación son: Magisterio (12 personas), Psicología (9) y Psicopedagogía (7). En estrecha relación con esta formación, otros estudios que destacan son: Filosofía y Ciencias de la Educación (4), Pedagogía (3) y Educación Social (2). Por otro lado, se apuntan otros estudios como Geografía e Historia (2) y Humanidades (1) y de otras ramas de conocimiento distintas a las sociales y humanas conforme a la mayoría de los estudios anteriores, como son las ciencias jurídicas: Ciencias Económicas y Empresariales (5) y Derecho (4), las ciencias de la salud: Enfermería y Terapia Ocupacional (2 personas en cada caso) y las ciencias naturales: Física (2). Además, la persona referida que cursó formación profesional lo hizo

en Educación Infantil y 2 encuestados tienen estudios de doctorado, uno en Pedagogía y otro en Ciencias Económicas y Empresariales.

En definitiva, los profesionales con formación universitaria poseen sobre todo estudios cuyo ejercicio profesional está relacionado con la intervención psicoeducativa, con carreras como Magisterio, Psicología, Psicopedagogía, Pedagogía y la antigua Filosofía y Ciencias de la Educación. Sin embargo, la presencia de estudios relacionados con otros ámbitos de conocimiento es relevante, además de muy diversa. Por lo tanto, existe una gran heterogeneidad en el perfil formativo general de los encuestados, sin que en todos haya una base profesionalizante vinculada con su práctica como profesionales de EPM.

b. Formación especializada

Para conocer más en lo referente a la formación de los profesionales, se preguntó si tenían alguna formación especializada o continua, particularmente en formación parental y/o sobre EPM. El total de las respuestas emitidas por los encuestados, aunque algunas contestaciones no tienen que ver con esas temáticas concretas, se recogen en esta tabla:

Formación especializada: frecuencia

Formación	Frecuencia
Ninguna/No contesta	13
Especialidad en Metodología ProCC	4
Máster en Educación Familiar del IEEE	3
Máster universitario en Orientación Educativa Familiar	4
Máster universitario de Formación del Profesorado en la Especialidad de Orientación Educativa	3
Máster en Terapia Familiar y de Pareja	1
Máster en Matrimonio y Educación Familiar	2
Máster en Sexología	2
Máster en Logopedia	1
Máster en Psicología Clínica	1
Máster en Dirección de Centros Educativos	1
Máster en Terapia Individual y de Grupo	1
Máster en Desarrollo Integral del Niño	1
Ciencias religiosas y catequéticas	1
Experto profesional en intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo	1
Experto profesional en intervención en situaciones de conflicto en instituciones educativas	1
Curso de Aula Familiar	1
Curso en el IEEE	1
Asistencia a seminarios, congresos y otros eventos de difusión científica	22

Tabla 64. Formación especializada de los profesionales.

Fijándonos en las frecuencias más altas de respuesta de la última tabla, 22 encuestados indican que han asistido a seminarios, congresos o jornadas relacionados sobre todo, según las opiniones emitidas, con familia, educación familiar y parentalidad. Por otro lado 13 personas, un 25% del total, no tienen ninguna formación especializada o dejan en blanco esta pregunta del cuestionario.

También sobresalen, aunque con una frecuencia menor, los profesionales que han recibido una preparación determinada por parte de instituciones privadas que desarrollan actividades de formación parental, como es el Centro "Marie Langer", que se corresponde con las 4 personas que han manifestado ser especialistas en la metodología de base de esta institución (Procesos Correctores Comunitarios – ProCC), el Instituto Europeo de Estudios de la Educación (IEEE), donde 1 encuestado ha realizado un curso y 3 el Máster en Educación Familiar dirigido a quienes quieran llevar a cabo una Escuela de Familia que el Instituto organiza, y 1 persona más un curso de Aula Familiar. Y subrayamos además la formación en dos Másteres universitarios relativos a orientación educativa: en el ámbito familiar, por parte de 4 encuestados, y de formación del profesorado, según afirman 3 encuestados.

El resto de respuestas son muy variadas y reducidas en número de casos, además la mayoría no están relacionadas con estudios sobre formación parental y ninguna, de manera particular, hace alusión a una especialización para profesionales responsables de prácticas de formación grupal con padres o, más concretamente, de EPM.

En síntesis, la preparación específica en materia de formación parental de los encuestados es escasa, adquirida principalmente desde la asistencia a eventos de difusión científica para su desarrollo profesional continuo, pero no tanto a través de programas de especialización en cursos, másteres y otros estudios de postgrado que, en caso de que así sea, suele tratarse de acciones promovidas por instituciones privadas para la formación de los profesionales en los fundamentos propios de esas instituciones.

c. Experiencia como profesional de EPM

Otros datos pensados de interés sobre información de la muestra de profesionales hacen referencia a su experiencia en el desarrollo de EPM, para lo que se preguntó a los 52 encuestados los años que llevan como responsables de esta actividad, el número de

ediciones o cursos que han impartido y la duración aproximada por curso, y los centros o instituciones en los que han desarrollado su práctica profesional en este campo.

Considerando los años de experiencia, las respuestas se distribuyen, de mayor a menor frecuencia, en los siguientes intervalos de tiempo codificados: con idéntico porcentaje del 28,8%, los profesionales tienen una experiencia de entre 1-5 años y 6-10 años, el 15,4% tiene entre 11-15 años, el 11,5% más de 20 años, el 7,7% entre 16-20 años y el 1,9% menos de 1 año; 3 personas no contestaron a la pregunta.

Años de experiencia: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Menos de 1 año	1	1,9	2,0	2,0
	De 1 - 5 años	15	28,8	30,6	32,7
	De 6 - 10 años	15	28,8	30,6	63,3
	De 11 - 15 años	8	15,4	16,3	79,6
	De 16 - 20 años	4	7,7	8,2	87,8
	Más de 20 años	6	11,5	8,2	100,0
Perdidos	No contesta	3	5,8		
Total		52	100,0		

Tabla 65. Años de experiencia en EPM de los profesionales.

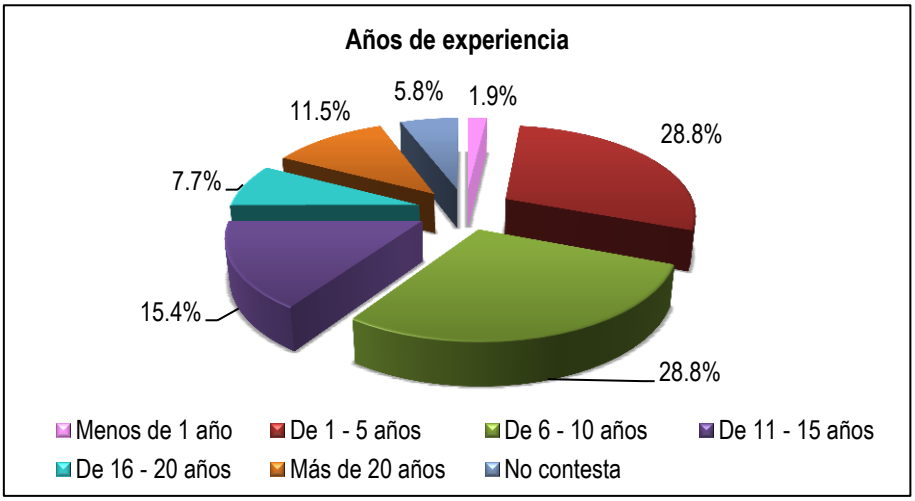


Gráfico 22. Años de experiencia en EPM de los profesionales.

A la vista de los resultados, más de la mitad de los encuestados, concretamente un 63,4%, tienen desde 6 años de práctica en EPM hasta más de 20. Así, se puede decir que los profesionales poseen en general una amplia experiencia en el desarrollo de EPM.

En referencia a las ediciones o cursos de EPM llevados a cabo, se ha analizado el número de cursos impartidos por los profesionales pero no las horas aproximadas de los mismos, ya que el alto número de personas que contestaron erróneamente a esa pregunta, al apuntar la duración individual de las sesiones o de todos los cursos organizados en su práctica, hizo desestimar este ítem. De todos modos, esta segunda variable se examinará más adelante en las preguntas sobre las características organizativas generales de las EPM.

Atendiendo a los cursos de experiencia y como puede verse en la tabla 66, el 32,7% ha impartido un máximo de 5 cursos, el 25% de los profesionales más de 25 cursos, el 17,3% entre 6-15 cursos y el 13,5% entre 16-25 cursos; además, 6 personas dejaron en blanco esta pregunta.

Cursos de experiencia: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 5 cursos	17	32,7	37,0	37,0
	De 6 - 15 cursos	9	17,3	19,6	56,5
	De 16 - 25 cursos	7	13,5	15,2	71,7
	Más de 25 cursos	13	25,0	6,5	78,3
Perdidos	No contesta	6	11,5		
Total		52	100,0		

Tabla 66. Cursos de experiencia en EPM de los profesionales.

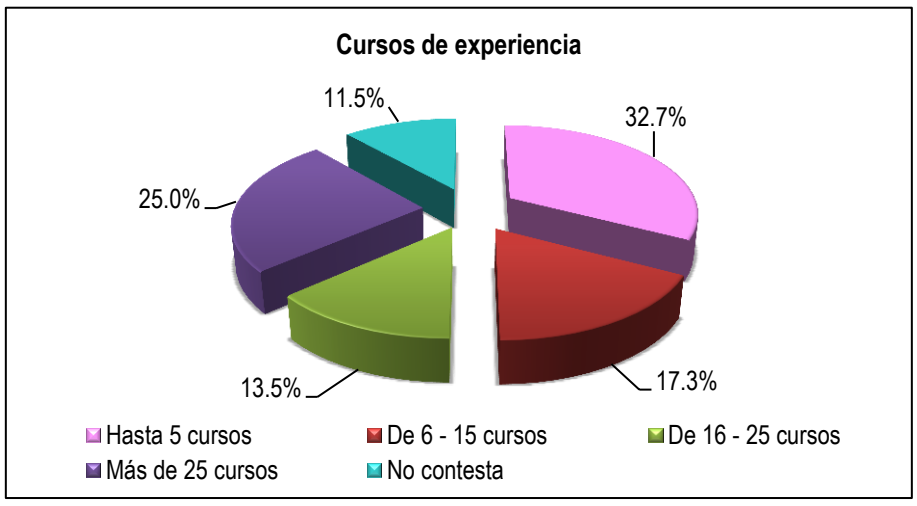


Gráfico 23. Cursos de experiencia en EPM de los profesionales.

Según estos datos, se puede reafirmar la extensa trayectoria que tienen los profesionales encuestados en la organización de EPM, pues aunque el mayor porcentaje

se corresponde con el intervalo de frecuencia más bajo que se ha codificado en el análisis (hasta 5 cursos), la mayoría restante ha impartido entre 6 y hasta más de 25 cursos en estas Escuelas.

Y en cuanto a los centros en los que los profesionales han desempeñado anteriormente su experiencia, las respuestas recogidas en esta variable han sido diversas, siendo las tres más sobresalientes: en varios colegios (27,4%), en un único colegio (22,6%) y en centros infantiles (14,5%).

El 35,4% restante, como se aprecia en el gráfico 24 de la página siguiente, se reparte entre 9 centros distintos, de los que destacamos, por ser comunes a varios encuestados, los siguientes: instituciones asociadas de IFFD-España (11,3%), asociaciones y centros culturales diversos (8,1%), Servicio de Atención a la Infancia y la Familia (4,8%) y centros parroquiales (3,2%).

Centros de experiencia: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Centros de experiencia[a]	Centros infantiles	9	14,5%	17,3%
	Único colegio	14	22,6%	26,9%
	Varios colegios	17	27,4%	32,7%
	Varios institutos	1	1,6%	1,9%
	Ayuntamiento	1	1,6%	1,9%
	Servicios Sociales Municipales	1	1,6%	1,9%
	Asociaciones/Centros culturales	5	8,1%	9,6%
	Centros parroquiales	2	3,2%	3,8%
	Servicio de Atención a la Infancia y la Familia	3	4,8%	5,8%
	Servicio de Salud	1	1,6%	1,9%
	Confederación y Federación pública de Asociaciones de Padres de Alumnos	1	1,6%	1,9%
	Centros asociados de IFFD-España	7	11,3%	13,5%
Total		62	100,0%	119,1%

a. Agrupación

Tabla 67. Centros de experiencia en EPM de los profesionales.

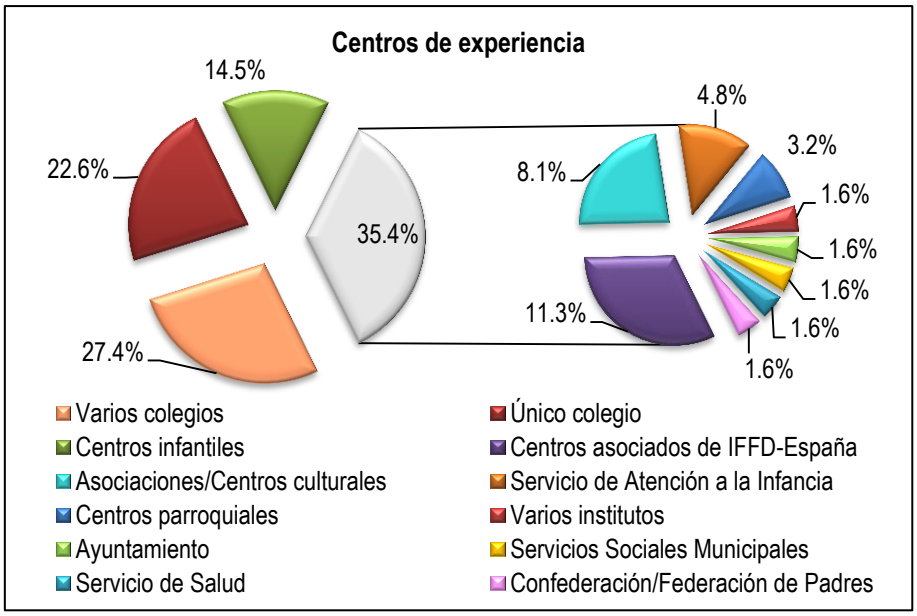


Gráfico 24. Centros de experiencia en EPM de los profesionales.

Los encuestados tienen por tanto experiencia como responsables de EPM en centros muy distintos, algunos en más de uno; en cualquier caso, los profesionales han llevado a cabo su práctica fundamentalmente en colegios, ya sea en uno solo o en varios. Por otro lado, las escasas respuestas que hacen referencia a centros de Servicios Sociales y de Salud, ayuntamientos, asociaciones, centros culturales y agrupaciones de AMPAs, permite inferir que el ejercicio de los encuestados en el desarrollo de EPM desde entidades públicas locales es muy reducido.

d. Categoría como profesional de la EPM

Y como cierre a las cuestiones de información de la muestra, se incluye en el cuestionario una variable en la que los profesionales tenían que señalar, entre una serie de propuestas con posibilidad de respuesta abierta, su categoría como responsables de EPM, con la intención de saber en condición de qué situación u ocupación profesional son responsables de la EPM que coordinan.

Algunos encuestados marcaron varias opciones, considerando que tenían más de un papel como profesionales de la Escuela. Las alternativas elegidas en mayor número son: profesional externo contratado (26,9%), maestro o profesor de centro escolar (22,4%), orientador de centro escolar (17,9%) y profesional voluntario (14,9%).

El resto de profesionales son educadores de centros infantiles (6,0%), padre/madre o bien matrimonio que se hace cargo de la Escuela (4,5%), técnicos del ayuntamiento (3%), coordinadores del grupo de profesionales que realizan la EPM (3%) y una persona indica que es directora y pastoralista (1,5%), siendo la única encuestada que forma parte del equipo directivo del CEIP en que se organiza la Escuela.

Categoría profesional: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Categoría profesional[a]	Padre/madre o matrimonio	3	4,5%	5,8%
	Maestro/profesor de centro escolar	15	22,4%	28,8%
	Orientador de centro escolar	12	17,9%	23,1%
	Técnico municipal	2	3,0%	3,8%
	Profesional externo contratado	18	26,9%	34,6%
	Profesional voluntario	10	14,9%	19,2%
	Otros: Coordinador de curso	2	3,0%	3,8%
	Otros: Directora centro escolar y pastoralista	1	1,5%	1,9%
	Otros: Educadora	4	6,0%	7,7%
Total		67	100,0%	128,8%

a. Agrupación

Tabla 68. Categoría como profesional de la EPM.

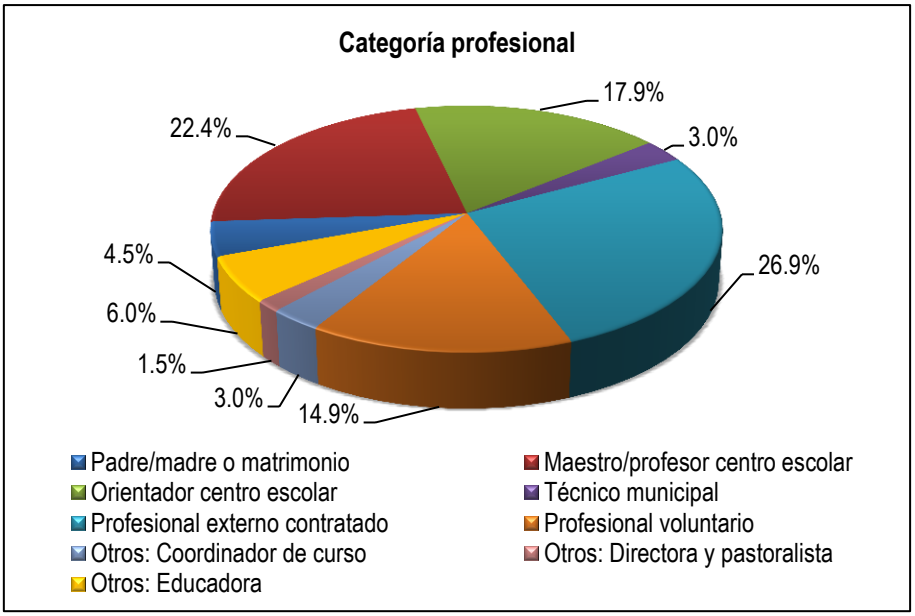


Gráfico 25. Categoría como profesional de la EPM.

En definitiva, los profesionales son principalmente trabajadores de entidades contratadas para desarrollar las EPM, maestros o profesores y orientadores de colegios, y también voluntarios que son, en todos los casos registrados en esta opción excepto en uno, profesionales de instituciones privadas ajenas a los centros escolares. Así, aunque las EPM del estudio se llevan a cabo sobre todo en colegios, conforme a las características de la muestra y como se analizará más adelante, una parte significativa de los profesionales son externos a los centros escolares y, por tanto, no en todas las EPM colabora personal docente u otros miembros de los colegios en que se realiza esta actividad.

6.3.2. Características organizativas de la Escuela de Padres y Madres

Tras las variables de información de la muestra, este apartado presenta los resultados obtenidos en el primero de los tres bloques de preguntas que integran el cuestionario de profesionales, referente a las características organizativas generales de las EPM que los encuestados coordinan.

Todas las EPM cuentan con una estructura organizativa formalmente establecida, en mayor o menor grado, pensada para su ordenación y la realización de las tareas que se proponga, lo que configura el carácter de cada Escuela. Siendo entonces cada EPM distinta, en este bloque de preguntas se pretenden describir los aspectos más relevantes que caracterizan las Escuelas que han concurrido en la investigación. Para ello, el bloque está formado por 12 cuestiones de formato abierto, cuyos datos obtenidos de las respuestas de los encuestados se exponen a continuación.

a. Entidad organizadora o auspiciadora

En primer lugar, las entidades que organizan las EPM del estudio se han clasificado, de mayor a menor frecuencia de respuesta, en las siguientes categorías:

- Centro privado con apoyo subvencionado: con una representación del 46,2%, esta opción comprende las instituciones privadas que llevan a cabo EPM bajo convenios públicos con administraciones autonómicas o locales, entidades sociales y Servicios Sociales, y también a través de contratos con centros escolares de mano de las AMPAs de colegios públicos y la dirección o las

AMPAs de colegios concertados, que cuentan igualmente, aunque sea de manera parcial, con apoyo subvencionado. Así se deriva de las respuestas de los profesionales que proceden de la mayoría de las instituciones privadas participantes en la investigación: Aula Familiar, Centro "Marie Langer", Fundación Tomillo, Radio ECCA y una empresa particular.

- Dirección/AMPA/Departamento de Orientación de centro escolar: el 34,6% de los profesionales indica que la EPM está organizada por los centros escolares, distinguiendo su implantación por parte del equipo directivo, el AMPA y el Departamento de Orientación del colegio, o bien en colaboración con los tres grupos. Es importante destacar que de las 18 respuestas registradas en esta opción, 8 hacen referencia a colegios concertados, 6 públicos y 4 privados; además, sólo 4 personas incluyeron en su contestación la participación del AMPA en la marcha de la EPM y 3 profesionales la disposición de la Escuela por parte del Departamento de Orientación, estos últimos todos pertenecientes a colegios de entidad privada.
- Dirección de centro escolar con apoyo privado: un 11,5% de los encuestados informa que la EPM está auspiciada por el centro escolar, pero en su organización cuentan con el apoyo eventual de entidades privadas, que aportan materiales para implantar sus programas y también profesionales que se encargan de impartir algunas sesiones de EPM. Se trata de 1 colegio público que, a través del AMPA, contrata al gabinete psicopedagógico privado que colabora en el estudio y de 2 colegios privado-concertados que cuentan con los servicios de Aula Familiar (según las opiniones de 4 profesionales) y del IEEE (como indica 1 profesional).
- Ayuntamiento: de acuerdo con la características de la muestra, un 5,8% de los profesionales (3 encuestados) apuntan que la entidad auspiciadora de la EPM que imparten es el ayuntamiento, concretamente los Ayuntamientos de Fuenlabrada (1 profesional) y de Leganés (2 profesionales).
- Federación pública de AMPAs: sólo 1 encuestado, que representa un 1,9% del total de respuestas, es miembro de una FAPA a través de la que se dispone la EPM que coordina.

Estos resultados se presentan en la tabla y el gráfico de la siguiente página.

Entidad organizadora: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dirección / AMPA / Dpto. Orientación de centro escolar	18	34,6	34,6	34,6
	Dirección de centro escolar con apoyo privado	6	11,5	11,5	46,2
	Centro privado con apoyo subvencionado	24	46,2	46,2	92,3
	Ayuntamiento	3	5,8	5,8	98,1
	Federación pública de Asociaciones de Padres de Alumnos	1	1,9	1,9	100,0
Total		52	100,0	100,0	

Tabla 69. Entidad organizadora o auspiciadora de la EPM.

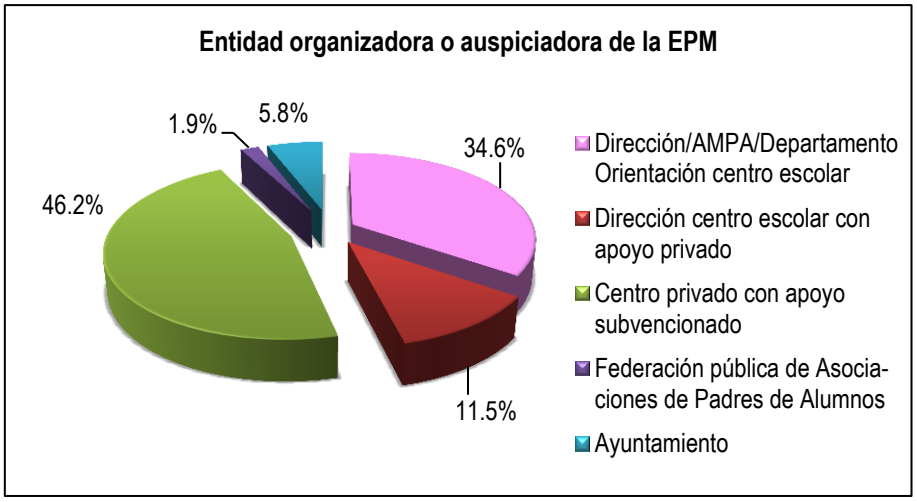


Gráfico 26. Entidad organizadora o auspiciadora de la EPM.

En resumen, se puede afirmar acerca de la organización de las EPM del estudio que, en la mayoría de los casos, están respaldadas por entidades privadas en tanto que, como ya se ha referido, los profesionales son principalmente trabajadores de instituciones particulares que ofrecen actividades de EPM, sobre todo a centros sostenidos, al menos en parte, con prestaciones públicas a través de acuerdos para establecer sus propuestas de EPM o para contribuir de manera ocasional en el desarrollo de otras Escuelas, pues estas opciones representan un 57,7% del total. Por esto último, la organización de EPM como propuesta interna de los centros escolares es más reducida, además son pocas las Escuelas que están constituidas por las AMPAs y los servicios de orientación educativa y psicopedagógica de los colegios. Asimismo, cabe resaltar que la prestación de EPM desde iniciativas sociales es limitada, proviniendo en la investigación únicamente de corporaciones municipales y una Federación pública de AMPAs.

b. Institución o centro de desarrollo

Tras identificar las entidades promotoras de EPM, otro aspecto de interés ha sido conocer dónde se llevan a cabo las Escuelas. Como se observa en la tabla 70, los resultados obtenidos en esta pregunta son múltiples ya que, como han expresado varios encuestados, algunas instituciones realizan sus actividades de formación parental en diversos centros en los que los encuestados realizan su práctica profesional, que los profesionales han incluido aunque no se haya accedido a todos ellos en la investigación, aportando en cualquier caso datos de interés. Estos centros son:

- Colegios: con el porcentaje más alto de respuesta, un 59,7% de los profesionales informan que las EPM se realizan en centros escolares.
- Centros infantiles: el 9% de los encuestados señala que las EPM se llevan a cabo en centros infantiles.
- Institutos, Servicio de Atención a la Infancia y la Familia, centros parroquiales, ayuntamientos y asociaciones y colectivos diversos: en estos centros y con el mismo porcentaje de respuesta, un 4,5%, los profesionales pertenecientes a diferentes instituciones desarrollan las EPM de las que son responsables.
- Centros culturales y centros asociados de IFFD-España: estos centros son indicados por un 3% de los profesionales en cada caso.
- Centros de salud y librerías y jugueterías: solamente 1 encuestado en cada caso, un 1,5%, apunta estos centros.

Institución o centro de desarrollo: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Centro de desarrollo[a]	Colegios	40	59,7%	76,9%
	Institutos	3	4,5%	5,8%
	Centros infantiles	6	9,0%	11,5%
	Servicio de Atención a la Infancia	3	4,5%	5,8%
	Centros parroquiales	3	4,5%	5,8%
	Centros culturales	2	3,0%	3,8%
	Centros de salud	1	1,5%	1,9%
	Ayuntamientos	3	4,5%	5,8%
	Asociaciones y colectivos diversos	3	4,5%	5,8%
	Librerías y jugueterías	1	1,5%	1,9%
	Centros asociados de IFFD-España	2	3,0%	3,8%
Total		67	100,0%	128,8%

a. Agrupación

Tabla 70. Institución o centro de desarrollo de la EPM.

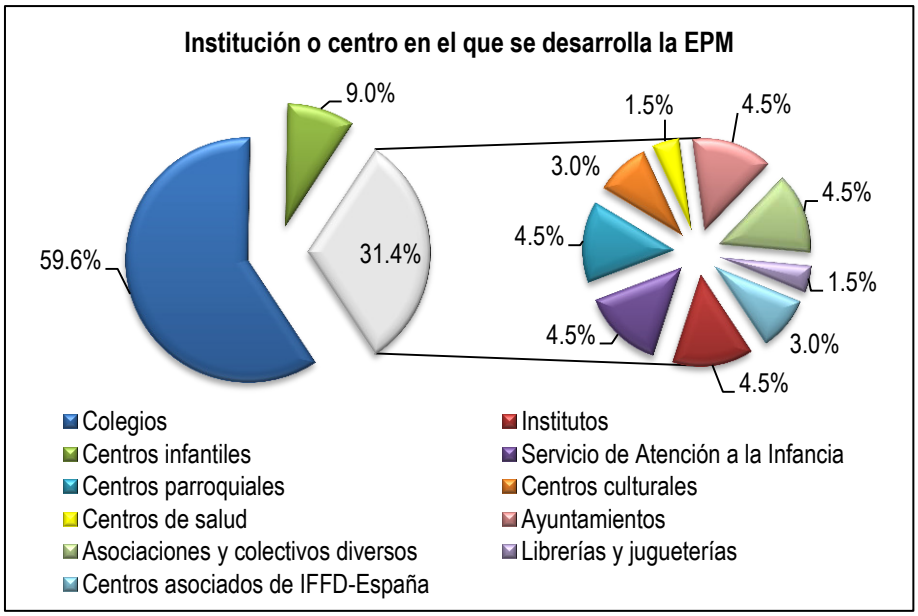


Gráfico 27. Institución o centro de desarrollo de la EPM.

Así, al igual que se apuntó en la variable sobre la experiencia de los profesionales, la práctica de EPM se realiza fundamentalmente en centros escolares, aunque son muchas y de diversas naturaleza las instituciones en que se desarrollan este tipo de actividades, como manifiestan los encuestados.

Por otro lado, como se señaló en el capítulo anterior dedicado a exponer la metodología de este estudio, se tomó en cuenta en la selección de la muestra la titularidad de las entidades organizadoras de EPM. Con esto, presentamos ahora los resultados obtenidos en los distintos tipos de centros en los que se desarrollan las EPM desglosados por titularidad de las instituciones organizadoras, a partir de la tabla de contingencia que se presenta en la página siguiente (tabla 71).

Del análisis de esta tabla de contingencia, destacamos que la mayoría de las EPM realizadas en colegios están auspiciadas por instituciones privadas o son propias de colegios privados y concertados (esta categoría sólo hace referencia a centros escolares de esa titularidad). Aquellas que se hacen en centros infantiles, están sobre todo organizadas por centros privados. Asimismo, las que se realizan en el Servicio de Atención a la Infancia y la Familia, centros parroquiales, centros culturales, centros de salud, librerías y jugueterías, centros asociados de IFFD-España y otras asociaciones y colectivos, son todas promovidas por instituciones privadas, aunque algunos de estos centros en que se desarrollan las EPM sean públicos o cuenten con apoyo subvencionado. Por último, resaltamos que también algunas instituciones privadas prestan sus servicios en

ayuntamientos; es preciso apuntar que, aunque 3 son los profesionales que han indicado que su EPM está organizada por el ayuntamiento, como se refirió en la pregunta anterior, los 2 encuestados que pertenecen al Consistorio de Leganés no se han registrado en la celda correspondiente a ayuntamientos-públicos sino en la de colegios-públicos de la tabla, porque en este caso las Escuelas no se realizan en las instalaciones consistoriales, como ocurre en el Ayuntamiento de Fuenlabrada, sino en los centros escolares que lo solicitan.

Tabla de contingencia

			Entidad organizadora			Total
			Pública	Privada	Privada-concertada	
Centro de desarrollo[a]	Colegios	Recuento	9	16	15	40
		Porcentaje	22,5%	40,0%	37,5%	
	Institutos	Recuento	1	1	1	3
		Porcentaje	33,3%	33,3%	33,3%	
	Centros infantiles	Recuento	1	5	0	6
		Porcentaje	16,7%	83,3%	0,0%	
	Servicio de Atención a la Infancia y la Familia	Recuento	0	3	0	3
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Centros parroquiales	Recuento	0	3	0	3
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Centros culturales	Recuento	0	2	0	2
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Centros de salud	Recuento	0	1	0	1
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Ayuntamientos	Recuento	1	2	0	3
		Porcentaje	33,3%	66,7%	0,0%	
	Asociaciones y colectivos diversos	Recuento	0	3	0	3
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Librerías y jugueterías	Recuento	0	1	0	1
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
	Centros asociados de IFFD-España	Recuento	0	2	0	2
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	
Total		Recuento	11	27	14	52

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

a. Agrupación

Tabla 71. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-centro de desarrollo de la EPM.

Puede reafirmarse por tanto que las EPM, de manera esencial, están apoyadas por instituciones privadas que, con ayuda subvencionada según lo expuesto anteriormente, llevan a cabo las Escuelas en centros escolares.

c. Años de funcionamiento

Considerando el tiempo que las EPM del estudio llevan funcionando, las contestaciones de la mitad de los profesionales se reparten entre dos categorías de respuesta con los siguientes porcentajes: por un lado, el 26,9% de los encuestados indica que la Escuela se viene haciendo desde hace más de 25 años y, por otro, el 23,1% señala que desde hace 6-15 años. El siguiente porcentaje más alto, un 15,4%, no ha contestado a la pregunta al no recodar o desconocer el profesional los años que lleva en marcha la EPM que en ese momento coordina. Y con el mismo porcentaje, un 11,5%, las respuestas de los profesionales se distribuyen entre las opciones restantes: este es el primer curso de la Escuela, desde hace 5 años o menos y desde hace 16-25 años.

Estos resultados se muestran en la tabla y el gráfico siguientes:

Año de funcionamiento: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No lo recuerdo/no lo sé	8	15,4	15,4	15,4
	Este es el primer curso de la Escuela	6	11,5	11,5	26,9
	Desde hace 5 años o menos	6	11,5	11,5	38,5
	Desde hace 6-15 años	12	23,1	23,1	61,5
	Desde hace 16-25 años	6	11,5	11,5	73,1
	Desde hace más de 25 años	14	26,9	26,9	100,0
Total		52	100,0	100,0	

Tabla 72. Años de funcionamiento de la EPM.

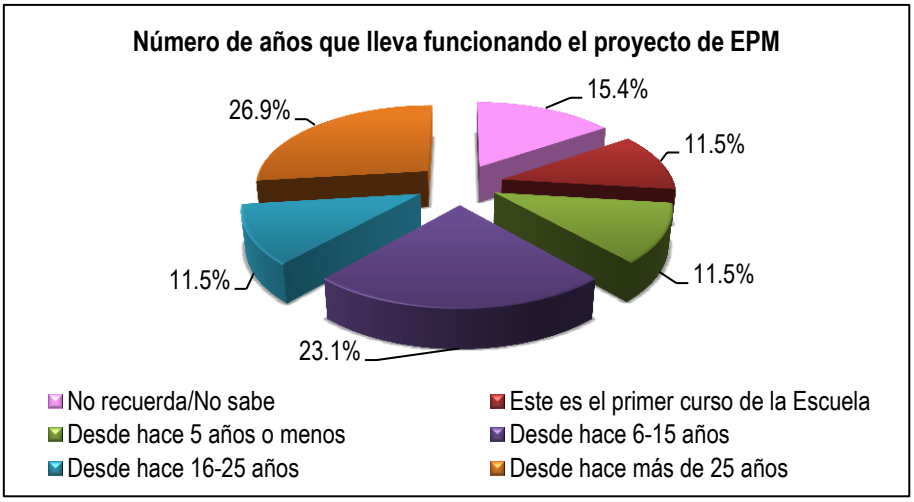


Gráfico 28. Años de funcionamiento de la EPM.

Con estos resultados, se puede decir que las EPM tienen una amplia trayectoria, iniciándose la mayoría desde hace al menos 6 años y llegando incluso en algunos casos a contar con más de 25 años de experiencia.

Además, como en la variable anterior, se ha cruzado esta última con la titularidad de las entidades organizadoras de las EPM, para comprobar si el tipo de entidad influye en el tiempo de funcionamiento de las Escuelas, como así se infiere de la prueba Chi-cuadrado realizada, cuyo valor es significativo al ser menor que 0,01.

Tabla de contingencia

			Entidad organizadora			Total
			Pública	Privada	Privada-concertada	
Años de funcionamiento	No lo sé/no recuerdo	Recuento	3	5	0	8
		Porcentaje	27,3%	18,5%	0,0%	15,4%
	Este es el primer curso de la Escuela	Recuento	0	6	0	6
		Porcentaje	0,0%	22,2%	0,0%	11,5%
	Desde hace 5 años o menos	Recuento	2	4	0	6
		Porcentaje	18,2%	14,8%	0,0%	11,5%
	Desde hace 6-15 años	Recuento	5	2	5	12
		Porcentaje	45,5%	7,4%	35,7%	23,1%
	Desde hace 16-25 años	Recuento	1	0	5	6
		Porcentaje	9,1%	0,0%	35,7%	11,5%
	Desde hace más de 25 años	Recuento	0	10	4	14
		Porcentaje	0,0%	37,0%	28,6%	26,9%
Total		Recuento	11	27	14	52
		Porcentaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 73. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-años de funcionamiento de la EPM.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,674[a]	10	,000
Razón de verosimilitudes	41,249	10	,000
Asociación lineal por lineal	6,947	1	,008
N de casos válidos	52		

a. 16 casillas (88,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 1,27

Tabla 74. Prueba de Chi-cuadrado titularidad entidad organizadora-años de funcionamiento de la EPM.

Como se observa en la tabla 73, en las franjas de tiempo más elevadas que abarcan desde hace 16 años hasta más de 25, las frecuencias de respuesta más altas se corresponden

con entidades privadas y concertadas (sólo colegios). De este modo, aunque las entidades organizadoras de EPM de titularidad privada y concertada son en la investigación más representativas que las de titularidad pública, se podría concluir que las primeras mantienen la actividad más tiempo que las organizadas por las segundas.

d. Forma de acceso de los participantes

Al preguntar a los profesionales la forma de acceso de las personas que participan en la EPM, las respuestas obtenidas, en algunos casos múltiples, se han codificado en cinco tipos, que presentamos a continuación ordenados por frecuencia, indicando además las entidades organizadoras o auspiciadoras en que se llevan a cabo cada una de las modalidades de acceso:

- Inscripción en centro escolar: más de la mitad de los profesionales, un 66,1%, señala que los padres se apuntan a la EPM en los centros escolares. Así se hace principalmente en los colegios que organizan y desarrollan estas Escuelas, tanto por cuenta propia como con apoyo privado; también cuando las instituciones privadas, en convenio con los servicios públicos o a través de contratos con colegios públicos y concertados, realizan sus EPM en los centros escolares, como el Centro "Marie Langer" y Aula Familiar; asimismo, los padres se inscriben en los centros escolares en los que la Federación pública de AMPAs que participa en la investigación organiza EPM y a través de convocatoria general en los colegios de la zona donde los ayuntamientos del estudio promueven sus Escuelas, ya sea que la actividad se desarrolle en instalaciones escolares o consistoriales.
- Inscripción en la institución: el 14,3% de los encuestados, indica que los padres se inscriben a los cursos de EPM en las instituciones particulares que llevan a cabo la actividad. Este es el caso de las instituciones privadas que realizan EPM en diversos centros y asociaciones, por ejemplo el Centro "Marie Langer", Aula Familiar y Radio ECCA.
- Selección propia de la institución: según un 10,7% de los profesionales, los participantes no se inscriben en la Escuela de forma voluntaria como en las opciones anteriores, sino que la institución deriva a los padres a la actividad. Esta forma de acceso se lleva a cabo en la Fundación Tomillo, que dispone las familias beneficiarias de las actividades de formación parental que organiza de acuerdo a

los siguientes criterios: tener rentas muy bajas o bajas, seguimiento de Servicios Sociales, uno o ambos progenitores en paro y familias monoparentales.

- Inscripción desde centros en convenio: 3 profesionales, el 5,4%, declara que para que los padres participen en la EPM cuentan, como apoyo complementario, con centros con los que trabajan en convenio. Es el caso de Radio ECCA y el Centro "Marie Langer", que se ayudan de Servicios Sociales y centros de salud para que los padres se apunten en las Escuelas que organizan.
- Inscripción en ayuntamiento: el 3,6% restante (2 profesionales), indica que los padres se inscriben en el ayuntamiento que organiza la EPM.

Forma de acceso: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Forma acceso[a]	Inscripción en centro escolar	37	66,1%	71,2%
	Inscripción en ayuntamiento	2	3,6%	3,8%
	Inscripción en la institución	8	14,3%	15,4%
	Selección propia de la institución	6	10,7%	11,5%
	Inscripción desde centros en convenio	3	5,4%	5,8%
Total		56	100,0%	107,7%

a. Agrupación

Tabla 75. Forma de acceso de los participantes de EPM.

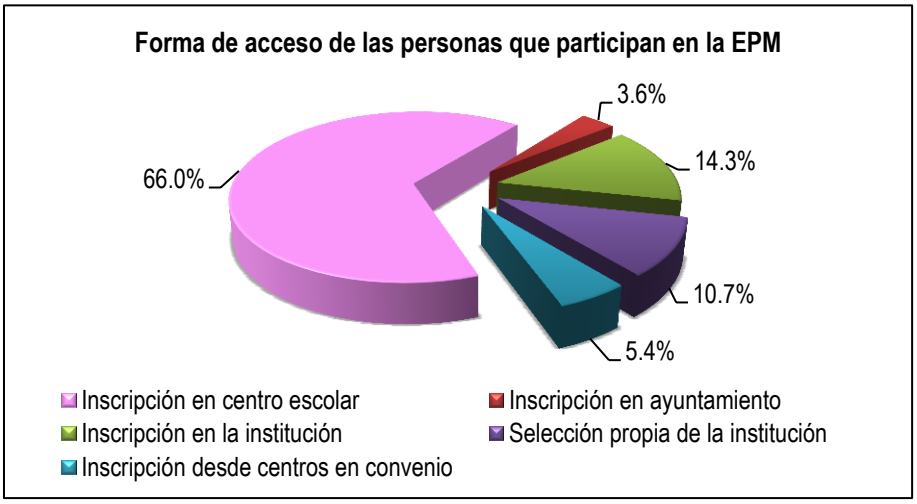


Gráfico 29. Forma de acceso de los participantes de EPM.

Por lo tanto, la forma de acceso de los padres para participar en las EPM es fundamentalmente a través de inscripción en los centros escolares, tanto si éstos son promotores de la actividad como si dependen de entidades externas.

e. Número de participantes

Atendiendo al número de participantes, los resultados se han agrupado en los intervalos que aparecen en la tabla 76 y el gráfico 30, en el que se aprecia con claridad que las respuestas con una frecuencia más alta recogen unos agrupamientos muy distintos: por una parte, el 32,7% de los profesionales ha indicado unos valores superiores a 30 participantes y, por otra, el 23,1% expone que el número máximo de asistentes en la EPM es, al menos, la mitad que la opción anterior, pues se sitúa entre 11 y 15 personas. El 44,2% restante, se reparte de forma más baja en los intervalos: de 16 a 20 padres (17,3%), de 21 a 25 participantes (9,6%), hasta 5 y de 26 a 30 personas (ambos con un 5,8%) y de 6 a 10 participantes (3,8%); una persona (1,9%), no contestó a la pregunta.

Participantes: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 5 participantes	3	5,8	5,9	5,9
	De 6 a 10 participantes	2	3,8	3,9	9,8
	De 11 a 15 participantes	12	23,1	23,5	33,3
	De 16 a 20 participantes	9	17,3	17,6	51,0
	De 21 a 25 participantes	5	9,6	9,8	60,8
	De 26 a 30 participantes	3	5,8	5,9	66,7
	Más de 30 participantes	17	32,7	33,3	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	1	1,9		
Total		52	100,0		

Tabla 76. Número de participantes de la EPM.

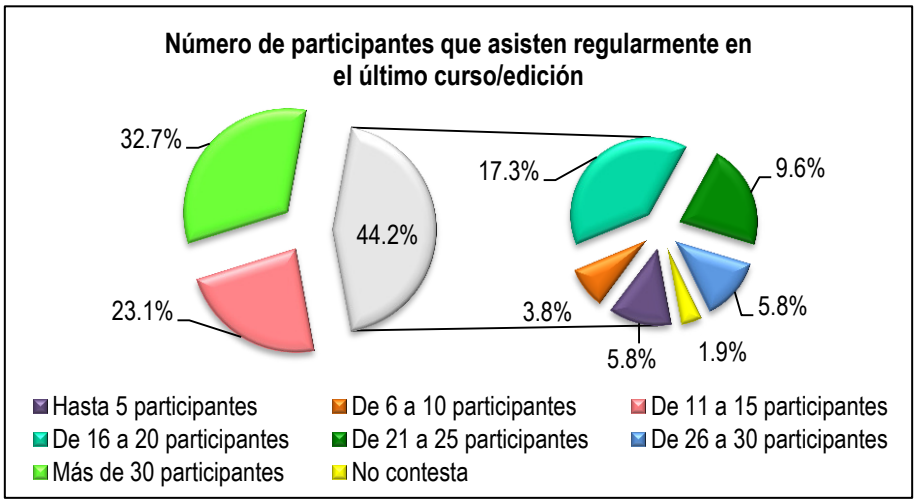


Gráfico 30. Número de participantes de la EPM.

En definitiva, se puede decir que el número de padres que asisten con regularidad a las EPM del estudio es muy heterogéneo, dividiéndose las respuestas en grupos minoritarios de hasta 5 personas y un máximo de 20, y, por otro lado, en grupos más numerosos de 20 padres hasta más de 30 participantes.

Además, se han efectuado análisis de contingencia para mostrar el número de respuestas registradas en las opciones de esta pregunta desglosadas por titularidad de las instituciones organizadoras, tratando de confrontar ambas variables como se observa en esta tabla:

Tabla de contingencia

			Entidad organizadora			Total
			Pública	Privada	Privada-concertada	
Participantes	Hasta 5 participantes	Recuento	0	3	0	3
		Porcentaje	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	De 6 a 10 participantes	Recuento	1	1	0	2
		Porcentaje	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
	De 11 a 15 participantes	Recuento	4	5	3	12
		Porcentaje	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
	De 16 a 20 participantes	Recuento	3	4	2	9
		Porcentaje	33,3%	44,4%	22,2%	100,0%
	De 21 a 25 participantes	Recuento	2	3	0	5
		Porcentaje	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%
	De 26 a 30 participantes	Recuento	0	2	1	3
		Porcentaje	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Más de 30 participantes	Recuento	1	8	8	17
		Porcentaje	5,9%	47,1%	47,1%	100,0%
Total		Recuento	11	26	14	51
		Porcentaje	21,6%	51,0%	27,5%	100,0%

Tabla 77. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-número de participantes de la EPM.

A pesar de que las contestaciones han sido muy dispares y teniendo en cuenta, como se ha comentado antes, que las entidades de titularidad privada y concertada son más representativas, en la última tabla se aprecia que en los intervalos que agrupan desde 21 personas hasta más de 30, 13 respuestas de un total parcial de 26 se corresponden con entidades privadas y 9 de un total parcial de 14 hacen referencia a instituciones concertadas; de hecho, los grupos más grandes de padres (más de 30 participantes), se corresponden con centros de ambas titularidades. De esta manera, se puede decir que las

entidades privadas y concertadas que organizan EPM desarrollan la actividad con grupos más numerosos de padres que las EPM propias de instituciones públicas.

f. Duración de las sesiones

La temporalización es otro aspecto importante en la organización de las EPM. Por eso se ha preguntado acerca de la duración de cada una de las sesiones, así como sobre la duración del curso y la frecuencia de las reuniones, que se presentarán después.

Considerando la duración de las sesiones, más de la mitad de los profesionales, un 61,5%, expone que las sesiones de la Escuela tienen una duración máxima de 2 horas; un 21,2% indica que las sesiones duran como máximo 1 hora y media; un 11,5% reconoce que se extienden hasta 3 horas y un 5,8% indica que hasta 1 hora.

Duración sesiones: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hasta 1 hora	3	5,8	5,8	5,8
	Hasta 1 hora y media	11	21,2	21,2	26,9
	Hasta 2 horas	32	61,5	61,5	88,5
	Hasta 3 horas	6	11,5	11,5	100,0
Total		52	100,0	100,0	

Tabla 78. Duración de las sesiones de la EPM.

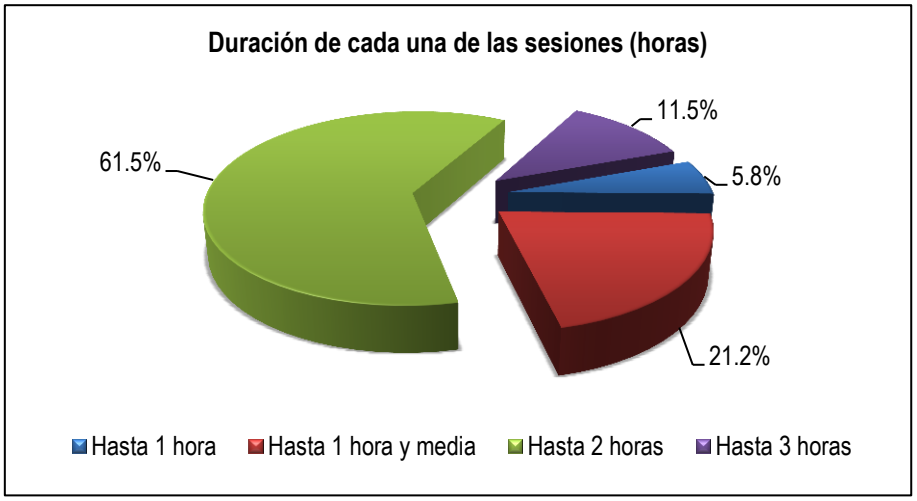


Gráfico 31. Duración de las sesiones de la EPM.

De esta manera, los profesionales informan, en general, que las sesiones de las EPM que coordinan tienen una duración aproximada de hasta 2 horas.

g. *Duración total del curso*

Con respecto a la duración total del curso de EPM, las respuestas de los profesionales se distribuyen en los siguientes rangos: un 36,5% señala que el curso completo de la Escuela dura de 5 a 8 semanas; le sigue el 26,9% de los encuestados, que indica que las actividades de la EPM se desarrollan entre 9 y 12 semanas; según el 19,2%, el curso se extiende más de 20 semanas; con unos porcentajes inferiores, el 7,7% indica de 1 a 4 semanas, el 5,8% de 17 a 20 semanas y el 1,9% de 13 a 16 semanas; una persona (1,9%), no contestó a la pregunta.

Duración curso: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 1 - 4 semanas	4	7,7	7,8	7,8
	De 5 - 8 semanas	19	36,5	37,3	45,1
	De 9 - 12 semanas	14	26,9	27,5	72,5
	De 13 - 16 semanas	1	1,9	2,0	74,5
	De 17 - 20 semanas	3	5,8	5,9	80,4
	Más de 20 semanas	10	19,2	19,6	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	1	1,9		
Total		52	100,0		

Tabla 79. Duración del curso de la EPM.

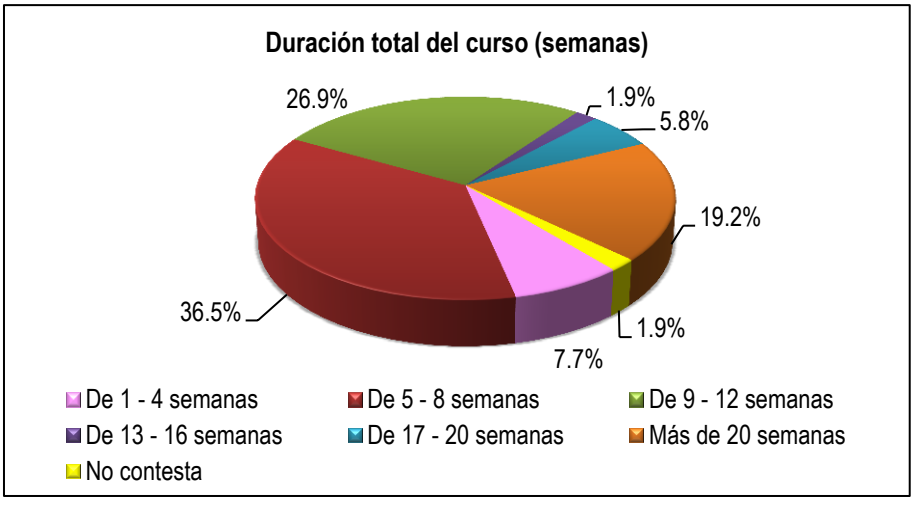


Gráfico 32. Duración del curso de la EPM.

Así, según la mayoría de los profesionales responsables de EPM, el curso completo de la Escuela tiene una duración aproximada entre 5-8 semanas y 9-12 semanas.

h. Frecuencia de las reuniones

Y en cuanto a la frecuencia de las sesiones, el porcentaje mayor, un 46,2% de los profesionales, menciona una asiduidad semanal de las reuniones de la EPM; también son representativas la frecuencia mensual, con un 26,9%, y la quincenal, un 21,2%; los porcentajes restantes son todos iguales a 1,9% y hacen referencia, en cada caso, a un único profesional que indica que la frecuencia de las reuniones es trisemanal, bimensual y que no contesta a la pregunta.

Frecuencia reuniones: frecuencia y porcentaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Semanal	24	46,2	47,1	47,1
	Quincenal	11	21,2	21,6	68,6
	Trisemanal	1	1,9	2,0	70,6
	Mensual	14	26,9	27,5	98,0
	Bimensual	1	1,9	2,0	100,0
	Total	51	98,1	100,0	
Perdidos	No contesta	1	1,9		
Total		52	100,0		

Tabla 80. Frecuencia de las reuniones de la EPM.

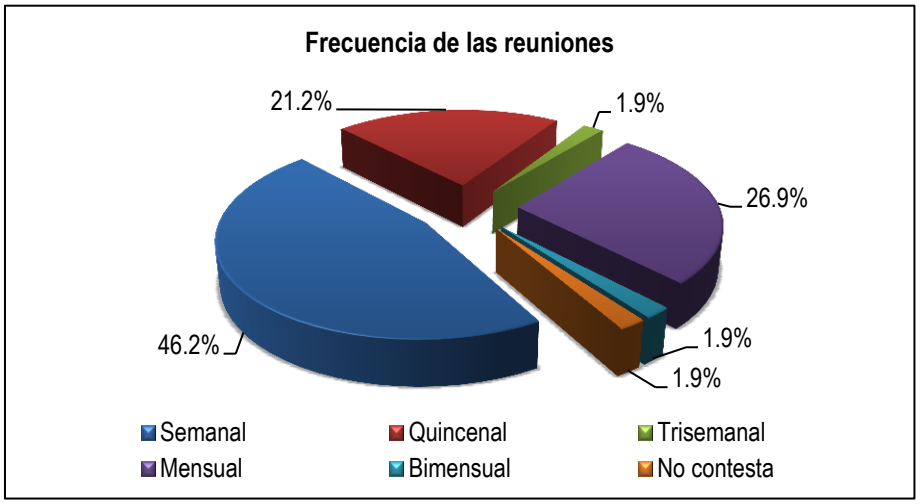


Gráfico 33. Frecuencia de las reuniones de la EPM.

Para completar estos datos, de manera especial, se han particularizado las respuestas obtenidas en esta pregunta con respecto a los sujetos que conforman la muestra, pues en este sentido se han encontrado relaciones de interés que no se han distinguido en las dos

preguntas anteriores. Así, cabe resaltar que la mayoría de las respuestas que hacen alusión a una frecuencia semanal, se corresponden con el total de los profesionales participantes en la investigación que proceden de los siguientes centros: Fundación Tomillo (6 profesionales), Centro "Marie Langer" (4 profesionales), los dos ayuntamientos (3 profesionales) y Radio ECCA (1 profesional), además de 4 profesionales que trabajan en Aula Familiar. Esto se explica porque desde estas instituciones se promueven unos programas de formación parental estandarizados, que marcan unas sesiones de aplicación a desarrollar en unos intervalos de tiempo normalmente cerrados. En cambio, las frecuencias quincenales y mensuales, que también son apuntadas con amplios porcentajes, se corresponden con EPM que están constituidas por los centros escolares, con o sin apoyo privado, y que se llevan a cabo a lo largo del curso escolar.

En síntesis, las sesiones de las EPM se desarrollan principalmente con una frecuencia semanal, más propia de Escuelas que aplican programas de instituciones particulares, y también con una frecuencia quincenal y mensual, que suelen ser Escuelas organizadas en colegios.

i. Organigrama

De los 52 profesionales, 43 han señalado algún tipo de estructura organizativa de la EPM que conducen. En sus respuestas, estos profesionales distinguen uno o varios sectores o puestos, que presentamos a continuación por tipos:

- Coordinación: según 40 profesionales, las EPM cuentan con una sección dedicada a la coordinación de la actividad, que está en manos de entidades privadas y/o externas a los centros escolares en que se hacen las Escuelas (33,3%), los equipos directivos de los centros escolares (11,1%), los Departamentos de Orientación (6,9%) o los ayuntamientos (4,2%).
- Profesional/es responsables: 24 encuestados hacen alusión a los profesionales que son responsables del trabajo directo con los padres, incluyéndose a sí mismos y en algunos casos a otros profesionales. El perfil de estas personas se concreta en: personal de entidades privadas que trabajan en el desarrollo de EPM (16,7%), un maestro/ profesor (6,9%) o un equipo de varios docentes (5,6%) del centro escolar en el que se realiza la actividad y técnicos de los ayuntamientos (4,2%).

- Administración: 4 profesionales, un 5,6%, destacan el papel de la administración de la Escuela, a cargo en todos los casos del AMPA de los colegios en que se realizan las EPM.
- Personal colaborador: otros 4 profesionales (5,6%), hacen mención a personas que colaboran eventualmente, que son padres que asisten a la EPM, profesionales externos invitados por los responsables de la Escuela y un profesor técnico de servicios a la comunidad.

Organigrama: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Organigrama[a]	Coordinación: Equipo Directivo del centro escolar	8	11,1%	18,6%
	Coordinación: Departamento de Orientación	5	6,9%	11,6%
	Coordinación privada/externa	24	33,3%	55,8%
	Coordinación del ayuntamiento	3	4,2%	7,0%
	Profesional responsable: docente centro escolar	5	6,9%	11,6%
	Profesional responsable: equipo docente centro escolar	4	5,6%	9,3%
	Profesional responsable: personal de entidad privada	12	16,7%	27,9%
	Profesional responsable: técnico del ayuntamiento	3	4,2%	7,0%
	Administración: AMPA	4	5,6%	9,3%
	Personal colaborador	4	5,6%	9,3%
Total		72	100,0%	167,4%

a. Agrupación

Tabla 81. Organigrama de la EPM.

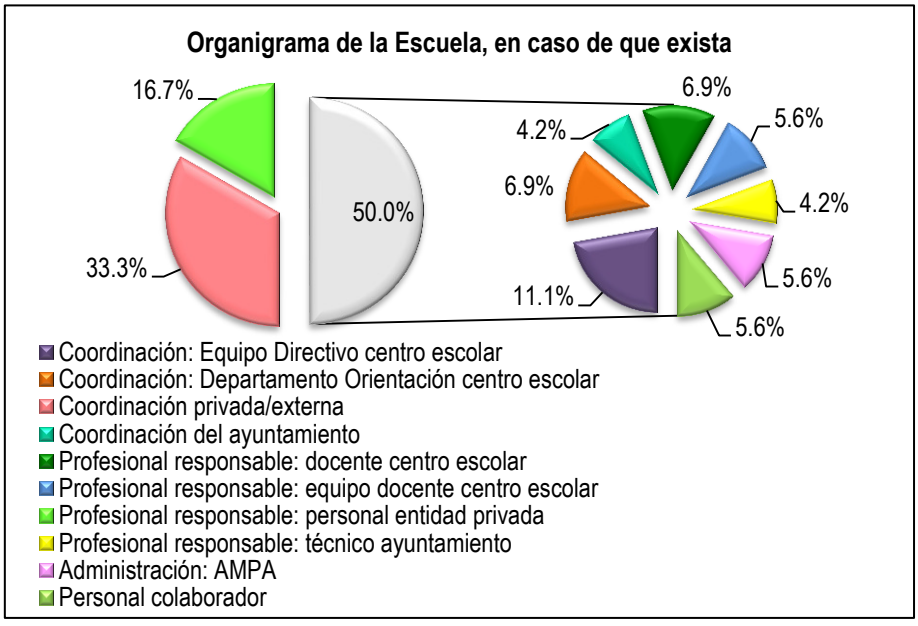


Gráfico 34. Organigrama de la EPM.

En resumen, podemos apuntar que en el esquema organizativo de las EPM, como se viene reiterando, el papel de las instituciones privadas es protagonista, tanto en la coordinación de las Escuelas como en su desarrollo. Por el contrario, la presencia de secciones o personal de los centros escolares en que se hacen las EPM para ser coordinadores o copartícipes de la marcha de la actividad es más limitada, pues es baja la implicación de los equipos de dirección, de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica, del profesorado, más aún de varios de ellos, y del AMPA. De todos modos, se deduce de las respuestas emitidas por los profesionales, o la falta de ellas, que no se puede hablar de una organización explícita y formal de las EPM, pues no se distingue una estructura clara de un grupo de profesionales con una división de tareas y responsabilidades.

j. Costes

Las respuestas obtenidas al preguntar a los profesionales quién asume los costes de la EPM han sido múltiples y se distribuyen en varias categorías, que presentamos señalando los principales centros a los que atañe cada forma de costear la Escuela, apoyándonos de los datos cualitativos recogidos y la tabla de contingencia número 83:

- Padres participantes: según el 26,5% de los profesionales, los padres pagan una cuota de inscripción para participar en la EPM. Así se hace principalmente en las Escuelas realizadas en colegios concertados, que cuentan además en su mayoría con los servicios de la institución privada Aula Familiar para colaborar y también para organizar la actividad.
- Centro privado con apoyo subvencionado: con el mismo porcentaje que la opción anterior, un 26,5%, los costes se cubren con ayudas concedidas a los centros privados que organizan EPM. Estos ingresos proceden sobre todo de subvenciones con la administración pública, como es el caso del Centro "Marie Langer" y Radio ECCA, y también de prestaciones privadas, así es en la Fundación Tomillo que recibe, además de ingresos públicos, financiación del Programa Caixa Proinfancia.
- Centro escolar: el 19,1% de los profesionales informa que es el centro escolar que organiza la EPM el que asume los gastos que implica su desarrollo. Así lo indican los profesionales que trabajan en colegios públicos, privados y concertados.
- AMPA: el 16,2% de los profesionales incluye la colaboración de las AMPAs de los centros escolares para costear las EPM, en la mayoría de los casos de forma

complementaria a otras ayudas. De las 11 respuestas registradas en esta opción, 10 se corresponden con centros concertados y la restante con 1 colegio público.

- Ayuntamiento: los 3 profesionales de la muestra que pertenecen a ayuntamientos, el 4,4%, indican que éstos asumen los gastos de las EPM que ponen en marcha.
- Colaboraciones de entidades públicas: con idéntico porcentaje al anterior, un 4,4%, los profesionales incluyen la participación de Asociaciones, ONGs y otros centros públicos que aportan materiales y profesionales para llevar a cabo algunas sesiones de la EPM. Se trata de 2 colegios públicos y 1 concertado.
- Colaboraciones particulares: el 2,9% restante, 1 profesional de un colegio público y otro de 1 concertado, apuntan que algunas personas colaboran en el desarrollo de la EPM, principalmente profesores de los colegios y padres de alumnos.

Costes: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Costes[a]	Padres participantes	18	26,5%	34,6%
	Centro escolar	13	19,1%	25,0%
	AMPA	11	16,2%	21,2%
	Ayuntamiento	3	4,4%	5,8%
	Centro privado con apoyo subvencionado	18	26,5%	34,6%
	Colaboraciones particulares	2	2,9%	3,8%
	Colaboraciones de entidades públicas	3	4,4%	5,8%
Total		68	100,0%	130,8%

a. Agrupación

Tabla 82. Costes de la EPM.

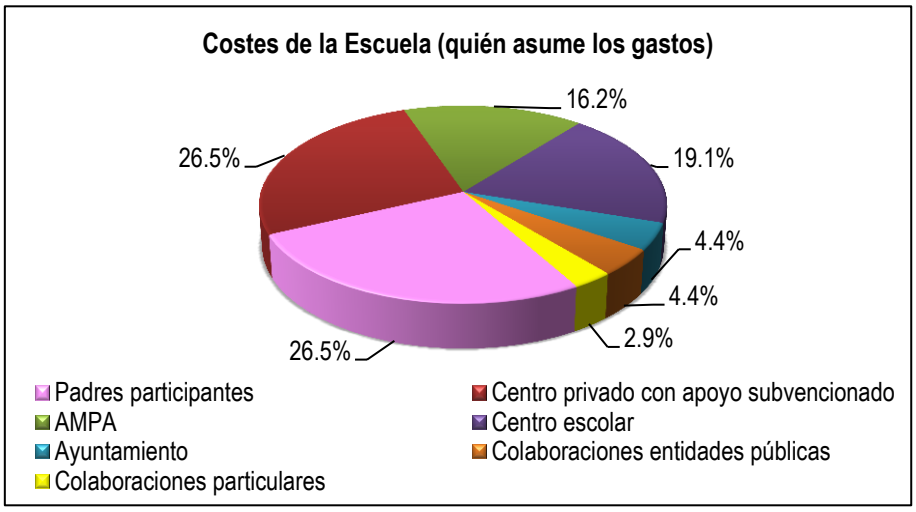


Gráfico 35. Costes de la EPM.

Tabla de contingencia

			Entidad organizadora			Total
			Pública	Privada	Privada-concertada	
Costes[a]	Padres participantes	Recuento	0	10	8	18
		Porcentaje	0,0%	55,6%	44,4%	
	Centro escolar	Recuento	7	2	4	13
		Porcentaje	53,8%	15,4%	30,8%	
	AMPA	Recuento	1	0	10	11
		Porcentaje	9,1%	0,0%	90,9%	
	Ayuntamiento	Recuento	3	0	0	3
		Porcentaje	100,0%	0,0%	0,0%	
	Centro privado con apoyo subvencionado	Recuento	0	17	1	18
		Porcentaje	0,0%	94,4%	5,6%	
	Colaboraciones particulares	Recuento	1	0	1	2
		Porcentaje	50,0%	0,0%	50,0%	
	Colaboraciones de entidades públicas	Recuento	2	0	1	3
		Porcentaje	66,7%	0,0%	33,3%	
Total		Recuento	11	27	14	52

Los porcentajes y los totales se basan en los encuestados.

a. Agrupación

Tabla 83. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-costes de la EPM.

Conforme a los que se viene comentando, son fundamentalmente las instituciones privadas las que organizan o participan en la disposición de EPM, por lo que éstas están implicadas en la gestión de sus gastos, contando para ello con las aportaciones de los padres participantes y con subvenciones públicas, a las que se añaden, en algunos casos, ayudas privadas. El mantenimiento de las EPM por parte de los centros escolares que organizan la actividad es menor, y aún más las contribuciones de sus AMPAs, cuya representación es mayor en los colegios privado-concertados que en los públicos. Del mismo modo, las prestaciones sociales por parte de instituciones, asociaciones y organizaciones varias para colaborar en el desarrollo de las EPM de colegios y entidades públicas son mínimas, así como las participaciones voluntarias, echando en falta especialmente la participación de los miembros de las comunidades educativas en que se ponen en marcha estas Escuelas.

k. Programa

Según la información proporcionada por los profesionales, el programa formativo de la EPM se divide en las siguientes opciones:

- Programa propio de centro privado: más de la mitad de los profesionales, un 53,4%, informa que los programas que imparten en las EPM se basan en planteamientos específicos de centros privados, en concreto: los Programas de Orientación Familiar de IFFD-España, al que pertenece Aula Familiar; las Escuelas de Familia del IEEE; el programa de Escuela para padres y madres del Centro "Marie Langer"; el Programa de Apoyo Personal y Familiar y la Escuela de padres y madres de Radio ECCA; el programa de Caixa Proinfancia, que se desarrolla en la Fundación Tomillo; y el programa del gabinete psicopedagógico y de la empresa privada que participan en el estudio.
- Programa elaborado desde el centro escolar: esta opción representa el segundo porcentaje de respuesta más alto, con un 32,8% de los profesionales que indica que el programa de la EPM es una propuesta propia del centro escolar que organiza la actividad, referente tanto a colegios públicos, privados y concertados, sin una distinción especial en las respuestas registradas entre estas categorías.
- Programa elaborado con combinación de programas: según el 5,2% de los encuestados, el programa de la EPM resulta de una unión de varios programas, es decir, está planteado por los responsables del desarrollo de las EPM que se realizan en varios centros escolares, en particular en 1 colegio público y en 2 concertados, que toman aportaciones de programas realizados por otros centros y profesionales para trazar el plan de trabajo de sus Escuelas.
- Programa elaborado por técnicos del ayuntamiento: coincidiendo con el porcentaje anterior, así como con los 3 profesionales que pertenecen a los ayuntamientos, éstos indican que el programa de la EPM se ha diseñado por un equipo de técnicos municipales de los Ayuntamientos de Fuenlabrada, con su propuesta de Escuela de Madres y Padres de Educación Primaria y de Educación Secundaria, y de Leganés, desde el Plan de Formación de Padres y Madres que organiza.
- Programa integrado en el plan pastoral del colegio: un 3,4% de los encuestados, explica que el programa de la EPM forma parte del plan pastoral de 2 colegios concertados distintos que llevan a cabo esta actividad.

Es preciso destacar además que algunos encuestados expresaron más de una opción, como se infiere del total de respuestas recogidas en la tabla 84, en tanto que las respuestas múltiples aluden a las contestaciones de los profesionales que señalaron que el programa de EPM se elabora desde el centro escolar y se apoya también en programas de centros privados, que se corresponde con los casos registrados en que las EPM están organizadas por la dirección del centro escolar pero cuentan de manera eventual con colaboración privada, como se indicó en la primera pregunta de este bloque.

Programa: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Programa[a]	Programa elaborado desde el centro escolar	19	32,8%	36,5%
	Programa elaborado con combinación de programas	3	5,2%	5,8%
	Programa integrado en el plan pastoral del colegio	2	3,4%	3,8%
	Programa propio de centro privado	31	53,4%	59,6%
	Programa elaborado por técnicos del ayuntamiento	3	5,2%	5,8%
Total		58	100,0%	111,5%

a. Agrupación

Tabla 84. Programa de la EPM.

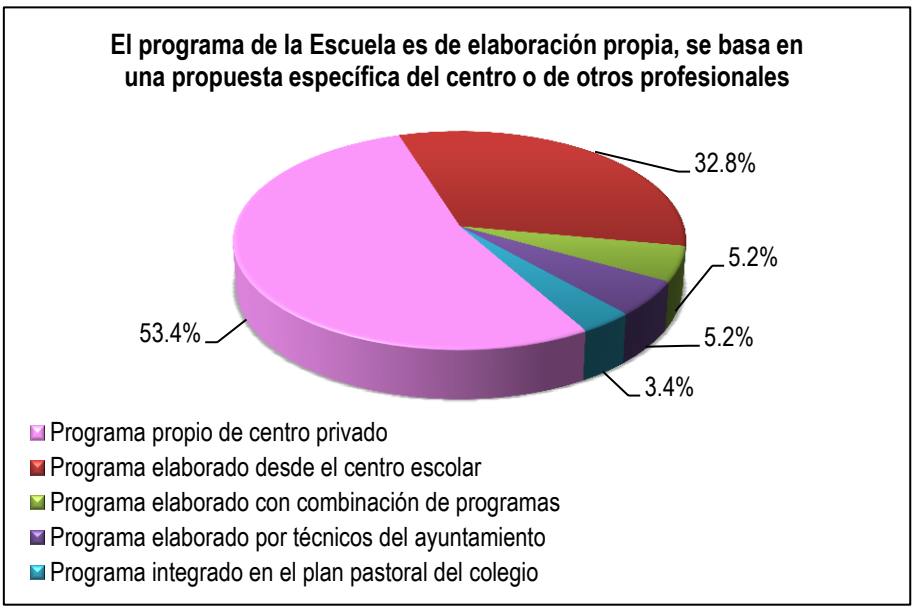


Gráfico 36. Programa de la EPM.

En general, los programas de las EPM están basados en propuestas específicas de centros u otros profesionales que trabajan en el desarrollo de esta actividad, especialmente de instituciones privadas que implantan, ya sea de manera completa o parcial, sus propios proyectos de EPM.

l. Publicidad o difusión

Como cierre de los principales aspectos organizativos de las EPM, se preguntó a los profesionales como se hace publicidad o se difunde la Escuela de la que son responsables. Dos son principalmente los medios de publicidad expuestos:

- Difusión impresa en el colegio: en primer lugar, el 36,8% de los profesionales indica que la EPM se anuncia de forma impresa en los centros escolares, utilizando varios recursos señalados por los encuestados: carteles, folletos, cartas dirigidas a los padres, notas entregadas a los alumnos para que se las den a los padres, circulares y artículos en la revista del colegio.
- Difusión electrónica: por otro lado, el 23,2% de los encuestados informa que la EPM se difunde a través de medios electrónicos, sobre todo desde los centros escolares empleando sus páginas web, correo electrónico, redes sociales y vídeos virales. Incluido en esta opción se distingue el caso de Radio ECCA, que utiliza su propia emisora y otra red de emisoras colaboradoras para anunciar sus EPM.

El 40,1% restante, como se aprecia en el gráfico número 37, se reparte entre varias categorías de respuesta. Resaltamos la difusión en reuniones escolares, representada por un 8,4% de los profesionales que han comentando dos mecanismos empleados para promocionar la EPM: la realización de asambleas generales previas a la puesta en marcha de la Escuela e informar de la actividad en las tutorías que los maestros/profesores tienen con los padres de los alumnos. Destacamos también las recomendaciones que los padres asistentes a la EPM, según un 7,4% de los profesionales, y el profesorado de los colegios, como apunta un 6,3%, hacen para animar a las familias a que participen en la Escuela.

Las otras contestaciones han sido emitidas fundamentalmente por profesionales de instituciones privadas, que detallan los lugares en que se publicitan las EPM establecidas por los centros en los que trabajan. Según los encuestados, esta difusión es interna, es decir, se hace desde la propia institución, y externa, a través de diversos centros de contacto o de aquellos en los que las instituciones realizan sus Escuelas: parroquias, Servicios Sociales, centros de salud, ayuntamientos y varias asociaciones. Dentro de esa difusión externa hay que incluir la publicidad impresa y electrónica en los centros escolares mencionadas antes, con las que son anunciadas algunas instituciones privadas que organizan EPM en los colegios o colaboran en su desempeño, como Aula Familiar y el Centro “Marie Langer”, al igual que hacen los dos ayuntamientos de la muestra, como se infiere de los datos recogidos.

Difusión: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Difusión[a]	Difusión impresa en el colegio	35	36,8%	67,3%
	Difusión en reuniones escolares	8	8,4%	15,4%
	Recomendación del profesorado	6	6,3%	11,5%
	Recomendación entre padres	7	7,4%	13,5%
	Difusión electrónica	22	23,2%	42,3%
	Difusión en centros parroquiales	1	1,1%	1,9%
	Difusión en Servicios Sociales	2	2,1%	3,8%
	Difusión en centros de salud	1	1,1%	1,9%
	Difusión en el ayuntamiento	4	4,2%	7,7%
	Difusión en otras asociaciones	3	3,2%	5,8%
	Difusión interna de la institución privada	6	6,3%	11,5%
Total		95	100,0%	182,7%

a. Agrupación

Tabla 85. Difusión de la EPM.

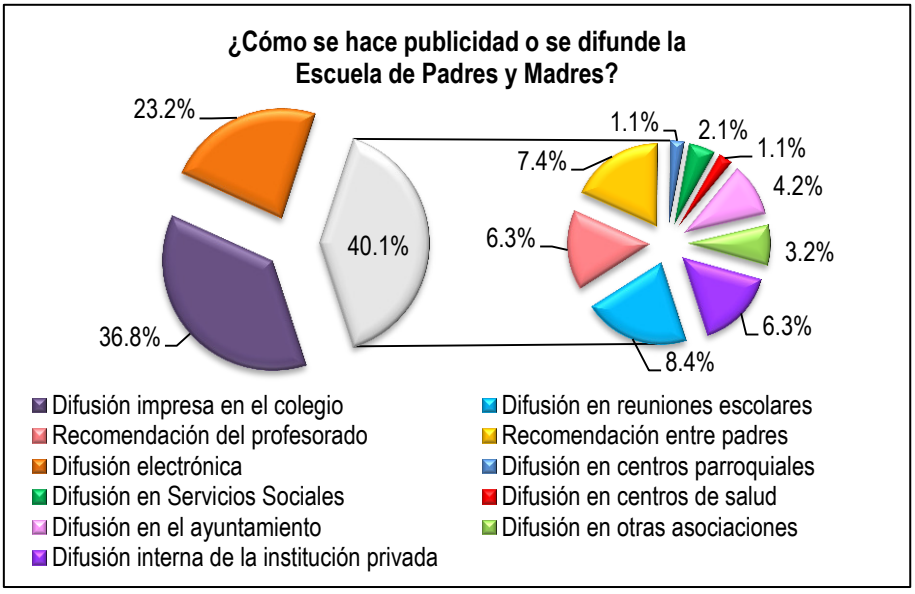


Gráfico 37. Difusión de la EPM.

Las EPM se difunden principalmente de forma abierta o al público en general por vía impresa y electrónica en los centros escolares, tanto si éstos son los organizadores de las Escuelas como si están respaldadas por instituciones externas, siendo inferior la divulgación más directa de la actividad, ya sea de manera informal, en el trato personal de los participantes con otros padres y el profesorado, o formal, aprovechando los canales de comunicación de los colegios o acordando encuentros concretos para la promoción de las Escuelas entre las familias del alumnado.

6.3.3. Aspectos didácticos de la Escuela de Padres y Madres

Para ahondar más sobre el funcionamiento de las EPM, junto con los aspectos organizativos o de planificación antes expuestos, esta dimensión del cuestionario tiene como propósito averiguar cómo se está trabajando en las EPM, lo que se refleja en los planteamientos didácticos asumidos, en tanto que éstos tienen una gran relevancia en el progreso de los programas de las Escuelas y en la calidad de los resultados obtenidos.

De este modo, se trata de analizar los principales aspectos didácticos de las EPM del estudio para saber qué sucede en el desarrollo de la actividad, considerando también las situaciones imprevistas, a partir de las opiniones y valoraciones que los responsables de la marcha de la actividad hacen sobre 8 cuestiones, la mitad de respuesta abierta y la otra mitad de formato cerrado, que presentamos en los siguientes puntos.

a. Objetivos

Primeramente, se preguntó a los profesionales acerca de los objetivos que se pretenden lograr en la EPM de la que son responsables. Sus contestaciones se han codificado en 10 objetivos distintos, entre los que sobresalen tres como se aprecia en el gráfico número 38:

- Propiciar el desarrollo personal y el cambio de actitudes: este objetivo está representado por un 21,4% de los encuestados, que indica con sus comentarios que la EPM "mejora la formación de los padres para su desarrollo personal", consiguiendo así "ayudarles en la tarea de educar" desde un "cambio de actitudes", tales como "darse cuenta de la importancia de su papel", "mejorar la autoestima", "fomentar la autonomía" y "controlar la ansiedad".
- Ofrecer a los padres pautas de actuación: marcado por un 20,2% de los profesionales; en este objetivo se incluyen algunas expresiones como: "dar orientaciones generales a los padres de cara a la educación de los hijos", "ofrecer referentes para la educación de los hijos", "dotar de habilidades para un mejor desempeño de los padres" y "proporcionar a los padres herramientas útiles y acordes con la edad del hijo".
- Facilitar información sobre la educación de los hijos: un 15,5% de los encuestados expone, entre otros comentarios similares, que la EPM persigue "informar sobre el

desarrollo infantil", "tratar cuestiones de interés", "ayudar a los padres a actualizar contenidos y su práctica educativa" o "ayudarles a resolver dudas sobre temas educativos".

Destacan también las contestaciones que hacen referencia a que la EPM fomenta la participación de las familias en el centro escolar, conforme a un 10,7% de los encuestados, consiguiendo con ello según algunos comentarios "favorecer el conocimiento mutuo" y "aunar criterios educativos" dirigidos a "la mejora de la convivencia en los colegios para la mejora de la calidad de la educación" y "la mejora del sistema educativo".

Asimismo, resaltan las opiniones que consideran que la EPM ofrece un espacio de reflexión y diálogo, según un 9,5% de los profesionales que refieren como objetivos "la reflexión grupal en asuntos relacionados con la educación de los hijos" e "intercambiar experiencias entre los padres".

Con porcentajes inferiores, un 6,0% de los encuestados apuntan como objetivo mejorar la comunicación y la relación familiar; un 4,8%, en cada caso, señala promover el ocio en familia y contribuir a la formación cristiana, y por último, con el mismo porcentaje de un 3,6%, los profesionales indican como objetivos potenciar las relaciones sociales de las familias y ofrecer formación para la vida matrimonial.

Objetivos: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Objetivos[a]	Propiciar el desarrollo personal y el cambio de actitudes	18	21,4%	37,5%
	Ofrecer a los padres pautas de actuación	17	20,2%	35,4%
	Crear un espacio de reflexión y diálogo	8	9,5%	16,7%
	Mejorar la comunicación y relación familiar	5	6,0%	10,4%
	Fomentar la participación de las familias en el centro escolar	9	10,7%	18,8%
	Facilitar informaciones sobre la educación de los hijos	13	15,5%	27,1%
	Potenciar las relaciones sociales de las familias	3	3,6%	6,3%
	Promover el ocio en familia	4	4,8%	8,3%
	Contribuir a la formación cristiana	4	4,8%	8,3%
	Ofrecer formación para la vida matrimonial	3	3,6%	6,3%
Total		84	100,0%	175,0%

a. Agrupación

Tabla 86. Objetivos de la EPM.

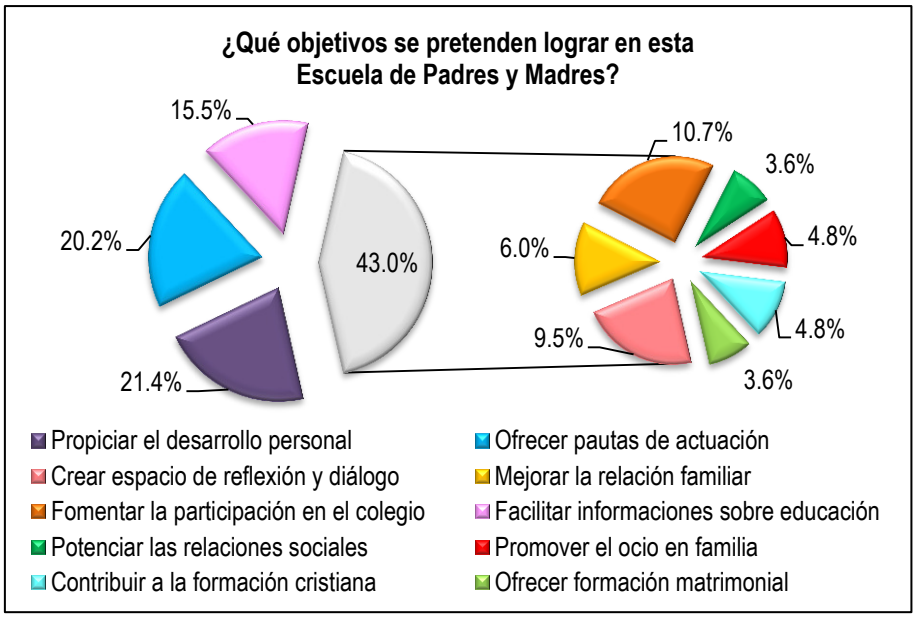


Gráfico 38. Objetivos de la EPM.

En definitiva, los profesionales consideran que la EPM tiene como objetivos básicos: fomentar el desarrollo personal de los padres, lo que se manifiesta en el cambio de actitudes para el desempeño de sus funciones educativas con mayor conciencia, seguridad y confianza; adquirir y desarrollar habilidades que enriquezcan el comportamiento de los padres para favorecer el desarrollo personal de los hijos, y compartir informaciones para comprender el comportamiento de los hijos y las relaciones que se establecen con ellos.

b. Temas

Sobre los contenidos de la EPM, el listado de temas que se presentaron a los profesionales es el mismo que el del cuestionario para padres, pero en este caso no se pidió a los encuestados que eligiesen un número máximo de temáticas de interés como en el otro cuestionario, pues se trataba de que marcasen los temas tratados en el curso o edición de la EPM que desarrollaban en el momento de la investigación para conocer todas las dimensiones de contenido trabajadas con los padres. No obstante, la elevada frecuencia de respuestas totales (544) y, en consecuencia, la alta media de elección (10,5 temas por profesional), hace sospechar que los profesionales señalaron más temas que los tratados en un curso. Asimismo, las contestaciones se distribuyen de una manera muy homogénea, como puede observarse en la tabla y el gráfico siguientes.

Temas: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Temas[a]	Contexto familiar	31	5,5%	59,6%
	Características del desarrollo infantil y adolescente	45	8,0%	86,5%
	Autoestima y auto-concepto de los padres	31	5,5%	59,6%
	Estimulación y autoestima de los hijos	43	7,6%	82,7%
	Comunicación y relación entre padres e hijos	51	9,0%	98,1%
	Comunicación y relación entre otros miembros de la familia	37	6,5%	71,2%
	Problemas en la familia y su resolución	32	5,7%	61,5%
	Disciplina: normas, límites y consecuencias	42	7,4%	80,8%
	Los estudios de los hijos	31	5,5%	59,6%
	Salud y cuidado personal de los hijos	27	4,8%	51,9%
	Amistades y relaciones de los niños y jóvenes	32	5,7%	61,5%
	Participación de la familia en el centro escolar	24	4,2%	46,2%
	Sexualidad en los jóvenes	26	4,6%	50,0%
	Ocio y tiempo libre	34	6,0%	65,4%
	Aspectos sobre moral y formación religiosa	23	4,1%	44,2%
	Drogodependencias	18	3,2%	34,6%
	Actualidad	17	3,0%	32,7%
	Otros	21	3,7%	40,4%
Total		544	100,0%	1086,5%

a. Agrupación

Tabla 87. Temas trabajados en el curso de la EPM.

Gráfico 39. Temas trabajados en la EPM.

Además, como se ha podido ver en la tabla 87, 21 profesionales incluyeron otros temas a los propuestos en el cuestionario, concretamente 16 nuevos temas, los cuales se especifican en esta tabla:

Otros temas: frecuencias

		Frecuencia de respuestas
Otros temas	Inteligencia emocional	1
	Agresividad y violencia	2
	Niños tímidos e inseguros	2
	Las mentiras en los niños	1
	Motivación	1
	Juegos y juguetes	2
	Competencias en educación	1
	Desarrollo de la autonomía	1
	Educar en libertad	1
	Conciliación de la vida familiar y laboral	1
	Maternidad y paternidad	1
	Los mensajes educativos de los padres	1
	La televisión	1
	Uso seguro de Internet	3
	Caracterología	1
	Preparación para el matrimonio	1
Total		21

Tabla 88. Otros temas trabajados en el curso de la EPM.

De este modo, según las opiniones de los profesionales, los temas trabajados en la EPM son numerosos y muy diversos, sin que se pueda diferenciar una preponderancia clara de contenidos comunes o principales, aunque aquellos que se han elegido con un porcentaje ligeramente mayor que el resto son:

- Comunicación y relación entre padres e hijos.
- Características del desarrollo infantil y adolescente.
- Estimulación y autoestima de los hijos.
- Disciplina: normas, límites y consecuencias.

c. Estructura de las sesiones

Otro aspecto didáctico fundamental es la estructura organizativa de las sesiones. De las contestaciones de los profesionales registradas (tabla 89), se distinguen dos tipos de respuestas: por un lado, las que hacen referencia a la secuencia de acciones que se llevan a cabo en las sesiones de la EPM y, por otro, las relativas a metodologías concretas de actuación de instituciones privadas que guían el desarrollo de las sesiones.

En cuanto a las primeras respuestas, las acciones que se realizan en la EPM son:

- Acogida inicial y presentación de la sesión, que sirven de entrada a la misma (según el 11,2% de los profesionales).
- Exposición teórica, a cargo del profesional responsable que introduce los nuevos contenidos asociados a cada sesión (como indica el 16,1% de los encuestados).
- Dinámicas de trabajo, a través de las cuales los padres pueden aprender sobre los contenidos tratados desde la interacción más directa y activa con en el grupo (empleado por el 15,4% de los profesionales).
- Debate, con idéntico porcentaje al anterior, los profesionales señalan que se realizan coloquios para que los padres expongan sus opiniones, experiencias y puntos de vista acerca de los temas del día.
- Dudas y preguntas de los padres, a las que se dedica un tiempo para aclarar ideas e identificar lagunas de lo tratado en la sesión (10,5% de los encuestados).
- Lectura y comentario de textos para reforzar los temas trabajados (2,1%).
- Visionado de videos relacionados con los temas de la Escuela (2,8%).
- Realización de una síntesis y, en algunos casos, entrega de un documento como resumen de lo tratado al cierre de la sesión para ayudar a los padres a que recuerden las ideas fundamentales del día (4,2%).
- Evaluación de la sesión al finalizar (2,1%).
- Realización de salidas ocasionales, entendidas como actividades complementarias previamente planificadas (4,2%).

En lo que respecta a las metodologías elaboradas desde entidades privadas, indicamos a continuación los planteamientos de cada una, sin el propósito de exponer con ello aspectos teóricos que conciernen a otros puntos de este trabajo, sino la estructura que determina cada una en el desarrollo de las sesiones de la EPM:

- Metodología de Escuelas de Familia del IEEE (2,1%). La metodología de esta entidad está integrada por 4 actividades: leer un libro cada dos o tres meses sobre un tema educativo, que supone aproximadamente dos horas de lectura mensual; realizar los denominados Planes de Acción con los hijos para mejorar una actitud o comportamiento concreto; tener una reunión mensual, en los llamados Círculos de Calidad, de dos horas de duración con 8/12 matrimonios, y tener al menos una reunión trimestral con un asesor del IEEE, de una hora de duración. Así se hace en las Escuelas de Familia que organiza el IEEE y, en el caso de nuestro estudio, en los centros escolares cuyos profesionales han recibido la formación específica de esta institución y aplican su programa.
- Metodología de IFFD-España (10,5%). Las sesiones desarrolladas con esta propuesta se basan en el método del caso, que se trabaja en 4 fases: estudio y trabajo individual por parte del matrimonio de los contenidos pertinentes; diálogo matrimonial para lograr la unidad de criterio; debate en equipos de 5 matrimonios en sus hogares, coordinados por un jefe de equipo veterano, y sesión general de quince matrimonios (3 equipos), moderado por un experto. Esta organización se lleva a cabo en los programas de orientación familiar que IFFD-España oferta de manera particular a las personas interesadas; cuando las actividades formativas se realizan en colegios que contratan los servicios de la institución o a través de centros asociados como Aula Familiar, su estructura se adapta al grupo de padres participantes en las EPM, apoyándose igualmente en el estudio de casos para presentar en las sesiones hechos familiares reales que sirvan de base a la discusión y la propuesta de soluciones a los mismos.
- Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios–ProCC (2,8%). Esta metodología es propia del Centro "Marie Langer". Se puede resumir diciendo, como han apuntado las encuestadas, que parte de problemáticas de la vida cotidiana de las familias, que normalmente no se cuestionan porque son consideradas normales, y que los profesionales preparados en esta metodología presentan para ser analizados por el conjunto de los padres en modalidad de taller, con una duración de dos horas, utilizando varios recursos y técnicas grupales, de modo especial el juego dramático. Sobre esta metodología se profundizará más en la entrevista realizada a un miembro del equipo de dirección del centro, que se presenta en el último bloque de este capítulo.

- Metodología experiencial, aplicada por Radio ECCA (0,7%). Esta metodología distingue dos fases en el proceso formativo: una primera de tipo impersonal, en la que los miembros del grupo analizan y reflexionan en base a episodios de la vida cotidiana de diferentes familias que guardan relación con el tema de la sesión, y una segunda fase de tipo personal, en la que cada miembro del grupo explicita y analiza su forma de actuar en situaciones relacionadas con el tema central de la sesión. Además, cada padre identifica los sentimientos que le genera haber actuado así, ayudándole el profesional y el propio grupo a descubrir las consecuencias y a verbalizar alternativas de cambio realistas y no idealizadas.

Las respuestas a esta pregunta se recogen en la tabla y el gráfico siguientes. Además, en el gráfico se pueden observar las respuestas distribuidas por orden de frecuencia.

Estructura sesiones: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Organización[a]	Acogida inicial/Presentación de la sesión	16	11,2%	30,8%
	Exposición teórica	23	16,1%	44,2%
	Dinámicas de trabajo	22	15,4%	42,3%
	Debate	22	15,4%	42,3%
	Dudas y preguntas	15	10,5%	28,8%
	Lectura y comentario de textos	3	2,1%	5,8%
	Visionado de videos	4	2,8%	7,7%
	Síntesis/Documento final	6	4,2%	11,5%
	Evaluación de la sesión	3	2,1%	5,8%
	Salidas ocasionales	6	4,2%	11,5%
	Metodología de Escuelas de Familia del IEEE	3	2,1%	5,8%
	Metodología de IFFD-España	15	10,5%	28,8%
	Metodología ProCC del Centro "Marie Langer"	4	2,8%	7,7%
	Metodología experiencial en Radio ECCA	1	0,7%	1,9%
Total		143	100,0%	275,0%

a. Agrupación

Tabla 89. Estructura organizativa de las sesiones de la EPM.

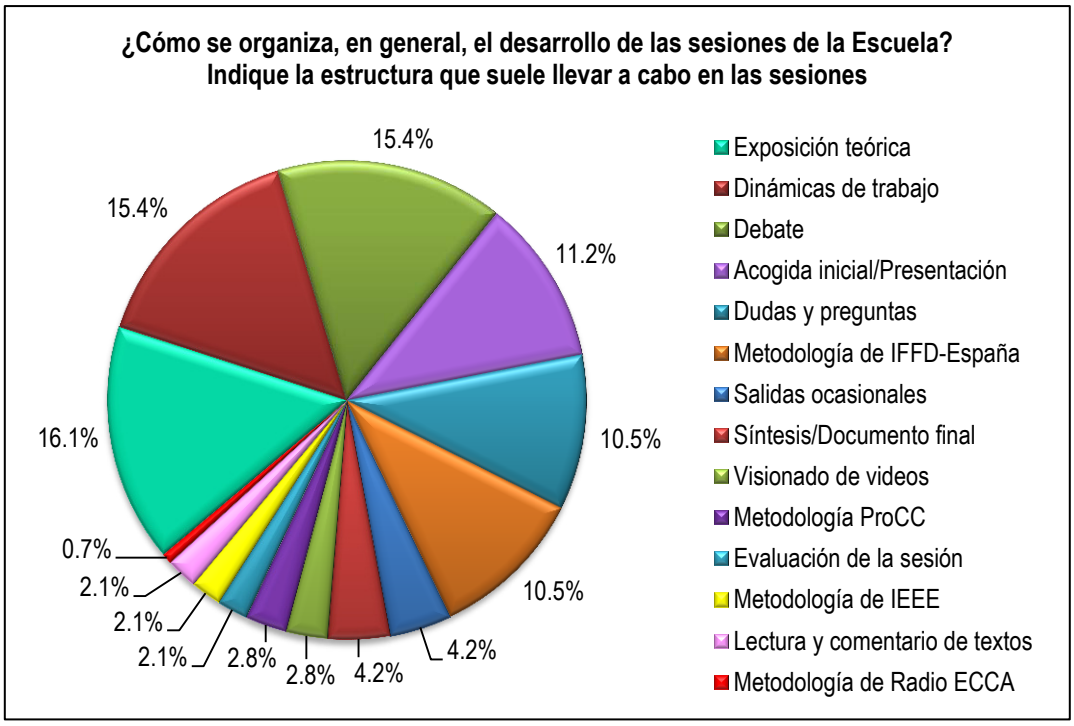


Gráfico 40. Estructura organizativa de la EPM.

Conforme a la dispersión de las respuestas emitidas por los profesionales, se puede decir que éstos no tienen ni comparten una estructura clara en las sesiones que sirva de base general al trabajo de las Escuelas. No obstante, en su desarrollo es frecuente que se dediquen unos tiempos para el encuentro inicial, la exposición teórica del profesional, la realización de dinámicas de trabajo, el debate y la aclaración de dudas y preguntas, siendo menos habituales otras acciones como la lectura y el comentario de textos, el visionado de vídeos y las actividades de repaso y evaluación al final de la sesión. También la estructura de la actividad se ajusta en ocasiones a la metodología propia de instituciones privadas, especialmente de IFFD-España, aplicada en el estudio sobre todo en centros escolares concertados que contratan sus servicios para organizar EPM o impartir algunas sesiones.

d. Metodología

Con la intención de conocer más sobre el desarrollo de las sesiones, se ha analizado la valoración que los profesionales hacen de los procedimientos metodológicos empleados para trabajar las temáticas de la Escuela. Para eso, de la misma manera que en el cuestionario para padres, las mediciones se han realizado sobre diversas actividades a través de la escala: "no se hace", "nada importante", "poco importante", "bastante importante" y "muy importante", categorías que en el registro de los datos se han

puntuado con valores de 1 a 5, que se toman como referentes en el análisis teniendo en cuenta las puntuaciones medias obtenidas.

De esta manera, las acciones con medias más altas o mejor valoradas por los profesionales se corresponden con valores destacados en las categorías "bastante importante" y "muy importante", como son:

- Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día: el 30,8% y el 63,5% de los encuestados piensan, respectivamente, que esta actividad es "bastante importante" y "muy importante" (media 4,50).
- Resumir al final lo trabajado en la sesión: el 27,5% de los profesionales considera que esta actividad de la EPM es "bastante importante" y el 58,8% que es "muy importante" (media 4,45).
- Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos: los profesionales entienden que esta actividad es "bastante importante", según un 42,0%, y "muy importante", según un 46,0% (media 4,26).
- Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos: un 27,5% de los profesionales estima que esta actividad de la EPM es "bastante importante" y un 58,8% la califica como "muy importante" (media 4,22).
- Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema: el 63,5% valoran esta actividad como "bastante importante" y el 23,1% como "muy importante" (media 4,20).

Y en cuanto a las actividades con puntuaciones medias inferiores, sobresalen dos con los porcentajes más altos en la opción "no se hace":

- Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as: media 2,49.
- Realizar actividades o visitas fuera del centro: media 2,43.

De todos modos, se puede señalar que la mayoría de las actividades han sido marcadas con valores altos entre las categorías "bastante importante" y "muy importante".

Además, dos profesionales incluyeron otras opciones en el apartado abierto de esta pregunta: "oír música para conocer las letras de la música que frecuentan escuchar los hijos" y "realizar actividades de ocio", sin especificar en este último caso qué actividades. Ambas fueron valoradas como "bastante importante".

Estos resultados se presentan en la tabla y el gráfico de la siguiente página.

Valoración de los procedimientos metodológicos: porcentaje y media

	Porcentajes válidos					Media
	No se hace	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante	
A. Elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes	31,4	2,0	5,9	39,2	21,6	3,18
B. Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela	3,8	,0	9,6	63,5	23,1	4,02
C. Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema	,0	,0	7,8	64,7	27,5	4,20
D. Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día	3,8	,0	1,9	30,8	63,5	4,50
E. Realizar juegos y dinámicas en grupo	7,7	3,8	13,5	30,8	44,2	4,00
F. Hacer actividades individuales en las sesiones	18,0	2,0	36,0	26,0	18,0	3,24
G. Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos	4,0	,0	8,0	42,0	46,0	4,26
H. Realizar actividades y tareas en casa	8,2	4,1	16,3	32,7	38,8	3,90
I. Leer textos en las sesiones de la Escuela sobre algunos temas y comentarlos	21,2	1,9	17,3	38,5	21,2	3,37
J. Leer textos en casa sobre temas de las sesiones para recordar y reflexionar	19,6	,0	7,8	47,1	25,5	3,59
K. Repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior	14,0	6,0	16,0	36,0	28,0	3,58
L. Resumir al final lo trabajado en la sesión	5,9	,0	2,0	27,5	64,7	4,45
M. Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos	11,8	,0	2,0	27,5	58,8	4,22
N. Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela	19,6	3,9	27,5	27,5	21,6	3,27
O. Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as	48,0	12,0	16,0	16,0	8,0	2,24
P. Invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados	33,3	,0	15,7	35,3	15,7	3,00
Q. Ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos	26,0	2,0	12,0	42,0	18,0	3,24
R. Realizar actividades o visitas fuera del centro	46,0	4,0	22,0	12,0	16,0	2,48

Tabla 90. Valoración de los profesionales sobre los procedimientos metodológicos de la EPM.

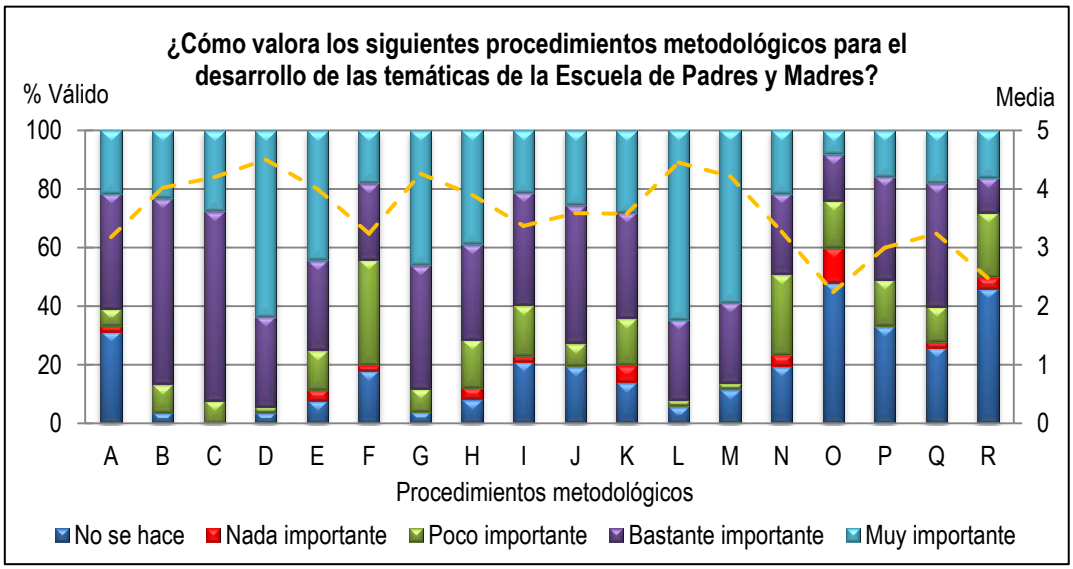


Gráfico 41. Valoración de los profesionales sobre los procedimientos metodológicos de la EPM.

Por otro lado es preciso apuntar que, como se hizo en el análisis de esta pregunta análoga del cuestionario dirigido a los padres, se han calculado las frecuencias de respuesta eliminando o tomando como valor perdido la opción "no se hace", tratando de averiguar si las estimaciones hechas por los profesionales con respecto a algunas actividades varían aunque no se realicen en la EPM. Estas valoraciones, especialmente en lo relativo a las actividades con las calificaciones más altas y bajas en los niveles de la escala, no son distintas de las presentadas antes, razón por la que no nos detenemos en su análisis.

Finalmente, como cierre de esta pregunta, se puede decir que los profesionales valoran en general los procedimientos metodológicos planteados de manera muy positiva, apreciando especialmente la actividad del grupo de padres en el desarrollo de las temáticas de la EPM a través del diálogo y el debate, como se apreció en la pregunta anterior, así como la realización de actividades en pequeños grupos. También dan importancia a que se resuma al final de la sesión lo trabajado en el día, aunque esta actividad no fue muy representativa en la cuestión previa, y a trabajar a partir de casos reales o problemas concretos, propio de metodologías particulares antes mencionadas como la desarrollada por IFFD-España. Además, los profesionales estiman su papel para exponer ellos los contenidos fundamentales de los temas de la Escuela.

e. Profesional

Sobre la figura del profesional encargado de coordinar las sesiones de la EPM, se han considerado tres aspectos principales de su papel: conocimientos, habilidades y personalidad, integrado cada uno por nueve variables. Esta pregunta, como la anterior, se ha formulado de manera pareja al cuestionario dirigido a los padres, lo que cambia fundamentalmente con respecto a éste es que en el de los profesionales las variables se han medido empleando la escala: "no se hace", "nada difícil", "poco difícil", "bastante difícil" y "muy difícil", con el fin de estimar qué grado de dificultad le implica al profesional llevar a cabo las funciones que se recogen en el cuestionario o, dicho de otra manera, para comprobar las fortalezas y las debilidades que tienen los profesionales para el desarrollo de las EPM desde sus propios puntos de vista, con motivo del alto grado de influencia que tienen las características del profesional en la marcha de las Escuelas.

Así, se presenta a continuación el análisis e interpretación de las valoraciones realizadas por los profesionales en cada aspecto o dimensión personal, apoyándonos en las puntuaciones medias calculadas para cada variable como se hizo en la pregunta previa.

En lo que respecta primero a los *conocimientos*, las variables con medias más altas, es decir, en las que los profesionales muestran ciertas dificultades, son:

- Ayudar a comprender y buscar sentido a lo explicado: media 2,94.
- Estar informado de temas importantes de actualidad: media 2,90.
- Dominar el conocimiento básico de los temas: media 2,77.

No obstante, estas puntuaciones medias no destacan de manera significativa en el promedio general, en tanto que las funciones que expresan estas tres variables, así como las restantes que hacen referencia a los conocimientos del profesional, han sido marcadas principalmente entre las opciones "nada difícil" y "poco difícil". De hecho, en la mayoría de las variables los porcentajes más altos de respuesta se corresponden con la categoría "nada difícil". En consecuencia, no se puede hablar de grandes dificultades en este aspecto.

El conjunto de los resultados se muestran a continuación:

Valoración del profesional_conocimientos: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada difícil	Poco difícil	Bastante difícil	Muy difícil	
Conocimientos	A. Dominar el conocimiento básico de los temas	,0	40,4	44,2	13,5	1,9	2,77
	B. Presentar los contenidos de forma planificada y ordenada	1,9	46,2	28,8	23,1	,0	2,73
	C. Exponer los temas con rigor y, al mismo tiempo, de forma cercana a los conocimientos del grupo	1,9	44,2	30,8	23,1	,0	2,75
	D. Estar informado de temas importantes de actualidad	1,9	32,7	42,3	19,2	3,8	2,90
	E. Ayudar a comprender y buscar sentido a lo explicado	,0	40,4	32,7	19,2	7,7	2,94
	F. Aclarar las dudas y preguntas	,0	53,8	30,8	15,4	,0	2,62
	G. Tratar los temas con claridad	,0	51,9	40,4	5,8	1,9	2,58
	H. Exponer de forma breve las cuestiones principales	,0	45,1	43,1	9,8	2,0	2,69
	I. Saber relacionar los temas tratados con las experiencias, opiniones y comentarios de los padres	,0	47,1	51,0	2,0	,0	2,55

Tabla 91. Valoración de los profesionales respecto a sus conocimientos.

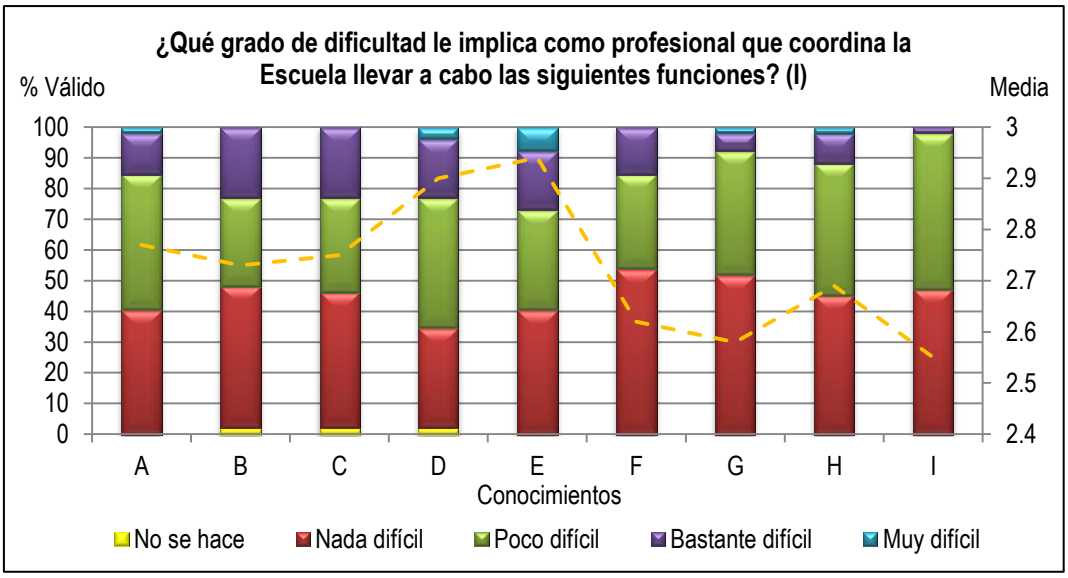


Gráfico 42. Valoración de los profesionales respecto a sus conocimientos.

Por lo tanto, los profesionales no expresan problemas importantes en cuanto a sus propios conocimientos, aunque despuntan algunas dificultades para desempeñar funciones que tienen que ver con el dominio teórico de los temas para facilitar que los padres comprendan lo que explican y para dominar lo mejor posible los contenidos a trabajar en la Escuela, así como otros de actualidad que pueden resultar de interés para los padres.

En referencia a las *habilidades* de los profesionales, las variables con las puntuaciones medias que más sobresalen, como se aprecia en la línea de tendencia central del gráfico 43, son:

- Ayudar a los participantes a expresar sus ideas: media 2,90.
- Controlar los tiempos que se dedican a cada actividad: media 2,81.
- Coordinar las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos: con una media igual que en la variable anterior, 2,81.

Estas variables cuentan con las medias más altas porque han sido marcadas con porcentajes elevados, si las comparamos con el resto de esta dimensión, en la categoría "bastante difícil". Sin embargo, como en el aspecto anterior, esas tres variables y todas las demás cuentan con los porcentajes más altos entre las opciones "nada difícil" y "poco difícil", siendo incluso la primera categoría más representativa en la mayoría de las variables. Por lo tanto, en este aspecto tampoco se pueden referir grandes dificultades.

La tabla y el gráfico de la página siguiente recogen estos resultados.

Valoración del profesional_habilidades: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada difícil	Poco difícil	Bastante difícil	Muy difícil	
Habilidades	A. Ayudar a los participantes a expresar sus ideas	,0	32,7	50,0	11,5	5,8	2,90
	B. Destacar los aspectos positivos que aporta cada padre/madre	,0	55,8	38,5	1,9	3,8	2,54
	C. Fomentar y animar la participación de todo el grupo	,0	49,0	37,3	7,8	5,9	2,71
	D. Dirigir y regular las intervenciones de los participantes	,0	48,1	36,5	9,6	5,8	2,73
	E. Estimular la reflexión del grupo haciendo preguntas	,0	57,7	26,9	7,7	7,7	2,65
	F. Entretener y hacer amena la sesión	,0	44,2	42,3	11,5	1,9	2,71
	G. Facilitar el respeto mutuo entre todos los participantes	,0	65,4	25,0	7,7	1,9	2,46
	H. Controlar los tiempos que se dedican a cada actividad	5,8	34,6	36,5	19,2	3,8	2,81
	I. Coordinar las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos	,0	36,5	48,1	13,5	1,9	2,81

Tabla 92. Valoración de los profesionales respecto a sus habilidades.

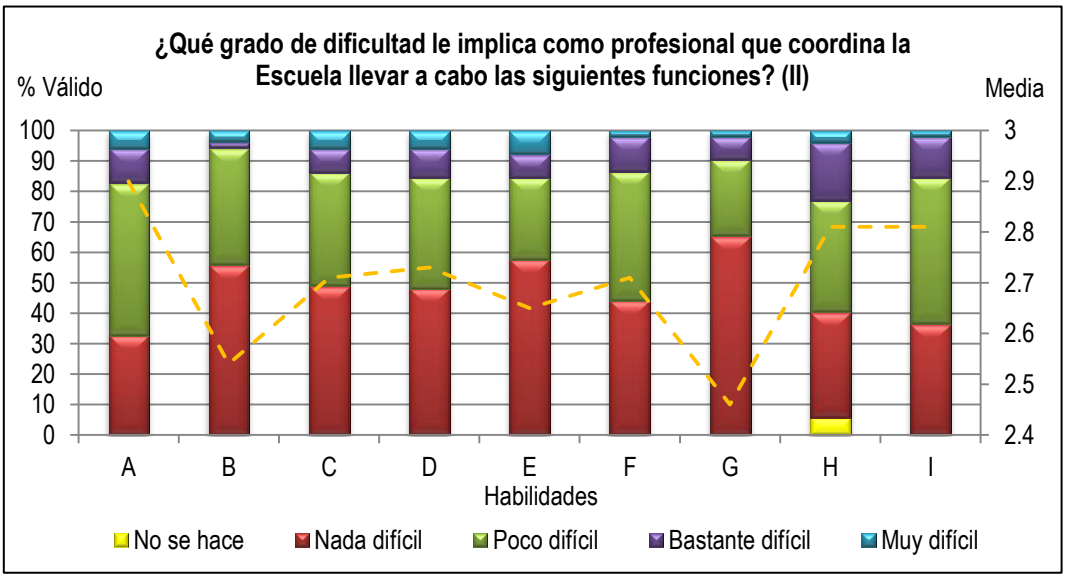


Gráfico 43. Valoración de los profesionales respecto a sus habilidades.

De este modo, los encuestados no creen que les suponga grandes impedimentos llevar a cabo ciertas funciones relacionadas con sus habilidades profesionales, pero destacan lo complejo que les resulta ayudar a los padres a que expresen sus ideas,

controlar los tiempos que se dedican a las actividades planeadas y regular las charlas de los participantes, con la intención de que éstas no se focalicen en situaciones particulares sino que permitan aprender entre todos.

Y en cuanto a la *personalidad* de los profesionales, las variables con puntuaciones medias más altas son:

- Prestar su apoyo para superar dificultades personales: media 2,62.
- Admitir sus propias limitaciones: media 2,57.
- Tener constancia y paciencia: media 2,56.

Estas variables tienen las puntuaciones medias más elevadas pues, en comparación con el resto, han sido señaladas con un porcentaje mayor en la categoría "muy difícil". De todos modos, como en los dos aspectos previos, esas tres variables y las demás relativas a las habilidades del profesional han sido marcadas principalmente entre las categorías "nada difícil" y "poco difícil", siendo la primera en todas las variables la más representativa de la escala.

Además, si confrontamos estos resultados con los obtenidos en los dos aspectos anteriores, conocimientos y habilidades, se puede decir que en las funciones relativas a su personalidad los profesionales tienen menores dificultades, en tanto que las puntuaciones medias son más bajas o, desde otro punto de vista, los porcentajes en la opción "nada difícil" son de los más altos, como se puede observar en la representación del gráfico número 44.

Por tanto, tampoco en este último aspecto se pueden inferir grandes dificultades de los profesionales.

La totalidad de las respuestas y su representación gráfica, se muestran en la página siguiente.

Valoración del profesional_personalidad: porcentaje y media

		Porcentajes válidos					Media
		No se hace	Nada difícil	Poco difícil	Bastante difícil	Muy difícil	
Personalidad	A. Tener experiencia y desenvoltura	,0	59,6	32,7	7,7	,0	2,48
	B. Inspirar confianza y sinceridad	,0	65,4	26,9	5,8	1,9	2,44
	C. Tener interés y compromiso	,0	73,1	23,1	3,8	,0	2,31
	D. Admitir sus propias limitaciones	,0	60,8	29,4	2,0	7,8	2,57
	E. Tener constancia y paciencia	,0	55,8	36,5	3,8	3,8	2,56
	F. Demostrar aceptación y respeto a los participantes	,0	76,5	21,6	2,0	,0	2,25
	G. Ser comprensivo y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los padres	,0	64,7	29,4	2,0	3,9	2,45
	H. Prestar su apoyo para superar dificultades personales	1,9	48,1	42,3	1,9	5,8	2,62
	I. Tener sentido del humor	,0	62,7	31,4	2,0	3,9	2,47

Tabla 93. Valoración de los profesionales respecto a su personalidad.

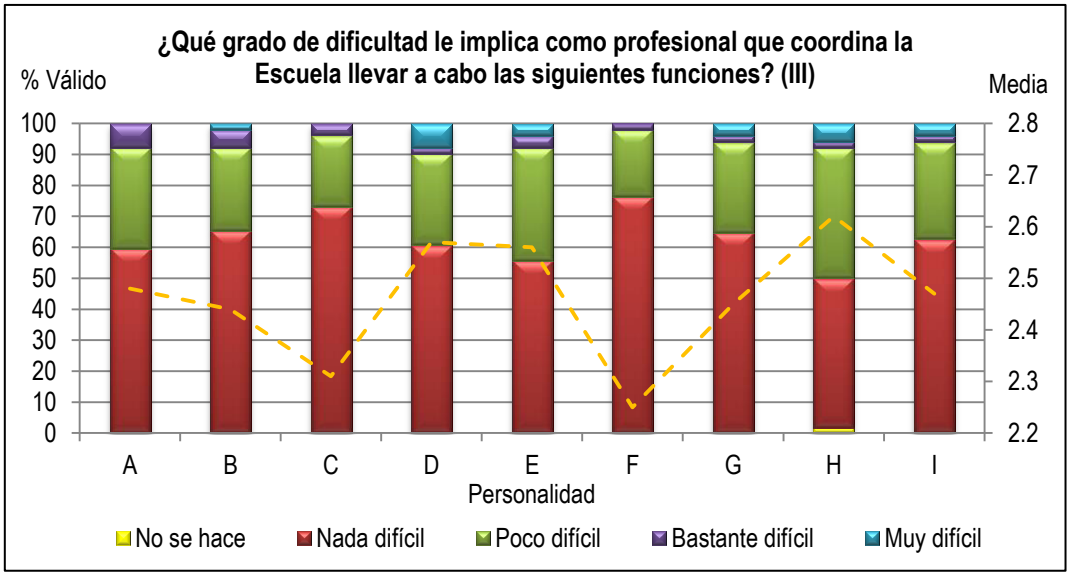


Gráfico 44. Valoración de los profesionales respecto a su personalidad.

En definitiva, los profesionales no piensan que tengan dificultades considerables en la marcha de la EPM a causa de su personalidad, aunque refieren ciertas dificultades para ofrecer su ayuda a los padres con problemas personales, admitir sus propias limitaciones y mostrarse constantes y pacientes.

f. Recursos

La tabla 94 reúne los datos obtenidos el preguntar a los profesionales los recursos utilizados para el desarrollo de las sesiones de las EPM, tanto recursos humanos como materiales.

En cuanto a los recursos humanos, que se exponen primero en la tabla, un 10,3% de los encuestados se incluyen como coordinadores o responsables de las Escuelas, además de las siguientes personas:

- Equipo de profesionales, con los que los encuestados trabajan de forma conjunta según un 6,2%.
- Un observador en prácticas (0,7%), que cursa estudios en metodología ProCC en el Centro "Marie Langer" y realiza las prácticas asociadas a esta formación en colegios donde la institución organiza EPM.
- Ponentes invitados ocasionalmente a la Escuela para impartir alguna sesión, como indica un 5,5% de los profesionales.
- Personal voluntario que colabora con el profesional, según un 3,4% de los encuestados o como apuntan, concretamente, 1 maestro de un colegio privado y 4 profesionales de la Fundación Tomillo, institución que organiza iniciativas de participación voluntaria.

Y en referencia a los recursos materiales, no nos detenemos en todos ellos por ser herramientas de uso común en esta actividad, aunque merece ser destacado el uso de medios informáticos (11,7%), presentaciones PowerPoint (9,7%) y audiovisuales (9,0%), siendo menor la utilización de recursos impresos como documentación preparada y entregada a los padres (8,3%), libros y artículos seleccionados para trabajar en la Escuela (4,8%) y manuales para los profesionales (2,1%).

Las respuestas a esta pregunta se pueden ver en la próxima tabla y en el gráfico número 45.

Recursos: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Recursos[a]	Coordinador/Responsable de la Escuela	15	10,3%	28,8%
	Equipo de profesionales	9	6,2%	17,3%
	Observador en prácticas	1	0,7%	1,9%
	Ponentes invitados	8	5,5%	15,4%
	Personal voluntario	5	3,4%	9,6%
	Instalaciones del colegio	8	5,5%	15,4%
	Medios informáticos	17	11,7%	32,7%
	Material fungible	15	10,3%	28,8%
	Pizarra/Papelógrafo	11	7,6%	21,2%
	Videos/Música	13	9,0%	25,0%
	Documentos impresos para padres	12	8,3%	23,1%
	Libros y artículos	7	4,8%	13,5%
	Manuales para profesionales	3	2,1%	5,8%
	Materiales lúdicos	3	2,1%	5,8%
	Presentación PowerPoint	14	9,7%	26,9%
	Referencias Webs	3	2,1%	5,8%
	Emisora de radio	1	0,7%	1,9%
Total		145	100,0%	278,8%

a. Agrupación

Tabla 94. Recursos utilizados en la EPM.

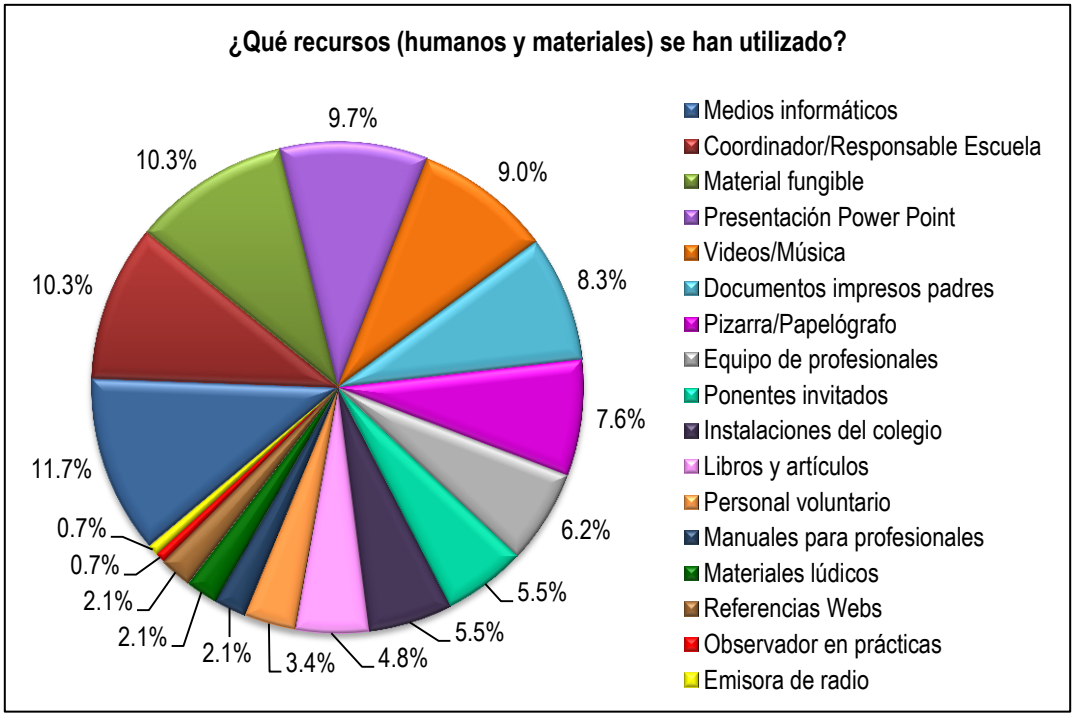


Gráfico 45. Recursos utilizados en la EPM.

De esta manera, los recursos humanos de las EPM se reducen a los profesionales encuestados que actúan como coordinadores o responsables de las Escuelas, siendo reducida, según sus contestaciones, la participación de otro personal para el trabajo en equipo o eventual con diferentes profesionales y personas que colaboren voluntariamente. Y sobre los recursos materiales, se utilizan principalmente tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en detrimento de materiales impresos para su uso por parte de los padres y los profesionales.

g. Evaluación

Los procedimientos que los encuestados han expuesto para la evaluación del desarrollo de las sesiones y de la EPM son, como se refleja en el gráfico 46, principalmente dos:

- Cuestionario, según el 41,9% de los profesionales, que indican en su mayoría que suele aplicarse al cierre de la EPM, es decir, como evaluación final de la actividad.
- Sesiones dialogadas, como señala el 19,4%, entendidas como puestas orales en común que permiten a los padres expresar sus aprendizajes y también sus dificultades. Se realizan, sin una diferenciación relevante según los comentarios de los profesionales, tanto al final de las sesiones como al término de la Escuela, por lo que se usa en evaluaciones continuas o de proceso y evaluaciones finales.

El 38,8% restante apuntan otros procedimientos como la encuesta (11,3%), que se aplica al final de la Escuela, y el registro de observación (9,7%), a través de fichas que los profesionales cumplimentan en el desarrollo de la EPM, por lo que se trata de evaluaciones finales y evaluaciones continuas en cada caso.

Además, con el mismo porcentaje de un 8,1%, los encuestados exponen que se realizan evaluaciones a los profesionales y reuniones entre el equipo de profesionales. Las primeras, se hacen utilizando cuestionarios que los padres cumplimentan para evaluar al profesional que se ha encargado de impartir la sesión del día y, según 1 encuestado, de mano del coordinador de la EPM que también evalúa a los ponentes; así se hace en colegios concertados que contratan los servicios de Aula Familiar y en el colegio público que contrata al gabinete psicopedagógico privado que ha participado en la investigación. Y en cuanto a las reuniones de los profesionales implicados en la marcha de la Escuela,

éstas las llevan a cabo los profesores de un colegio concertado y profesionales del Centro "Marie Langer" y la Fundación Tomillo.

Por último, solamente 1 encuestado (1,6%), en concreto el profesional de la empresa privada que ha formado parte del estudio, apuntó que para la evaluación de la actividad se mantiene una comunicación continua con los centros escolares en los que presta sus servicios de EPM.

Evaluación: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Evaluación[a]	Cuestionario	26	41,9%	56,5%
	Encuesta	7	11,3%	15,2%
	Registro de observación	6	9,7%	13,0%
	Sesiones dialogadas	12	19,4%	26,1%
	Evaluación a los profesionales	5	8,1%	10,9%
	Reuniones de equipo de profesionales	5	8,1%	10,9%
	Comunicación profesional externo - centro escolar	1	1,6%	2,2%
Total		62	100,0%	134,8%

a. Agrupación

Tabla 95. Evaluación de las sesiones y de la EPM.

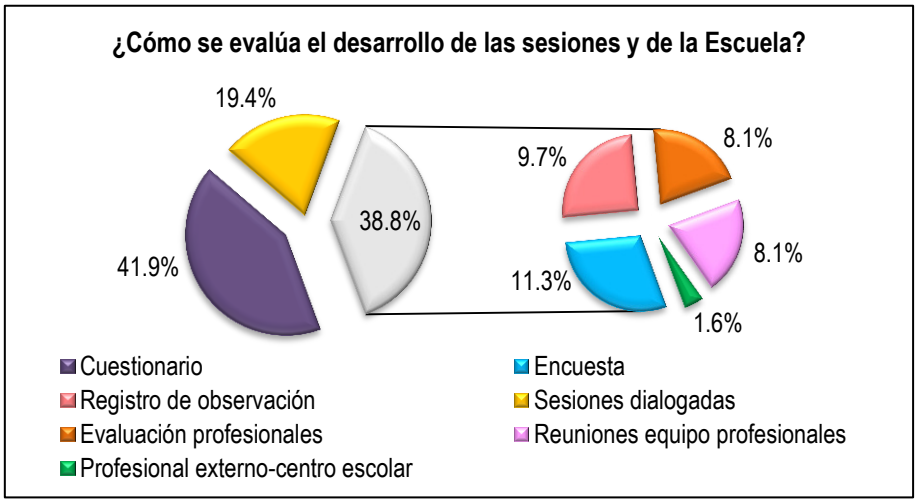


Gráfico 46. Evaluación de las sesiones y de la EPM.

En resumen, el proceso de evaluación de las EPM se suele realizar a través de instrumentos diseñados para ello como cuestionarios y encuestas, que se aplican al término de la Escuela para conocer la opinión de los padres participantes acerca del modo en que se ha desarrollado el curso. También se emplean técnicas cualitativas durante el

desarrollo y el final de las Escuelas, como las sesiones dialogadas y los registros de observación. Las evaluaciones a los profesionales y las juntas de evaluación en reuniones de equipo son procedimientos propios de instituciones privadas mucho más reducidos que los anteriores. Y, aún más limitado, es el intercambio comunicativo de los centros particulares con los centros escolares, a pesar de la alta representación en el estudio de la organización o el apoyo que prestan instituciones externas a los colegios para llevar a cabo las EPM.

h. Problemas o dificultades

Y como aspecto final de este bloque de preguntas, se preguntó a los profesionales acerca de los principales problemas o dificultades ocurridos en la EPM, diferenciando tres momentos distintos de la Escuela o sus sesiones: al inicio, durante el desarrollo y al final, a través de la escala: "ninguna vez", "a veces", "a menudo" y "siempre". Para su análisis, destacaremos en cada caso las problemáticas más y menos frecuentes atendiendo sobre todo a la media, considerando que se han asignado valores de 1 a 4 a las categorías de la escala, por lo que cuanto más se acerque la media a la máxima puntuación, mayor será la incidencia de los problemas, y al contrario en las puntuaciones más bajas.

Ningún encuestado incluyó otras opciones distintas en la cuestión abierta que se ofrecía para ello en el cuestionario.

Atendiendo primero a los problemas propuestos que acontecen al inicio de la Escuela o las sesiones, los más frecuentes son:

- El horario es incompatible con las obligaciones de la mayoría de los padres interesados en asistir: media 2,21.
- La falta de puntualidad en el inicio: media 1,94.

Y los problemas menos corrientes son:

- Los temas dados no se han ajustado a las necesidades o intereses de los padres: media 1,45.
- Los objetivos a alcanzar en la Escuela o la sesión no han quedado claros desde el principio: media 1,46.

La totalidad de las respuestas se muestran a continuación.

Problemas al inicio: porcentajes y media

	Porcentajes válidos				Media
	Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
A. El horario es incompatible con las obligaciones de la mayoría de los padres interesados en asistir	7,7	65,4	25,0	1,9	2,21
B. Los padres tienen experiencias negativas o poco satisfactorias en otras Escuelas	46,2	44,2	9,6	,0	1,63
C. El programa de la Escuela no ha dado respuesta a las expectativas iniciales de los padres	34,6	65,4	,0	,0	1,65
D. Los objetivos a alcanzar en la Escuela o la sesión no han quedado claros desde el principio	63,5	28,8	5,8	1,9	1,46
E. Los temas dados no se han ajustado a las necesidades o intereses de los padres	54,9	45,1	,0	,0	1,45
F. Los padres han sentido reserva y temor para participar o hablar en el grupo	19,2	75,0	5,8	,0	1,87
G. Problemas con el espacio o los recursos a utilizar	53,8	40,4	5,8	,0	1,52
H. La falta de puntualidad en el inicio	26,9	53,8	17,3	1,9	1,94

Tabla 96. Problemas o dificultades al inicio de la Escuela/sesión.

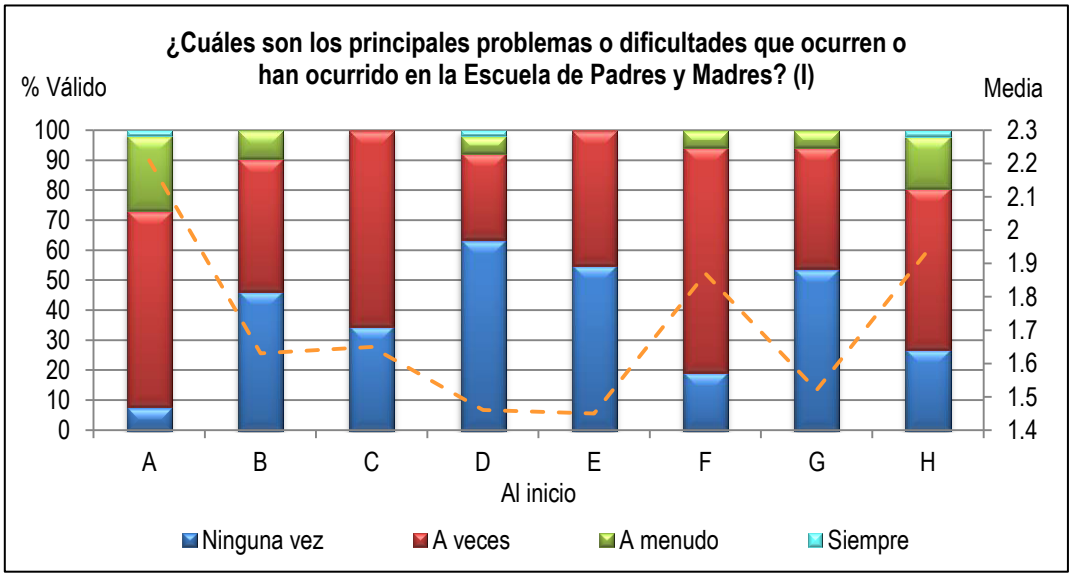


Gráfico 47. Problemas o dificultades al inicio de la Escuela/sesión.

Respecto a los problemas que suelen ocurrir durante el desarrollo de la EPM o las sesiones, los más comunes son:

- Las conversaciones se han desviado de los temas del día: media 1,88.
- Las intervenciones de algunos padres son muy largas, sólo habla él/ella: media 1,87.

Y los menos habituales:

- Ha habido conflictos o falta de entendimiento entre el profesional y algún padre/s: media 1,25.
- Las actividades no se han desarrollado de acuerdo a lo planificado: media 1,29.

Problemas durante el desarrollo: porcentajes y media

	Porcentajes válidos				Media
	Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
A. Ha habido conflictos o falta de entendimiento entre el profesional y algún padre/s	76,9	21,2	1,9	,0	1,25
B. Ha habido conflictos o falta de entendimiento entre algunos de los padres participantes	59,6	38,5	1,9	,0	1,42
C. Las actividades no se han desarrollado de acuerdo a lo planificado	55,8	40,4	,0	3,8	1,52
D. Los materiales y las lecturas han sido deficientes o inadecuados	72,5	25,5	2,0	,0	1,29
E. Los padres han tenido dificultad para exponer y expresar sus ideas y opiniones	40,4	53,8	5,8	,0	1,65
F. Las conversaciones se han desviado de los temas del día	15,4	80,8	3,8	,0	1,88
G. Como profesional tiende a acaparar las conversaciones del grupo	51,9	40,4	5,8	1,9	1,58
H. Las intervenciones de algunos padres son muy largas, sólo habla él/ella	21,2	71,2	7,7	,0	1,87

Tabla 97. Problemas o dificultades durante el desarrollo de la Escuela/sesión.

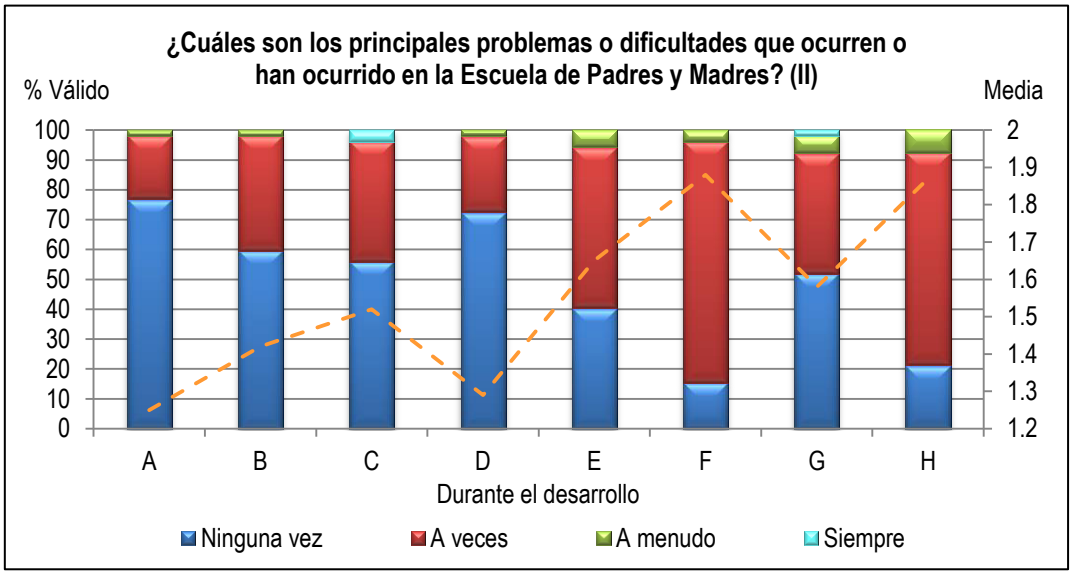


Gráfico 48. Problemas o dificultades durante el desarrollo de la Escuela/sesión.

Y con respecto a los problemas que surgen al final de la EPM o las sesiones, los más habituales son:

- Se suele superar el tiempo previsto de las sesiones: media 2,06
- A los padres les falta paciencia y voluntad para modificar sus comportamientos: media 2,04.

Y los menos frecuentes:

- Los padres sienten que no se reserva como algo íntimo o en confianza lo que han dicho o hecho en la Escuela: media 1,25.
- Los padres piensan que no han obtenido respuesta a sus problemas o necesidades: media 1,60.

Problemas al final: porcentajes y media

	Porcentajes válidos				Media
	Ninguna vez	A veces	A menudo	Siempre	
A. Se suele superar el tiempo previsto de las sesiones	13,5	67,3	19,2	,0	2,06
B. La duración total de la Escuela ha sido corta	28,8	50,0	19,2	1,9	1,94
C. Los padres piensan que no han obtenido respuesta a sus problemas o necesidades	42,3	55,8	1,9	,0	1,60
D. Los padres han tenido problemas para aplicar o practicar lo aprendido	9,8	88,2	2,0	,0	1,92
E. Los padres se sienten insatisfechos por ser más consciente de sus errores	36,5	59,6	3,8	,0	1,67
F. A los padres les falta paciencia y voluntad para modificar sus comportamientos	11,5	73,1	15,4	,0	2,04
G. Los padres sienten que no se reserva como algo íntimo o en confianza lo que han dicho o hecho en la Escuela	76,5	21,6	2,0	,0	1,25
H. Ha participado un número muy reducido de padres o ha ido disminuyendo con el tiempo	28,8	59,6	3,8	7,7	1,90

Tabla 98. Problemas o dificultades al final de la Escuela/sesión.

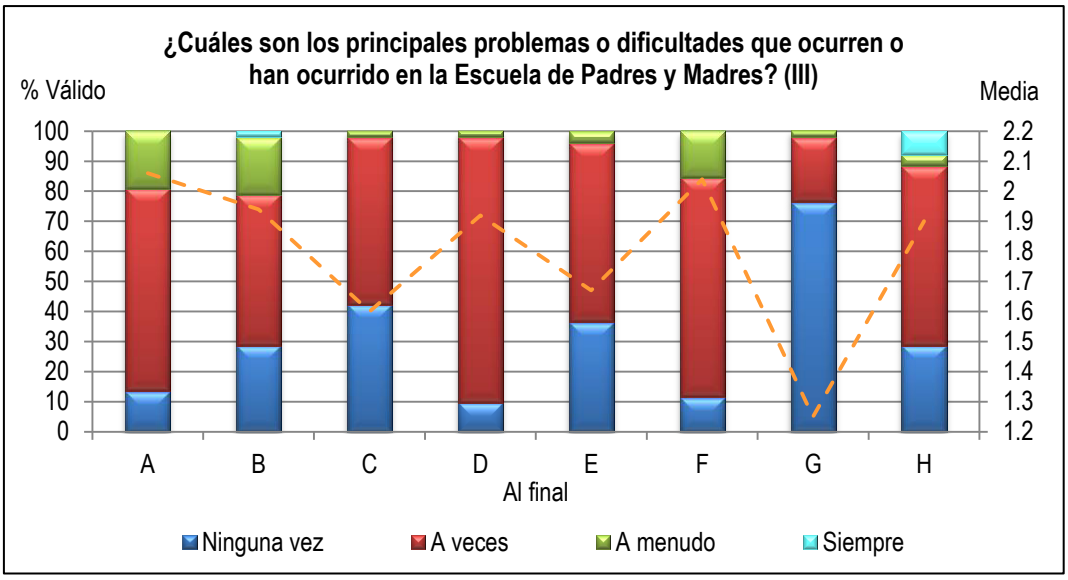


Gráfico 49. Problemas o dificultades al final de la Escuela/sesión.

Considerando el conjunto de los datos presentados, se puede decir que los profesionales no revelan grandes problemas o dificultades en el curso de las EPM, pues de todas las problemáticas refieren unas incidencias bajas, representadas con porcentajes altos en las opciones "ninguna vez" y "a veces". No obstante, se aprecian dificultades destacadas, tanto al inicio, como en el desarrollo y el final de las Escuelas o las sesiones, que tienen que ver todas ellas, de alguna manera, con el manejo del tiempo para que la EPM sea compatible con las obligaciones de los asistentes, empiece con puntualidad, no se desvíe de los temas principales o no supere el tiempo diario previsto y, además, para que los padres se concedan el tiempo necesario para cambiar sus comportamientos. En cambio, son menos acusados los problemas que hacen referencia a aspectos relativos a la planificación de la Escuela, también en su inicio, desarrollo y final, como son la propuesta de los objetivos y de los temas a tratar y el desarrollo de las actividades planeadas, lo que además reduce otro obstáculo relacionado como es la sensación de los padres de no obtener respuesta a sus problemas o necesidades. Asimismo, se distinguen situaciones más puntuales o que incluso no han ocurrido nunca –con los porcentajes más altos en la opción "ninguna vez" – relacionadas con la actitud personal del profesional, se trata en concreto de las variables relativas a conflictos o la falta de entendimiento del profesional con algunos padres y a la percepción de que hay padres que sienten que no se reserva como algo íntimo lo que dicen o hacen en la Escuela, pues esto último debe partir también del profesional para mostrar y enseñar a los padres respeto hacia todos los participantes con el fin de crear un clima de confianza y cordialidad.

6.3.4. Relación de la Escuela de Padres y Madres con los centros escolares

El cuestionario de los profesionales incluye dos preguntas finales de formato abierto acerca de la relación de la EPM con los centros escolares. La primera, se refiere al tipo de relación que existe entre la EPM que coordinan los encuestados y el centro escolar en el que estudian los hijos de los padres asistentes; la segunda, indaga sobre cómo creen los encuestados que a través de la EPM mejora la participación de las familias en los centros escolares.

Con estas preguntas se trata de analizar la proyección de estas Escuelas en la relación colaborativa entre el contexto familiar y el escolar, dada la importante influencia de ambos entornos en el desarrollo de los hijos y el planteamiento de esta actividad en el interior o en acorde continuidad con los centros escolares, como se viene defendiendo en este trabajo.

a. Tipo de relación

En referencia al tipo de relación entre la EPM y el centro escolar, las contestaciones de los profesionales sugieren, con la mayor representación de respuesta, dos opciones distintas:

- Es el propio colegio el responsable de organizar la EPM (30,2%).
- La relación es contractual con alguna institución privada (25,4%), que es contratada directamente por el centro escolar para que la institución organice o colabore en el desarrollo de la EPM, o bien en convenio con la administración pública para que la institución realice en el colegio su propuesta de EPM.

Con un porcentaje inferior del 9,5%, pero relacionado con la última opción, los encuestados señalan que el colegio aporta sus instalaciones para que otros centros particulares implanten sus programas de EPM.

Con el mismo porcentaje de un 6,3%, los profesionales comentan que el AMPA del colegio es el encargado de promover la EPM y que cuentan con la colaboración ocasional de maestros/profesores, padres de alumnos o profesionales vinculados de alguna manera al colegio que organiza la EPM.

También con idéntico porcentaje, un 4,8%, los encuestados refieren las siguientes situaciones: no hay ninguna relación por parte de la institución privada en la que trabaja el profesional con el centro escolar en el que desarrolla la EPM o en el que estudian los hijos de los padres asistentes; la Escuela está integrada en el programa educativo del colegio; el coordinador de la EPM es tutor de aula del centro escolar en que se hace la actividad y la institución privada mantiene una comunicación con el centro escolar en que lleva a cabo su programa de EPM para informar periódicamente sobre la marcha del mismo.

Por último, el 3,2% de los profesionales indica que el colegio colabora con instituciones privadas y públicas, en concreto con el Centro "Marie Langer" y el Ayuntamiento de Fuenlabrada, para difundir la actividad de EPM de esas instituciones.

La totalidad de las respuestas a esta pregunta y su representación gráfica, se muestran a continuación.

Relación con el centro escolar: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Relación[a]	No hay relación con el centro escolar	3	4,8%	5,8%
	Es el propio colegio el que organiza la Escuela de Padres y Madres	19	30,2%	36,5%
	La EPM forma parte del programa educativo del colegio	3	4,8%	5,8%
	El AMPA promueve la Escuela de Padres y Madres	4	6,3%	7,7%
	El colegio aporta sus instalaciones a particulares	6	9,5%	11,5%
	El colegio colabora con instituciones para la difusión	2	3,2%	3,8%
	El coordinador es tutor de aula	3	4,8%	5,8%
	La relación es contractual con institución privada	16	25,4%	30,8%
	La institución privada informa periódicamente al colegio	3	4,8%	5,8%
	Algunos ponentes son maestros/ profesores, padres o profesionales vinculados al colegio	4	6,3%	7,7%
Total		63	100,0%	121,2%

a. Agrupación

Tabla 99. Relación de la EPM con el centro escolar.

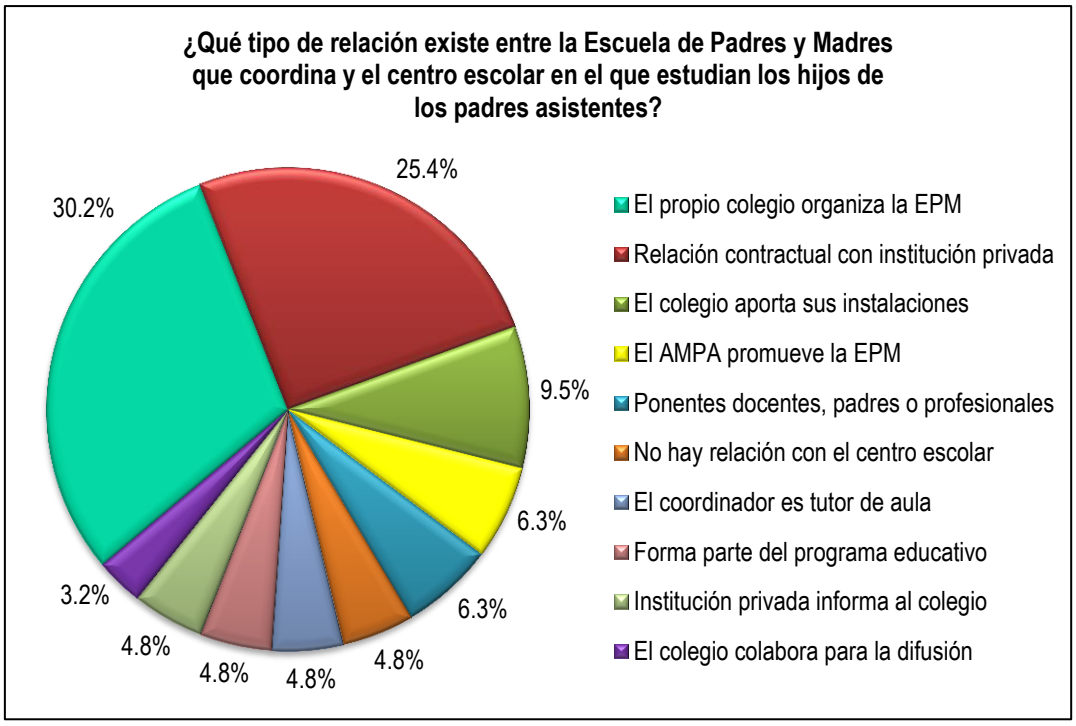


Gráfico 50. Relación de la EPM con el centro escolar.

Según las opiniones de los profesionales, se puede decir en primer lugar que la relación entre la EPM y el colegio es intrínseca, en tanto que es el propio centro el que organiza la actividad. Esto, sin embargo, no conlleva necesariamente una implicación por parte de la dirección, el claustro de profesores del colegio y el resto de miembros de la comunidad educativa; de hecho, son reducidos los encuestados que refieren que la EPM forma parte del programa educativo del centro y que para la organización y el desarrollo de la actividad cuentan con el AMPA, maestros o profesores, padres y otros profesionales vinculados al colegio. En consecuencia y en segundo lugar sobresale, como se viene reiterando en el análisis de este cuestionario, una relación de servicio entre la EPM y el colegio, sobre todo de forma contractual con instituciones privadas, que se limita además como señalan algunos encuestados a la prestación de las instalaciones de los centros escolares o a la colaboración de éstos en la difusión de las Escuelas organizadas por las instituciones externas. Y a pesar de la alta injerencia de instituciones privadas en la organización de EPM en los centros escolares, la comunicación entre ambos es mencionada por pocos profesionales, mientras que incluso otros apuntan que no hay relación entre los dos contextos.

b. Participación familiar

Y en cuanto a la opinión de los profesionales sobre la mejora de la participación familiar en los colegios gracias a las EPM, las contestaciones de los encuestados sugieren, por orden de frecuencia, las siguientes afirmaciones categorizadas en el análisis:

- Favorece la implicación de las familias en las actividades del colegio, según el 37,7% de los profesionales, que entre otros argumentos para esta afirmación comentan que "los padres sienten la cercanía del colegio y su preocupación por ayudarles en su tarea educativa" y "los padres se dan cuenta de que forman parte importante del colegio".
- Ayuda a que el colegio y las familias compartan responsabilidades, según el 23,2% de los encuestados, en tanto que es repetida la idea de que "ayuda a ir todos en la misma dirección" y "permite aunar criterios".
- Mejora las relaciones entre el profesorado y los padres, como sugiere el 14,5% de los encuestados, de los que destacamos por su relevancia dos comentarios: "los padres son más conscientes de la necesidad de colaborar con los maestros de sus hijos" y "los padres se sienten mejor preparados para dialogar con los tutores".
- Aumenta la comprensión de la labor educativa del centro, con una representación igual que la anterior del 14,5% de respuesta, entre las que distinguimos en especial la siguiente opinión: "los padres comprenden mejor los objetivos del colegio y el trabajo que se hace con sus hijos".
- Potencia las relaciones entre los padres del alumnado, apuntado por el 10,1% de los profesionales que refieren, entre otros comentarios similares, que "los padres conocen a personas con las que comparten inquietudes y experiencias" y "se fomenta el diálogo y la amistad entre los padres".

Además, aunque no se han incluido en los valores de esta pregunta por no dar respuesta directa a la misma, distinguimos los comentarios de varios profesionales que expresan su preocupación para lograr esta participación de las familias en los colegios:

- "Sí mejora la participación, pero hay que potenciar más la actividad para que participen otros padres menos implicados".
- "Mejora la participación, pero es necesario seguir trabajando en ello".
- "Sí mejora, pero hay poca participación por problemas laborales de los padres y otras razones".

Participación en el centro escolar: frecuencia y porcentaje

		Respuestas		Porcentaje de casos
		Nº	Porcentaje	
Participación[a]	Favorece la implicación de las familias en las actividades del colegio	26	37,7%	54,2%
	Mejora las relaciones entre el profesorado y los padres	10	14,5%	20,8%
	Aumenta la comprensión de la labor educativa del centro	10	14,5%	20,8%
	Ayuda a que el colegio y las familias compartan responsabilidades	16	23,2%	33,3%
	Potencia las relaciones entre los padres del alumnado	7	10,1%	14,6%
Total		69	100,0%	143,8%

a. Agrupación

Tabla 100. Participación de las familias en el centro escolar a través de la EPM.

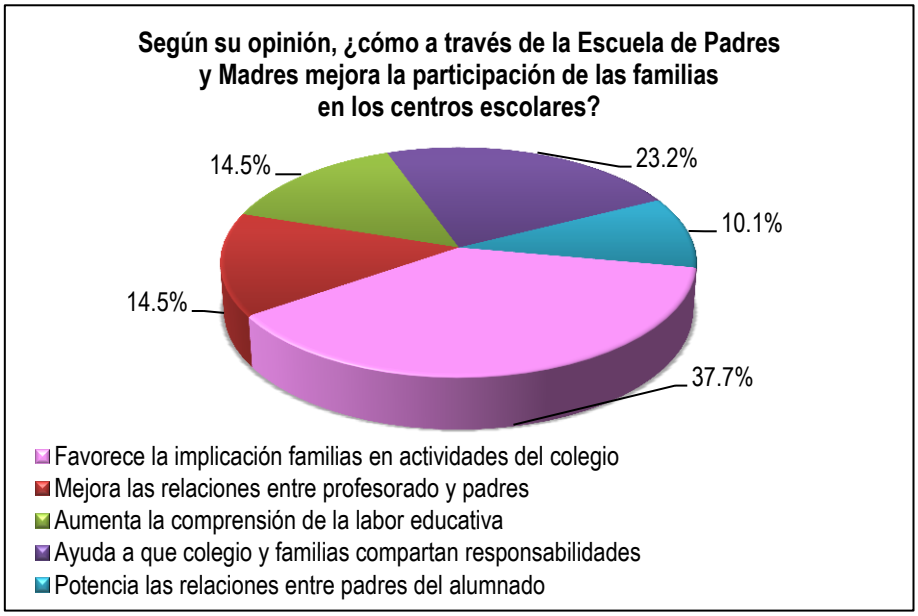


Gráfico 51. Participación de las familias en el centro escolar a través de la EPM.

En definitiva, los profesionales valoran positivamente el trabajo de las EPM para fomentar la participación de las familias en los centros escolares, favoreciendo la implicación y la cooperación de ambos entornos para aunar sus responsabilidades en el proceso escolar de los hijos/alumnos, la mejora de las relaciones de las familias con el profesorado, la comprensión y valoración de la labor realizada en el colegio y también el desarrollo de las relaciones personales de los participantes con otros padres.

6.4. ANÁLISIS COMPARADO RELATIVO A LAS PREGUNTAS COMUNES DE LOS CUESTIONARIOS

Como se ha comentado, el cuestionario dirigido a los padres y el cuestionario de los profesionales comparten unas preguntas similares, en concreto tres, relativas a los temas de trabajo de la EPM, los procedimientos metodológicos empleados para el desarrollo de esos temas y la actuación del profesional que coordina la Escuela.

En este apartado se presenta de manera breve un análisis conjunto de los resultados obtenidos en esos ítems de ambos cuestionarios, sin pretender con ello equiparar las respuestas obtenidas, en tanto que las muestras no son homogéneas ni lo es tampoco el planteamiento de todas las preguntas, en especial las que hacen referencia a las temáticas y al papel del profesional. Se trata de ofrecer una visión comparada de las opiniones de los padres y los profesionales acerca de esos aspectos didácticos esenciales de la EPM, con el propósito de aprovechar la simultaneidad de las preguntas para enriquecer los resultados descritos en el capítulo.

6.4.1. Temas de la Escuela de Padres y Madres

Con respecto a los temas de la EPM, del mismo listado presentado en los dos cuestionarios se pedía a los padres, por un lado, que eligiesen los cinco temas tratados que les hubiese resultado más interesantes y a los profesionales, por otro, los temas que se habían trabajado. Al compararlos, podemos indagar el grado de acuerdo que tanto los padres como los profesionales encargados de impartir esos temas tienen sobre los mismos, sobre todo para responder a los intereses de los primeros.

Los padres mostraron, como se ha referido, una preferencia muy destacada sobre los temas de su interés, mientras que las contestaciones de los profesionales se diseminan entre los temas propuestos con altas elecciones en todos ellos, aunque en este segundo cuestionario no se limitaba un máximo de opción y, con ello, cabe pensar que los encuestados señalasen más temas de los tratados en el curso de EPM.

De todos modos, los temas más elegidos han sido iguales en las dos muestras:

- Comunicación y relación entre padres e hijos.
- Características del desarrollo infantil y adolescente.

- Estimulación y autoestima de los hijos.
- Disciplina: normas, límites y consecuencias.

Así, las temáticas que hacen mención a las relaciones entre padres e hijos, a través de la comunicación y las normas de convivencia, y al proceso de formación personales de los menores, atendiendo a las características de su desarrollo y a los aspectos que influyen en el mismo como son la estimulación y la autoestima, son las más destacadas tanto por los padres como por los profesionales.

Se puede inferir entonces que los principales temas tratados en las EPM según los profesionales son, a grosso modo, acordes a los intereses de los padres, por lo que en general los programas trabajados se han ajustado a las demandas y expectativas de los participantes en las EPM del estudio.

6.4.2. Metodología de la Escuela de Padres y Madres

En cuanto a la metodología de la EPM, la pregunta sobre este aspecto en el cuestionario de los padres y en el cuestionario de los profesionales está formada por idénticas variables que expresan diferentes actividades o procedimientos metodológicos que se pueden emplear en la Escuela, valorados por los encuestados según la escala: "no se hace", "nada importante", "poco importante", "bastante importante" y "muy importante".

El hecho de que esta cuestión sea igual en los dos instrumentos, en su formulación y escala de medición, facilita la comparación de los resultados para así identificar las similitudes y diferencias encontradas en cada una de las variables, desde la perspectiva de los padres y de los profesionales. Para eso, se han tomado las puntuaciones medias calculadas en cada muestra, excluyendo en el análisis la opción "no se hace", con el fin de comparar el grado de importancia que los dos grupos confieren a los procedimientos metodológicos utilizados para trabajar las temáticas de la Escuela.

La comparación entre las puntuaciones medias obtenidas en esta pregunta en el cuestionario de padres y en el de profesionales se muestra en el gráfico 52.

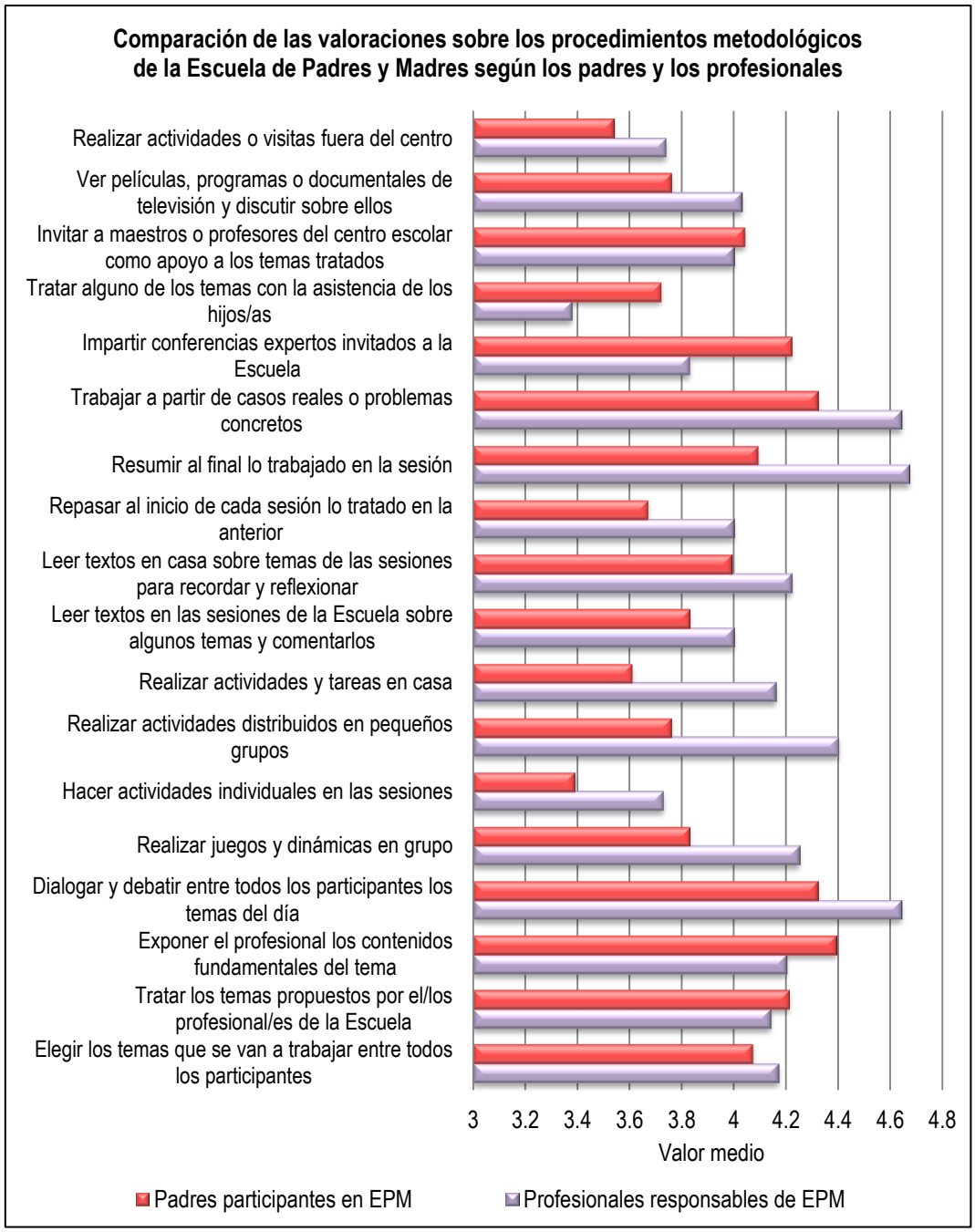


Gráfico 52. Comparación respecto a la metodología de la EPM según padres y profesionales.

Desde una visión general del gráfico, la comparación longitudinal de las respuestas de los padres y los profesionales refleja que los últimos conceden más importancia a los procedimientos metodológicos que los primeros en la mayoría de las variables, sobre todo en tres:

- Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos.
- Resumir al final lo trabajado en la sesión.
- Realizar actividades y tareas en casa.

En cuanto a las actividades a las que los padres dan más importancia que los profesionales, despuntan dos:

- Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela.
- Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as.

A pesar de estas diferencias, las elecciones en las variables aludidas así como en todas las de la pregunta cuentan con una representación media relativamente alta, correspondiente si traemos a la memoria las valoraciones hechas por uno y otro grupo de encuestados, sin tener en cuenta la opción "no se hace", con elecciones mayoritarias entre las categorías "poco importante" y "bastante importante" y, especialmente, entre las categorías "bastante importante" y "muy importante".

Así, los procedimientos metodológicos que sobresalen para los profesionales son valorados positivamente también por los padres, sobre todo en lo relativo a resumir al final lo trabajado en la sesión y realizar actividades en pequeños grupos, aunque destaca que para los padres es algo menos importante realizar tareas en casa.

Del mismo modo, la importancia que los padres dan a impartir conferencias expertos invitados y tratar algunos de los temas con los hijos es compartida por los profesionales. Estas dos actividades además, si volvemos a recordar los resultados recogidos sobre esta pregunta en las dos muestras, no suelen hacerse, por lo que de acuerdo a las valoraciones recogidas, especialmente en el caso de los padres, esas actividades se pueden considerar propuestas para desarrollar en las EPM.

6.4.3. Profesional de la Escuela de Padres y Madres

Y en lo que respecta al profesional de la EPM, esta pregunta está formada por las mismas variables en el cuestionario de los padres y en el de los profesionales, distribuidas en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y personalidad. Como ya se ha referido, lo que varía es la escala empleada, valorando por su parte los padres, al igual que en la pregunta anterior, la importancia que dan a cada uno de los aspectos considerados del profesional que coordina la EPM y los profesionales, por su lado, la dificultad que les implica llevar a la práctica esos aspectos que expresan las variables de estudio.

Dado que en esta pregunta las respuestas no son equivalentes, no se ha realizado una comparación de puntuaciones medias como en la pregunta previa. En cualquier caso, se pueden resaltar algunos datos comparados de las informaciones proporcionadas por los padres y los profesionales, buscando si entre los aspectos estimados más importantes por los padres algunos se relacionan con mayores dificultades para los profesionales.

Atendiendo primero a los *conocimientos* del profesional, uno de los aspectos considerado más importante por los padres es el dominio básico de los temas, que a su vez es uno en el que los profesionales expresan ciertas dificultades sobre el resto. También los padres dan importancia al modo en que el profesional presenta esos temas, fundamentalmente de manera planificada, ordenada, clara, rigurosa y cercana a los conocimientos de los padres. Sin embargo, los profesionales restan dificultad a esos aspectos para mostrar algunos problemas relacionados de nuevo con su competencia sobre los contenidos teóricos, concretamente para ayudar a que los padres comprendan y busquen sentido a lo que explican y para estar informados de temas importantes de actualidad que puedan desarrollarse o surgir en el transcurso de la Escuela.

Considerando las *habilidades* del profesional, los padres estiman que las más importantes tienen que ver con las destrezas personales para la dinamización del grupo, especialmente para entretener y hacer amena la sesión, facilitar el respeto mutuo entre los participantes y fomentar su participación. Estas variables relacionadas con el clima de trabajo de la EPM no son señaladas por los profesionales de forma destacada, sino que ellos apuntan dificultades que tienen que ver más con su habilidad para dirigir al grupo, en concreto para ayudar a los padres a que expresen sus ideas, controlar los tiempos que se dedican a las actividades y coordinar las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos.

Y en cuanto a la *personalidad* del profesional que coordina la EPM, los rasgos considerados más importantes por los padres hacen referencia a la empatía del profesional con el grupo de padres con el objeto de mostrar interés y compromiso, inspirar confianza y sinceridad, así como aceptación y respeto a todos los participantes. Los profesionales, en cambio, refieren dificultades relativas a su madurez personal para prestar su apoyo ante las dificultades personales de los padres, admitir sus propias limitaciones y tener constancia y paciencia en su actividad.

6.5. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A DIRECTORES/ COORDINADORES DE INSTITUCIONES

En esta última parte del capítulo, se estudia la información proporcionada por los directores o coordinadores de las instituciones organizadoras de actividades con el esquema de EPM que han prestado su colaboración en la investigación, 8 concretamente, igual que el número de preguntas de la entrevista personal que se realizó a cada uno.

En la tabla siguiente, se reproducen las instituciones que han participado, el personal entrevistado y las preguntas formuladas, así como las abreviaturas que en este apartado se emplearán para hacer referencia a los centros de pertenencia de los entrevistados.

Centro	Abreviatura	Entrevistado	Preguntas
Aula Familiar	AF	Presidente de Aula Familiar	1. ¿Cuáles son las bases de la institución que guían la línea de trabajo en las EPM que desarrollan? 2. ¿Cuál es la forma de acceso de los padres y madres para participar en estas EPM que la institución organiza? 3. ¿Cómo se financian las EPM que llevan a cabo? ¿Depende el desarrollo de EPM de esta financiación? 4. ¿Qué programa se trabaja con los padres en las EPM? ¿Es propio de la institución o se elabora y ajusta para cada Escuela? 5. ¿Qué procedimientos de selección y qué nivel de formación previa se exige a los profesionales de las EPM? 6. ¿Ofrece la institución formación para los profesionales de la EPM? En caso afirmativo, ¿cómo se organiza esta formación, qué temáticas se trabajan y cuál es su duración? 7. ¿Qué 3 cualidades fundamentales caracterizan a los profesionales que se encargan del desarrollo de la EPM? 8. ¿Cómo desde las EPM que se desarrollan en la institución se ayuda a fomentar la relación entre la familia y la escuela?
Ayuntamiento de Fuenlabrada	Ayto.F	Técnica del ayuntamiento y coordinadora de EPM	
Ayuntamiento de Leganés	Ayto.L	Técnica del ayuntamiento y coordinadora de los programas de Apoyo a la Escuela	
Centro de desarrollo de salud comunitaria "Marie Langer"	CML	Miembro Equipo de Dirección y coordinadora Departamento Co-munitario de la sede en Madrid	
FAPA "Francisco Giner de los Ríos"	FAPA	Administrativa y responsable de la oficina	
Fundación Tomillo	FT	Responsable del Servicio de Infancia, Adolescencia y Familia	
Gabinete psicopedagógico Eldon	Eldon	Directora/Administradora	
Radio ECCA	ECCA	Personal del Área de Diseño y Desarrollo Curricular	

Tabla 101. Centro, abreviatura, entrevistado y preguntas de la entrevista a Directores/Coordinadores.

Los principales datos cualitativos que se derivan de la aplicación de las entrevistas se presentan a continuación, conforme a las dimensiones determinadas y siguiendo el orden de las preguntas; su transcripción completa está en los anexos de este trabajo.

6.5.1. Principios de la institución

Un primer acercamiento al trabajo que se hace desde las instituciones que organizan actividades con el esquema de EPM es conocer sus bases o principios fundamentales, permitiendo que los entrevistados respondan de manera indirecta a la pregunta básica: ¿quiénes somos?

Esas bases sobre las cuales se proyecta la labor de las instituciones han sido expresadas por los entrevistados de manera más o menos explícita. Así, se distinguen comentarios que apuntan principios más generales, apoyados por un lado en la importancia de la formación parental, como los siguientes:

> "Fundamentalmente es el tema de que los padres necesitan una formación para poder ser padres (…), que para la Concejalía de Educación es fundamental, porque es como la prevención de todo (…). La familia es un tema aquí fundamental, trabajar con los padres, también con la comunidad educativa, pero sí que es cierto que con los padres mucho más porque es donde los chavales aprenden lo básico y van al colegio con esos aprendizajes adquiridos en la familia". [Ayto.F]

> "la función del padre es uno de los trabajos más importantes, más comprometidos y más gratificantes pero, al mismo tiempo, el más difícil y que es necesario, desde luego, proporcionales conocimientos y herramientas para llevar ese trabajo a cabo (…). No ha habido una fundamentación teórico-científica, simplemente una fundamentación desde mi percepción y desde mi experiencia como profesional y como madre (…). El sustento es que los padres se tienen que hacer responsables de la educación de sus hijos (…) y para ello se tienen que formar". [Eldon]

Y también en la importancia de la participación de las familias en los centros escolares, que se plantea al mismo tiempo como objetivo de la institución:

> "En un principio se planteó y abrió este frente porque entendíamos que un objetivo era la calidad educativa, apoyar el proceso de educación de calidad y, en ese objetivo, un elemento también era la participación de padres y madres. Comenzamos con la idea de que para que los padres y las madres pudieran participar en el proceso educativo, tenían que recibir una información y una formación. A partir de ahí, fuimos detectando otras necesidades de los padres y madres que tenían que ver ya no con su participación directamente en la escuela, sino para enfrentar las tareas de educación de hijos e hijas, y a eso intentamos responder". [Ayto.L]

> "La base de esta institución es el asesoramiento a los padres para su participación en los centros educativos, desde el ámbito de lo personal (…) y luego de una forma colectiva, a través de las asociaciones de padres de alumnos (…) y en los órganos de gestión del propio centro, como es el consejo escolar". [FAPA]

Como se deriva de otras opiniones, los principios de las instituciones también están vinculados con los servicios que éstas prestan a poblaciones específicas, no a familias o padres en general. Por ejemplo, las actividades de formación que organiza la FAPA están dirigidas a miembros de las AMPAs federadas, lo que ayuda a explicar las últimas opiniones destacadas. Por su parte la FT trabaja con menores y familias en situación de riesgo social, teniendo como finalidad esencial, según la entrevistada, "que todo niño termine su escolarización obligatoria y, por lo tanto, esté incluido en la sociedad".

Además, una de las instituciones trabaja desde un marco confesional, se trata de AF, cuyo entrevistado apunta que "nuestros principios son los basados en el humanismo cristiano, aunque no somos una asociación confesional ni nuestros cursos son doctrinales".

Y, finalmente, otras instituciones se apoyan en teorías científicas o trabajos de investigación que marcan su metodología de acción con los padres. Estos fundamentos son exclusivos de la institución para el CML, que ha desarrollado a partir de diferentes fuentes teóricas la metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC) que consiste, tomando de manera sintética las explicaciones de la entrevistada, en una intervención comunitaria que pone su mirada en el modo de vida y cómo este se concreta en la vida cotidiana, tomando los malestares de la vida cotidiana su objeto de estudio y trabajo, entendiendo por esos malestares aquellos que la gente sufre y no suele analizar ni cuestionar porque los considera normales, en lo que denomina normalidad supuesta salud. O como ECCA que, "a raíz de un estudio y análisis de las diferentes EPM que ya existían", toma los planteamientos de varios autores como propuesta de trabajo con la denominada metodología experiencial, que "parte de la idea de que los padres y madres sacan mayor partido a esta formación cuando lo hacen de forma experiencial: aprendiendo y escuchando otras formas de actuar de otros padres y madres".

De este modo, las contestaciones de los entrevistados hacen referencia a unos principios muy diferentes, que guían prácticas de formación parental y también profesional muy distintas, como se verá en las siguientes preguntas. En cualquier caso, la mayoría de las instituciones no están apoyadas en una fundamentación clara, mucho menos con unas bases teóricas expresas que, de tenerlas, son partidistas por su orientación ideológica o metodológica.

6.5.2. Aspectos organizativos generales de la Escuela de Padres y Madres

a. Acceso de los participantes

De los comentarios de los entrevistados, se distinguen varias maneras en que los participantes acceden a las EPM.

En primer lugar, los padres entran a formar parte de las EPM que organizan las instituciones en los colegios que contratan sus servicios, como es el caso de AF y Eldon, éste último a través del AMPA. Destacamos además del entrevistado de AF los siguientes comentarios:

> "Hasta hace un par de años trabajábamos con la administración también y a través del ayuntamiento, pero con el tema de los recortes se vino todo abajo y ya no subvencionan ningún curso. De ahí que ahora estemos viendo cómo podemos abrirnos a través de otros campos que no sean sólo los colegios".

En cuanto a los dos ayuntamientos que han colaborado en la investigación, la modalidad de acceso de los participantes difiere de desarrollarse el programa de EPM en las instalaciones del ayuntamiento o en convocatoria y demanda desde los centros escolares, inscribiéndose los padres en uno u otros centros, aunque en los dos la propuesta está abierta a las familias del municipio y se sirven de los colegios para difundir la actividad, como explican los entrevistados:

> "El proceso de divulgación se hace desde los propios centros, a donde nosotros enviamos la guía de actividades anuales que se hacen en cada curso, donde están incluidas las EPM. A parte de eso, nosotros hacemos nuestra propia divulgación (…). A partir de ahí piden la solitud y la entregan directamente aquí, en el Ayuntamiento, donde luego también tendrá lugar la formación". [Ayto.F]

> "En principio nosotros hacemos el plan organizando alguna actividad directamente en un centro formativo para toda la población. Y también, como pasa en la mayor parte de las actividades, nos la solicita bien alguien del equipo directivo o alguien del AMPA, nosotros las damos y ellos lo organizan en su centro". [Ayto.L]

Por parte de algunas instituciones privadas, las EPM se ofrecen en diversos centros bajo convenio público, tratándose por tanto de actividades subvencionadas, y también de forma particular para los padres interesados. De esta manera lo comenta la entrevistada de ECCA, pues esta institución organiza EPM con apoyo subvencionado en centros escolares, asociaciones y ayuntamientos, entre otros, así como a través de la radio

e internet. Junto con estas posibilidades, se puede dar incluso una combinación de ambas, según expresa la persona entrevistada del CML:

> "Tenemos contratos subvencionados por instituciones públicas, donde nos contrata un ayuntamiento, un centro de servicios sociales o una asociación, que implica que la actividad es subvencionada y gratuita para la población (…). Otra de las vías sería lo meramente privado, que son grupos que se organizan aquí en el centro, donde la gente paga una cuota (…). Y luego hay una combinación: a través de algunas asociaciones, que cuentan con algo de subvención, cubren una parte y la otra parte la paga la persona, con un precio simbólico para favorecer el compromiso".

Por último, en algunas instituciones el acceso a sus actividades no está abierto a todos los padres en general, sino que se dirigen a algunas personas en concreto, como se apuntó en el apartado anterior en lo que respecta a la FAPA y la FT, pero en cada una de manera muy distinta. En la primera, las actividades se proponen a los asociados de la institución y, en la segunda, los destinatarios son los padres de dos escuelas infantiles de la FT y las familias del Servicio de Atención a la Infancia y la Familia en el que el centro desarrolla algunos de sus programas, en donde se procede así:

> "dependiendo del programa, vienen todos derivados por el sistema escolar o por los servicios sociales. Desde la red de centros educativos, a través de un informe el tutor, el orientador o el PTSC nos comunican si un niño necesita que se le refuercen las áreas escolares y/o sociales, o bien por medio de los servicios sociales, donde el trabajador social nos los deriva si es que está en seguimiento y se ve que es un niño que tiene dificultades escolares, sociales y personales. En función de eso, empezamos a trabajar con los chavales y las familias".

Por tanto, en general los padres acceden a las EPM que las instituciones organizan a través de los centros externos a los mismos en que prestan su actividad, realizadas tanto en convocatoria pública como a petición particular sobre todo en centros escolares, acorde a lo que se ha apuntado en los análisis realizados en el cuestionario de los profesionales.

b. Financiación

En lo que respecta a la financiación de las EPM, algunos aspectos ya se han adelantado o se infieren de los comentarios de la pregunta anterior. De todos modos, resaltamos algunas de las opiniones de los entrevistados a esta cuestión, que revelan formas de financiación muy distintas, unido en muchos casos a sus inquietudes y preocupaciones sobre este aspecto.

Por un lado, los padres son los que asumen los gastos de la Escuela por medio del AMPA que contrata la institución privada Eldon:

> "Ellos como Asociación tenían un presupuesto que dedicaron a la Escuela y dejaron participar también a gente que no estaba en la Asociación, que tenían que hacer una aportación económica mínima. Es decir, por asistir a cada sesión ellos participan económicamente con algo, porque se dio opción de que no asistieran a todas las sesiones. El desarrollo depende de la financiación, de hecho este curso no se ha realizado por eso. Si fuera gratuito acudirían muchos padres (…)".

También existe la posibilidad, como se apuntaba en la pregunta anterior respecto al CML, que esta institución lleve a cabo sus EPM de manera subvencionada bajo convenios, de forma privada costeada por los padres o bien se puede dar el tránsito de una opción a otra:

> "Nosotros promovemos mucho que sea un servicio público. Ahora, también estamos siempre reinventando porque sabemos que lo que hacemos sirve. A veces lo hacemos de manera que el centro se auto-gestione y que la gente lo pueda pagar, para que no dependa de que un ayuntamiento lo apruebe o no. Esto ha pasado mucho sobre todo en 'las segundas partes': el ayuntamiento gestiona un primer nivel de EPM, la gente queda muy contenta y pide más pero el ayuntamiento no tiene más dinero, así nosotros damos la posibilidad de organizarlo de forma auto-gestionada para quien quiera continuar. Por supuesto, influye muchísimo que esté financiado".

Los entrevistados de AF y ECCA expresan que las Escuelas se financian gracias a las cuotas que pagan los participantes, las ayudas subvencionadas que reciben, sobre todo ECCA, y los propios recursos de la institución:

> "Los cursos tienen un precio, el establecido en el presupuesto para el proyecto del curso de EPM que se presenta al colegio. Se puede decir que nosotros no organizamos cursos sino que buscamos promotores (…), es decir, nosotros damos el presupuesto y a partir de ahí cada organizador cobra como le parece. Todos los años entramos en el circuito de subvenciones del ayuntamiento, de la junta municipal de Salamanca, pero son unas cantidades que no llegan ni al 7-10% del presupuesto, que nos sirve para poder ir a sitios donde a lo mejor tenemos que bajar el precio porque no pueden pagar o para cubrir algún gasto de la asociación. Aquí ahora mismo tenemos dos personas trabajando (…). Los demás somos voluntarios (…)". [AF]

> "En estos momentos dependemos de los apoyos de financiación. Normalmente es a través de convenios con los Cabildos insulares, con ayuntamientos de determinados municipios, a través de las AMPAs de los colegios, que subvencionan una parte, y el resto lo ponen las propias familias o incluso nosotros, en función de las características de las familias y del número de personas del grupo, así a veces también ayudamos un poco para que no les suponga tanto coste. Desgraciadamente dependemos mucho de esos apoyos". [ECCA]

En cuanto a las instituciones públicas que participan en el estudio, éstas asumen los gastos desde partidas económicas propias destinadas a la actividad, pero fundamentalmente a expensas de sus recursos personales y materiales y, en ocasiones, contando con ayudas voluntarias:

> "La financiación es a través de la propia nómina del técnico o técnicos municipales y de otras instituciones que también colaboran, como 'Madrid Salud', donde los médicos, enfermeros y trabajadores sociales de los centros de salud dan las sesiones. Podemos decir que no hay ningún gasto, exceptuando el gasto de fotocopias para las solicitudes, que se hacen en el Ayuntamiento y se reparten a los padres directamente aquí". [Ayto.F]

> "No hay una financiación externa, es una aportación directa de los presupuestos municipales". [Ayto.L]

> "La financiación se lleva a cabo mediante nuestros propios recursos o en colaboración con profesionales con los que, a lo largo de nuestra existencia y de nuestras actividades, entras en contacto, encontrado profesionales muy específicos (…). También colaboran en formación otras organizaciones con las que hemos hecho un proyecto conjunto pero, ahora mismo, es con los recursos propios (…). Anteriormente sí había un recurso de la Consejería de Educación, un proyecto muy específico de formación, pero eso hace ya años que se quitó. Otra vía de formación es a través de otro proyecto que tiene la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres (…), donde facilitan a las federaciones diferentes cursos a elegir según sus necesidades. El programa de formación que teníamos hace unos años, ya no sólo iba dirigido a juntas directivas de AMPA, era para padres directamente, al contar con recursos que permitían concertar con entidades y profesionales formados en esa área. Esto se limita al no poder contar con la colaboración desinteresada constantemente ni disponer de ese recurso. Si se mantuviera esa subvención, seguiríamos con el amplio programa desde el que ofrecíamos formación (…). Así, nos vemos limitados hasta en nuestros propios recursos, donde el personal de oficina y de la junta directiva presta su colaboración de forma desinteresada (…), al no poder contratar a los profesionales cualificados que se necesitarían en ocasiones". [FAPA]

Y por parte de la FT, sus actividades están auspiciadas por subvenciones públicas, tanto de la administración municipal como estatal, y financiación privada, como indica la persona entrevistada:

> "Nosotros tenemos financiaciones públicas y privadas. Todas las actividades que desarrollamos son subvencionadas desde el ayuntamiento de Madrid y por ejemplo también por el IRPF –antes teníamos más subvenciones públicas–, más enfocadas al tema de desarrollo y competencias parentales, y también contamos con otra de la Obra Social de la Caixa".

En definitiva, las instituciones privadas del estudio están cofinanciadas con ayudas públicas y privadas, mientras que las de titularidad pública suelen autofinanciarse y

apoyarse en colaboraciones voluntarias. Además, la mayoría de los entrevistados se quejan de que las prestaciones públicas que reciben son muy reducidas o han desaparecido, a pesar de que dependen en gran medida de estas ayudas para el desarrollo de sus actividades.

c. Programa

Los programas formativos que se trabajan con los padres difieren en cada una de las instituciones, aunque se pueden destacar las siguientes observaciones sobre las opiniones vertidas por los directores/coordinadores.

Primeramente, el programa de EPM se puede adherir al plan configurado por la asociación a la que pertenece la institución. Este el caso de AF que, como uno de los Centros de Orientación Familiar asociado a IFFD, lleva a cabo sus planteamientos formativos, tal como explica el presidente de esta institución:

> "El programa es propio, no es de Aula Familiar, sino de una asociación a la que nosotros pertenecemos que se llama la IFFD (…). Los programas, la metodología y el material está elaborado por su comité técnico, nosotros seríamos como 'franquiciados' y se firma un pacto de honor donde aseguras que no vas a manipular ni utilizarlo con otros fines ya que, como he dicho, somos asociaciones sin ánimo de lucro".

De manera más abierta, la FAPA también desarrolla programas de la Confederación Española de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) en la que está integrada, junto con otros programas que la Federación organiza según lo comentado por la entrevistada.

Por otra parte, otros programas son totalmente exclusivos de la institución. Se distinguen primero los elaborados en los ayuntamientos, de los que resaltamos, a partir de las opiniones de las entrevistadas, su carácter flexible de acuerdo a las evaluaciones emitidas por los padres al final de la actividad, así como a las propuestas de los técnicos del ayuntamiento y otros profesionales implicados e, incluso, a las demandas que se hacen desde los centros escolares:

> "El programa se ha hecho siempre desde la Mesa de Salud. Nosotros tenemos reuniones periódicas, todos los técnicos que estamos implicados en la Mesa de Salud escolar y, a partir de ahí, vemos los temas que son básicos en una EPM haciendo así la programación. Luego, sí es cierto, que año tras año, se van viendo temas que o bien se modifican, por la evaluación que tenemos de los padres, o bien empiezan a resurgir y que tenemos que poner". [Ayto.F]

> "El programa es un diseño municipal, se diseña en apoyo a la escuela y luego se ha ido pensando con los especialistas que lo desarrollan, pero desde unos criterios y líneas de trabajo que se han hablado primero y que se han establecido en apoyo. Los temas salen de esta doble fuente, que es la demanda que nos llega al tener un contacto fluido con la escuela, con los padres, AMPAs y profesores, incorporando temas de interés. Y luego tenemos las evaluaciones de los participantes, de las propias AMPAs, de los propios especialistas, que no todos son municipales, con las que también sacamos los temas. La adaptación a los centros suele venir cuando el centro nos pide temas concretos, ajustándonos sin problema para ofrecer algo más modular". [Ayto.L]

Otros programas son propios de instituciones privadas, como el CML y ECCA, sobresaliendo de ambos programas, como señalan las entrevistadas, su diseño desde un proceso diagnóstico previo, a la vez que están abiertos a las continuas demandas de los padres y también, en el primer centro, a las demandas de colectivos específicos de padres:

> "Es un programa propio, un programa ProCC que está muy estudiado, tanto los contenidos como el orden de éstos, el hilo conductor, como los recursos metodológicos con los que trabajan, teniendo en cuenta indicadores diagnósticos de población –algunos son específicos de cada colectivo pero hay muchos indicadores actuales que son genéricos–. Es un programa estructurado que tiene la flexibilidad de estar continuamente 'testeando' cómo va el proceso del grupo para ver si hay que hacer alguna modificación o aclaración, pero que no partirnos de que se haga lo que el grupo diga, porque sabemos que 'propositivamente' algunos temas la gente no los demandaría pero son necesarios; dentro de esa normalidad supuesta salud no piden ciertos temas al no considerar que sea un problema, pero esos temas son necesarios trabajarlos y la gente lo agradece muchísimo (…). También atendemos demandas específicas. Tenemos programas de EPM específicos". [CML]

> "Los contenidos están elaborados por la institución: elaboramos nuestro propio material, lo maquetamos, lo imprimimos y es éste el que tiene el alumnado. Esto no quiere decir que nosotros hayamos hecho la selección de contenidos según nos ha parecido, sino que toda esa selección partió de las propias peticiones del alumnado en su momento, a lo largo de toda la experiencia, siendo flexibles a las demandas propuestas, porque se trata de que se motiven e impliquen en la dinámica". [ECCA]

En el caso de Eldon, el programa también es propio y, como los últimos, de una institución privada, pero se diferencia de los anteriores en que éste parte de una propuesta personal menos formal:

> "Para elaborar el programa investigué sobre lo existente en este tema, pero en realidad yo lo hice como a mí me hubiese gustado que me lo hubiesen dado a mí. Desde mi experiencia pienso qué es lo que estos padres pueden necesitar, por las dificultades o carencias que yo también estoy viendo en la clínica día a día, qué es lo que les puede venir mejor y a partir de ahí elaboramos un programa. Partiendo siempre de la experiencia clínica y personal".

Y, finalmente, se diferencia el programa desarrollado en la FT, que se toma y adapta de otros programas ya elaborados:

> "Nosotros este curso hemos desarrollado dos programas (…). El programa para niños de 0 a 3 años viene marcado dentro del programa de la Obra Social de la Caixa, en el espacio materno-infantil, donde nosotros presentamos un proyecto en función de nuestra propia metodología, ajustándolo al parámetro que ellos marcan (…). El programa para niños de 6 a 12 años, el año pasado lo hicimos en función del programa Aprender en familia de la Obra Social de la Caixa, pero este año nosotros lo hemos adaptado".

En resumen, todos los programas de EPM de las instituciones, sean de otros centros de pertenencia, únicos de la institución, más o menos formales o bien adaptación de otros, están basados en propuestas particulares de formación, planteándose la mayoría de manera abierta y flexible para ajustarse a las necesidades e intereses de sus destinatarios.

6.5.3. Perfil de los profesionales

a. Selección y formación previa

Atendiendo ahora a los profesionales, se preguntó a los directores/coordinadores de las instituciones acerca de los procedimientos de selección y el nivel de formación previa que se exige a los profesionales responsables de los grupos de EPM.

De las contestaciones de los entrevistados, se infieren dos situaciones: por un lado, en algunas instituciones se realiza un proceso de selección del perfil formativo al que deben responder los profesionales, que requiere en algunos casos de una formación especializada que la propia institución organiza, como se analizará en la siguiente pregunta; por otro lado, en otras instituciones la selección del perfil de los profesionales es implícita, en tanto que son trabajadores de la entidad o de otros centros en colaboración que desempeñan su actividad en la EPM conforme a su formación general, sin recibir una formación específica de la institución.

Entre la primera opción, destacamos los siguientes comentarios, indicando al final el centro de pertenencia del entrevistado:

> "Se solicita a los profesionales que tengan estudios universitarios, pero además para la formación contamos con un programa muy pequeño, básico, de un fin de semana, donde explicamos cómo entendemos la orientación, cómo se discute la metodología del caso, así como técnicas de comunicación". [AF]

> "El requisito imprescindible es que tengan una formación básica ProCC (…), puede acceder a formarse cualquiera, no es necesaria formación previa, pero habitualmente vienen psicólogos, trabajadores sociales, educadores, terapeutas ocupacionales, médicos, enfermeros…". [CML]

> "Todos los profesionales que están en el programa de 0 a 3 años son educadores con el título de Magisterio de Educación Infantil y el de Técnico Superior en Infantil (…) se realizaron entrevistas a los educadores buscando este perfil". [FT]

> "Hemos trabajado con muchos tipos de perfiles. Ha sucedido que, cuando trabajamos con familias normalizadas, en los colegios y centros educativos normales, las propias madres se han formado y han dinamizado grupos. En otras ocasiones, alumnas de último curso de Psicología, Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía… que tienen que hacer sus prácticas, mediante convenio con la universidad, nosotros las formamos y ellas hacen esta función. Otro perfil es el del educador municipal, profesionales que ya están en los ayuntamientos, y lo que hacemos es formarlos en el programa en sí, en la metodología, y ya ellos lo ponen en marcha. Aunque hay perfiles diversos, dependiendo de la formación y de la base que veamos que tienen, nosotros la formación y el seguimiento hacia ellos es más o menos intensa". [ECCA]

Y en cuanto a la segunda posibilidad, reproducimos estos comentarios de los entrevistados:

> "Pues en un principio, todos los profesionales o son técnicos de las concejalías o expertos en este tema, que los coordinadores de sus propios centros ven que pueden dar esas sesiones, que tengan una formación, que estén actualizados, que sepan dar estas sesiones y las adapten bien al colectivo de los padres. El proceso de selección es muy básico: en las sesiones que damos de la Mesa de Salud, se ve el personal disponible y se decide quién puede dar un tema u otro". [Ayto.F]

> "profesionales, como licenciados en Pedagogía o Psicología, han llegado, en un primer momento, a través de la Comunidad de Madrid cuando hace años existía un departamento que hacía participación de padres y madres y donde habían avanzado procesos de selección. Así, cuando quise poner en marcha aquí el plan de formación, tuve en cuenta a gente que ya estaba trabajando y que podía ser adecuada para el trabajo con padres y madres. En algunos momentos hemos necesitado a nuevos profesionales cuando surgen nuevos temas y buscado especialistas determinados cuando ha sido necesario por diferentes fuentes o aprovechando el trabajo de búsqueda que han hecho otros". [Ayto.L]

> "Actualmente, en el proceso de selección, dependemos de los propios recursos (…). No se exige académicamente una formación determinada". [FAPA]

> "En las sesiones y talleres participan otros profesionales de mi equipo clínico, expertos en la materia a tratar. Son pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, contamos también con un trabajador social, ya que somos un equipo socio-educativo". [Eldon]

Por lo tanto, la mitad de los entrevistados señalan que desde la institución que dirigen o coordinan, todas de titularidad privada (AF, CML, FT y ECCA), se exige a los profesionales responsables de las EPM que esas instituciones organizan una formación específica previa para su trabajo con los padres, mientras que la otra mitad, de entidad pública (Ayto.F, Ayto.L y FAPA) o que prestan su servicio de EPM a un colegio público (Eldon), apuntan que no existen unos procedimientos formales de selección y formación previa para esos profesionales.

b. Actividades de formación de la institución

En lo que respecta a la formación especializada de los profesionales, como en la cuestión anterior, se da la posibilidad de que la institución ofrezca una formación o no. Entre las primeras, se encuentran AF, CML y ECCA, sobre las que se apuntan las siguientes características de sus acciones formativas, más o menos sistemáticas, dirigidas a los profesionales de acuerdo a los comentarios de los profesionales:

> "Sí, la formación específica para los profesionales la ofrecemos nosotros, primero con el programa básico del fin de semana. También tenemos (…) el curso que llamamos 'FM40', que es una formación de moderadores de 40 horas, prácticamente medio año lectivo, donde damos los bloques temáticos teóricos y luego prácticas de metodología del caso (…). Así, para poder impartir aquí sesiones, es necesario pasar el 'filtro de la metodología del caso' sobre todo (…). A través del IFFD, también contamos con un postgrado on-line, que se da desde Barcelona en la Universidad Internacional de Cataluña, de un año y que proporciona la 'formación de fondo' por así decir. Éste no es obligatorio, pero se invita a hacerlo (…). Intentamos llevar un seguimiento de las personas que moderan los casos a través de encuestas (…). También intentamos hacer reciclajes". [AF]

> "La formación completa para ser especialista en ProCC es de tres años, de 200 horas de formación cada uno, 600 horas en total, de carácter privado, al no existir la posibilidad de hacer el máster. Los tres años están articulados de manera progresiva (…). La práctica profesional empieza desde el primer año, empezando por participar y observar como uno más, para que al final puedan empezar a coordinar talleres sueltos y ya, en segundo, puedan coordinar actividades, que intentamos que sean rentadas". [CML]

> "Siempre comenzamos antes de que incluso los grupos estén formados (…), hay dos sesiones iniciales, una o dos de formación de grupo, de presentación del programa, para darle sentido a los objetivos de ese programa, lo que pretendemos conseguir, todo eso a través de ejercicios que relacionen sus motivaciones y su sentir con lo que después van a descubrir en el programa. Una vez pasadas esas dos sesiones iniciales, ya se empieza a trabajar con la metodología en sí (…). La duración de la formación de los profesionales

> depende de la duración del programa, si es presencial o por radio, y también de la persona que lo imparta. En un principio es semanal, cada semana preparamos una sesión. Pero cuando ya entienden la metodología, en lugar de una sesión preparamos dos. Después se va distanciando cada 15 días, por lo que los profesionales suelen reunirse la mitad de veces que lo hacen los padres. Y otras veces los profesionales son los que deciden terminar con esta formación porque ya no les hace falta. Lo que hacemos es asegurarnos bien de que entienden esta metodología para que puedan llevarla a cabo y se sientan seguras, prolongándola si es necesario, pero haciendo posteriormente siempre un seguimiento aunque ya no haya una formación a los grupos". [ECCA]

Y en cuanto a las instituciones restantes que no organizan actividades de formación para formadores de EPM, esto se explica, como se ha referido antes, porque son trabajadores de la entidad o de otros centros en colaboración a los que se les presupone una formación para su actuación con los padres, como bien explican estos profesionales:

> "Nosotros no ofrecemos formación a los profesionales, se supone que son los propios técnicos los expertos en estos temas, que los adaptan a los padres y madres". [Ayto.F]

> "En la situación que atravesamos, somos nosotros los que ofrecemos la formación, buscamos entre nuestros propios compañeros personas formadas y cualificadas según el curso o formación a impartir y también contamos con profesionales que colaboran con nosotros". [FAPA]

Además, aunque no haya una formación concreta, otros entrevistados recalcan la importancia del trabajo en grupo de los profesionales implicados:

> "Nosotros no ofrecemos formación para profesionales, los buscamos ya formados, con experiencia además, y ponemos en común cuál es el diseño de lo que se va a hacer, viendo la metodología y los contenidos. Cuando el profesional es nuevo y es la primera vez que trabajamos juntos, se lleva a cabo una supervisión, un seguimiento para ir ajustando si es necesario. Además procuramos que no haya sólo formación a padres y madres, si no que a las familias se les pueda hacer llegar qué recursos municipales tienen, por tanto nos importa que el profesional que trabaja con el grupo, que es la cara del ayuntamiento, esté al tanto de ello y para eso trabajamos junto a él. También si en el centro ha habido algún conflicto, se analiza la intervención para que se adapten a la situación. Así que, aunque no se les forma, el trabajo sí es conjunto". [Ayto.L]

> "No contamos con un temario propio de formación pero sí, en cuanto a nuestra propia metodología, nos reunimos y diseñamos la programación, en función de la evaluación del curso para ver qué cosas hay que mejorar en el siguiente, que luego de forma mensual se irá revisando porque los educadores no hacen las cosas sin un análisis, sin un por qué y un para qué, eso es algo que siempre está definido". [FT]

> "En este caso no se ofrece una formación específica a los profesionales, dado que se trata de un equipo cualificado, pero sí se hace un trabajo conjunto, una preparación previa grupal". [Eldon]

En síntesis, la mayor parte de las instituciones que han participado en la investigación no organizan ni promueven actividades de formación especializada y tampoco continua sobre formación parental y/o EPM para los profesionales. Asimismo, las únicas que realizan esta formación atienden, en general, a procesos específicos de la institución, acorde a los contenidos y fundamentalmente a los procedimientos metodológicos que se emplean en el trabajo con los padres.

c. Cualidades fundamentales de los profesionales

Otro aspecto importante que se ha considerado respecto a los profesionales es conocer sus cualidades fundamentales. A partir de las opiniones de los entrevistados, esas cualidades que debe reunir el profesional se agrupan y resumen en las siguientes:

- Apasionado por la familia y su trabajo.
- Generoso.
- Flexible, para no imponer sino para animar a que los padres piensen y descubran por sí mismos.
- Destreza para hacer preguntas y fomentar la reflexión.
- Tener una buena capacidad de comunicación.
- Habilidades para la moderación del grupo.
- Conocer el colectivo al que se dirigen, cómo aprenden los padres.
- Paciencia.
- Coordinar las conversaciones para que no se desvíen de los temas principales ni se atiendan únicamente cuestiones individuales.
- Empatía.
- Conocer las connotaciones emocionales y vivenciales de los temas que se tratan.
- Autoconciencia y autocrítica en su trabajo.
- Dominar el conocimiento del tema.
- Compromiso social por la transformación social.
- Cuidar la comunicación no verbal, el manejo corporal.
- Ser organizado y sistemático.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Inspirar cercanía y confianza.
- Fomentar que los padres expresen sus vivencias.
- Ofrecer pautas de actuación a los padres.
- Capacidad de ayuda.
- Demostrar aceptación y respeto.
- Capacidad de observación y de escucha.
- Profesionalidad.
- Conocimiento en dinámica de grupo.
- Saber motivar a los padres.

Tabla 102. Cualidades de los profesionales según los Directores/Coordinadores.

De todas las cualidades mencionadas por los directores o coordinadores, destacan por su reiteración: las habilidades relacionadas con la comunicación del profesional y para promover la comunicación de los participantes, la capacidad de escucha, la empatía, la autocrítica y el saber trabajar en equipo.

6.5.4. Relación familia-escuela desde la institución

Por último, se preguntó a los entrevistados cómo creían que desde las EPM que dirigen o coordinan se ayuda a fomentar la participación entre la familia y la escuela. De las opiniones realizadas al respecto, resaltamos los siguientes comentarios de cada uno de los entrevistados:

> "ambos deben ir 'a una' y en los cursos precisamente lo que consigues es que los padres se impliquen tanto con los otros padres de los demás niños como con el profesor. Para los colegios es muy bueno ver a padres implicados, que no van al colegio sólo cuando ha habido un problema, sino que forman parte de la comunidad educativa, sin meternos en temas de gestión del colegio. Los padres deben ser una parte activa en la educación de los hijos porque en el colegio son muy importantes y, en la medida que estos estén implicados en la educación de sus hijos, los colegios funcionan. Con flexibilidad y un mismo criterio educativo los resultados son estupendos. Esto es lo que nosotros 'vendemos' a los colegios, que nos vean como aliados suyos". [AF]

> "Lo que nosotros queremos es que los padres formen parte del proceso educativo de sus hijos (…). Como es un trabajo conjunto, es necesaria esta formación para que los padres cuando hablen no se enfrenten al maestro y sepan de qué están hablando. Intentamos también que los padres conozcan a nivel interno la escuela (…). En el proceso contrario, intentamos convencer a los profesores de que los padres también pueden opinar (…) y, aunque no contamos con ningún profesor que participe como profesional en las EPM, es cierto que ellos, desde colegios menos cerrados y más implicados en el proceso, cada vez nos piden más cursos de formación de padres. Así, el objetivo final que se pretende hacer con las EPM es prevenir las relaciones de conflicto entre la familia y la escuela, aunando criterios en el proceso educativo y acercando uno y otro". [Ayto.F]

> "Sí, de una manera que es común a todos los contenidos, porque en la medida en que los padres y las madres se sienten con más instrumentos y más seguridad, sienten valorado el saber como padres y madres, no como técnicos. Esto, esa confianza, mayor claridad y el haber participado en un proceso de grupo hace que podamos pensar en instrumentos para luego poder dialogar con ese otro que es la escuela, donde están los profesionales. Y por otro lado, porque muchos de los contenidos de los temas tratan directamente la relación con la escuela". [Ayto.L]

> "Es un tema que trabajamos especialmente porque nos parece muy importante. Creemos que nuestras EPM ayudan en la relación con la escuela, decodificando por qué pasa lo que pasa en el enfrentamiento de familia y escuela. Nosotros hacemos un análisis bastante interesante sobre cómo dos instituciones, que tienen fines comunes, están enfrentadas (…). Para salir de esto hace falta una lectura muy importante y aprender a comunicarnos, y aquí nosotros hacemos hincapié especialmente". [CML]

> "Si se da formación y hay un enriquecimiento, aunque depende de cómo sean los padres y de los centros". [FAPA]

> "Nuestro objetivo es que el niño esté en la escuela (…), siendo nosotros como el puente entre la familia y la escuela, el instrumento de ayuda para las familias (…). Se nota en las familias que pasan por la escuela cómo cambia el vínculo que establecen luego con el colegio. Cuando hacemos una tutoría en el colegio con el tutor, con el niño, la familia y nosotros, desmontas mucho desde lo positivo, desmontas para poder construir. Mantenemos siempre un contacto continuo mediante la agenda y, con el profesorado, a través de llamadas telefónicas y del correo electrónico para mandarnos correos informativos e informes". [FT]

> "Yo creo que ayuda. Siempre insisto en que la relación con la escuela tiene que ser fluida, tiene que estar basada en el respeto y tiene que ser colaborativa". [Eldon]

> "Yo quiero pensar que sí, y digo esto porque realmente nosotros no estamos directamente metidos en los centros, vemos a las formadoras y, por lo que ellas comentan en los seguimientos, muchas AMPAs están luchando para que los padres y madres participen, se mantengan, que las familias se acerquen e impliquen, que se interesen por el seguimiento de sus propio hijos, buscando estrechar el vínculo de unión con el centro. Aunque no se desiste, en la situación real lo que se ve es una mayor demanda individual, por medio por ejemplo de Internet, y no tanto por la labor de lo presencial". [ECCA]

Estas opiniones coinciden en la importancia que se le concede a la formación de los padres para la mejora de la participación colaborativa entre la familia y el centro escolar, pero las maneras de fomentar la misma desde las instituciones quedan expresadas de manera muy imprecisa o nula, limitándose de manera concreta a tratar en los temas de las EPM contenidos relacionados con este aspecto u otros con los que se presupone que ayudan a esta relación, siendo además único el caso en el que se expone que se realiza un trabajo conjunto entre ambos contextos.

Con la intención de tener una visión global de los comentarios más relevantes expresados por los directores o coordinadores, en la tabla siguiente se recoge una síntesis de las entrevistas.

	AF	Ayto.F	Ayto.L	CML	FAPA	FT	Eldon	ECCA
Principios	Humanismo cristiano	Generales, sin concretar	Generales, sin concretar	Intervención comunitaria con metodología ProCC	Generales, sin concretar	Intervención social para familias en riesgo social	Generales, sin concretar	Intervención basada en el modelo experiencial
Acceso participantes	Centros escolares que contratan los servicios de la institución	Inscripción y desarrollo en el ayuntamiento	Centros escolares en convocatoria pública o bajo demanda	Centros escolares, servicios sociales, ayuntamientos, asociaciones, sede de la institución, etc.	Inscripción voluntaria de miembros de las AMPAs federadas	Escuelas infantiles y Servicio de Atención a la Infancia y la Familia auspiciados por FT	Centros escolares que contratan los servicios de la institución	Centros escolares, servicios sociales, ayuntamientos, asociaciones, etc., y por radio e internet
Financiación	Privada fundamentalmente (pago participantes)	Autofinanciación, con ayudas voluntarias	Presupuestos municipales	Subvencionada, privada (pago participantes) y combinación de ambas	Autofinanciación, con ayudas voluntarias	Subvencionada y privada (Obra Social la Caixa)	Privada (pago desde el AMPA)	Subvencionada y privada (pago participantes)
Programa de trabajo con los padres	Programa de IFFD	Programa propio elaborado por los de técnicos del ayuntamiento	Programa propio elaborado por los técnicos, con colaboración de centros escolares y otros	Programa propio, ProCC	Programas propios y de CEAPA	Programa propio, adaptado del programa de la Caixa	Programa propio	Programa propio, apoyado en la metodología experiencial
Selección y formación previa profesional	Estudios universitarios y programa iniciación moderadores de IFFD	No, profesionales propios o de otros centros en colaboración	No, profesionales propios o de otros centros en colaboración	Formación ProCC	No, profesionales propios o de otros centros en colaboración	Magisterio Educación Infantil y Técnico Superior en Infantil	No, profesionales propios de la institución	Formación de moderadores de ECCA
Formación específica profesional	Programa FM40 de IFFD	No	No	Formación ProCC	No	No	No	Formación de moderadores de ECCA
Cualidades profesional	Apasionado por la familia, generoso, flexible, destreza para hacer preguntas, buena capacidad para comunicar y moderar al grupo	Conocer el colectivo de los padres, paciencia y habilidad para coordinar las conversaciones de los participantes	Empatía, capacidad de escucha, conocer las connotaciones emocionales y vivenciales de los temas y buena capacidad de comunicación	Autoconciencia, autocrítica, comunicación, empatía, conocimiento temas, compromiso social, manejo corporal, organizado, apasionado por su trabajo y capacidad de trabajo en equipo	Inspirar cercanía y confianza, fomentar que los padres expresen sus vivencias, profesionalidad y ofrecer pautas de actuación a los padres	Capacidad de ayuda, demostrar aceptación y respeto, capacidad de observación y escucha, y capacidad de trabajo en equipo	Profesionalidad, buena capacidad de comunicación y autocrítica	Capacidad de escucha, conocimiento en dinámica de grupo, saber motivar a los padres
Relación familia-escuela	No especifica	No especifica	Se trabajan contenidos sobre este aspecto	Se trabajan contenidos sobre este aspecto	No especifica	Contacto con el colegio de los hijos	No especifica	No especifica

Tabla 103. Síntesis de los resultados de la entrevista a Directores/Coordinadores.

PARTE III:

CONCLUSIONES Y APORTACIONES FINALES

Capítulo 7.

Conclusiones del trabajo de campo

7.1. APUNTES INICIALES

En este capítulo, realizado el análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de indagación que se han utilizado, se presentan las conclusiones más relevantes de esos resultados.

Como se ha señalado anteriormente (capítulo 5), el objetivo general del trabajo de campo del que aquí se extraen las conclusiones consistía en indagar sobre los procesos de formación de las EPM desde las percepciones de sus integrantes. Este objetivo general se desglosaba en una serie de objetivos específicos, estructurados sobre las personas o colectivos que directamente están implicados en el desarrollo de las EPM: padres participantes, profesionales responsables y directores o coordinadores de instituciones que organizan esta actividad, que han configurado las muestras de estudio con el propósito de ofrecer, desde el proceso de triangulación presente en la investigación, respuestas a las preguntas de partida:

a. ¿Cómo se promueve desde las EPM la formación de los padres para el ejercicio de una parentalidad positiva?
b. ¿Qué aspectos didácticos y organizativos caracterizan el funcionamiento de las EPM que se llevan a cabo?
c. ¿Qué formación y cualidades específicas tienen los profesionales responsables de la coordinación de las EPM?
d. ¿Cómo contribuye el desarrollo de EPM a la relación entre la familia y el centro escolar para el desempeño de su responsabilidad compartida?

Las principales conclusiones se exponen tomando en consideración los objetivos formulados en torno a las tres grandes dimensiones que constituyen las informaciones

proporcionadas por los padres y los profesionales encuestados y las que aportan los directores o coordinadores en las entrevistas. Todo ello con el objeto de validar las hipótesis formuladas para cada una de estas dimensiones de estudio y, a la vez, ofrecer referentes para las propuestas finales.

7.2. CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DE LOS PADRES PARTICIPANTES EN ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Objetivo a.1. Describir las características personales de los padres que participan en EPM.

A partir de los datos proporcionados por los 330 padres que participaron en el estudio, se puede destacar en primer lugar respecto a sus características personales que las mujeres asisten en mayor número que los hombres, un 74,5% frente al 24,2% en cada caso. Además, en tanto que la tipología familiar más representativa es la nuclear, un 89,1%, y, consecuentemente, casi todas las personas encuestadas conviven con otro adulto en unión de matrimonio o de hecho, un 92%, se puede afirmar que aunque las mujeres tienen pareja, no asisten acompañadas por éstas a las sesiones de la EPM. Por lo tanto, las EPM están formadas por grupos mayoritarios e incluso únicos de mujeres, lo que reduce la riqueza de las intervenciones en el grupo de la Escuela e influye, asimismo, en la corresponsabilidad de lo aprendido para su proyección en las tareas parentales dentro del hogar familiar.

Sobresale también que la mayor parte de estas personas tienen edades comprendidas entre los 30 y los 49 años (88,5%) y tienen sobre todo 1 hijo (50,6%) o 2 (36,7%), con edades de 3 hasta 14 años, principalmente. Estos aspectos que hacen alusión a la edad se pueden explicar por las propias características de los centros que han conformado la muestra de investigación: CEIP que desarrollan EPM e instituciones particulares que organizan esta actividad, sobre todo en colegios o dirigidas a familias con hijos escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria, que se relaciona con padres e hijos en los referidos tramos de edad. No obstante, esto no niega la posibilidad de que los centros que llevan a cabo EPM ofrecieran esta actividad de manera abierta a todas las familias interesadas en participar, incluidas aquellas en situación de tutela o acogida de menores, con situaciones o necesidades más específicas, desde los padres jóvenes que esperan o acaban de tener un hijo hasta los más mayores, incluidos los

abuelos, y otras personas con responsabilidades parentales relevantes en las actividades de cuidado y educación de los menores, pues todos estos rasgos son reducidos en la población del estudio; o bien, y especialmente, desde las primeras edades de los hijos a la adolescencia, extremos de edad minoritarios en la investigación pero que comprenden los años más importantes en la conformación de los menores dentro del entorno familiar.

Resaltamos, por último, que un elevado número de encuestados han cursado estudios superiores, concretamente un 87,8% del total, que se reparte en: estudios de bachillerato (12,1%), formación profesional (13,3%) y, fundamentalmente, titulación universitaria (62,4%). Esto también se puede deber a la idiosincrasia de la muestra de los padres, que cuenta con una representación conjunta de centros escolares concertados y privados organizadores de EPM mayor que los centros escolares públicos en que se desarrolla esta actividad, relacionándose en la investigación los primeros con un mayor nivel educativo de los padres. Sin embargo, cabe pensar que el nivel de estudios de los padres es un factor que influye en su asistencia a estas Escuelas, aunque no es posible afirmarlo en tanto que el grado de esta correlación no se ha estudiado comparativamente con los padres que no asisten a esta actividad. De todos modos, el nivel de estudios de los padres se considera una variable de la estructura familiar, entre otras, que media en la implicación de la familia en los centros escolares para el desarrollo académico de los menores (García Bacete, 2003; Martínez y Álvarez, 2005), como también puede influir en la participación de los padres en las EPM para la mejora de la educación de sus hijos.

Objetivo a.2. Analizar el grado de participación de los padres en las EPM, de acuerdo al tiempo y los motivos de su asistencia.

Con respecto al grado de participación de los padres en las EPM, se puede decir en primer lugar, teniendo en cuenta las unidades de muestreo de la investigación y a pesar de que éstas se han cuidado para su representatividad, que el número de asistentes suele ser reducido, si se compara con la población total de familias a las que se ofrece la actividad. Aunque esta asistencia se limite en ocasiones como consecuencia de no ser actividades gratuitas o porque se establezca un número máximo de participantes, las EPM suelen dirigirse a todos los padres de los alumnos de los centros escolares e incluso en convocatoria pública por parte de algunas instituciones, como se referirá en las conclusiones de los profesionales y los directores/coordinadores. En esta cuestión, hay que considerar su posible relación con las dificultades de los padres para conciliar la

asistencia a la EPM con las ocupaciones laborales, en este sentido y retomando las características personales de los encuestados, el 25,5% declaró que no realiza un trabajo remunerado. Además, según se comprobó en la selección de la muestra de los padres y se comentará en las conclusiones relativas a los profesionales, los colegios concertados y las instituciones y colegios privados que llevan a cabo EPM, cuentan con una mayor asistencia de padres que las instituciones y colegios públicos que organizan estas Escuelas.

Atendiendo ahora al tiempo de participación, más de un tercio de los padres señala que "este es mi primer curso en la Escuela". No obstante, casi los dos tercios restantes mencionan que llevan asistiendo varios cursos a la EPM, aumentando de manera progresiva los porcentajes de respuesta en los intervalos: desde hace 1-2 años, desde hace 3 años y desde hace 3 hasta 9 años, incluso algunos encuestados llevan formando parte de la Escuela 10 años o más. Así, la mayoría de los padres que asisten a EPM suelen mantener su participación en el tiempo. Por otro lado, con respecto a la relación de esta variable con aquellas de información socio-demográfica, la titularidad del centro de desarrollo de la EPM parece una variable significativa, en tanto que en los centros concertados y privados la permanencia en el tiempo de los asistentes es mayor que en los públicos. En estos últimos centros, hay que tener en cuenta no sólo los colegios que organizan las Escuelas, sino también las instituciones que establecen sus propuestas de EPM en esos colegios de titularidad pública, sobre todo de manera subvencionada con las administraciones locales o contratadas por las AMPAs como se mencionará más adelante, caracterizadas por ser actividades desarrolladas de forma puntual.

Y en cuanto a los motivos de participación en la EPM, aquellos en los que los padres están más de acuerdo son: mejorar su formación en temas relacionados con la educación de los hijos, educar mejor a los hijos y mejorar personalmente como padre/madre. Es destacable también que los padres consideran que participan en la Escuela para aprender sobre temas desconocidos o interesantes y para compartir experiencias, opiniones e inquietudes con otros padres y madres. En cambio, los encuestados expresan mayor desacuerdo en las siguientes razones: sentirse desorientado o inseguro para educar a sus hijos, tener dificultades y problemas con los hijos, sentirse culpable o equivocado sobre cómo actuar con sus hijos, salir de la rutina del trabajo diario y sentirse presionado por su pareja para asistir a la Escuela. Además, en lo relativo a la asociación de esta variable con otras del estudio, el sexo es una variable relevante en relación con el motivo sentirse presionado por su pareja para asistir, pues éste sobresale

por su grado de conformidad para los varones, y también el tiempo de participación en relación con el motivo mejorar personalmente como padre/madre, argumento en el que más de acuerdo están los padres que más tiempo llevan asistiendo a la EPM.

Objetivo a.3. Conocer la opinión que tienen los padres sobre los procedimientos de trabajo de las EPM con relación a diversos aspectos referentes a temáticas, metodología y cualidades del profesional.

En referencia a las opiniones de los participantes en la EPM sobre los elementos fundamentales para el desarrollo de esta actividad, en el cuestionario se presta atención a los temas, la metodología y las características del profesional. En referencia primero a los temas tratados en la Escuela, aquellos en los que los padres despuntan un mayor interés son: la comunicación y la relación entre padres e hijos, la disciplina: normas, límites y consecuencias, la estimulación y la autoestima de los hijos, y las características del desarrollo infantil y adolescente. De este modo, las temáticas que hacen mención a los procesos de relación entre padres e hijos así como de formación personal de los menores, son las más destacadas por los padres.

En lo que respecta a la valoración sobre la metodología o las actividades que se hacen en la Escuela, los padres estiman que las más importantes son las siguientes: exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema, dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día, tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela, trabajar a partir de casos reales o problemas concretos y resumir al final lo trabajado en la sesión. Asimismo, considerando la opción "no se hace" como valor perdido en el análisis, resaltan tres actividades que son valoradas de manera relevante por los encuestados: elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes, impartir conferencias expertos invitados a la Escuela e invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados; en consecuencia, a pesar de que estas actividades no suelen realizarse en la EPM, se infiere que a los padres les gustaría que se llevasen a cabo. Además, es importante mencionar que los encuestados conceden una mayor importancia a las metodologías en grupo que a las actividades individuales. En cualquier caso, las puntuaciones medias en todas las variables de esta pregunta son relativamente elevadas, vinculadas con los porcentajes más altos de elección en las opciones "bastante importante" y "muy importante", demostrando los padres un gran interés por las actividades que se hacen e incluso pueden hacerse en la EPM.

Y en cuanto al profesional responsable de la EPM, se atiende en el cuestionario a tres dimensiones: conocimientos, habilidades y personalidad. Sobre la primera dimensión, las variables que destacan son: domina el conocimiento básico de los temas, presenta los contenidos de forma planificada y ordenada, trata los temas con claridad, y expone los temas con rigor y de forma cercana a los conocimientos del grupo, aspectos relacionados con el buen conocimiento teórico de los temas para cuidar la presentación de los mismos. En segundo lugar, en referencia a las habilidades de los profesionales, sobresalen: entretiene y hace amena la sesión, facilita el respeto mutuo entre todos los participantes, y fomenta y anima la participación de todos, variables que hacen referencia a la dinamización del grupo de padres. Y en lo que respecta a la personalidad del profesional de la EPM, los tres rasgos más estimados por los padres son: tiene interés y compromiso, inspira confianza y sinceridad, y muestra aceptación y respeto a los participantes, cualidades que aluden a la empatía del profesional en su actividad con el grupo de padres. Como en la cuestión anterior, las puntuaciones medias en todas las variables de esta pregunta son elevadas, vinculadas con porcentajes altos de elección en las categorías "bastante importante" y "muy importante", lo que supone una gran satisfacción de los padres hacia la figura del profesional de la EM.

Objetivo a.4. Valorar la utilidad y relevancia de las EPM para contribuir a la formación de los padres participantes, tanto por su proyección en el entorno familiar como en la vida escolar de los hijos.

Los datos referentes a la contribución de las EPM para la formación de los padres participantes, ofrecen una visión positiva de su utilidad y relevancia en el aprendizaje de los padres para su desarrollo personal y su proyección en la relación con los hijos, así como en el desarrollo escolar de los hijos y en la relación de los padres con los maestros o profesores de éstos.

Primero, lo que los padres encuestados han aprendido en la EPM les ha servido fundamentalmente para adquirir nuevos conocimientos orientados el ejercicio positivo de su rol parental, de acuerdo al factor I extraído en el análisis de esta pregunta, del que sobresalen por su mayor incidencia las variables: he podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas, he aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados, me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre, lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida, y comprendo

mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s. Además, se distingue en cuanto al factor II analizado, relativo al desarrollo de habilidades para favorecer las relaciones personales, la utilidad de lo aprendido para disfrutar de lo que los encuestados hacen como padres. Estos aspectos restan importancia a los sentimientos vinculados con los fallos o la incapacidad personal, incluidos en el factor III, pues resaltan con las puntuaciones medias más bajas las variables: he podido reducir o eliminar sentimientos de culpa y doy menos importancia a mis errores o defectos. Y considerando la relación de las variables de esta cuestión respecto al tiempo de participación en la EPM, se evidencia que cuanto más tiempo llevan asistiendo los padres, principalmente a partir de los 3 años en adelante, más sienten que la Escuela les ayuda a entender otras formas de pensar y actuar de otros padres y a establecer amistad con algunos de los participantes; de este modo, los padres que mantienen su participación en el tiempo son los que más aprecian las relaciones personales que se conforman en la EPM, mostrando la importancia de la continuidad estable del grupo de padres para su permanencia en la actividad.

En segundo lugar, en la relación con los hijos, los cambios que los padres perciben desde que asisten a la EPM tienen que ver principalmente con el factor I extraído en esta cuestión, relativo a las habilidades parentales para la comunicación con los hijos, distinguiéndose sobre todo las variables: hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias, muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas, y dejo que mi/s hijo/s expongan sus posturas y opiniones; y también con el factor III, sobre las actitudes de los padres para la comprensión y el reconocimiento del comportamiento de los hijos, pues sobresalen: acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son, tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s, y enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s. Sin embargo, los cambios menos notables para los padres están relacionados con el factor II, que hace mención a las habilidades parentales para la resolución de dificultades o problemas con los hijos, distinguiéndose con las puntuaciones medias más bajas las variables: reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados, trato de repetirle menos las cosas, pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s, controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s, y controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas.

Sobre estas conclusiones puede decirse, como ya se mencionó en la pregunta relativa a los motivos de participación y se infiere también de las dos cuestiones últimas, que los encuestados no suelen expresar razones ni beneficios de su participación en la

EPM para ayudarles ante sus dificultades o problemáticas como padres, pues esto lo relegan a un segundo plano al mostrar de manera esencial un interés por adquirir un mejor y más completo conocimiento sobre aspectos que tienen que ver con la educación de sus hijos, con el ánimo y la percepción de que la Escuela les ayuda en sus habilidades y actitudes para el desempeño de sus responsabilidades parentales.

Volviendo a los resultados que ilustran la utilidad y relevancia de la EPM, en el cuestionario se atiende a la transcendencia de esta actividad en el desarrollo escolar de los hijos. En este sentido, los aspectos en los que los padres perciben más cambios con motivo de su participación en la Escuela están relacionados con las puntuaciones medias más altas en las variables: estoy más atento a su rendimiento escolar, valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijo/s, ayudo a mi/s hijo/s de forma más eficaz en sus tareas, conozco mejor lo que mi/s hijo/s hacen en la escuela, y puedo orientar mejor su progreso escolar y profesional. Todas estas variables hacen referencia a cambios en las actitudes y comportamientos personales de los padres, mientras que aquellas que tienen que ver con la apreciación de cambios positivos en los hijos cuentan con unas puntuaciones medias inferiores; se puede colegir entonces que desde que participan en la EPM, los padres aprecian más cambios en su propia persona que en los hijos, orientados sobre todo a la comprensión y el apoyo para el desarrollo escolar de éstos. Atendiendo a la relación de las variables de esta cuestión respecto al tiempo de participación en la EPM, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en los siguientes contrastes: los padres que asisten por primera vez a la EPM, tienden a valorar más la importancia de los estudios en la vida de sus hijos, aprecian que ha mejorado su rendimiento escolar y también reciben comentarios más positivos de los maestros o profesores, lo que denota la utilidad de estas Escuelas aunque los padres lleven asistiendo poco tiempo.

Y en referencia a la relación de los padres con los maestros o profesores de los hijos, los encuestados consideran que lo aprendido en la EPM les ha ayudado principalmente a: apoyar y reforzar lo que los maestros o profesores dicen o indican de sus hijos, valorar más las opiniones e ideas de los maestros o profesores, escucharles con mayor atención, dialogar de forma más agradable y eficaz con ellos, y tomar decisiones respecto a la educación de sus hijos de forma conjunta. De este modo, la EPM enriquece las habilidades de comunicación de los padres para su participación en el centro escolar, fomentado una actitud colaborativa con los maestros o los profesores de los hijos.

Finalmente, es importante mencionar que se evidencia un aporte más valioso y práctico de la EPM para el desarrollo personal de los padres y su relación con los hijos, que en el desarrollo escolar de los hijos y en la relación de los padres con los maestros o profesores. A pesar de que todas las valoraciones realizadas sobre estos aspectos son, en general, positivas, en los dos últimos las puntuaciones medias son más bajas, pues al menos un tercio de los encuestados aprecian escasas o ningunas mejoras en los mismos, lo que explican fundamentalmente porque no creen que su asistencia a la EPM cambie o mejore el progreso de sus hijos en el colegio y su trato con los maestros o profesores, y también porque entienden que esto ya era satisfactorio antes de acudir a la EPM algo que, aunque a primera vista pueda parecer positivo, conlleva en cualquier caso que la EPM no se ha proyectado en un cambio en el ámbito escolar, siempre mejorable. Todo ello, como comentan algunos padres, muestra la reducida propuesta de temáticas de trabajo en la EPM relacionadas con el contexto escolar, como también se comprobó en la pregunta relativa a los temas tratados, tanto en el cuestionario de padres como en el de profesionales, y demandan otros tantos en la pregunta final abierta. Asimismo, refleja la poca vinculación existente entre los procesos de trabajo de los profesionales responsables de la EPM y los del centro escolar, como expresan otros padres y se expondrá también en las siguientes conclusiones, lo que no transciende en un progreso en la formación escolar de los menores ni en la interacción entre las familias y el colegio.

Con todo esto, las hipótesis de partida se contrastan de la siguiente manera:

Hipótesis a.1. La participación de los padres en las EPM es muy reducida y limitada en el tiempo, aunque la predisposición de aquellos que asisten está motivada por intereses personales para su propia formación.

Las EPM se caracterizan por una participación baja de padres, sobre todo varones, aunque la mayoría de aquellos que inician su experiencia mantienen su asistencia en el tiempo; ambos aspectos, participación y permanencia, son mayores en los centros concertados y privados organizadores de esta actividad que en los de titularidad pública. Además, la asistencia está motivada fundamentalmente por intereses personales para el propio aprendizaje de los padres, con el doble propósito de mejorar la educación de sus hijos y mejorar personalmente como padres para el cumplimiento de sus responsabilidades como tales.

Hipótesis a.2. Los padres aprecian positivamente la utilidad de los procedimientos de trabajo de las EPM para aprender sobre diversos aspectos referentes a la educación de sus hijos, dando mucha importancia a la actividad del grupo de padres y del profesional.

Los padres aprecian esencialmente el papel magistral del profesional en la metodología de la EPM, con el objeto de exponer los contenidos fundamentales y aprender sobre los temas que él proponga, siendo de su interés los relativos a la relación entre padres e hijos y el desarrollo personal de los menores; asimismo, valoran más el conocimiento teórico del profesional sobre esos temas para atender a la presentación de los mismos, que el dominio didáctico de su comunicación para ayudar a la comprensión de los temas y coordinar la participación de los padres en el grupo. De todos modos, también valoran la posibilidad de elegir entre todos los participantes los temas a tratar y el diálogo, el debate en grupo y el estudio de casos para el desarrollo de esos temas. Asimismo, estiman más las actividades grupales que las individuales y la colaboración de otros profesionales como refuerzo al trabajo de la EPM, como expertos y maestros o profesores del centro escolar. Además, desde que inician su experiencia en la EPM, sienten que ésta les ayuda a entender distintas formas de pensar y actuar de otros padres.

Hipótesis a.3. Los padres sienten que las EPM contribuyen a mejorar su desarrollo personal para el ejercicio de una parentalidad positiva, así como su participación en la educación de los hijos en el desempeño de su responsabilidad con el centro escolar.

Los padres sienten que desde que asisten a la EPM lo aprendido les ha servido para adquirir nuevos conocimientos, principalmente desde la reflexión y el ejercicio de los profesionales, que consideran valiosos, prácticos y necesarios para tomar conciencia y disfrutar de sus competencias y habilidades parentales. Además, ayuda a los padres en la comunicación con sus hijos y para la comprensión y el reconocimiento de los comportamientos de éstos, facilitando con ello la relación entre ambos y el desarrollo de los hijos. Y en el desempeño de sus responsabilidades con el centro escolar, la EPM contribuye a la implicación de los padres en el proceso escolar de los hijos y a la relación con los maestros o los profesores, especialmente para apoyar sus opiniones, dialogar y tomar decisiones de forma conjunta con ellos. No obstante, los padres valoran menos y a veces nada estas últimas aportaciones, restando importancia a la colaboración entre la familia y el centro escolar, en tanto que ésta es con frecuencia reducida o inexistente.

7.3. CONCLUSIONES RELATIVAS A RESPUESTAS DE LOS PROFESIONALES RESPONSABLES DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Objetivo b.1. Examinar el perfil formativo de los profesionales responsables del desarrollo de EPM.

El perfil de los 52 profesionales encuestados se ha estudiado analizando varias cualidades sobre su preparación y práctica como responsables de EPM.

Atendiendo primero a la formación académica general, casi la totalidad de los encuestados poseen estudios universitarios, complementados además con una formación de postgrado para el 42,3%. Las carreras más repetidas han sido Magisterio, Psicología y Psicopedagogía. El resto de estudios señalados son Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Filosofía y Ciencias de la Educación, Pedagogía, Educación Social, Geografía e Historia, Enfermería, Terapia Ocupacional, Física y el ciclo formativo de Educación Infantil. Así, existe una gran heterogeneidad en el perfil formativo de los encuestados y aunque, por un lado, muchas de los estudios referidos y los más representativos hacen referencia a las Ciencias Sociales y de la Educación y, por otro lado, la práctica entre profesionales de distintas disciplinas es un aporte esencial en el trabajo para el apoyo a la parentalidad positiva, como es el papel que realizan los profesionales de EPM, no todos poseen una formación inicial relacionada con esta práctica, si bien son responsables de la marcha de la misma.

Considerando si poseen una formación más especializada o continua específica sobre formación parental y/o EPM, una cuarta parte de los encuestados no especifican o no tienen esta formación. Por otra parte, más de la mitad de los profesionales restantes apuntan que han asistido a seminarios, congresos o jornadas relacionadas con esas temáticas. Destacan también los profesionales que han recibido una preparación por parte de instituciones privadas que organizan actividades de formación parental: el Centro "Marie Langer", el Instituto Europeo de Estudios de la Educación (IEEE) y Aula Familiar. De carácter reglado, varios profesionales han cursado másteres universitarios en orientación educativa. El resto de cursos, postgrados o másteres que señalan los encuestados son muy diferentes, no todos vinculados al apoyo familiar y ninguno profesionalizante para expertos en prácticas de formación parental o, en concreto, de EPM. Así, esta preparación especializada o específica es claramente insuficiente, pues se limita a una formación continua desde la asistencia a eventos de difusión científica, siendo aún más reducidos los

casos en que los profesionales cuentan con una formación para su práctica profesional, que suele tratarse de acciones promovidas por instituciones privadas para la formación de los profesionales en las bases y propuestas de actuación de esas instituciones.

En lo que respecta a la práctica como profesionales de EPM, se puede resaltar que más de la mitad de los encuestados tienen una experiencia de 6 años hasta más de 20 y han llevado a cabo entre 6 y más de 25 ediciones o cursos de EPM, por lo que tienen en general una amplia trayectoria en el desarrollo de esta actividad. Los lugares donde han desempeñado esta práctica son de manera fundamental instituciones escolares: centros infantiles, colegios e institutos, tanto en un mismo centro como en varios de éstos; el resto de entidades señaladas son diversas, sobre todo y de manera específica se trata de centros particulares en donde las instituciones privadas en que trabajan algunos profesionales ponen en marcha sus programas de EPM, por lo que la realización de esta actividad desde entidades públicas locales es más reducida, como se especificará más adelante. Finalmente, la categoría como profesional de EPM también ha sido muy variada, las más frecuentes son: profesional externo contratado (26,9%), maestro o profesor de centro escolar (22,4%), orientador de centro escolar (17,9%) y profesional voluntario (14,9%), estos últimos, excepto un caso, son profesionales de instituciones privadas; de esta manera, aunque como se ha apuntado los centros en los que los profesionales desarrollan su experiencia son principalmente escolares, como también se precisará más adelante, una parte significativa de los encuestados son trabajadores de entidades particulares externos a estos centros y, en consecuencia, no en todas las EPM colabora personal docente u otros miembros de los colegios en que se realiza esta actividad.

Objetivo b.2. Describir las características organizativas generales de las EPM de la muestra del estudio.

Son distintos los aspectos organizativos indagados que caracterizan el funcionamiento de las EPM del estudio. A partir de los datos proporcionados por los profesionales, se obtienen las siguientes conclusiones de cada uno de esos aspectos:

- Entidad organizadora o auspiciadora: En la mayoría de los casos, las EPM están respaldadas por entidades privadas, en tanto que como se ha comentado es alta la representación de profesionales de estas instituciones particulares, que llevan a cabo la actividad en centros sostenidos, al menos en parte, con prestaciones públicas, a través de convenios con administraciones autonómicas o locales y

contratos con la dirección o las AMPAs de colegios públicos y concertados, tanto para organizar sus propias EPM como para colaborar con esos centros escolares en su desarrollo. Así, es menor la organización de EPM desde la estructura interna de los centros escolares, siendo aún más reducida la presencia de las AMPAs y los equipos de orientación de los colegios para auspiciar estas Escuelas. Además, la prestación de EPM desde iniciativas sociales es también escasa, proviniendo en la investigación sólo de dos Ayuntamientos y una Federación pública de AMPAs.

- Institución o centro de desarrollo: Las EPM se constituyen de manera fundamental en centros escolares, aunque son diversas las instituciones en que se implanta esta actividad. Con respecto a la relación de esta variable con la titularidad de las entidades organizadoras, las EPM están auspiciadas principalmente por instituciones privadas que desarrollan las Escuelas en centros públicos, colegios u otros, con apoyo subvencionado; también las instituciones privadas promueven la actividad en los centros privados, distintos a los colegios, que les contratan; y, por otro lado, sobresalen los colegios privados que organizan y establecen sus propias EPM, al igual que los colegios concertados, aunque en algunos de estos últimos se da la particularidad de que cuentan con los servicios de instituciones privadas según lo referido antes. Puede reafirmarse entonces, teniendo en cuenta estas dos variables del cuestionario, que la propuesta y el desarrollo de EPM por parte del sistema público, incluyendo los colegios de titularidad pública, es muy limitada.
- Años de funcionamiento: Las EPM llevan funcionando desde hace tiempo, pues más de la mitad empezaron hace al menos 6 años, llegando en muchos casos a contar con más de 25 años de experiencia. En relación otra vez con la titularidad, las entidades y colegios privados y los colegios concertados que organizan EPM, mantienen la actividad más tiempo que las organizadas por entidades o colegios públicos, coincidiendo los primeros con una permanencia mayor de los asistentes como se comentó en las conclusiones de los padres.
- Forma de acceso de los participantes: Generalmente, los padres entran a formar parte de la Escuela inscribiéndose en los centros escolares en que se realiza la actividad, tanto si éstos son los promotores de la misma como si lo son entidades externas que implantan en los colegios sus programas de EPM.
- Número de participantes: Según las respuestas de los profesionales, el número de padres que asisten con regularidad a las sesiones de EPM se reparte de manera

homogénea entre grupos minoritarios de 5 personas y un máximo de 20, y grupos más numerosos de 20 e incluso superando los 30 participantes. En relación con la titularidad de las entidades organizadoras, las instituciones y colegios privados y los colegios concertados que organizan EPM, llevan a cabo la actividad con grupos más numerosos de padres que las Escuelas propias de instituciones y colegios públicos, como también se comentó en las conclusiones de los padres.

- Duración de las sesiones: Las sesiones de las EPM tienen una duración de entre hora y media y hasta 2 horas, aproximadamente.
- Duración total del curso: Según la mayoría de los profesionales, el curso completo de la Escuela tiene una duración de entre 5 a 8 semanas y de 9 a12 semanas.
- Frecuencia de las reuniones: Las frecuencias de asistencia más representativas son la semanal, mensual y quincenal. La primera, se corresponde con instituciones particulares que trabajan programas de formación parental estandarizados, que determinan unos tiempos de aplicación normalmente cerrados. La asiduidad mensual y la quincenal, por su parte, suelen ser propias de centros escolares que organizan EPM, con o sin apoyo de instituciones privadas, que se realizan a lo largo de todo el curso académico.
- Organigrama: En el esquema organizativo de la EPM, los encuestados distinguen: una sección dedicada a la coordinación, principalmente en manos de entidades privadas y/o externas a los centros escolares en que se hacen las Escuelas; los profesionales responsables de la actividad, que tienden a ser personal de instituciones privadas, y, con una representación menor, una parte dedicada a la administración, a cargo del AMPA, y personas que colaboran de manera eventual en la Escuela. Con todo esto, las instituciones privadas ocupan un papel primordial tanto en la coordinación de las Escuelas como en su desarrollo. Por el contrario, la presencia de personal de los centros escolares para dirigir o colaborar en las mismas es más limitada, como los equipos de dirección, servicios de orientación educativa y psicopedagógica, profesorado, siendo más reducida aún la colaboración de un equipo de profesores, y AMPAs. De todos modos, no se puede hablar de una organización explícita y formal de las EPM, sino más bien de una organización, en caso de que exista, implícita e informal, al tratarse de agrupaciones sin una diferenciación interna y ordenada de funciones. Al mismo tiempo, en tanto que las EPM se realizan mayormente con la implicación, más o menos directa, de

instituciones privadas y centros escolares, se puede decir que los profesionales de esas entidades comparten muchos medios y recursos, pero esto no se proyecta en un trabajo interdisciplinar dentro de la organización de la Escuela.

- Costes: Las EPM se costean a través de las cuotas de los padres participantes y de ayudas, sobre todo desde subvenciones públicas, que se conceden a las instituciones privadas que organizan estas Escuelas. El mantenimiento por parte de los centros escolares que establecen la actividad es menor, y todavía más la contribución de sus AMPAs, cuya representación es mayor en los colegios concertados que en los públicos. Además, las prestaciones sociales por parte de instituciones, asociaciones y organizaciones para colaborar en esta actividad en colegios y entidades públicas es mínima, así como las participaciones voluntarias, en particular la colaboración de los miembros de las comunidades educativas en que se ponen en marcha estas Escuelas.
- Programa: Se basan principalmente en los planteamientos de profesionales y centros particulares, especialmente de instituciones privadas que desarrollan, ya sea de manera completa o parcial en otros centros, sus programas de EPM, siendo menor la representación de programas elaborados como propuesta propia de los centros escolares que organizan estas Escuelas.
- Publicidad o difusión: Las EPM se difunden especialmente de manera global por vía impresa y electrónica en los centros escolares, ya sean éstos los organizadores de las Escuelas o bien estén respaldadas por instituciones externas. La divulgación más directa es inferior, tanto de manera informal en el trato personal, como de manera formal a través de reuniones y encuentros.

Objetivo b.3. Analizar el modo en que los profesionales llevan a cabo las EPM en lo que respecta a sus características didácticas principales.

En cuanto a las características didácticas analizadas de las EPM, que reflejan el modo de trabajo de los profesionales, se infieren las siguientes conclusiones:

- Objetivos: Los profesionales consideran que los tres objetivos básicos que se pretenden lograr en la EPM son: propiciar el desarrollo personal y el cambio de actitudes de los padres, ofrecer a los padres pautas de actuación para la mejora de sus habilidades y facilitar información sobre la educación de los hijos, propósitos estrechamente relacionados con los motivos de participación de los padres y la

utilidad que perciben de lo aprendido en la Escuela, conforme a lo explicado antes, por lo que se puede colegir que, en general, los objetivos propuestos se orientan a su consecución en el desarrollo de la actividad. Destacan también las contestaciones que hacen referencia a que la EPM fomenta la participación de las familias en el centro escolar y que ofrecen un espacio de reflexión y diálogo.

- Temas: Según las opiniones de los profesionales, los temas trabajados en la EPM son múltiples y diversos, sin que puedan distinguirse unas propuestas temáticas uniformes. Sin embargo, los temas elegidos en mayor porcentaje coinciden con las de interés para los padres, de modo que puede decirse que los temas trabajados en la EPM se han ajustado, de manera generalizada, a las demandas y expectativas de los participantes.
- Estructura de las sesiones: Los profesionales apuntan una serie de acciones que se llevan a cabo en las sesiones de la EPM, entre las que despuntan: acogida inicial y presentación de la sesión, exposición teórica del profesional, dinámicas de trabajo, debates y resolución de dudas y preguntas. También los encuestados señalan metodologías concretas de actuación de instituciones privadas, entre las que sobresalen las propuestas del IEEE, IFFD-España y el Centro "Marie Langer". En cualquier caso, los profesionales no especifican con claridad ni comparten una estructura en las sesiones que sirva de base general al trabajo de las Escuelas.
- Metodología: Los profesionales estiman que los procedimientos metodológicos más importantes para el desarrollo de las temáticas son: dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día, resumir al final lo trabajado en la sesión, realizar actividades en pequeños grupos, trabajar a partir de casos reales o problemas concretos y exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema. De la comparación de las respuestas de los profesionales con las de los padres, se observa que las diferencias no son relevantes, en tanto que en los dos grupos la mayoría de las actividades destacadas coinciden y todas las valoraciones en el resto de variables han sido muy positivas, por lo que ambos demuestran una gran conformidad con la metodología de la EPM. Cabe recordar que los padres dan mucha importancia a que expertos invitados impartan conferencias y, además, valoran más que los profesionales que se trate algunos de los temas con la asistencia de los hijos, en consecuencia, estas actividades se pueden considerar propuestas para realizar en la EPM.

- Profesional: Sobre sus funciones como profesionales de EPM, los encuestados no han expresado dificultades relevantes. En lo que respecta a sus conocimientos, despuntan algunos problemas para desempeñar funciones que tienen que ver con el buen conocimiento teórico de los temas, con el fin de ayudar a comprender y buscar sentido a lo explicado, estar informado de temas importantes de actualidad y dominar el conocimiento básico de esos temas; asimismo, restan dificultad a la capacidad para presentar esos contenidos, a lo que los padres conceden una gran importancia, como se comentó antes. Considerando sus habilidades, destaca lo complejo que les resulta a los profesionales llevar a cabo funciones relativas a la dirección del grupo de padres para ayudarles a expresar sus ideas, controlar los tiempos que se dedican a cada actividad y coordinar las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales sino para aprender entre todos los participantes; en contraste y según lo apuntado, los padres dan importancia a las destrezas del profesional para la dinamización del grupo. Y en cuanto a la personalidad, los profesionales refieren dificultades sobre su madurez personal para prestar su apoyo ante dificultades personales, admitir sus propias limitaciones y tener constancia y paciencia; los padres, en cambio, dan más importancia a la empatía del profesional con el grupo de asistentes a la EPM.
- Recursos: Los recursos humanos se concentran en los profesionales encuestados, como coordinadores o responsables de las EPM, siendo reducida la participación de otros profesionales y voluntarios para su trabajo en equipo o eventual en la Escuela. Y sobre los recursos materiales, las tecnologías de la información y la comunicación destacan por su uso, que supera al trabajo con materiales impresos por parte de los padres y los profesionales.
- Evaluación: El proceso de evaluación suele realizarse al cierre de la Escuela. Para ello, se utilizan instrumentos como los cuestionarios, las encuestas y los registros de observación y las sesiones dialogadas con los participantes como recursos de evaluación. Las evaluaciones a los profesionales y las juntas de evaluación en reuniones de equipo son procedimientos más reducidos, que se emplean mayormente en las instituciones privadas. Más escaso es el intercambio comunicativo de las instituciones particulares con los centros escolares en los que llevan a cabo las EPM o colaboran en su desarrollo, a pesar de la alta representación en el estudio de esta coparticipación.

- Problemas o dificultades: Los profesionales no exponen grandes problemas en la EPM. No obstante, se aprecian ciertas dificultades al inicio, desarrollo y final de la Escuela o las sesiones relacionadas con el tiempo, concretamente para que el horario de la actividad sea compatible con las obligaciones de los asistentes, empiece con puntualidad, las conversaciones no se desvíen de los temas principales o no se supere el tiempo diario previsto. Además, los profesionales consideran que a los padres les falta paciencia y voluntad para modificar sus comportamientos. En cambio, son menos acusados los problemas que hacen referencia a aspectos sobre la planificación de la Escuela y la actitud del profesional en el grupo.

Objetivo b.4. Averiguar cómo perciben los profesionales la relación de las EPM con los centros escolares en los que se desarrolla la actividad y/o estudian los hijos de los padres asistentes.

Atendiendo al tipo de de relación que existe entre la EPM y los centros escolares, un tercio de los profesionales señalan que es el propio colegio el responsable de organizar la EPM; esto, sin embargo, no va unido a una implicación de la comunidad educativa, ya que son pocos los encuestados que comentan que la Escuela forma parte del programa educativo del centro o que colaboran en su marcha el AMPA, el profesorado y los tutores de aula, los padres de los alumnos y otros profesionales vinculados al colegio. Una cuarta parte de los profesionales indican que la relación es contractual con alguna institución privada. Esta relación con instituciones externas, según algunos encuestados, se concreta en la prestación de las instalaciones de los centros escolares o la colaboración de éstos para la difusión de las Escuelas organizadas por las instituciones. Otros indican que no hay ninguna relación entre la institución privada en la que trabajan y el centro escolar en el que desarrollan la EPM. Y, finalmente, son pocos los profesionales que señalan que la institución privada mantiene una comunicación con los centros escolares en los que llevan a cabo sus programas de EPM para informar periódicamente sobre la marcha de éstos.

Por último, en cuanto a la opinión de los profesionales sobre cómo mejora a través de la EPM la participación de las familias en los centros escolares, las contestaciones de los encuestados sugieren lo siguiente: favorece la implicación de las familias en las actividades del colegio, ayuda a que el colegio y las familias compartan responsabilidades, mejora las relaciones entre el profesorado y los padres, aumenta la comprensión de la labor educativa del centro y potencia las relaciones entre los padres del alumnado.

A partir de estas anotaciones, se verifican las hipótesis iniciales:

Hipótesis b.1. La experiencia profesional de los responsables que coordinan las EPM es muy heterogénea, careciendo normalmente de una formación especializada como responsables de prácticas de formación parental.

Los profesionales tienen una amplia experiencia personal en el desarrollo de EPM, pero una formación general muy distinta, cuyos estudios no están vinculados para todos ellos con su práctica en estas Escuelas. Además, algunos profesionales no poseen una formación específica relativa a formación parental y/o sobre EPM. Aquellos que sí tienen esta preparación, se basa especialmente en una formación continua y genérica, derivada de su asistencia a eventos de difusión científica y, en casos más minoritarios, de carácter especializado y exclusivo de instituciones privadas que organizan actividades de formación parental, conforme a los fundamentos propios de esas instituciones.

Hipótesis b.2. Las EPM se identifican, en general, por su ordenación de mano de entidades ajenas a la estructura interna de los centros escolares, que caracterizan unos procesos organizativos y didácticos propios en el desarrollo de la actividad.

Las EPM están respaldadas principalmente por instituciones privadas, que organizan o colaboran con los centros escolares en el desarrollo de las Escuelas con apoyo subvencionado. Esas instituciones, junto con la referida falta de homogeneidad en la formación de los profesionales, determinan de manera esencial unos planteamientos curriculares y metodológicos muy diversos, normalmente preestablecidos y comunes en todos los centros en que desarrollan de manera puntual sus propuestas, lo que no favorece la continuidad y la progresión del proceso formativo de los padres. Además, carecen de un diseño organizativo en unidad con en el contexto en que se lleva a cabo la actividad, pues la implicación en las EPM de los equipos y personas que constituyen la comunidad educativa, así como de otras entidades sociales del entorno, es muy reducida.

Hipótesis b.3. La relación entre las EPM y los centros escolares en los que se llevan a cabo las Escuelas y/o estudian los hijos de los padres asistentes es, generalmente, insuficiente o nula, limitándose sobre todo al aprovechamiento de los recursos e instalaciones escolares.

Los profesionales presuponen una relación entre la EPM y el centro escolar en que se realiza por ser éste el organizador de la actividad, pero esto no conlleva una implicación

directa del personal docente y de los órganos de gobierno y representación de los colegios. Por otra parte, se da una relación de servicio en los casos en que las EPM de los colegios están auspiciadas por instituciones privadas, limitándose a la prestación de las instalaciones y la colaboración de los centros escolares para la difusión de las Escuelas. Además, a pesar de la alta injerencia de instituciones privadas en el desarrollo de EPM en los centros escolares, con frecuencia la relación es inexistente y los procesos de comunicación entre ambos son escasos. No obstante, los profesionales valoran de forma positiva el trabajo de las EPM para fomentar la participación de las familias en los colegios.

7.4. CONCLUSIONES RELATIVAS A LAS RESPUESTAS DE LOS DIRECTORES/COORDINADORES DE INSTITUCIONES

Objetivo c.1. Conocer los principios fundamentales que guían el trabajo de las actividades de formación parental que organizan las instituciones con el esquema de EPM.

Por lo que respecta a los directores o coordinadores de las instituciones que organizan EPM, en el estudio se ha realizado una primera aproximación a las bases o principios que guían la línea de su trabajo. Por un lado, esas bases son generales o poco concretas, en tanto que no están apoyadas en una fundamentación teórica expresa. Y, por otro, las bases son exclusivas de la institución, con una orientación ideológica o metodológica explícita. En cualquier caso, en general, no se deriva de las respuestas de los profesionales una contextualización de su trabajo con un mínimo de base científica, dentro de un marco teórico y legal de la parentalidad positiva.

Objetivo c.2. Identificar los elementos básicos de acceso, recursos y programas para la implementación de las EPM que desarrollan las instituciones.

De los comentarios de los entrevistados, se distingue que los destinatarios de las EPM que organizan las instituciones acceden a éstas de dos maneras básicas: de forma privada, a través de la institución y de los colegios y otros colectivos que contratan sus servicios, o pública, que incluye a su vez dos modalidades: desde las entidades sociales que prestan esta actividad en colegios y sus propias instalaciones, y por parte de entidades privadas que lo hacen en colegios y otros centros con apoyo subvencionado. Así, los padres acceden generalmente a las EPM a través de centros externos a las entidades que llevan a cabo su actividad, pues no suele ser un servicio interno de las instituciones.

La manera en que se financian estas Escuelas, conforme a lo anterior, puede ser igualmente privada, costeada por los padres y, en menor número, por organizaciones particulares que financian parcialmente algunas instituciones privadas, o bien pública, como oferta de organismos públicos y también de entidades privadas que cuentan con apoyo subvencionado. En consecuencia, las instituciones privadas del estudio están cofinanciadas con ayudas públicas y privadas, mientras que las de titularidad pública suelen autofinanciarse, sustentadas además con colaboraciones voluntarias. Así, la oferta de EPM por parte del sistema público, como prestación social de esta actividad, es escasa. Además, muchos entrevistados de instituciones privadas muestran su descontento ante la reducción o eliminación en los últimos tiempos de las ayudas públicas que reciben, a pesar de que dependen en gran medida de éstas para el desarrollo de sus actividades.

Sobre los programas formativos que se trabajan con los padres, todos están basados en propuestas particulares de formación. En algunas instituciones privadas, destaca su planificación a partir de un estudio sobre la propia población hacia la que va dirigida su actuación. Y, en otras instituciones públicas, su planteamiento se ajusta a las propuestas de otros profesionales implicados e, incluso, a las demandas que se hacen desde los centros escolares.

Objetivo c.3. Examinar la profesionalización del personal responsable de las EPM que se llevan a cabo desde las instituciones, con respecto a su preparación formativa y sus cualidades personales.

Con respecto a los procesos de selección y el nivel de formación previa de los profesionales responsables de las EPM que organizan las instituciones, se infieren nuevamente dos situaciones. La primera, en la mayoría de las instituciones privadas se exige una formación específica previa, realizando un proceso de selección del perfil formativo al que deben responder los profesionales y, en algunos casos, ofreciendo una formación especializada que la propia institución organiza. Y la segunda, en el resto de instituciones, de entidad pública y una que presta su servicio contratada por un colegio público, no existen unos procedimientos formales de selección y formación previa para los profesionales, pues son trabajadores de la entidad o de otros centros en colaboración que desempeñan su actividad conforme a su formación general, sin recibir una formación específica de la institución.

Según esto último, algunas instituciones que han participado en la investigación organizan y ofrecen una formación a los profesionales, aunque la mayor parte de las instituciones no disponen una formación especializada ni sistemática sobre formación parental y/o EPM para los profesionales. Las que sí ofrecen esta preparación, como se ha apuntado, son todas privadas, las cuales caracterizan unos procesos específicos de formación de la institución para sus profesionales, acorde a las propuestas de contenido y metodológicas que desarrollan en el trabajo con padres.

Finalmente, los directores o coordinadores entrevistados, señalan sobre los profesionales diversas cualidades fundamentales, entre las que destacan por su reiteración las siguientes: habilidades relacionadas con la comunicación del profesional y para promover la comunicación de los participantes, capacidad de escucha, empatía, autocrítica y saber trabajar en equipo.

Objetivo c.4. Analizar la utilidad de las EPM que organizan las instituciones para fomentar la relación entre la familia y el centro escolar.

Y sobre la opinión de los entrevistados acerca de cómo creen que desde las EPM que dirigen o coordinan se ayuda a fomentar la participación entre la familia y la escuela, casi la totalidad de las respuestas coinciden en la importancia de la formación de los padres para la mejora de la colaboración entre ambos entornos. Sin embargo, no se especifica tanto el cómo o las maneras en que desde las instituciones se promueve esta relación, expresadas de forma imprecisa o nula. En caso de hacerlo, los directores o coordinadores señalan que en la EPM se tratan temáticas sobre el contexto escolar u otros con los que suponen que se favorece la mencionada relación, siendo además único el caso en que se realiza un trabajo conjunto entre la institución y los colegios en que estudian los hijos de los padres asistentes a la Escuela.

Por último, se verifican las hipótesis iniciales formuladas para esta muestra:

Hipótesis c.1. Los principios y la estructura de los programas organizados por las instituciones para el desarrollo de EPM suelen ser de carácter privativo, por lo que tienden a estar cerradas a propuestas de otras instituciones o servicios.

Cada institución se apoya en unos principios y una estructura particulares, sin unos marcos conceptuales comunes sobre la parentalidad positiva ni un trabajo basado en la coordinación interna de los profesionales implicados y la cooperación en red de los

recursos, si bien las instituciones privadas cuentan con financiación y convenios con la administración pública y las instituciones públicas, a su vez, mantienen un trato, muchas veces indispensable, con otros profesionales y agrupaciones sociales. Así, tanto unas como otras, promueven prácticas de carácter privativo, que no muestran entre sí una apertura a otras instituciones o servicios en sus programas para ayudar a la rentabilidad de los mismos, a pesar de la limitación de las acciones de formación parental como prestación pública y la reducción de la inversión social para su desarrollo, como se aquejan los entrevistados y se ha comprobado en el proceso de investigación.

Hipótesis c.2. Los procesos de selección y formación que las instituciones organizadoras de EPM llevan a cabo para los profesionales responsables de esta actividad son particulares de la institución, reducidos o inexistentes.

Es en las instituciones privadas donde generalmente se lleva a cabo un proceso de selección de los profesionales de acuerdo a un nivel específico de preparación previa, que suele ser además profesionalizante en los programas de apoyo a la parentalidad de esas instituciones desde planes formativos que éstas disponen para los profesionales. Por su parte, las instituciones de entidad pública no realizan unos procesos de selección y formación de los profesionales responsables de las EPM que organizan, pues son profesionales propios de la institución, ni tampoco de difusión de sus prácticas, aunque están apoyados habitualmente por profesionales de otros centros en colaboración.

Hipótesis c.3. Desde las instituciones que organizan EPM, se valora la utilidad de esta actividad para fomentar la responsabilidad compartida entre la familia y el centro escolar, pero no se realizan acciones concretas para favorecer esta relación.

Los directores o coordinadores de las instituciones reconocen la importancia de las actividades de formación parental que promueven para la mejora de la participación colaborativa entre la familia y el colegio, pero ni las entidades públicas ni las privadas, que trabajan generalmente bajo subvención o contrato en centros escolares, disponen los recursos y los canales de comunicación necesarios para integrar sus acciones en los colegios donde estudian los hijos de los padres que participan en sus programas.

Capítulo 8.

Aportaciones del trabajo

8.1. LIMITACIONES Y FORTALEZAS DEL ESTUDIO

En lo que se refiere a las limitaciones del presente estudio, cabe mencionar en un principio la representatividad de las muestras. Al tratarse de un muestreo intencionado dirigido por criterios, unido a las reducidas prácticas de EPM y la suspensión de muchas de éstas por parte de entidades públicas y privadas con las que se contactó, puede entenderse que el tamaño muestral de los colectivos de padres, profesionales e instituciones es reducido, lo que no permite efectuar una generalización de los resultados a una población similar más amplia. No obstante, el esfuerzo dispuesto en los procesos de identificación y selección de las muestras, ha permitido obtener informaciones relevantes sobre la realidad estudiada. De este modo, valoramos de forma satisfactoria el número de participantes en la investigación y la voluntariedad prestada para ello.

Otro elemento a tener en cuenta, es la riqueza que hubiese ofrecido considerar en el diseño de la investigación el trabajo con grupos de control y experimental de padres, participantes y no participantes en EPM, pues aunque el objetivo de la investigación ha sido indagar sobre los procesos de formación de estas Escuelas desde las percepciones de las personas implicadas en las mismas, se podría haber obtenido un perfil específico de cada colectivo, junto con una percepción más amplia de los intereses, necesidades y dificultades de las familias para participar en las EPM. Asimismo, habría resultado de gran provecho tomar como muestras complementarias a los profesores y, especialmente, a los equipos de dirección de los centros escolares que realizaban EPM, para así mejorar las propuestas del estudio desde una visión más amplia de estas Escuelas en la interacción del contexto familiar y el escolar, como se viene defendiendo en esta Tesis Doctoral; sin embargo, durante la investigación se pudo observar que la dirección y gran parte del

profesorado de muchos colegios son ajenos a lo que voluntariamente hacen en solitario algunos compañeros del centro para poner en marcha la Escuela o a lo que las instituciones privadas realizan en las instalaciones escolares.

También, en referencia a los instrumentos de recogida de información, los cuestionarios se pueden rediseñar para cuidar fundamentalmente su amplitud y la deseabilidad social de las respuestas de los encuestados, sobre todo de los profesionales como se ha comprobado tras su aplicación en este colectivo, aunque el registro y las valoraciones efectuadas en este estudio se basan en indicadores cuantitativos y cualitativos lo más rigurosos posible. En cualquier caso, los cuestionarios elaborados han permitido obtener una visión completa de los procesos de formación de las EPM, ayudando a la comprensión sobre el desarrollo actual de estas prácticas. Además, los ítems de estos instrumentos se pueden tomar como criterios de evaluación; de este modo, los cuestionarios se ofrecen como una herramienta de referencia y consulta para los profesionales, útiles para la evaluación de estas Escuelas y de otras actividades en el ámbito de la formación parental.

Esto último se considera una fortaleza de este estudio, entre las que se debe resaltar también la obtención de los datos a través de un análisis triple con la participación de padres, profesionales responsables de EPM y directores/coordinadores de instituciones que realizan estas Escuelas, ausente en otros trabajos de investigación consultados en relación con la temática de esta Tesis. Esto ha ofrecido mayor variedad de resultados, combinando metodologías cualitativas y cuantitativas, que han contribuido a reducir las limitaciones del estudio y potenciar sus fortalezas para alcanzar los objetivos de partida.

Las propuestas del final, también son una aportación significativa del trabajo.

8.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Con la información que aporta este trabajo y pensando en la que se derive de otros posteriores más específicos o amplios sobre EPM u otras prácticas de formación parental, se sugieren varias indicaciones, algunas ya apuntadas, como futuras líneas de investigación:

a. Ampliar las muestras, tanto en número como a otras unidades de muestreo. Como se ha comentado, se podrían efectuar análisis comparativos a partir de las opiniones de los padres participantes en EPM y no participantes. También es interesante examinar las percepciones del profesorado de los centros en que se realiza la actividad, con el fin de acrecentar la evidencia de la necesidad e importancia de estas Escuelas en el contexto familiar y el escolar, así como para favorecer la relación entre ambos.
b. Conocer las opiniones de los hijos de los padres asistentes puede ser también una aportación relevante para profundizar en la proyección de las EPM en el desarrollo y la educación de los niños y adolescentes.
c. Extender la investigación a otras poblaciones del ámbito nacional y también internacional para identificar y valorar otras experiencias de EPM, actividades y programas de formación parental.
d. Desarrollar estudios longitudinales para evaluar el progreso de la formación de los padres asistentes a las EPM, así como el curso de los programas que se trabajan con ellos para su seguimiento.
e. Ahondar en el estudio mediante la ejecución de análisis estadísticos más complejos y exhaustivos que permitan obtener informaciones contrastadas y extrapolables.
f. Mejorar los instrumentos de recogida de información para obtener resultados más rigurosos mediante una metodología cuantitativa y cualitativa, enriqueciendo la última con otros procedimientos como la investigación-acción y el estudio de casos.
g. Diseñar y aplicar un sistema de indicadores de calidad de los fundamentos teóricos, organizativos y metodológicos de las EPM u actividades de formación parental en general, auspiciadas tanto por centros escolares como por instituciones públicas y privadas, para evaluar estas prácticas.
h. Igualmente, diseñar y aplicar criterios e indicadores de calidad relativos a la profesionalización de los responsables de las actividades de formación parental, para así identificar las competencias fundamentales de su desarrollo profesional en el trabajo con las familias y otros profesionales y servicios.

8.3. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Llegamos al término del trabajo tomando los datos y conclusiones que de éste se derivan para presentar algunas propuestas generales, orientadas a la mejora de los procesos de formación de las EPM, objeto de la investigación, aunque estas propuestas se proyectan a otras actividades de formación parental, en el convencimiento de que lo expuesto seguidamente son pautas de actuación para el progreso de las prácticas de apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva.

I. Las acciones de formación parental y, en particular, las EPM, difícilmente se podrán llevar a cabo con suficiencia y utilidad sin una toma de conciencia global, como se apunta en el título de esta Tesis Doctoral, del sentido y fundamento de estas prácticas en el desarrollo personal de los padres para cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos. Las experiencias de EPM que se han estudiado se caracterizan por ser reducidas y dispersas en sus métodos, muchas veces impopulares o inestables en el tiempo, con falta de validez y consenso. Por todo esto, se propone lo siguiente:

1. Seguir trabajando en el impulso del ejercicio de la parentalidad positiva en las políticas locales de apoyo a la familia, incrementado las acciones de formación parental y los recursos humanos y materiales dispuestos para ello, con el objetivo de alcanzar a la población general de familias como prestación social básica de prevención y desarrollo comunitario.
2. Elaborar e implementar propuestas para la formación parental basadas en la evidencia científica, que proviene de la identificación y divulgación de buenas prácticas, con el propósito de adoptar unos marcos de análisis consensuados y un lenguaje común sobre los objetivos y contenidos de la parentalidad positiva.
3. Fomentar la comunicación y cooperación multilateral entre todos los agentes implicados en las actuaciones públicas de formación parental (servicios sociales, centros escolares, corporaciones locales, asociaciones, centros privados que trabajan con apoyo subvencionado en colegios públicos, concertados y otros, etc.), estableciendo contactos también con las universidades u otras instituciones dedicadas a la investigación en el ámbito de la parentalidad, para garantizar la divulgación, estudio y actualización de las prácticas.

4. Avanzar en el uso de procedimientos prácticos y útiles para el desarrollo de las competencias y habilidades parentales, siendo conveniente la utilización de metodologías adaptadas a las necesidades e intereses de los participantes y apoyadas en el diálogo reflexivo y crítico en grupo sobre las formas de vida de los padres y sus hijos.
5. Mejorar la planificación, gestión y aplicación de las iniciativas de formación parental en base a criterios e indicadores de calidad a partir de evaluaciones sistemáticas previas y posteriores basadas en evidencias, para así hacer un uso responsable y provechoso de los recursos públicos.

II. Las acciones para el fomento de la parentalidad positiva requieren de unas buenas y eficaces relaciones de todos los implicados para su participación colaborativa, donde la escuela debe asumir una función de apoyo a la parentalidad en la responsabilidad que comparte con la familia en la educación integral del niño, como también forma parte del título del trabajo. Las experiencias que con el nombre de EPM u otras denominaciones se realizan en el interior de los centros escolares o con su colaboración más o menos directa, caen en saco roto si su trabajo no se proyecta en la complementariedad de la labor que familia y escuela desempeñan, como se ha podido contemplar en la investigación. En razón de esto, algunas propuestas son:

1. La práctica de la parentalidad positiva debe fundarse sobre la conciliación laboral y la corresponsabilidad familiar para que los tiempos y espacios se ofrezcan de manera abierta y flexible a las obligaciones laborales de la mayoría de las familias interesadas en participar, con especial énfasis en los padres varones, y a sus obligaciones con los hijos, ofreciendo actividades para los menores mientras los padres asisten a las sesiones.
2. Desarrollar objetivos y contenidos curriculares compartidos entre la familia y la escuela, integradas a su vez en el proyecto educativo del centro escolar, que abarquen los tramos evolutivos de los hijos desde la infancia hasta la adolescencia.
3. Estimular el trabajo cooperativo y en red de la comunidad educativa y los servicios públicos de la zona en que se desarrollan las actividades de formación parental, con el objetivo de optimizar los recursos materiales disponibles y, al mismo tiempo, coordinar y difundir las prácticas de los profesionales.
4. Dedicar esfuerzos para la calidad de las actividades de formación parental potenciando su evaluación, acordando los criterios cuando dependan de la

intervención de varias instituciones y planificando tiempos para la evaluación conjunta.

5. Organizar una publicidad sostenida en el tiempo, dando a conocer los contenidos, las formas de trabajo y la utilidad de las iniciativas de formación parental fundamentalmente.

III. Todo lo anterior debe partir de la exigencia en la preparación y la práctica de los profesionales responsables de las actividades de formación parental. El profesional es guía en la formación personal de los padres con el fin de que éstos a su vez orienten el desarrollo de sus hijos, y cuanto es necesario para ello tiene en la formación de los profesionales su punto de partida. Es distinta y variada la formación académica de los profesionales y escasa y atomizada su formación especializada, según se infiere del estudio, en tanto que su campo de trabajo se caracteriza por su falta de concreción y la concurrencia de trabajadores e instituciones muy diferentes, que se dirigen a múltiples metas. En el reclamo que se hace en esta Tesis para el desarrollo de la cualificación de los profesionales, se propone:

1. Desarrollar programas oficiales de formación de postgrado para la acreditación y el reconocimiento de los profesionales responsables de prácticas de formación parental, que atiendan como áreas básicas de competencia a:
    a. los conocimientos sobre: fundamentos, características, técnicas instrumentales y/o legislación relativas a familia, desarrollo infantil, desarrollo y aprendizaje adulto, y relaciones internas y comunitarias del entorno familiar,
    b. y la práctica del profesional: habilidades y cualidades en su comunicación educativa con los padres y su relación con otros profesionales.
2. Ofrecer espacios para la reflexión crítica sobre las prácticas de los profesionales y para la formación continua a través de cursos, seminarios, congresos y otras actividades formativas específicas de carácter interdisciplinar para la actualización y difusión de buenas prácticas entre profesionales.
3. Asegurar la evaluación de la práctica profesional.
4. Ofrecer a los docentes y otros profesionales que, de manera voluntaria, colaboran en las actividades de formación parental una compensación por su trabajo.
5. Poner en marcha un banco público de recursos de parentalidad positiva a disposición de los profesionales que trabajan en el ámbito.

Referencias bibliográficas

Ackerman, N.W. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Psicodinamismos de la vida familiar*. Buenos Aires: Hormé.

Aguilar, M.C. (2001). *Educación familiar: ¿reto o necesidad?* Madrid: Dyckinson.

— (2002). *Educación Familiar: Una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.

— (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En P. Dávila y L.M. Naya (Coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. *Coloquio de Historia de la Educación*, Vol. 1 (pp. 73-82). San Sebastián: Universidad Pública de Navarra.

Aguirre, G.M.E. (1993). *Juan Amós Comenio: Obra, andanzas, atmósferas. En el IV centenario de su nacimiento (1592-1992).* México: Centro de estudios sobre la universidad.

Ahrons, C. (1979). Binuclear families: two households, one family. *Alternative Lifestyles*, 2, 499-515.

Aiken, L. (1996). *Test psicológicos y de evaluación*. 8ª Edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Ainsworth, M.D.S. (1973). The development of infant-mother attachment. En B.M. Caldwell y H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research*, Vol. 3 (pp. 1-94). Chicago: Chicago University Press.

Ajuriaguerra, J. (1990). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.

Alberdi, I. (1997). La familia. Convergencia y divergencia de los modelos familiares españoles en el entorno europeo. *Política y Sociedad*, 26, 73-94.

— (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus Pensamiento.

Albert, M.J. (1997). La familia una institución permanente. En E. López-Barajas (Coord.), *La familia en el tercer milenio* (pp. 145-153). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Alguacil, M. y Pañellas, M. (2009). Implicación de las familias en los institutos de enseñanza secundaria. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 111-128. Obtenido el 1 de abril de 2011, de http://www.fundacion proliena.es/Implicacion_padres.pdf

Al-Halabí, S.; Errasti, J.M.; Fernández, J.M.; Carballo, J.L.; Secades, R. y García, O. (2009). El colegio y los factores de riesgo familiar en la asistencia a programas de prevención familiar del consumo de drogas. *Adicciones*, 21 (1), 39-48.

Alonso, J. y Román, J.M. (2003). *Educación familiar y autoconcepto en niños pequeños*. Madrid: Pirámide.

Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.

Álvarez González, B. (2003). *Orientación Familiar. Intervención Familiar en el ámbito de la diversidad.* Madrid: Sanz y Torres.

Álvarez Rodríguez, J. (1998). Escuelas de Padres. En M. Beas; J. García; J.J. Luengo; A. Sánchez y D. González (Coords.), *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE* (pp. 193-197). Granada: Grupo editorial universitario.

Amejeiras, S.; Rodríguez, L. y Villar, P. (2006). Informar es prevenir: "Escuela de Madres y Padres". *Padres y Maestros*, 302, 31-34.

American Psychological Association (2009). *Effective strategies to support positive parenting in community health centers: Report of the working group on child maltreatment prevention in community health centers*. Washington D.C.: American Psychological Association. Obtenido el 20 de enero de 2012, de http://www.apa. org/pi/prevent-violence/resources/positive-parenting.pdf

Amor, P.J. y Sánchez-Elvira, A. (2005). Métodos de investigación en el estudio de las diferencias individuales. En A. Sánchez-Elvira (Ed.), *Introducción al estudio de las diferencias individuales* (pp.145-192). Madrid: Sanz y Torres.

Amorós, P. (Dir.) (2007). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social La Caixa.

Antúnez, S. (1988). Las Escuelas de Padres. En J. Gairín; S. Antúnez y A, Pérez, *Temas actuales de educación* (pp. 385-442). Barcelona: Promocions i Publicacions Universitàries.

Aparicio Ágreda, M.L. (2004). Familia y escuela. Relaciones de colaboración. *Libro de ponencias del II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del siglo XXI* (pp. 461-465). Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD).

Aparicio Jiménez, C. (2004). La fundamentación de las Escuelas de Padres. Un ejemplo. *Trabajo Social hoy*, 42, 7-21.

Arcus, M.E.; Schvaneveldt, J.D. y Moss, J.J. (1993). The nature of family life education. En M.E. Arcus; J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education*, Vol. 1 (pp. 1-25). Newbury: Sage Publications.

Arcus, M.E. y Thomas, J. (1993). The nature and practice of family life education. En M.E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of family life education*, Vol. 2 (pp. 1-32). Newbury: Sage Publications.

Arnal, J.; del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson.

— y Olabarrieta, F. (1998). Las relaciones entre hermanos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 245-260). Madrid: Alianza.

— y Oliva, A. (2010). La influencia del contexto familiar en el desarrollo psicológico durante la infancia y la adolescencia. En E. Arranz y A. Oliva (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 15-34). Madrid: Pirámide.

Ary, D.; Jacobs, L. y Razavieh, A. (1982). *Introducción a la Investigación Pedagógica.* México: Interamericana.

Asamblea General de Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derecho del Niño. Resolución 44/25.

Asmussen, K. (2011). *The Evidence-based Parenting Practitioner's handbook*. Londres: Routledge.

Asociación de Padres Europea (2000). *Informe final del programa piloto de formación para padres de la Asociación de Padres Europea*. Obtenido el 21 de enero de 2012, de http://www.epa.be/e/themes/training/projpil.html

Avellanosa, I. (2005). La vinculación y sus dificultades. En P. Gútiez (Edit.), *Atención temprana. Prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones* (pp. 113-120). Madrid: Editorial Complutense.

Ávila, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Documento electrónico. Obtenido el 5 de marzo de 2014, de www.eumed.net/libros/2006c/203/

Banal, P. (2008). Escuela de padres. *Proyecto Hombre*, 67, 40-41.

Barnhill, L.R. y Longo, D. (1978). Fixation and regression in the family life cycle. *Family Process*, 17, 469-478.

Barreiro, J.M. (2004). La Escuela de padres, un testimonio de modelo de éxito. *Educar*, 28, 59-66.

Bartau, I. y de la Caba, M.A. (2009). Una Experiencia de Mejora de las Habilidades para la Parentalidad y el Desarrollo Sociopersonal de los Menores en Contextos de Desprotección Social. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 135-151.

Bartau, I.; Maganto, J.M, y Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1-17.

Bartau, I.; Maganto, J.M.; Etxeberría, J. y Martínez, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 43-52.

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa

Bas, E. (1997). Intervención educativa para la prevención del consumo de drogas. La formación a través de las Escuelas de padres y madres. En S. Domingo (Coord.), *Materiales para la formación de padres*. Madrid: PROFORPA.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn, R.M. Lerner; A.C. Petersen y (Eds.), *Encyclopedia of adolescence*, Vol. 2 (pp. 746-758). Nueva York: Garland Publishing.

Bazarra, L.; Casanova, O. y García, J. (2007). *Profesores, alumnos, familias: 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*. Madrid: Narcea.

Belart, A. y Ferrer, M. (1999). *El ciclo de la vida. Una visión sistémica de la familia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Belsky, J. (2008). Social-contextual determinants of parenting. En R. Tremblay; R. Barr y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 59-62). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Obtenido el 21 de enero de 2012, de http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/parenting-skills.pdf

Beltrán, M. et al. (1987). *Estudio sobre la familia española*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Berger, P.L. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernal, A. (2008). ¿Qué familia para qué ciudadanía? En Sociedad Española de Pedagogía, Educación, Ciudadanía y Convivencia, *Diversidad y Sentido Social de la Educación. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 749-757).Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

— y Sandoval, L.Y. (2013). "Parentalidad positiva" o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, 25, 133-149.

Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación.* Madrid: Rialp.

Bernstein, B. (1997). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

Bertalanffy, L.V. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Berzosa, M.P.; Cagigal, V. y Fernández-Santos, I. (2009). El reto de la orientación familiar en los centros educativos. Una realidad que necesita mejorar. *Apuntes de Psicología*, 27 (2/3), 441-456.

Bettelheim, B. (2000). *No hay padres perfectos: el arte de educar a los hijos sin angustias ni complejos*. Barcelona: Crítica.

Beyebach, M. y Rodríguez, A. (1995). El ciclo evolutivo familiar: crisis evolutivas. En A. Espina; B. Pumar y M. Garrido (Eds.), *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar* (pp. 57-89). Valencia: Promolibro.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: Grupo editorial Ceac.

Boddy, J.; Statham, J.; Smith, M.; Ghate, D.; Wigfall, V. y Hauari, H. (2009). *International Perspectives on Parenting Support. Non-English Language Sources*. Londres: Institute of Education, University of London. Obtenido el 11 de enero de 2014, de http://dera.ioe.ac.uk/11157/1/DCSF-RR114.pdf

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.

Bonet, J. y Calvo, P. (1987). La Escuela de padres: un posible modelo de funcionamiento. *Comunidad educativa*, 156, I-IV.

Bornstein, M.H. (Ed.) (2002). *Handbook of parenting: Children and parenting*, Vol. 1. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

— (2005). Positive parenting and positive development in children. En R.M. Lerner; F. Jacobs y D. Wertlieb, *Apllied Developmental Science* (pp. 155-172). Londres: Sage Publications.

Bouché, J.H. (1997). Nuevas perspectivas en la familia. En E. López-Barajas (Coord.), *La familia en el tercer milenio* (pp. 103-112). Madrid: UNED.

Boutin, G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socieducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

Bouzo, S. (2009). La escuela de madres y padres: un espacio de encuentro e interacción familia, escuela y comunidad. En *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol.1. Londres: The Hogarth Press.

— (1999). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

Brazelton, T.B. y Cramer, B.G. (2001). *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Brezmes, M. (2001). Intervención con grupos en una escuela de padres. *Investigación en la escuela*, 44, 89-96.

— Ortiz, D. y Pérez, M.I. (1997). Trabajo con familias de niños discapacitados: desarrollo de un proyecto de Escuela de Padres. *Revista de Educación Especial*, 23, 77-88.

Brock, G.; Oertwein, M. y Coufal, J. (1993). Parent education: theory, research and practice. En M.E. Arcus; J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Eds.), *Handbook of family life education*, Vol. 2 (pp. 87-114). Newbury: Sage Publications.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Brown, M.B. (2005). *Parent education and support literature review 2005*. Universidad de Delaware: Cooperative Extension. Obtenido el 15 de junio de 2012, de http://ag.udel.edu/extension/fam/professionalresources/parentEd/2005litreview.htm

Bruner, J.S. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.

— (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Brunet, J.J. y Negro, J.L. (1994). *¿Cómo organizar una Escuela de Padres?* Vol. 1. Madrid: Ediciones S. Pío X.

Budd, K. S. (2005). Assessing parenting capacity in a child welfare context. *Children and Youth Services Review*, 27, 429–444.

Burgess, R.L. y Houston, T.L. (1979). *Social exchange in developing relationships*. Nueva York: Academic Press.

Buss, A.H. y Plomin, R.A. (1975). *A temperament theory of personality development*. Nueva York: Wiley.

Calero, M. y Martínez, A. (1988). La Escuela de Padres: un modelo de intervención comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 25, 29-33.

Campbell, D. y Palm, G. F. (2004). *Group parent education: Promoting parent learning and support*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres. *Ciencias psicológicas*, 7 (1), 83-95.

Carcelén, R.; Senabre, I.; Morales, J.L. y Romero, F.J. (2010). ¿Cómo puedo proteger a mis hijos de las drogas?: una experiencia de prevención de drogas en familia. *Revista española de drogodependencias*, 1, 92-97.

Carpintero, M.C. (2005). Escuela de padres/madres. En VV.AA., *I Jornadas regionales de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria* (pp. 223-230). Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Obtenido el 2 de agosto de 2013, de http://recursos.educarex.es/ pdf/I_Jorna.pdf

Carrillo, D. (2009). Políticas públicas de apoyo a la familia. En S. Adroher y F. Fidal (Dirs.), *Infancia en España. Nuevos desafíos sociales, nuevas respuestas jurídicas* (pp. 107-124). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Carrobles, J.A. y Pérez-Pareja, J. (2008). *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.

Carter, B. y McGoldrick, M. (1989). *The changing family life cycle. A framework for family therapy*. Nueva York: Allyn and Bacon.

Carter, N. (1996). *See how we grow: A report on the status of parenting education in the U.S*. Philadelphia, PA: The Pew Charitable Trusts. Obtenido el 5 de junio de 2013, de www.pewtrusts.com/pubs/pubs_item.cfm?content_item_id=411&content_type_id=17&page=p2

Castelli, S.; Mendel, M. y Ravn, B. (Eds.) (2003). *School, family, and community partnerships in a world of differences and changes*. Polonia, Gdansk: University of Gdansk.

Castells, P. (1997). *La familia ¿está en crisis?* Barcelona: Plaza y Janés.

Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Centro de Investigaciones Sociológicas (1997). *Juventud y entorno familiar. Estudio 2262*. Madrid: CIS.

— (2004). *Opiniones y actitudes sobre la familia*. *Estudio 2578*. Madrid: CIS.

— (2005). *Actitudes y opiniones sobre la infancia*. *Estudio 2621*. Madrid: CIS.

— (2009). *Sondeo sobre la juventud*. *Estudio 2822*. Madrid: CIS.

— (2010). *Jóvenes y vivienda. Estudio 2835*. Madrid: CIS.

— (2012). *Juventud, formación y empleo: adecuación de la formación al mercado de trabajo. Estudio 2971*. Madrid: CIS.

Cerezo, M.T. y Siles, B.M. (2002). Acercamiento entre la escuela y la familia: las Escuelas de Padres. En A. Gervilla; M. Barreales y M.C. Moreno (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, Vol. 1 (pp. 135-138). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

Cervera, S. (2005). *El ciclo vital familiar*. Documento electrónico. Obtenido el 9 de octubre de 2012, de http://www.vivirenfamilia.net/html/contenido.php?id_cont=21&id_tipo=1

Chico, P. (1984). *Guía del animador de Escuelas de Padres*. Valladolid: Centro Vocacional La Salle.

ChildONEurope (2007). *Survey on the role of parents and the support from the Governments in the EU*. Florencia: Istituto degli Innocenti. Obtenido el 5 de febrero de 2012, de http://www.childoneurope.org/issues/support_family/reportSurveyRoleParents.pdf

— (2013). *Public policies supporting positive parenthood: new policy perspectives. The proceedings of the ChildONEurope Seminar on positive parenthood*. Florencia: Istituto degli Innocenti. Obtenido el 5 de febrero de 2012, de http://www.childoneurope.org/issues/publications/COEseries8-Positiveparenthood.pdf

Cohen, J. (1973). *Procesos del pensamiento*. México: Trillas.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa.* Madrid: La Muralla.

Collins, J.K.; Cassel, A.J. y Harper, J.F. (1975). The perception of adolescent problems by their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 98, 248-255.

Colom, A.J. (1993). La familia como agencia educativa. En J.L. Castillejo, G. Vázquez, A.J. Colom y J. Sarramona, *Teoría de la educación* (pp. 227-251). Madrid: Taurus.

Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos. En J.M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 31-44). Madrid: Narcea.

— (1994). Las prácticas educativas familiares encuadradas en los estilos educativos paternos. En E. Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y Educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos* (pp. 55-82). Valencia: Generalitat Valenciana.

Comellas, M.J. (2007). *Escuela para padres. Las claves para educar a nuestros hijos.* Barcelona: Ariel.

— (2009). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. Valencia: Nau Llibres.

Comisión Europea (2013). *Parenting Support Policy Brief*. European Comission: Employment, Social Affairs and Inclusion. Obtenido el 11 de marzo de 2014, de http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_parenting_support_final_version.pdf

Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (2005). *Guía Didáctica para profesionales. Escuela de Madres y Padres de Niñas con Discapacidad*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983ª reunión de los Delegados de los Ministros. Obtenido el 17 de octubre de 2011, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/recomendacionConsejoEurop2006df.pdf

— (2009). *Positive parenting. Report on the follow-up to the 28th Conference of European Ministers responsible for Family Affairs (Lisbon, 2006)*. Obtenido el 11 de noviembre de 2012, de http://www.coe.int/t/dg3/familypolicy/Source/EMMF-XXIX-%282009%29_1_Positive%20Parenting_en.pdf

— (2009). *National position paper. Summary. Viena (Austria)*. Obtenido el 11 de noviembre de 2012, de http://www.coe.int/t/dg3/familypolicy/Source/EMMF-XXIX%20(2009)_3_Summary_of_National_Contributions_en.pdf

Consejo de Ministros (2013). II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-2016 (II PENIA). Aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 5 de abril de 2013. Obtenido el 9 de septiembre de 2014, de http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf

Constitución Española (1978).

Cooke, B. (2006). *Competencies of a Parent Educator: What Does a Parent Educator Need to Know and Do?* National Parenting Education Network. Obtenido el 5 de mayo de 2013, de http://npen.org/profdev/forum/tools/pe-competencies.pdf

Copa, J. (1992). 18 años de Escuela de Padres ECCA. Recorrido histórico realizado por su actual coordinador. *Radio y Educación de Adultos*, 19, 9-15.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Cortijos, J.M. y López, A. (1996). Escuela de Padres del Colegio La Salle de Sestao. *Padres y Maestros*, 214, 24-25.

Cruz, M.J. (2010). La Escuela de madres y padres: un enfoque práctico. *El lapicero, periódico digital de educación de Sevilla*. Obtenido el 20 de octubre de 2011, de http://www.ellapicero.net/node/4233

Cubero, R. y Moreno, M.C. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, I (pp. 285-296). Madrid: Alianza.

Cucco, M. (1989). Un programa de intervención comunitaria: Escuela para padres. En Colegio Oficial de Psicólogos (Edit.), *II Jornadas de Psicología de la Intervención Social. Un enfoque multidisciplinar*, 2 (pp. 179-186). Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.

— y Sáenz, A. (2013). *Escuela para madres y padres. Una propuesta de transformación social*. Madrid: Nuevos Escritores.

Cunningham, C. y Davis, H. (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Siglo XXI.

Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo: una historia natural del apego*. Barcelona: Gedisa.

Daly, M. (Edit.) (2007). *Parenting in contemporary Europe: a positive approach*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido el 12 de mayo de 2012, de https://book.coe.int/eur/en/children-s-rights-and-family-law/3754-parenting-in-contemporary-europe-a-positive-approach.html

Dankhe, G L. (1976). Investigación y comunicación. En C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (Eds.), *La comunicación humana: ciencia social* (pp. 385-454). México: McGraw-Hill.

Davidson, J.K. y Nelwyn, B.M. (1992). *Marriage and family: change and community*. Boston: Allyn and Bacon.

DeBord, K.; Bower, D.; Goddard, H.W.; Kirby, J.; Kobbe, A.M.; Myers-Walls, J.A.; Mulroy, M. y Ozretich, R.A. (2002). *National Extension Parenting Educators' Framework*. Cooperative Extension System (CES) y Cooperative State Research, Education, and Extension Service (CSREES). Obtenido el 20 de diciembre de 2013, de http://www1.cyfernet.org/ncsu_fcs/nepef/nepef.pdf

Declaración de los Derechos Humanos (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General, Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

Declaración de los Derechos del Niño (1959). Proclamada por la Asamblea General, Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre (Ginebra, Suiza, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos).

de Jorge Martínez, M.E. (Coord.) (2012). *Familia y educación. Guía práctica para Escuelas de Padres y Madres eficaces*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

del Amo, E. (2009). Escuela de Padres: Una ayuda en el difícil arte de educar. *Rincón del Maestro*. Obtenido el 24 de marzo de 2010, de http://www.aprendemas.com/ Reportajes/html/R1613_F13102009_1

de la Puente, F. (1999). Escuela de Padres: urgencia y renovación. *Padres y Maestros*, 246, 1-4 (páginas centrales).

del Campo, S. (1982). *La evolución de la familia española en el siglo XX*. Madrid: Alianza Universidad.

— (2004). Las transiciones de la familia española y sus problemas. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 45-54). Madrid: FAD.

Delgado, F.; Otazu, P.; Chazarra, A. y García, L. (1993). *Guía didáctica para la formación activa de padres y madres.* 2ª Edición. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA).

del Río, D.; Álvarez, B.; Beltrán, S. Téllez, J.A. (Coords.) (2003). *Orientación y educación familiar*. Madrid: UNED.

Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

de Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluce (Coord.), *Aspectos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 60-77). Madrid: Narcea.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. En G. Pronovost y C. Legault (Dirs.), *Familles et réussite educative. Actes de 10è, symposium quebecois de recherche sur la famille*. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.

Díaz-Aguado, M.J. (2004). Prevención y tratamiento del comportamiento antisocial desde la educación. En VV.AA., *Trastornos del comportamiento en niños y adolescentes* (pp. 85-148). Madrid: Mapfre.

Díaz Hamada, L.A. (1996). Escuela para Padres: una alternativa para optimizar el desarrollo familiar. *Revista de Psicología Véritas*, 2 (2), 65-69.

Díaz Hernández, M.R. (1995). Escuela de Padres: "espacio de reflexión y orientación". *Padres y Maestros*, 211, 22-23.

Díaz-Sibaja, M.A.; Trujillo, A.; Peris-Mencheta, L. y Pérez, L. (2008). Tratamiento de los Problemas de Conducta mediante un Programa Protocolizado de Escuela de Padres. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 8 (1), 12-20.

Díez Nicolás, J. (2004). Prioridades de los españoles respecto a los valores que se deben inculcar a los jóvenes. En *Libro de ponencias del II Congreso sobre la familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 63-72). Madrid: FAD.

Dinkmeyer, D. y McKay,G. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting (STEP): Parent's handbook*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Domingo, J. (1991). *Las escuelas de padres: una respuesta de calidad al reto de la Reforma*. Granada: Policopiado.

— (1995). Las escuelas de padres en los centros escolares: catalizadoras de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 183-192.

— (1997). Estilos de liderazgo y coordinación para una escuela de padres participativa. En M. Lorenzo; F. Salvador y J.A. Ortega (Coords.), *Organización y dirección de instituciones educativas. Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos* (pp. 287-293). Granada: Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

— (1999). Crear una escuela de padres en un centro educativo: una experiencia de participación y reflexión. *Aula de encuentro*, 3, 69-80.

— (2002). Reconstruir la competencia familiar. Algunas puntualizaciones de interés sobre la formación de los padres. *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 23. Obtenido el 5 de febrero de 2010, de http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-07.htm

Domínguez, E. y Fernández, L. (2007). Familia y Escuela. En C. Benso y C. Pereira (Coords.), *Familia y escuela. El reto de educar en el Siglo XXI* (pp. 109-144). Ourense: Concello de Ourense-Concellería de Educación.

Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Navarra: EUNSA.

Duncan, S.F. y Goddard, H.W. (2010). *Family life education: principles and practices for effective outreach*. Londres: Sage Publications.

Durán Gervilla, A. (1997). La Escuela de Padres: un proyecto preventivo. *Revista Española de Drogodependencias*, 22 (2), 91-93.

— (Dir.) (2004). *Manual didáctico para la Escuela de Padres*. Alicante: Fundación para el Estudio, Prevención y Asistencia a las Drogodependencias.

— y Bueno, F.J. (2004). Escuela de padres: un programa de prevención inespecífica de las drogodependencias. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 495-499). Madrid: FAD.

Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. París: Presses Universitaires de France.

— y Pourtois, J.P. (Coord.) (1994). *Education et famille*. Bruselas: De Boeck.

Duvall, E.M. (1957). *Family development*. Chicago: Lipoincott.

— y Hill, R. (1948). *Report of Committee on the dynamics of family interaction*. Washington, D.C.: National Conference on Family Life.

ECFE. Minnesota Early Childhood Family Education (2011). *Parent Education Core Curriculum Framework: A Comprehensive Guide to Planning Curriculum for Parent Education Programs*. Minnesota Association for Family and Early Education (MNAFEE). Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://www.cecool.com/Uploads/Files/Parent%20Education%20Core%20Framework.pdf

Engels, F. (1972). *El origen de la familia, la propiedad privada y del Estado*. Madrid: Ayuso.

Entrena, M.S. y Soriano, A. (2003). Escuela de Padres. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 143-154). Madrid: Narcea.

Epstein, J.L. (1997). *School, family and community partnership*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, INC.

Equipo de Preescolar Na Casa (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.

Erikson, E. (1983). *Infancia y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Escuela Técnica Profesional del Clot (1991). Desde 1973 funciona nuestra "Escuela Activa de Padres". *Padres y Maestros*, 172/173, 39-41.

Espina, L. (1988). La Escuela de Padres ECCA, en la dinámica de la Educación de Adultos. *Boletín del Centro de Información, Documentación y Recursos de Educación de Adultos*, 6, 22-28.

Espinosa, C.M. (2008). Relaciones familia-escuela: Escuela de Padres y Madres. *Revista enfoques educativos*, 28, 113-124. Obtenido el 5 de febrero de 2010, de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_28.pdf

Estévez, E.; Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.

Ethics Committee del Minnesota Council of Family Relations (2009). *Ethical Thinking and Practice for Parent and Family Life Educators*. St. Paul, MN: Minnesota Council on Family Relations. Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://npen.org/profdev/forum/standards/ethical-thinking.pdf

ETXADI, Centro Universitario de Psicología de la Familia (2012). *Estudio de campo de los programas y actividades de parentalidad positiva existentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Obtenido el 21 de enero de 2013, de http://www.euskadi.net/contenidos/informacion/publicaciones_observ_infancia/es_publica/adjuntos/parentalidad_positiva.pdf

Fàbregas, A. (2007). Escuela de padres: creación de un entorno de diálogo familia y escuela. *Aula de innovación educativa*, XV (167), 42-44.

Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil (FAPMI) (2009). *Programa educación familiar y parentalidad positiva*. Madrid: FAPMI. Obtenido el 24 de noviembre de 2012, de http://www.fapmi.es/imagenes/subsecciones1/EdFAM_Dossier_2012.pdf

Fermoso, P. (1993). Las relaciones familiares como factor de educación. En J.M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 59-72). Madrid: Narcea.

Fernández Batanero, J.M. (1999). Las escuelas de padres: medios para compartir valores en la educación del siglo XXI. *Comunidad educativa*, 262, 26-28.

Fernández Enguita, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.

Fernández García, T. (2004). Las políticas sociales: una manera de construir "familia". En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 233-240). Madrid: FAD.

Fernández O'Donnell y equipo de Atención Temprana de la Fundación Asindown (2010). *La Escuela de Padres. Una Experiencia desde El CDIAT de la Fundación Asindown*. Obtenido el 10 de marzo de 2011, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO24988/escuela_padres.pdf

Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.

Fernández Pérez, M. (2000). *Escuela de Padres y Madres*. Madrid: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Fine, M.J. (Edit.) (1980). *Handbook on parent education*. Nueva York: Academic Press.

— (Edit.) (1989). *The second handbook on parent education. Contemporary perspectives*. San Diego: Academic Press.

— y Brownstein, C. (1983): Parent education: Problems, promises and implications for school social workers. *Social Work in Education*, 6, 44-55.

— y Henry, S.A. (1991). Professional issues in parent education. En M.J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education* (pp. 3-20). San Diego: Academic Press.

Fiore, L.B. (2008). *Families First White Paper: Envisioning, energizing, and empowering relationships – findings from the parenting education Summit*. Cambridge: Families First Parenting Programs y Wheelock College. Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://npen.org/pdfs/families-first2008.pdf

Flaquer, L. (1991). ¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España. *Papers, Revista de Sociología,* 36, 57-78.

— (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

— (2000). *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación La Caixa.

—; Almeda, E. y Navarro, L. (2006). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11 (5), 4-8.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Forest, C. y García Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Una guía para promover la colaboración entre profesores y padres*. Valencia: Nau Llibres.

Forteza, M.D.; Guerra, O.; Ochogavia, M. y Ramis, M.A. (1991). Hacia un modelo de Escuela de Padres de niños con déficit visual: una experiencia concreta. *Revista de Educación Especial*, 9, 35-47.

Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).

Fresnillo Poza, M.L. y Fresnillo Poza, V. (1997). Escuela de Padres y Madres. *FIAPAS*, 56, 33-36.

Fresnillo Poza, V., Fresnillo Lobo, R. y Fresnillo Poza, M.L. (2000). *Escuela de Padres*. Madrid: Área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid.

Friedman, E.H. (1989). Systems and ceremonies: a family view of rites of passage. En B. Carter y M. McGoldrick (Eds.), *The changing family life cycle. A framework for family therapy*. Nueva York: Allyn and Bacon.

Froebel, F. (1999). *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

FUNDESCO. Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones (1977). *La escuela de padres ECCA. La radio y la educación*. Madrid: FUNDESCO.

García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.

— (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3/4), 247-265.

García Campos, L. (1996). La formación de padres y madres como instrumento preventivo. En J.F. Delgado, (Coord.), *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades. Congreso de CEAPA sobre necesidades educativas especiales* (pp. 104-110). Madrid: Editorial Popular.

— (1997). *Cómo poner en marcha Escuelas de Padres y Madres*. Madrid: CEAPA.

— (1998). La Escuela de Padres y Madres. En Ladrón, C. y García, L. (Coords.), *Temas de Escuela de Padres y Madres (Tema 4)*. Madrid: CEAPA. Obtenido el 5 de octubre de 2009, de https://www.ceapa.es/sites/default/files/ Documentos/tema4.pdf

García de Dios, J.M. (1974). Cómo empieza a funcionar una Escuela de Padres PM. *Padres y Maestros*, 39, 23-26.

García Ferrando, M. (1995). Estructuras familiares y desigualdad sexual. En M. García Ferrando (Coord.), *Pensar nuestra sociedad. Fundamentos de Sociología* (pp. 157-199). Valencia: Tirant Lo Blanch.

García Gallego, C. (2005). Diseños ex post facto. En S. Fontes; C. García; A.J. Garriga; M.C. Pérez-Llantada y E. Sarriá, *Diseños de investigación en Psicología* (pp. 405-431). Madrid: UNED.

García, J. y Barranco, J. (1983). Un modelo de intervención comunitaria: Escuela de Padres ECCA. *Revista de Ciencias de la Educación*, 116, 449-466.

García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de Investigación en Educación. Volumen III: Investigación Cualitativa y Evaluativa.* Madrid: UNED.

García, M.J.; Díaz, B.; Peral, M.E. y Serdio, C. (2004). La educación de adultos en el marco universitario: los planes de formación de padres. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 9 (11), 59-71.

García, M.J. y Serdio, C. (1999). La vuelta de los padres a la escuela. *Padres y Maestros*, 241, 31-33.

García, M.P.; Gomariz, M.A.; Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 157-188.

García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Documento electrónico. Obtenido el 28 de enero de 2014, de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf

García Viejo, M.A. (2012). Programas de Orientación Educativa Familiar para capacitación parental. En *IV Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 20 de mayo de 2013, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/posters/PcapacitacionParental.pdf

Garreta, J. y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Edicions de la Universidad de Lleida.

Garrido Fernández, M. (1995). Estructura, relaciones y funciones de la familia. En A. Espina, B. Pumar y M. Garrido (Eds.), *Problemáticas familiares actuales y terapia familiar* (pp. 17-57). Valencia: Promolibro.

Garrido Landívar, E. (1993). Psicología aplicada: hacia un modelo de Escuela de Padres. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 5, 73-100.

Garrido Suárez, J. (1993). Evaluación social del grupo E.P. *Padres y Maestros*, 192/193, 62-66.

Gascón, M. (1990). *Educación de adultos y escuela de padres*. Sevilla: Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

Gervilla, A. (2008). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.

—; Galante, R. y Martín, J. A. (2000). *Familia y sociedad: menores en situación de riesgo*. Madrid: Dykinson.

Gessel, A. (1981). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño: evaluación y manejo del desarrollo neuropsicológico normal y anormal del niño pequeño y el preescolar*. Barcelona: Paidós.

Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.

Gimeno, X. y Buira, B. (2003). Los grupos de reflexión de madres y padres como actuación en red con la finalidad de una educación para todos. *Qurriculum*, 16, 121-133.

Goig, J.M. (2004). Protección al menor. El derecho a la educación en el ordenamiento jurídico español. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 311-332). Madrid: FAD.

González, E. y González, M.J. (1991). Cómo organizar una escuela de padres. *Comunidad educativa*, 184, 6-13.

González González, E. (1989). Funciones de la escuela de padres. *Surgam*, 140, 13-19.

— (1990). Algunas funciones de la Escuela de Padres. *Comunidad educativa*, 178, 19-23.

González Jiménez, F.E. (1990). Sobre la fundamentación y el valor de la didáctica. *Revista Complutense de Educación*, 1 (2), 241-266.

— (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 427-484.

— (2005). Investigar sobre la actividad educativa: trascendencia en la formación de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 715-748.

— (2006). Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. En C. Vilanou; F.E. González; A. de la Herrán; M. Fernández y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 45-122). Madrid: Fundación Fernando Rielo.

— (2008). *Formación y actualización en la función pedagógica. Apuntes de clase*. Universidad Complutense de Madrid.

— y Macías (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 301-336.

González Sánchez, R. (Coord.) (2013). *Queriendo se entiende la familia. Guía de intervención sobre parentalidad positiva para profesionales*. Madrid: Save the Children.

Gonzalo, L. (2003). Escucha activa en Escuela de Padres. *Aula Libre*, 78, 13-14.

Goode, W. J. (1964). *La familia*. México: Unión Topográfica Editorial Hispano Americana (UTEHA).

Gordon, T. (1980). *P.E.T., Padres eficaz y técnicamente preparados, en acción*. México: Diana.

Gough, E. (1971). The origin of the family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 760-771.

Grau, M.D. (2004). Escuela de padres: un programa de formación/prevención. *Educar*, 28, 53-58.

Grimaldi, C. (2009). Escuela de padres y madres: una necesidad. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (19). Obtenido el 21 de marzo de 2010, de http://eumed.net/rev/ced/09/cgh.pdf

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.

Gutiérrez, M. (2006). Escuela de padres, escuela con padres. *Idea, Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 3, 213-217.

Haley, J. (1980). *Leaving home. The therapy of disturbed young people*. Nueva York: McGraw-Hill.

Hallie E. Ford Center (2012). *Findings from the National Forum on Professional Development Systems for Parenting Education*. Oregon State University, Linn-Benton Community College y National Parenting Education Network. Obtenido el 10 de enero de 2014, de http://npen.org/wp-content/uploads/2012/06/2011-Findings-from-the-National-Forum-on-Professional-Development-Systems-for-Parenting-Education.pdf

Hamner, T.J. y Turner, P.H. (1996). *Parenting in contemporary society*. Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: enemigos personales o aliados públicos. *Perspectivas*, 30 (2), 221-234.

Harmin, D. y Brim, O.G., Jr. (1980). *Learning to be parents: Principles, programs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Havighurst, J.R. y colaboradores (1962). *La Sociedad y la Educación en América Latina*. Buenos Aires: EUDEBA.

Henderson, A.; Mapp, K.L.; Johnson, V. y Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnership*. Nueva York: The New Press.

Herbert, M. (2004). Parenting across the lifespan. En M. Hoghughi y N. Long, *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (pp. 55-71). Londres: Sage Publications.

Hernández, C.R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill.

Hernández, M.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.

Hernández Prados, M.A. (2001). Educación familiar: educación en valores. En A. Hirsch (Ed.), *Educación y valores*. Tomo I. México: Ediciones Gernika.

Hiatt-Michael, D. (2001). Preparing teachers to work with parents. En F. Smit; K. Van der Wolf y P. Sleegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between Parents, Schools and Communities* (pp. 185-188). Universidad de Nijmegen, Países Bajos: Institute for Applied Social Sciences.

Hicks, M. y Williams, J.W. (1981). Current challenges in educating for parenthood. *Family Relations, Journal of Applied Family and Child Studies*, 30, 579-590.

Hidalgo, M.V. (1998). Transición a la maternidad y la paternidad. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 161-180). Madrid: Alianza.

—; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

—; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27 (2/3), 413-426.

Hill, R. (1965). Decision-making and the family life cycle. En E. Shanas y C.F. Strelb, *Social structure and the family generational relations*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Engewood Cliffs.

Hinojo, F.J. y Aznar, I. (2005). Escuela de Padres y Madres como factor de calidad en la institución educativa. *Padres y Maestros*, 291, 28-31.

Hoghughi, M. (2004). Parenting. An introduction. En M. Hoghughi y N. Long, *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (pp. 1-18). Londres: Sage Publications.

Hoover-Dempsey, K.V. y Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Horno, P. (2004). *Educando el afecto*. Barcelona: Graó.

Hueros, A. y Ayuso, M.S. (1992). La Escuela de Padres. Su función en la educación de los hijos. *Caudal*, 5, 32-34.

Huertas, P. (2009). Escuela de madres y padres: trabajo colaborativo familia-centro para la mejora de la educación de los niños y niñas. *Caleidoscopio*, 2, 87-91.

Huser, M., Small, S. A., y Eastman, G. (2008). *What research tells us about effective parenting education programs*. What Works, Wisconsin – Research to practice series. Madison, WI: Universidad de Wisconsin. Obtenido el 26 de octubre de 2012, de http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks.cfm

Iglesias de Ussel, J. (1998). *La familia y el cambio político en España.* Madrid: Tecnos.

Inhelder, B. (1975). *Aprendizaje y estructuras del conocimiento*. Madrid: Morata.

Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (2009). *Educación Primaria 2007. Evaluación general del sistema educativo*. Madrid: INEE.

Instituto de la Juventud Injuve (2013). *Situación actual del empleo juvenil en España*. Madrid: Injuve.

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INCSE.

Isambert, A. (1960). *La profesión de padres*. Edición española del folleto original de L'Écoles des Parents. Archivo histórico, en Biblioteca del Ministerio de Educación.

— (1965). *La educación de los padres*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.

Izquierdo, C. (1978). *Escuela de padres: curso de orientación familiar*. Madrid: Perpetuo Socorro.

Jacobs, F. (2003). Child and family program evaluation: Learning to enjoy complexity. *Applied Developmental Science*, 7 (2), 62-75.

Jones, S.T.; Stranik, M.K.; Hart, M.G.; McClintic, S. y Wolf, J.R. (2013). *NPEN White Paper. A Closer Look at Diverse Roles of Practitioners in Parenting Education: Peer Educators, Paraprofessionals and Professionals*. Professional Preparation and Recognition Committee del National Parenting Education Network. Obtenido el 9 de

enero de 2014, de http://npen.org/wp-content/uploads/2012/03/diverse-roles-in-PE-white-paper_-12_17_13.pdf

Kamii, C. y De Vries, R. (1991). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Karoly, L.A.; Kilburn, M.R. y Cannon, J. S. (2005). *Proven Benefits of Early Childhood Interventions*. Santa Monica, California: Rand. Obtenido el 28 de octubre de 2012, de http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_briefs/2005/RAND_RB9145.pdf

Kippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kish, L. (1995). *Diseño estadístico para la investigación*. Madrid: CIS.

Knobel, M. (1972). *Infancia, adolescencia y familia*. Buenos Aires: Granica.

Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela.* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Kraemer, S. (1997). Parenting, childcare and early attachments. *Parenting Forum Newsletter*, 7.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis*. California: Sage.

Kumpfer, K.L. y Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58, 457–465.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Ladrada, V. (1998). *Introducción a la teoría de los Derechos Humanos*. Madrid: Civitas.

Ladrón, C. y García, L. (Coords.) (1998). *Temas de Escuela de Padres y Madres*, Vol. 3 (22 folletos). Madrid: CEAPA.

Lafont, E. (2000). La Formación para Padres: una demanda actual en las Escuelas. *Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 7. Obtenido el 5 de febrero de 2010, de http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-10.htm

Lamb, J. y Lamb, W. (1978). *Parent education and elementary counseling*. Nueva York: Human Sciences Press.

Lam, C.H. (2003). Parent education: revision and vision. *Asian Journal of Counselling*, 10 (2), 147-168. Obtenido el 7 de abril de 2012, de http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/10/ajc_v10n2_147-167.pdf

— y Kwong, W.M. (2012). The "paradox of empowerment" in parent education: a reflexive examination of parents' pedagogical expectations. *Family Relations*, 61, 65-74. Obtenido el 7 de abril de 2012, de http://libgen.org/scimag/get.php?doi=10.1111/j.1741-3729.2011.00685.x

Larriba, J.; Durán, A.M. y Suelves, J.M. (2004). *Protego. Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promoció i Desenvolupament Social.

Lévi-Strauss, C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. París: Presses Universitaires de France.

— (1956). La Familia. En C. Lévi-Staruss; M.E. Spiro y K. Gough, *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia* (pp. 7-49). Barcelona: Anagrama

Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). En Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 5/1980, de 18 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). En Boletín Oficial del Estado de 27 de junio de 1980.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En Boletín Oficial del Estado de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). En Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares (LOPEGCE). En Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). En Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006.

Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.

Llopis, J.A. y Ballester, M.R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.

Loehlin, J.C. (2009). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Loizaga, F. (1992). *Grupos de entrenamiento para familias con adolescentes: un modelo multimodal y terapéutico de escuela de padres*. Tesis Doctoral. Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto.

— (2006). Programas de entrenamiento de padres y madres: trabajando con familias a nivel comunitario. En M.I. Álvarez y A. Berástegui (Coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 274-298). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

López-Barajas, E. (1997). La familia una institución permanente. En E. López-Barajas (Coord.), *La familia en el tercer milenio* (pp. 11-27). Madrid: UNED.

López Escribano, M.C. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

López Lorca, H. (2004). Padres y alumnos ante el valor de la responsabilidad. *Educatio Siglo XXI*, 22, 187-205.

López Martín, R. (2008). Los Programas de Formación para padres. *El lapicero, periódico digital de educación de Sevilla*. Obtenido el 20 de octubre de 2011, de http://www.ellapicero.net/node/2867

López, M.T. y Martín, E. (2008). Familia y educación en valores. En M.T. López (Dir.), *Familia, escuela y sociedad* (pp. 13-52). Madrid: Cinca.

López, P.; Núñez, A.I. y Tello, P. (1991). La Escuela de Padres como agente de cambio en las actitudes familiares. *Painorma*, 11, 35-38.

López, P.; Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.

López Sánchez, F. (1998). Evolución de los vínculos de apego en las relaciones familiares. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 117-139). Madrid: Alianza.

— (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.

López Sánchez, J. (1999). La formación de los padres y de las madres. *Aula Libre*, 69+1, 15-21.

— (2006). ¿Cómo organizar una Escuela de Madres y Padres? *Aula Libre*, 84, 37.

López, V. y Castillo, U. (2007). Evolución y afianzamiento de los nuevos modelos familiares: una visión integradora. *INFAD, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 91-106.

Lorenzo, A. y García, E. (1999). ¡Socorro, necesito una Escuela de Padres! *Crítica*, 863, 42-45.

Loscertales, F. (1988). Las Escuelas de Padres. Un enfoque participativo. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 66-72). Madrid: Narcea.

Luria, A.R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents. Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann Educational.

MacCoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family. Parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, Vol. 4 (pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Macías, E. (1998). Los padres y el desarrollo del equilibrio afectivo en los adolescentes. *Revista de la Asociación Española para Superdotados y con Talento*, 3, 10-12.

— (2001). Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 595-621.

— (2004). Aproximación a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 561-596.

— (Coord.) (2011). *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en Educación Secundaria*. Madrid: Universitas.

— (2013). Responsabilidad compartida en la educación de las familias con los IES en la educación de los alumnos. En *Seminario del Máster de formación de profesores de Secundaria, Formación Profesional y Orientación Educativa*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

— y Cano, M.A. (2013). La formación parental en las Escuelas de Padres y Madres para el fomento de la participación colaborativa. En *III Congreso Internacional de convivencia escolar: contextos psicológicos y educativos*. Almería: Universidad de Almería.

MacLeod, J. y Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: a meta-analytic review. *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1127-1149.

Maganto, C. (2004). La familia desde el punto de vista sistémico y evolutivo. En C. Maganto (Ed.), *Mediación familiar. Aspectos psicológicos y sociales* (pp. 3-22). San Sebastián: Curso de Especialista de Mediación Familiar.

Maganto, J.M. y Bartau, I. (2003). La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad. En *Informes sobre la situación de la formación de padres. IV Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia: La formación de padres, un modelo de actuación para la Región de Murcia*. Murcia: Consejo Escolar de Murcia.

— (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.

Maganto, J.M.; Bartau, I. y Etxeberría, J. (2004). La corresponsabilidad familiar (COFAMI): cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. *Infancia y aprendizaje,* 27 (4), 417-423.

Maganto, J.M.; Bartau, I.; Etxeberría, J. y Martínez, R.A. (2000). Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares. *Bordón*, 52 (2), 197-211.

Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Máiquez, M.L.; Rodríguez, G. y Rodrigo, M.J. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 403-406.

Maldonado, M.C. y Núñez, T. (1991). Una Escuela de Padres. *El siglo que viene*, separata 12/13, 18-25.

Manzano, A.; Martín, J.L.; Arranz, E.; Olabarrieta, F.; Sánchez, M. y Rekagorri, J. (2012). Programa de orientación, formación y divulgación de contenidos de parentalidad positiva. En *IV Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 21 de mayo de 2013, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos 2012/docs/posters/OrientacionEtxadi.ppt

Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid: Popular.

Marconi, M.E. (1986). Las Escuelas de Padres en España. *Padres y Maestros*, 122/123, 45-46.

Marina, J.A. (2004). Familia: un modelo para armar. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 99-105). Madrid: FAD.

— (2006). Familia y educación. En M.T. López (Dir. y Coord.), *La familia en el proceso educativo. Estudio Anual 2005* (pp. 223-247). Madrid: Fundación Acción Familiar y Ediciones Cinca.

Martín Chuya, J. (2006). ¿Interesa la educación a las familias? En VV.AA., *II Jornadas regionales de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria* (pp. 241-247). Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Obtenido el 2 de agosto de 2013, de http://www.doredin.mec.es/documentos/00920092004442.pdf

Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Byme, S.; Rodríguez, B. y Rodríguez; G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.

Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Rodrigo, M.J.; Correa, A.D. y Rodríguez, G. (2004). Evaluación del programa "Apoyo personal y familiar" para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (4), 437-445.

Martín Rodrigo, M.J. (2001). Las Escuelas de Padres: posibilidades y retos. En J.C. Torre (Ed.), *Orientación familiar en contextos escolares* (pp. 73-89). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Martínez Abellán, R. (2004). Familia y deficiencia visual: una escuela de formación de padres y hermanos atenta a la diversidad (I). *Polibea*, 70, 26-36.

Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.

Martínez González, R.A. (1996). *Familia y Educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

— (1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17), 115-127.

— (2007). *La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

— (2008). Educación para la convivencia desde el ámbito familiar. En Sociedad Española de Pedagogía, Educación, Ciudadanía y Convivencia, *Diversidad y sentido social de la Educación. XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 67-84). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

— (2009). *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

— (Coord.) (2010). *La Orientación Educativa Familiar como Prestación Social Básica de Servicios Sociales para fomentar la Parentalidad Positiva. La Experiencia Asturiana de Implantación del Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales en el Sistema Público de Servicios Sociales*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.

— y Becedóniz, C.M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 97-112.

— y Llaneza, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 8 (16), 285-288.

— y Pérez, M.H. (2004). Evaluación e intervención educativa en el campo familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 15 (1) 89-104.

—; Rodríguez, B. y Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28 (1), 127-156.

— et al. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11 (19), 107-120.

Martínez Martínez, M.C. (2009). *Escuela de padres. Una experiencia práctica con padres de alumnos con discapacidad visual*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Martínez Murcia, M.A. (2004). Escuela de Padres: hacia un nuevo modelo de paternidad. *Trabajo Social hoy*, nº extra 1, 167-178.

Maslow, A. (1976). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Matías, N. (2009). Escuela de padres itinerante: estrategias educativas en el ámbito familiar. *Proyecto Hombre*, 69, 46-49.

McCall, R. B. (2009). Evidence-based programming in the context of practice and policy. *Social Policy Report*, 23 (3), 3-18.

McDermott, D. (2011). *Parenting Educator Competencies across Ten Programs*. Obtenido el 21 de enero de 2014, de http://npen.org/wp-content/uploads/2014/10/ Parenting-Educator-Competencies-across-Ten-Programs.pdf

McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

Mead, G.H. (1985). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

Medina, R. (1997). La familia y la formación de las actitudes personales ante la vida. En E. López-Barajas (Coord.), *La familia en el tercer milenio* (pp. 29-51). Madrid: UNED.

Megías, E. (Coord.) (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD y Ministerio del Interior.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Menéndez, S. (2001). Diversidad familiar y desarrollo psicológico infantil. *Portularia*, 1, 215-222.

Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la Escuela de Madres y Padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441-467.

Milani, P. y Orlando-Cian, D. (2004). L'ecole comme lieu de formation des parents. En E. Palacio-Quintín; J.M. Bouchard y B. Terrisse (Dirs.), *Questions d'éducation familiale* (pp. 331-347). Québec: Logiques.

Minuchin, S. y Fishman, H.Ch. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge: Harvard University.

Mitterauer, M. y Sieder, R. (1982). *The European family, patriarchy to partnership from the Middle Ages to the present*. Oxford: Blackwell.

Molinuevo, D. (2012). Políticas de apoyo parental en Europa. En *IV Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 5 de marzo de 2013, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/DMolinuevo.ppt

Monarca, H.A. (2013). Trabajo colaborativo con padres y madres. Ámbito de actuación desde la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (3), 114-123.

Montagu, A. (1975). *La dirección del desarrollo humano*. Madrid: Tecnos.

Montaigne, M. (2007). *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)*. Barcelona: El Acantilado.

Montoro, R. (2000). El papel social y económico de las familias en la configuración del bienestar social. En J. Barea; F. Cabrillo; S. del Campo; A. Cortina; J.A. Durán i Lleida; L. Gámir; S. García; J. Iglesias; J.E. Iranzo; G. Lipovetsky; R. Montoro; F. Sáez; R. Termes y V. Valle, *Dimensiones económicas y sociales de la familia* (pp. 21-92). Madrid: Fundación Argentaria.

— (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 11-20). Madrid: FAD.

Moratinos, J.F. (1985). *La Escuela de Padres. Educación familiar*. Madrid: Narcea.

— (1993). La Escuela de Padres, en el marco de las relaciones escuela-familia. En J.M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 197-209). Madrid: Narcea.

Moreno, M. (2001). Colaboración escuela-familias: análisis de una experiencia de escuela de padres en el I.E.S. Torreblanca de Sevilla durante el curso 1998/99. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 341-353.

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1990). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, I (pp. 219-232). Madrid: Alianza.

Moya, A.; Martínez, J. y Ruiz, J.M. (2002). Escuela de Padres y Madres: una respuesta a las necesidades educativas especiales. *Padres y Maestros*, 270, 32-35.

Musitu, G. y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación.* Barcelona: Octaedro.

Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.

Musitu, G. y Herrero, J. (1994). La familia: formas y funciones. En G. Musitu y P. Allatt (Eds.), *Psicología de la familia* (pp. 17-46). Valencia: Albatros.

Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y aprendizaje,* 16, 68-101.

Musitu, G.; Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

Myers-Walls, J.A. y Myers-Bowman, K.S. (1999). Sorting Through Parenting Education Resources: Values and the Example of Socially Conscious Parenting. *Family Science Review*, 12 (2), 69-86.

Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

Navarro, I.J.; Gónzalez, C. y Álvarez, J.D. (2010). La escuela permanente de madres y padres: una estrategia contra el fracaso escolar. En *I Congreso Internacional de atención a la diversidad*. Obtenido el 8 de abril de 2012, de http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/14940

Navarro, M.J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 3

(1), 1-16. Obtenido el 19 de agosto de 2012, de http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev 31COL4.pdf

NCFR. National Council on Familiy Relation (s.f.). *Family Life Education Content Areas*. Obtenido el 23 de febrero de 2011, de https://www.ncfr.org/sites/default/files/ downloads/news/FLE_Content_Areas_2011.pdf

NPEN. National Parenting Education Network (s.f.). *National Parenting Education Network Core Principles*. Obtenido el 2 de marzo de 2011 de http://npen.org/about-npen/core-principles/

NPEN (2011). *Framework for Understanding Parenting Educator Professional Preparation and Recognition*. Professional Preparation and Recognition Committee de NPEN. Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://npen.org/profdev/forum/tools/ framework.pdf

NYSPEP. New York State Parenting Education Partnership (2008). *Survey of Parenting Education Providers Use of Evidence: Preliminary Results*. NYSPEP's Evidence y Evaluation workgroup. Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://npen.org/pdfs/ NYSPEP-EE-Survey-Summary-Results.pdf

Observatorio Vasco de Drogodependencias (2001). *Escuelas de padres y madres: propuesta de actuación*. *Seminario de profundización en el IV Plan Trienal de Drogodependencias "El trabajo de padres y madres"*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Obtenido el 11 de octubre de 2010, de http://www.osakidetza.euskadi.net/v19-osk0002/es/contenidos/informacion/ publicaciones_ovd_inf_txostena/es_9033/adjuntos/Escuelaspadresmadres.pdf

Olavarrieta, M. (1976). *La familia. Estudio antropológico*. Madrid: UNED.

Oliva, A.; Hidalgo, V.; Martín, D.; Parra, A.; Ríos, M. y Vallejo, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.

Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza.

Olivares, J.; Rosa, A.I. y Olivares, P.J. (Coords.) (2006). *Ser padres, actuar como padres. Un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Orden 11885, de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica. En Boletín Oficial del Estado de 13 de mayo de 1977.

Orden 10222, de 28 de abril de 1982 por la que se crea el Programa Nacional de Formación de Padres de Alumnos. En Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 1982.

Ordóñez, R. (2008). Evaluación de los intereses participativos y necesidades formativas de profesores y padres en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (2), 149-162.

Orellana, M. (2001). Escuela de Padres con hijos adolescentes en contacto con las drogas. Proyecto Hombre Sevilla. *Proyecto Hombre*, 40, 101-104.

Orte, C. (2011). El fortalecimiento de las familias en el contexto de la prevención con familias de alto riesgo y de los programas basados en evidencias. En *III Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 20 de mayo de 2012, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2011/Docs/Ponencias/DifusionProgramasCarmenOrte.pdf

—; Ballester, L.; Pascual, B.; March, M.; Amer, J. y Gomila, M.A. (2013). La educación familiar en los contextos escolar y comunitario: hacia un modelo orientado a la mejora de las competencias familiares. En S. Torío; O. García-Pérez; J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 153-160). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

—; Touza, C. y Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social*, 14, 95-103.

Otero, O.F. (1990). Orientación familiar y orientadores familiares. En V. García Hoz (Dir.), *La educación personalizada en la familia* (pp. 349-374). Madrid: Rialp.

Ottaway, A.K.C. (1967). *Educación y sociedad: introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.

Palacios, J.; Hidalgo, M.V. y Moreno, M.C. (1998). Ideologías familiares sobre el desarrollo y la educación infantil. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 181-200). Madrid: Alianza.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

Palomo, M. (2008). Las Escuelas de Padres. Una actividad de apoyo para la construcción de la comunidad educativa. En Sociedad Española de Pedagogía, Educación, Ciudadanía y Convivencia, *Diversidad y sentido social de la Educación. XIV*

Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía (pp. 779-788). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

— (2011). *La Escuela de Padres como recurso educativo. Propuesta de un protocolo de actuación*. Tesis Doctoral. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Parra, J.C. (1998). Escuela de Padres. Instrumento de la Orientación Familia. *Trabajo Social hoy*, 19, 39-46.

Pascual, B.; Pozo, R.; Orte, C.; Oliver, J.L.; Vives, M. y Ginard, M. (2013). Los condicionantes socioeconómicos de los programas de parentalidad positiva: análisis de las políticas familiares. En S. Torío; O. García-Pérez; J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 168-174). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Pastor, P. y Salas, A. (2006). Familia y escuela: una experiencia conjunta de formación y reflexión. En M.I. Álvarez y A. Berástegui (Coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 334-346). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Peña, J.V.; Rodríguez, S.; Inda, M.M. y Hernández, J. (2013). Pérdida de horizonte en la educación parental y crisis social. En S. Torío; O. García-Pérez; J.V. Peña y C.M. Fernández (Coords.), *Crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 536-542). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Perea, E.I. (2001). La formación de padres: origen y desarrollo. *Redes, Revista de Servicios Sociales*, 9, 23-36.

Pereira, M.C. y Pino, M.R. (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Aspectos generales (I). *Revista de Ciencias de la Educación*, 189, 21-38.

— (2002). Un programa de intervención pedagógica sobre educación familiar en el ámbito comunitario. Estrategias para la resolución de conflictos (y II). *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 135-156.

Pérez, C.; Rodríguez, T. y Aguiar, C. (2000). Etapa familiar que se inicia con el nacimiento del primer hijo. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (1), 89-92.

Pérez de Guzmán, M.V. (2002). La educación no formal: una vía para la participación de los padres en los centros educativos. *Ágora digital*, 4, 1-10. Obtenido el 1 de abril de 2011, de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3501/b15761666.pdf?sequence=1

Pérez-Díaz, V.; Chuliá, E. y Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000. Innovación y respuesta de las familias a sus condiciones económicas, políticas y culturales.* Madrid: Fundación Argentaria.

Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental. La medida en educación. Curso de adaptación*. Madrid: UNED.

Pérez, P.M. y Cánovas, P. (1995). Relaciones familiares y valores: Análisis intergeneracional. *Infancia y Sociedad*, 29, 117-145.

Pérez, P.; Vidal, M.; Alonso, T.; Avellanosa, I. y Cánovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar: el niño de 0 a 6 años. Estudio interdisciplinar*. Madrid: Fundación Santa María.

Pérez, R.; Pérez, F. y Olmedo, D. (2002). La Escuela de Padres y la prevención de situaciones de riesgo y exclusión social en niños de Educación Infantil. Retos y respuestas educativas. En A. Gervilla; M. Barreales y M.C. Moreno (Coords.), *Necesidades educativas de la infancia ante el nuevo milenio*, Vol. 1 (pp. 411-417). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.

Pérez Serrano, G. (1998). La familia en la sociedad actual. Perspectiva educativa. En V. Llorent (Coord.), *Familia y Educación en un contexto internacional* (pp. 35-62). Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.

Pérez Testor, C. (2006). La familia y el aprendizaje por la experiencia. En M.I. Álvarez y A. Berástegui (Coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 83-91). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Pestalozzi, J.H. (2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Carta sobre la educación de los niños*. México: Porrúa.

— (2004). *El libro de las madres y otros escritos*. Madrid: PPU.

Phtiaka, H. y Symeonidou, S. (Eds.) (2007). *Schools and families in partnership: Looking into the future. Proceeding of the 6th International Conference of the European Research Network About Parents in Education*. Nicosia: Universidad de Chipre.

Piaget, J. (1973). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo XXI.

— (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

— (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.

— (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

— (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

— e Inhelder (2002). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pichardo, M.C. (2000). El papel del Psicopedagogo en la formación de padres. En D. González; J.A. Amezcua y F. Peñafiel (Coords.), *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación* (pp. 33-54). Granada: Grupo editorial universitario.

Pineda, P. (2005). Las escuelas de padres y la participación educativa: dos vectores que confluyen en la educación infantil (1ª y 2ª Parte). *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (10). Documento electrónico. Obtenido el 2 de abril de 2010, de http://www.rieoei.org/experiencias102.htm // 103.htm

Pitillas, C. (2012). Primera Alianza. Programa para la promoción de vinculaciones tempranas saludables con familias en riesgo de exclusión social. En *IV Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 20 de mayo de 2013, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/posters/PrimeraAlianza.ppt

Pittman, F.S. (1990). *Momentos decisivos. Tratamiento de familias en momentos de crisis*. Barcelona: Paidós.

Pocovi, M. (1999). *Investigación educativa: una alternativa viable*. Madrid: Itesco.

Ponzetti, J.J. (1999). Current Issues in Parenting Education: Introduction to the Special Issue. *Family Science Review*, 12 (2), 65-68.

Pourtois, J.P. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*. Bruselas: Labor.

— (1989). *Les thématiques en éducation familiale*. Bélgica: De Boeck Université.

— y Desmet, H. (1997). *L'Education Postmoderne*. París: Presses Universitaires de France.

Powell, D.R. (1991). How schools support families. Critical policy tensions. *The Elementary School Journal*, 91, 307-319.

— (2005). Searches for what works in parenting interventions. En T. Luster y L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 343-373). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prendes, C.R. (2008). Escola de pais: participación da familia na comunidade educativa. *Eduga*, 52, 60-63.

Proposición no de Ley relativa a la puesta en marcha de medidas para el fomento del principio de "parentalidad positiva". En BOCG Congreso de los Diputados, serie D, núm. 334, de 11 de febrero de 2010.

Quintana, J.M. (1993). ¿Qué es la pedagogía familiar? En J.M. Quintana (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 13-30). Madrid: Narcea.

Raglianti, M. (2003). *Familias de niños con talento académico: una experiencia en Chile a través de Escuela para Padres*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Ramírez, J.M.; Méndez, A. y Díaz, C.E. (2013). Participación y formación de madres y padres en la plataforma virtual Familiasenred. En J.J. Gázquez; M.C. Pérez; M.M. Molero y R. Parra (Comps.), *Investigación en el ámbito familiar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 353-358). Granada: GEU.

Real Decreto 1599, de 11 de julio por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos. En Boletín Oficial del Estado de 29 de julio de 1986.

Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE). Obtenido el 17 de septiembre de 2012, de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones4.pdf

Reder, P.; Duncan, S., y Lucey, C. (2003). *Studies in the assessment of parenting*. Londres: Routledge.

Redondo, J.J. (2009). La atención temprana: conceptualización, principios y programas de intervención. En *Temas para la educación*, 5. Obtenido el 10 de marzo de 2011, de http://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docui.aspx?p=5&d=6129

Regueira, A. y Cardona, J.A. (2006). "A tiempo", programa de prevención selectiva familiar. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 58, 64-67.

Reher, D.S. (1996). *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Editorial.

Reyes, M.M. y Toledo, P. (2008). *Educación familiar*. Sevilla: Mergablum.

Ribeiro, T. (1996). El nido vacío. En M. Millán, (Dir.), *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico* (pp. 133-152). Valencia: Promolibro.

Rice, F.P. (1990). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Ricoy, M.C y Feliz, T. (2002). Estrategias de intervención para la Escuela de Padres y Madres. *Educación XXI*, 5, 171-197.

Riedl, R. (1983). *Biología y conocimiento. Fundamentos filogenéticos de la razón*. Barcelona: Labor Universitaria.

Ríos González, J. A. (1972). *Familia y centro educativo*. Madrid: Paraninfo.

— (1973). Escuela de Padres. *Educadores*, XV (71) 11-19.

— (1984). *Orientación y Terapia familiar*. Madrid: Fundación Instituto de Ciencias del Hombre.

Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXV (237) 559-574.

— (2008). Estilos educativos positivos, clave para educar buenos ciudadanos. En Sociedad Española de Pedagogía, Educación, Ciudadanía y Convivencia, *Diversidad y sentido social de la Educación*. *XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 719-728). Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

Rivas Rivas, A.M. (2007). Las nuevas formas de vivir en familia: el caso de las recomposiciones familiares. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 26 (1), 179-202.

Rivera, J.A. (1994). En mi centro existe Escuela de Padres, ¿y en el tuyo? *Educar hoy*, Especial Escuela de Padres, 45, 15-19.

Rivera, M.J.; Carmona, M.; Jiménez, A.M. y González, P. (2006). ¿Cómo crear escuelas para padres? En VV.AA., *II Jornadas regionales de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria* (pp. 89-97). Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Obtenido el 2 de agosto de 2013, de http://www.doredin.mec.es/documentos/00920092004442.pdf

Rodrigo, M.J. (2012). Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva. En *IV Jornadas Parentalidad Positiva*. Obtenido el 20 de mayo de 2013, de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/MJoseRodrigo.ppt

— y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza.

—; Almeida, A.; Spiel, C. y Koops, W. (2012). Introduction: Evidence-based parent education programmes to promote positive parenting. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 2-10. Obtenido el 17 de enero de 2013, de http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/contenidos/informacion/gura_programa/es_actual/adjuntos/EJDP.%20Parenting.%202012.pdf

—; Capote, C.; Máiquez, M.L.; Martín, J.C.; Rodríguez, G.; Guimerá, P. y Peña, M. (2000). *Programa Educar en Familia*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

—; Máiquez, M.L.; Byrne, S.; Rodríguez, B., Martín, J.C.; Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

—; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

—; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.

—; Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.

—; Martín, J.C.; Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.

—; Martín, J.C.; Máiquez, M.L.; Álvarez, M.; Byrne, S.; González, A.; Guerra, M.; Montesdeoca, M.A. y Rodríguez, B. (2010). *Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidad de Castilla-La Macha.

— y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Hernández, J. (2003). Escuela de padres: una experiencia con familias de niños y niñas con NEE. *Aula de Innovación Educativa*, XII (127), 71-73.

Rodríguez, I. y Menéndez, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *Portularia*, 3, 9-32.

Rodríguez, M.A.; del Barrio, V. y Carrasco, M.A. (2011). *El libro de familia. Un G.P.S. educativo*. Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Rodríguez Rodríguez, M.A. (2004). *Un análisis de la educación familiar desde la teoría pedagógica: propuesta de bases fundamentales para un modelo integrado*. Tesis Doctoral. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Rodríguez Torres, E. (2002). La Escuela de Padres como respuesta a las necesidades de las familias con hijos con autismo. En Actas del XI Congreso Nacional de Autismo, *Construyendo un futuro de calidad*. Santander: Asociación Española de Profesionales del Autismo. Obtenido el 22 de noviembre de 2012, de http://www.aetapi.org/congresos/santander_02/comun_01.pdf

Romero Gallego, M.M. (2004). *Las escuelas de madres y padres de Madrid capital: estudio comparado*. Tesis Doctoral. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.

Romero Pérez, C. (2003). La familia desde una perspectiva sistémico-dinámica. En E. Gervilla (Coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 155-165). Madrid: Narcea.

Romero Vela, M.J. (2010). *Familia y escuela*. Madrid: Wanceulen.

Rosa, F. y Ruf, A. (2001). Una experiencia de dinámica de grupo con padres de alumnos con discapacidad visual y otras deficiencias. *Integración*, 36, 40-46.

Rosa, S.; Galán, A. y Serrano, J. (2007). Familias reconstituidas: el papel del padre en la cuerda floja. *Revista de Psicología y Educación, INFAD*, 3 (1), 193-199.

Rousseau, J.J. (1972). *Emilio o de la educación*. Madrid: Edaf.

Rubin, K.H. y Burgess, K.B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1: Children and Parenting* (pp. 383-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ruiz Becerril, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.

Ruiz, M. y Martín, J.F. (1995). Escuela de Padres: "Aprendizaje y oficio". *Padres y Maestros*, 211, 23-24.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. 4ª edición. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sacristán, M.M. y Guisasola, P. (1996). Evaluación del proyecto Escuela de Padres. *Intervención Psicosocial*, V (15), 103-116.

Salvador, F; Rodríguez, J. J. y Bolívar, A. (Dirs.) (2004). *Diccionario enciclopédico de Didáctica*. Vol. II. Málaga: Aljibe.

Samuelson, A. (2010). *Best Practices for Parent Education and Support Programs*. What Works, Wisconsin – Research to practice series. Madison, WI: Universidad de Wisconsin. Obtenido el 26 de octubre de 2012, de http://whatworks.uwex.edu/attachment/whatworks_10.pdf

Sánchez, A. y Romero, A. (1997). La colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Investigación en la escuela*, 33, 59-66.

Sánchez, D.; García, R.; Jara, P. y Cuartero, T. (2011). Valoración de los padres acerca de la implicación escolar y de las expectativas académicas y profesionales de sus hijos. En J.M. Román; M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comps.), *Actas del Congreso Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 9185-9194). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Sánchez García, E. (1998). Pensamiento postmoderno y familia. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar, FAM*, 17, 21-38.

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la Educación (Reflexión y normativa pedagógica)*. Barcelona: Ariel.

Schaffer, H.R. (1989). *Interacción y socialización.* Madrid: Visor.

Schaub, Z. y Zenke, K.G. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Akal.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Sección de Promoción de la Salud. Instituto de Salud Pública. Departamento de Salud (2005). *Guía educativa para trabajar con grupos de padres y madres*. Pamplona: Fondos de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Serra, E., Gómez, L.; Pérez-Blasco, J. y Zacarés, J.J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 141-160). Madrid: Alianza.

Shaw, J. (2008). Parenting programs and their impact on the social and emotional development of young children. En R. Tremblay; R. Barr y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 63-67). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Obtenido el 27 de octubre de 2012, de http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/dossiers-complets/en/parenting-skills.pdf

Sierra, R. (1992). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

Simón, L. y Rejado, M.M. (Coords.) (2000). *Familias y bienestar social*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Small, S.A. y Mather, R.S. (2009). *Wisconsin evidence-based parenting program directory*. What Works, Wisconsin – Research to practice series. Madison, WI:

Universidad de Wisconsin. Obtenido el 6 de noviembre de 2012, de http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks.cfm

Smith, C.A.; Cudaback, D.; Goddard, H.W. y Myers-Walls, J. (1994). *National Extensión Parent Education Model*. Manhattan, Kansas: Kansas Cooperative Extension Service. Obtenido el 20 de diciembre de 2013, de http://www.k-state.edu/ wwparent/nepem/nepem.pdf

Smith, C.; Perou, R. y Lesesne, C. (2002). Parent education. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4: Social conditions and applied parenting* (pp. 389-410). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y educación*, 4, 11-17.

Solís, P. y Díaz, M. (1999). ¿Quién educa a los padres? Formación de líderes en paternidad. Un enfoque para la prevención e investigación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31 (3), 513-526.

Sorcio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.

Stern, H.H. (1967). *La educación de los padres*. Buenos Aires: Kapelusz.

Stolz, H.E.; Henke, T.M.; Brandon, D.J. y Sams, J.M. (2009). *Professional Preparation Systems for Parenting Educators: Identification, Perceived Value, and Demand for a National Credential*. Department of Child and Family Studies University of Tennessee. Obtenido el 9 de enero de 2014, de http://npen.org/professional-development/professional-standards/

Subirats, J. (2004). Interacción entre la familia y otros actores de las políticas de bienestar. En *Libro de Ponencias del II Congreso sobre la Familia en la sociedad del siglo XXI* (pp. 117-128). Madrid: FAD.

Symeou, L. (2005). Pass and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.

Targa, C. (1988). Una escuela activa de padres. *Cuadernos de Pedagogía*, 163, 50-51.

Tavoillot, H. (1977). Educación familiar y educación escolar. En G. Avanzini, *La pedagogía en el siglo XX* (pp. 261-275). Madrid: Narcea.

Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Tenorio, J.M. y Ortega, R. (2006). Escuela de padres y madres. *Revista digital Investigación y Educación*, III (26). Documento electrónico. Obtenido el 21 de marzo de 2010, de http://www.csi.csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/ revistaense/n26/26040111.pdf

Terrón, E.; Alfonso, C. y Díez, E. (1999). Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza. *Aula de Innovación Educativa*, 85, 6-10.

Thomas, A. y Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Nueva York: Bruner-Mazel.

Thomas, R.; Cooke, B. y Scott, M. (2006). *Strengthening parent-child relationships: The reflective dialogue parent education design handbook for parent educators*. Minneapolis, MN: Universidad de Minnesota.

Tiburcio, C. (2005). Actuaciones del EOEP en relación al Plan Regional de Apoyo a la Participación Educativa. Escuela de padres y madres radiofónica. En VV.AA., *I Jornadas regionales de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Primaria* (pp. 219-222). Mérida: Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Obtenido el 2 de agosto de 2013, de http://recursos.educarex.es/pdf/I_Jorna.pdf

Tolino, A.C. y Hernández, M.A. (2012). Familia y escuela. Formación de padres. En J.A. Ibáñez Martín (Coord.), *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: BibliotecaOnline. Obtenido el 10 de enero de 2013, de http://www.filosofiadelaeducacion.org/ocs-2.3.3-1/index.php/congreso/cife/paper/downloadSuppFile/268/71

Tonini, F. (2006). Orientación familiar: un recurso especializado para la familia. En M.I. Álvarez y A. Berástegui (Coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 251-273). Madrid: Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.

Torío, S. (2001). Hacia nuevos modelos de familia. Análisis de la morfología familiar en el Principado de Asturias. *Aula Abierta,* 78, 143-156.

— (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

—; Peña, J.V. y Hernández, J. (2011). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Obtenido el 20 de mayo de 2012, de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/117.pdf

Torreblanca, V. y Ansolenga, D. (2007). "Tú tienes la llave": Escuela de madres y padres. Proyecto de Implicación Familiar en un piso tutelado de personas adultas con discapacidad intelectual. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 8, 163-186.

Torres, C. (2008). Organización y funcionamiento de la Escuela de Madres y Padres. En J. Gairín y S. Antúnez (Coords.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Vol. 2. Documento electrónico (CD-Rom).

Torres, M.; Alvira, F. y Blanca, F. (1994). *Relaciones padres hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Touriñán, J.M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos "formales", "no formales" e "informales". *Revista de Teoría de la Educación*, 8, 55-79.

— (2001). Acción educativa familiar e intervención pedagógica. En J.M. Touriñán (Ed.), *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva* (pp. 55-78). Santiago de Compostela: Fundación Caixa Galicia.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Trinidad, M.E.; Pizarro, A.; González, M.A. y Blázquez, G. (1995). *Escuela para padres: "La escuela sin barreras"*. Badajoz: Asociación de Padres de Niños Autistas. Obtenido el 18 de marzo de 2011, de http://www.aetapi.org/congresos/murcia_95/ recursos_06.pdf

Trivette, C. y Dunst, C. (2009). Community-based parent support programs. En R. Tremblay; R. Barr y R. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 13-17). Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Obtenido el 15 de noviembre de 2012, de http://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/ dossiers-complets/en/parenting-skills.pdf

Tschorne, P. (1983). Escuelas Activas de Padres. Experiencia piloto para los colegios públicos de Esplugues de Llobregat. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 39-40.

—; Villalta, M. y Torrente, M. (1992). *Padres y madres en la escuela: una guía para la participación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Tully, L. (2009). What makes parenting programs effective? An overview of recent research. *Research to Practice Notes*. Obtenido el 3 de diciembre de 2012, de http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/researchnotes_ parenting_programs2.pdf

UNAF. Unión de Asociaciones Familiares (2014). *Guía de parentalidad positiva*. Madrid: UNAF.

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Tokio (Japón).

UNESCO (1990).Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien (Tailandia).

UNODC. United Nations Office on Drugs and Crime (2010). *Compilation of Evidence Based Family Skills Training programmes*. UNODC. Obtenido el 11 de enero de 2011 de https://www.unodc.org/documents/prevention/family-compilation.pdf

Valderrey, P. (2010). SPSS 17: Extracción del conocimiento a partir del análisis de datos. Madrid: Ra-ma Editorial.

Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Reveue du REDIF*, 1, 15-22.

Valero, A. (1995). El sistema familiar español. Recorrido a través del último cuarto de siglo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 70, 91-105.

Vara, M.V. (1996). Las escuelas de padres. *La Cristalera*, 6, 55-56.

Vasilachis, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, M. (2008). *Historia de la familia contemporánea. Principales cambios en los siglos XIX y XX*. Madrid: Rialp.

Vecilla, I.; Ledesma, R. y de Prado, J. (1996). Una alternativa de escuela de padres preventiva y participativa. En *Actas del Congreso estatal sobre prestación de servicios para personas ciegas y deficientes visuales*, Vol. 3 (pp. 603-610). Madrid: ONCE.

Velázquez, M. y Loscertales, F. (1987). *La Escuela de Padres. Manual práctico*. Sevilla: Alfar.

Vigotsky, L.F. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vila, I. (1998a). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 501-519). Madrid: Alianza.

— (1998b). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vílchez, L.F. (2003). *Padres y madres ante el espejo*. Madrid: San Pablo.

Villa, A. (1994). Propuesta para una Escuela de Padres. *Educar hoy*, Especial Escuela de Padres, 45, 20-22.

Villa, A. y Fernández, J.J. (1999). Las Escuelas de Padres: un elemento imprescindible en la prevención familiar de las drogodependencias. *Revista Española de Drogodependencia*, 24 (2), 102-117.

Villas-Boas, M.A. (2003). Analyzing parents' and teachers' perspectives, developing partnerships: current research in Portugal. En S. Castelli; M. Mendel y B. Ravn (Eds.), *School, Family, and School Community Partnership in a World of Differences and Changes* (pp. 31-41). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.

VV.AA. (1978a). ¿Cómo hacer un Laboratorio para la Escuela de Padres? *Padres y Maestros*, Editorial, 58, 1-5.

— (1978b). Los niños en la Escuela de Padres. Un modelo realista –y divertido– de pedagogía en vivo. *Padres y Maestros*, 59, 14-16.

— (1978c). Cuando una Escuela de Padres entra en crisis. *Padres y Maestros*, 59, 21-25.

VV.AA. (1984). Escuela de padres en Alcalá de Henares (Madrid). *Vida escolar*, 228, 68-69.

VV.AA. (1991). Escuela de Padres. *Cuadernos de Pedagogía*, Tema del mes, 191, 7-34.

VV.AA. (1996). Escuela de Padres y Madres 1995/1996. *Padres y Maestros*, 215, 24-25.

VV.AA. (1998). Las Escuelas de Padres como ámbito de educación permanente. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Colegio Profesional de la Educación*, 100, 41-46.

Walker, E. (2002). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

Watzlawick, P. (1998). *El cambio familia: desarrollo y modelos*. Buenos Aires: Gedisa.

Waxler, N. E. y Mishler, E. G. (1978). Experimental studies of families. En L. Berkowitz (Ed.), *Group Process* (pp. 368-418). Nueva York: Academic Press.

White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Ashfield, Australia: Department of Community Services, Centre for Parenting and Research.

Wiersma, W. y Jurs, S.G. (2008). *Research methods in education: An introduction*. 9ª edición. Belmont, CA: F.E. Peacock.

Zepeda, M.; Varela, F. y Morales, A. (2004). Promoting positive parenting practices through parenting education. En N. Halfon; T. Rice y M. Inkelas (Eds.), *Building State Early Childhood Comprehensive Systems Series*, 13. Los Angeles: National Center for Infant and Early Childhood Health Policy. Obtenido el 21 de abril de 2011, de http://0-files.eric.ed.gov.opac.msmc.edu/fulltext/ED496804.pdf

Índice de ilustraciones

Cuadros

Pág.

1. Aclaraciones conceptuales del término familia 32
2. Clasificaciones comparadas de estilos educativos parentales 51
3. Enfoques de la formación parental 96
4. Principios de la formación parental 101
5. Progreso de la formación parental 107
6. Razones o indicadores históricos de la formación parental 124
7. Servicios y acciones de los Estado Miembros de la Unión Europea 134
8. Ejemplos de programas de formación parental en España 142
9. Apuntes diferenciadores de la EPM 152
10. Aproximaciones al sentido de la EPM 161
11. Instituciones privadas que desarrollan acciones formativas para padres en modalidad presencial o semi-presencial 182
12. Algunas direcciones web con prácticas y recursos formativos para padres 187
13. Referencias de publicaciones sobre EPM en situaciones especiales 189
14. Pasos en la puesta en marcha de una EPM según varios autores 193
15. Técnicas de trabajo para la EPM 210
16. Dificultades comunes de la EPM 214
17. Características del profesional según Velázquez y Loscertales (1987) 217
18. Planteamientos de formación del profesional según varios autores 235
19. Efectos positivos derivados de la cooperación familia-escuela 248
20. Referencia de acciones para la formación y el reconocimiento de profesionales en formación parental en Norteamérica 271
21. Principios de eficacia de las intervenciones de formación parental 276
22. Características de la investigación adoptada en el estudio 303
23. Síntesis de las variables de estudio y su operativización 304

24. Ítems, número de variables y tipo de respuestas del cuestionario para padres y madres 325
25. Ítems, número de variables y tipo de respuestas del cuestionario para profesionales responsables de EPM 327
26. Entrevista a Directores y/o Coordinadores de instituciones 329
27. Temporalización general de la investigación 331

Figuras

Pág.

1. Etapas del desarrollo familiar 62
2. Aspectos que influyen en la parentalidad positiva 109
3. Dimensiones básicas consideradas para la fundamentación de la formación parental 111
4. Necesidades esenciales del niño 120
5. Temas y contenidos de referencia de la EPM 202
6. El perfil del profesional de EPM según Brunet y Negro (1999) 216
7. Organigrama de la EPM según Moratinos (1985) 238
8. Representación del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) 246
9. Representación bipiramidal de Hornby (1990) 251
10. La Escuela de Padres y Madres en el marco de relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad 263

Gráficos

Pág.

1. Persona que contesta al cuestionario de padres 343
2. Edad de la persona que contesta al cuestionario de padres 344
3. Número de hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres 346
4. Edad de los hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres 347
5. Situación familiar de la persona que contesta al cuestionario de padres 348
6. Estado civil de la persona que contesta al cuestionario de padres 349
7. Nivel de estudios de la persona que contesta al cuestionario de padres 350
8. Situación laboral de la persona que contesta al cuestionario de padres 351
9. Profesión de la persona que contesta al cuestionario de padres 352
10. Tiempo de participación de los padres en la EPM 354

11. Motivos de participación de los padres a la EPM 360
12. Temas de interés para los padres que asisten a la EPM 364
13. Valoración de los padres sobre las actividades que se hacen en la EPM 368
14. Valoración de los padres respecto a los conocimientos del profesional de la EPM 373
15. Valoración de los padres respecto a las habilidades del profesional de la EPM 375
16. Valoración de los padres respecto a la personalidad del profesional de la EPM 377
17. Proyección de la EPM para el desarrollo personal de los padres 383
18. Proyección de la EPM en la relación con los hijos 392
19. Proyección de la EPM en el desarrollo escolar de los hijos 395
20. Proyección de la EPM en la relación con los maestros o profesores de los hijos.... 403
21. Formación académica general de los profesionales 409
22. Años de experiencia en EPM de los profesionales 413
23. Cursos de experiencia en EPM de los profesionales 414
24. Centros de experiencia en EPM de los profesionales 416
25. Categoría como profesional de la EPM 417
26. Entidad organizadora o auspiciadora de la EPM 420
27. Institución o centro de desarrollo de la EPM 422
28. Años de funcionamiento de la EPM 424
29. Forma de acceso de los participantes de EPM 427
30. Número de participantes de la EPM 428
31. Duración de las sesiones de la EPM 430
32. Duración del curso de la EPM 431
33. Frecuencia de las reuniones de la EPM 432
34. Organigrama de la EPM 434
35. Costes de la EPM 436
36. Programa de la EPM 439
37. Difusión de la EPM 441
38. Objetivos de la EPM 444
39. Temas trabajados en la EPM 445
40. Estructura organizativa de la EPM 450
41. Valoración de los profesionales sobre los procedimientos metodológicos de la EPM 452
42. Valoración de los profesionales respecto a sus conocimientos 455
43. Valoración de los profesionales respecto a sus habilidades 456
44. Valoración de los profesionales respecto a su personalidad 458
45. Recursos utilizados en la EPM 460
46. Evaluación de las sesiones y de la EPM 462

47. Problemas o dificultades al inicio de la Escuela/sesión 464
48. Problemas o dificultades durante el desarrollo de la Escuela/sesión 465
49. Problemas o dificultades al final de la Escuela/sesión 467
50. Relación de la EPM con el centro escolar 470
51. Participación de las familias en el centro escolar a través de la EPM 472
52. Comparación respecto a la metodología de la EPM según padres y profesionales 475

Imágenes

Pág.

1. Composición de ilustraciones de la revista "L'École des Parents" 173
2. Material didáctico de la Escuela de Padres ECCA 177

Tablas

Pág.

1. Respuesta de los CEIP en el contacto inicial 309
2. Distribución final de la muestra de padres 310
3. Distribución de la muestra de profesionales procedentes de los CEIP 312
4. Respuesta de las instituciones en el contacto inicial 313
5. Distribución final de la muestra de profesionales 317
6. Distribución de la muestra de directores/coordinadores 318
7. Persona que contesta al cuestionario de padres 343
8. Edad de la persona que contesta al cuestionario de padres 344
9. País de origen de los padres y madres 345
10. Número de hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres 346
11. Edad de los hijos de la persona que contesta al cuestionario de padres 347
12. Situación familiar de la persona que contesta al cuestionario de padres 348
13. Estado civil de la persona que contesta al cuestionario de padres 349
14. Nivel de estudios de la persona que contesta al cuestionario de padres 350
15. Situación laboral de la persona que contesta al cuestionario de padres 351
16. Profesión de la persona que contesta al cuestionario de padres 352
17. Tiempo de participación de los padres en la EPM 353
18. Síntesis de los análisis de contingencia entre los aspectos socio-demográficos de los padres y la variable tiempo de participación en la EPM 355

19. Tabla de contingencia titularidad del centro-tiempo de participación 355
20. Prueba de Chi-cuadrado titularidad del centro-tiempo de participación 356
21. Tabla de contingencia edad del padre-tiempo de participación 356
22. Prueba de Chi-cuadrado edad del padre-tiempo de participación 357
23. Tabla de contingencia edad de los hijos-tiempo de participación 357
24. Motivos de participación de los padres que asisten a la EPM 360
25. Tabla de contingencia persona encuestada-sentirse presionado por la pareja 361
26. Prueba Tau persona encuestada-sentirse presionado por la pareja 361
27. Tabla de contingencia tiempo de participación-motivación para la mejora personal 362
28. Prueba Tau tiempo de participación-motivación para la mejora personal 362
29. Temas de interés para los padres que asisten a la EPM 364
30. Valoración de los padres sobre las actividades que se hacen en la EPM 368
31. Valoración de los padres sobre las actividades de la EPM, sin la categoría "no se hace" 370
32. Valoración de los padres respecto a los conocimientos del profesional de la EPM 373
33. Valoración de los padres respecto a las habilidades del profesional de la EPM 375
34. Valoración de los padres respecto a la personalidad del profesional de la EPM 376
35. Pruebas KMO y Barlett en el análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM 378
36. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 1) 379
37. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 2) 379
38. Análisis factorial relativo a la utilidad de lo aprendido por los padres desde que asisten a la EPM (matriz 3) 380
39. Proyección de la EPM para el desarrollo personal de los padres 383
40. Tabla de contingencia tiempo participación-entiende otros padres 385
41. Prueba Tau tiempo de participación-entiende otros padres 385
42. Tabla de contingencia tiempo participación-hace amigos 386
43. Prueba Tau tiempo de participación-hace amigos 386
44. Pruebas KMO y Barlett en el análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM 388
45. Análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 1) 388

46. Análisis factorial relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 2)..... 389
47. Análisis relativo a los cambios en la relación con los hijos desde que los padres asisten a la EPM (matriz 3)..... 389
48. Proyección de la EPM en la relación con los hijos..... 392
49. Proyección de la EPM en el desarrollo escolar de los hijos..... 395
50. Comentarios de los padres relativos a la pregunta 8 del cuestionario..... 396
51. Tabla de contingencia tiempo participación-importancia de los estudios de los hijos..... 399
52. Prueba Tau tiempo de participación-importación de los estudios de los hijos..... 399
53. Tabla de contingencia tiempo participación-mejora del rendimiento escolar..... 400
54. Prueba Tau tiempo de participación-mejora del rendimiento escolar..... 400
55. Tabla de contingencia tiempo participación-comentarios positivos de maestros/ profesores..... 401
56. Prueba Tau tiempo de participación-comentarios positivos de maestros/ profesores..... 401
57. Proyección de la EPM en la relación con los maestros o profesores de los hijos..... 403
58. Comentarios de los padres relativos a la pregunta 9 del cuestionario..... 404
59. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (1)..... 406
60. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (2)..... 406
61. Comentarios de los padres en la pregunta 10 del cuestionario (3)..... 407
62. Formación académica general de los profesionales..... 409
63. Formación superior general de los profesionales..... 410
64. Formación especializada de los profesionales..... 411
65. Años de experiencia en EPM de los profesionales..... 413
66. Cursos de experiencia en EPM de los profesionales..... 414
67. Centros de experiencia en EPM de los profesionales..... 415
68. Categoría como profesional de la EPM..... 417
69. Entidad organizadora o auspiciadora de la EPM..... 420
70. Institución o centro de desarrollo de la EPM..... 421
71. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-centro de desarrollo de la EPM..... 423
72. Años de funcionamiento de la EPM..... 424
73. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-años de funcionamiento de la EPM..... 425
74. Prueba de Chi-cuadrado titularidad entidad organizadora-años de funcionamiento de la EPM..... 425

75. Forma de acceso de los participantes de EPM 427
76. Número de participantes de la EPM 428
77. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-número de participantes de la EPM 429
78. Duración de las sesiones de la EPM 430
79. Duración del curso de la EPM 431
80. Frecuencia de las reuniones de la EPM 432
81. Organigrama de la EPM 434
82. Costes de la EPM 436
83. Tabla de contingencia titularidad entidad organizadora-costes de la EPM 437
84. Programa de la EPM 439
85. Difusión de la EPM 441
86. Objetivos de la EPM 443
87. Temas trabajados en el curso de la EPM 445
88. Otros temas trabajados en el curso de la EPM 446
89. Estructura organizativa de las sesiones de la EPM 449
90. Valoración de los profesionales sobre los procedimientos metodológicos de la EPM 452
91. Valoración de los profesionales respecto a sus conocimientos 454
92. Valoración de los profesionales respecto a sus habilidades 456
93. Valoración de los profesionales respecto a su personalidad 458
94. Recursos utilizados en la EPM 460
95. Evaluación de las sesiones y de la EPM 462
96. Problemas o dificultades al inicio de la Escuela/sesión 464
97. Problemas o dificultades durante el desarrollo de la Escuela/sesión 465
98. Problemas o dificultades al final de la Escuela/sesión 466
99. Relación de la EPM con el centro escolar 469
100. Participación de las familias en el centro escolar a través de la EPM 472
101. Centro, abreviatura, entrevistado y preguntas de la entrevista a Directores/ Coordinadores 475
102. Cualidades de los profesionales según los Directores/Coordinadores 491
103. Síntesis de los resultados de la entrevista a Directores/Coordinadores 494

Agradecimientos

Son estas las últimas letras que escribo ante la pantalla del ordenador que tantas horas me ha absorbido, aunque durante esos momentos los pensamientos que torpemente intento expresar con estas palabras siempre estuvieron presentes para empujarme a seguir.

Sea mi primer agradecimiento para mi directora de Tesis, Escolástica Macías, quien avivó mi interés por la formación de los padres desde el esfuerzo que ella dispone para la mejora de las familias que están a su alrededor; sus inquietudes personales, manifiestas en las continuas conversaciones, anotaciones y correcciones, han sido un impulso para la mejora crítica y constructiva del trabajo. El tiempo que hemos compartido me ha ayudado a crecer.

Manifestar mi afecto hacia Félix E. González, Catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, que confió en mí para iniciar el doctorado y me ha apoyado durante el mismo. Estaré siempre agradecida por todo lo que he aprendido con él en su exigencia y compromiso hacia la educación y para sus alumnos, que tengo el placer de haber sido en repetidas y cada vez más valiosas ocasiones.

Es motivo de una gran satisfacción mencionar a mi familia, este trabajo viene a mostrar lo importante que es para mí en todo lo que he aprendido y sigo aprendiendo en y para la vida. Gracias a quienes este trabajo dediqué: a mis padres por darme el mayor de los regalos, la educación, y a mis hermanas, porque con ellas soy e intento ser mejor; ellos, con tanto cariño, me han animado a luchar para lograr este objetivo. Y, de manera especial, a quienes me vieron empezar este proyecto pero con los que no puedo compartir su fin, en su recuerdo han sido un estímulo para continuar.

Quiero recordar a mis compañeras, amigas, de universidad, los momentos vividos años atrás también me han traído aquí.

Y vaya mi gratitud para todas aquellas personas que he ido encontrado en este camino y han facilitado su recorrido. Agradecer la amable acogida prestada en tierras asturianas de mano de la profesora Raquel Amaya Martínez y el resto de profesoras y compañeros, así como la de aquellos maestros, otros profesionales y voluntarios que han abierto sus puertas, aquellas por las que trabajan para cruzar umbrales más luminosos dirigidos al bienestar de las familias; espero que esas puertas se multipliquen y podamos volver a encontrarnos para colaborar en su apertura.

Gracias, todos y cada uno me habéis ayudado a apreciar que aún queda mucho por lo que seguir trabajando y aquí se inicia una etapa para ello.

Camuñas, diciembre de 2014

ANEXOS

Anexo 1.

Cartas de presentación

Ejemplar carta 1

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

Facultad de Educación
-Centro de Formación del Profesorado-

(Director/a del Colegio)

Sr/a. Director/a:

Como Directora de la Tesis Doctoral que está realizando Dña. Mª Ángeles CANO MUÑOZ, con el título "*Sentido y fundamento de la Escuela de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*" solicito, encarecidamente, su colaboración para que responda (a vuelta del correo _____ desde el que se remite esta carta) si en el Centro que Ud. dirige se desarrolla algún tipo de formación para los padres de los alumnos o de Escuela de Padres y Madres. Identificar los centros en los que se desarrollan procesos de formación a padres es uno de los objetivos de la citada Tesis Doctoral.

Convencida de su positiva actitud para contar con su estimable colaboración, le anticipamos nuestro agradecimiento con un cordial saludo.

Fdo. Escolástica Macías Gómez

Profesora de la UCM

Ejemplar carta 2

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

Facultad de Educación
-Centro de Formación del Profesorado-

(NOMBRE COLEGIO)

(Dirección)

Como Directora de la Tesis Doctoral que está realizando Dña. Mª Ángeles CANO MUÑOZ, con el título "*Sentido y fundamento de la Escuela de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*", le solicito encarecidamente que le permita pasar un cuestionario a los padres participantes en la Escuela de Padres y Madres del centro, así como al profesional/es que desarrollan la citada Escuela. Asimismo, le ruego que indique el día y hora que la doctoranda puede pasarse por el centro, al correo _____, desde el que se remite esta carta.

El resultado final será, y así cabe esperarlo de las cualidades y el buen hacer de Dña. Mª Ángeles una tesis brillante, con proyección y utilidad estimables en la práctica educativa.

Agradeciéndole de antemano su importante colaboración, reciba un cordial saludo.

Fdo. Escolástica Macías Gómez

Profesora de la UCM

Ejemplar carta 3

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
DE MADRID

Facultad de Educación
-Centro de Formación del Profesorado-

(NOMBRE INSTITUCIÓN)

(Dirección)

A/A (NOMBRE DIRECTOR/COORDINADOR)

Como Directora de la Tesis Doctoral que está realizando Dña. Mª Ángeles CANO MUÑOZ, con el título "*Sentido y fundamento de la Escuela de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida*", le solicito encarecidamente que le permita pasar un cuestionario a los padres y madres participantes en las actividades de formación que desde (*nombre de la institución*) se llevan a cabo con el esquema de Escuela de Padres y Madres. Así como un cuestionario a los profesionales que se encargan del desarrollo de la citada Escuela.

Le agradecería también que permita a Dña. Mª Ángeles realizar personalmente una breve entrevista a usted como Director/a de estas acciones que se vienen realizando en torno a la formación parental en la institución que dirige y coordina. Si lo considera oportuno, puede indicar los días y horas para pasar los cuestionarios y realizar la entrevista personal al correo _____, desde el que se remite esta carta.

El resultado de la tesis será, y así cabe esperarlo de las cualidades y el buen hacer de Dña. Mª Ángeles, un trabajo brillante con proyección y utilidad estimables en la práctica educativa.

Agradeciéndole de antemano su importante colaboración, reciba un cordial saludo.

Fdo. Escolástica Macías Gómez
Profesora de la UCM

Anexo 2.

Cuestionarios

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación dirigido a elaborar una tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo es conocer las opiniones de los padres y madres sobre las "Escuelas de Padres y Madres" en las que participan. Las respuestas obtenidas serán de gran ayuda para elaborar orientaciones para estas Escuelas.

Los datos de este cuestionario son anónimos para guardar la confidencialidad, por ello te pedimos que respondas con sinceridad.

Contesta a las preguntas marcando con una *(X)* la respuesta o respuestas que mejor reflejen tu opinión. Para incluir otras opciones o comentarios rellena la opción de otros y marca tu elección.

Por favor, lee atentamente el cuestionario y contesta a todas las preguntas señalando tu elección para cada una de las cuestiones.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Persona que contesta al cuestionario		**Edad**
Padre		años
Madre		años
Otros (especificar)		años

País de origen (en caso de que sea distinto de España)	
Padre	
Madre	
Hijo/s	

Hijos	
Edad	**Nivel de estudios (curso)**

Situación familiar	
Familia nuclear: conviven padres e hijo/s	
Familia monoparental: vive el padre o la madre y el/los hijo/s	
Familia extensa: conviven varios parientes en el mismo hogar además de los padres y los hijos	
Familia reconstituida: uno o los dos miembros de la pareja provienen de otra unión anterior	
Familia tutelar o de acogida de los menores del hogar	
Otros. Cuáles:	

Estado civil	
Casado/a	
Pareja de hecho	
Soltero/a	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viudo/a	

Nivel de estudios	
Sin estudios	
Básicos/Primaria	
Secundaria	
Bachillerato	
Formación profesional	
Universitarios	
Otros. Cuáles:	

Situación laboral	
Trabaja	
Parado/a	
Jubilado/a	
Pensionista por invalidez, cuidado de algún familiar o viudedad	
Estudiante	
Actividad no remunerada	
Otros. Cuáles:	

Profesión	
Empresario/a	
Funcionario/a	
Autónomo/a	
Directivo/a	
Empleado/a	
Obrero/a sin cualificar	
Labores del hogar	
Otros. Cuáles:	

1. ¿Desde hace cuánto tiempo participas en la Escuela de Padres y Madres?			
No lo recuerdo		Desde hace 2 años	
Este es mi primer curso en la Escuela		Desde hace 3 años	
Desde hace 1 año		Más de 3 años (especifica años):	

2. ¿Cuáles son los motivos por los que decidiste participar en la Escuela de Padres y Madres?	*Nada de acuerdo*	*Algo de acuerdo*	*Bastante de acuerdo*	*Totalmente de acuerdo*
Mejorar mi formación en temas relacionados con la educación de mi/s hijo/s				
Aprender sobre temas desconocidos o interesantes para mí				
Sentirme desorientado o inseguro para educar a mi/s hijo/s				
Tener dificultades y problemas con mi/s hijo/s				
Sentirme culpable o equivocado sobre cómo actuar con mi/s hijo/s				
Educar mejor a mi/s hijo/s				
Mejorar personalmente como padre/madre				
Compartir experiencias, opiniones e inquietudes con otros padres				
Conocer a personas con situaciones e intereses parecidos a los míos				
Participar en actividades del centro en el que estudian mi/s hijo/s				
Sentirme presionado por mi pareja para asistir				
Salir de la rutina del trabajo diario				
Otras. Cuáles:				

3. De los siguientes temas ¿cuáles de los tratados en la Escuela te han resultado más interesantes? Señala un **máximo de 5 temas**.			
Contexto familiar (estructura, tipos, funciones de la familia, etc)		Salud y cuidado personal de los hijos	
Características del desarrollo infantil y adolescente		Amistades y relaciones de los niños y jóvenes	
Autoestima y auto-concepto de los padres		Participación de la familia en el centro escolar	
Estimulación y autoestima de los hijos		Sexualidad en los jóvenes	
Comunicación y relación entre padres e hijos		Ocio y tiempo libre	
Comunicación y relación entre otros miembros de la familia (pareja, hermanos…)		Aspectos sobre moral y formación religiosa en el ámbito familiar	
Problemas en la familia y su resolución		Drogodependencias	
Disciplina: normas, límites y consecuencias		Actualidad (sociedad, política, etc.)	
Los estudios de los hijos		Otros. Cuáles:	

4. ¿Cómo valoras las actividades que se hacen en la Escuela de Padres y Madres?	*No se hace*	*Nada importante*	*Poco importante*	*Bastante importante*	*Muy importante*
Elegir los temas que se van a trabajar entre todos los participantes					
Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela					
Exponer el profesional los contenidos fundamentales del tema					
Dialogar y debatir entre todos los participantes los temas del día					
Realizar juegos y dinámicas en grupo					
Hacer actividades individuales en las sesiones					
Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos					
Realizar actividades y tareas en casa					
Leer textos en las sesiones de la Escuela sobre algunos temas y comentarlos					
Leer textos en casa sobre temas de las sesiones para recordar y reflexionar					
Repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior					
Resumir al final lo trabajado en la sesión					
Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos					
Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela					
Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos/as					
Invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados					
Ver películas, programas o documentales de televisión y discutir sobre ellos					
Realizar actividades o visitas fuera del centro					
Otros. Cuáles:					

5. En lo que respecta al profesional que coordina la Escuela, ¿cómo valoras las siguientes características y actitudes personales?						
		No se hace	*Nada importante*	*Poco importante*	*Bastante importante*	*Muy importante*
Conocimientos	Domina el conocimiento básico de los temas					
	Presenta los contenidos de forma planificada y ordenada					
	Expone los temas con rigor y, al mismo tiempo, de forma cercana a los conocimientos del grupo					
	Está informado de temas importantes de actualidad					
	Ayuda a comprender y buscar sentido a lo explicado					
	Aclara las dudas y preguntas					
	Trata los temas con claridad					
	Expone de forma breve las cuestiones principales					
	Sabe relacionar los temas tratados con las experiencias, opiniones y comentarios de los padres					
Habilidades	Ayuda a los participantes a expresar sus ideas					
	Destaca los aspectos positivos que aporta cada padre/madre					
	Fomenta y anima la participación de todo el grupo					
	Dirige y regula las intervenciones de los participantes					
	Estimula la reflexión del grupo haciendo preguntas					
	Entretiene y hace amena la sesión					
	Facilita el respeto mutuo entre todos los participantes					
	Controla los tiempos que se dedican a cada actividad					
	Coordina las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos padres sino para aprender entre todos					
Personalidad	Tiene experiencia y desenvoltura					
	Inspira confianza y sinceridad					
	Tiene interés y compromiso					
	Admite sus propias limitaciones					
	Tiene constancia y paciencia					
	Muestra aceptación y respeto a los participantes					
	Es comprensivo y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los padres					
	Presta su apoyo para superar dificultades personales					
	Tiene sentido del humor					

6. Desde que asistes a la Escuela de Padres y Madres, ¿para qué te sirve lo aprendido?				
	Ninguna vez	*A veces*	*A menudo*	*Siempre*
Comprendo mejor la importancia de lo que hago para la educación de mi/s hijo/s				
Me siento más preparado/a para educar a mi/s hijo/s				
Me he sentido escuchado/a y comprendido/a				
He aprendido nuevos conocimientos gracias al profesional de la Escuela u otros especialistas invitados				
He podido reflexionar sobre mis propias actitudes y conductas				
He entendido otras formas de pensar y actuar de otros padres y madres				
Conozco las causas de algunos comportamientos de mi/s hijo/s				
Me ha ayudado a entender mi propio comportamiento				
He podido reducir o eliminar sentimientos de culpa				
Me ha ayudado a enriquecerme como padre/madre				
Me siento más seguro/a y confiado/a como padre/madre				
Doy menos importancia a mis errores o defectos				
Disfruto de lo que hago como padre/madre				
Acepto mejor la idea de ser padre/madre imperfecto/a				
Lo que he aprendido se puede utilizar en muchos momentos de mi vida				
He observado cambios positivos en mi familia				
He establecido amistad con algunos de los participantes de la Escuela				
Otros. Cuáles:				

7. ¿Has sentido algún cambio en la relación con tu/s hijo/s desde que asistes a la Escuela de Padres y Madres?				
	Ninguna vez	*A veces*	*A menudo*	*Siempre*
Controlo mejor la expresión de sentimientos negativos, sin críticas ni amenazas				
Busco alternativas con mi/s hijo/s para solucionar los problemas				
Permito que tomen sus propias decisiones y se responsabilicen de ellas				
Hago ver a mi/s hijo/s los límites y normas a respetar y sus consecuencias				
Dejo que mi/s hijo/s expongan sus posturas y opiniones				
Muestro a mi/s hijo/s mis propias posturas y opiniones de las cosas				
Trato de ponerme en el lugar de mi/s hijo/s				
Reacciono de forma positiva cuando sus comportamientos son inadecuados				
Controlo las exigencias y llamadas de atención de mi/s hijo/s				
Pienso antes de actuar y me muestro paciente con mi/s hijo/s				
Trato de repetirle menos las cosas				
Sé ver de forma realista las habilidades y limitaciones de mi/s hijo/s				
Enfoco lo positivo, me centro en el esfuerzo y en el progreso de mi/s hijo/s				
Acepto y valoro a mi/s hijo/s tal como son				
Tengo una mayor confianza en mi/s hijo/s				
Dejo que asuman sus propios problemas y obligaciones				
Intento disminuir la tensión cuando se producen conflictos con mi/s hijo/s				
Otros. Cuáles:				

8. En el desarrollo escolar de tu/s hijo/s ¿has observado algún cambio desde que participas en la Escuela?				
	Nada	*Poco*	*Bastante*	*Mucho*
Valoro más la importancia de los estudios en la vida de mi/s hijo/s				
Comprendo mejor el plan de estudios de mi/s hijo/s				
Estoy más atento a su rendimiento escolar				
Conozco mejor lo que mi/s hijo/s hacen en la escuela				
Ayudo a mi/s hijo/s de forma más eficaz en sus tareas				
Puedo orientar mejor su progreso escolar y profesional				
Noto que ha mejorado su rendimiento escolar				
Mi/s hijo/s organizan mejor sus tiempos de estudio				
Recibo comentarios más positivos de sus maestros o profesores				
Considero que la relación de mi/s hijo/s con los compañeros de clase ha mejorado				
Creo que la relación de mi/s hijo/s con sus maestros o profesores ha mejorado				
Siento que mi/s hijo/s tienen más interés en su aprendizaje				
Otros. Cuáles:				

9. Y en la relación con los maestros o profesores de tu/s hijo/s ¿en qué te ayuda lo aprendido en la Escuela?				
	Nada	*Poco*	*Bastante*	*Mucho*
Ha mejorado la relación con los maestros o profesores de mi/s hijo/s				
Conozco y comprendo mejor a los maestros o profesores de mi/s hijo/s				
Les escucho con mayor atención				
Valoro más las opiniones e ideas de los maestros o profesores				
Dialogo de forma más agradable y eficaz con ellos				
Expreso mejor a los maestros o profesores mis propias ideas y sentimientos				
Les pido más ayuda cuando la necesito				
Ayudo más y mejor a los maestros o profesores de mi/s hijo/s				
Tomamos decisiones respecto a la educación de mi/s hijo/s de forma conjunta				
Colaboro con ellos en las actividades del colegio de forma más satisfactoria				
Resuelvo mejor los problemas con los maestros o profesores				
Apoyo y refuerzo lo que los maestros o profesores dicen o indican de mi/s hijo/s				
Otros. Cuáles:				

10. Otras observaciones y opiniones

CUESTIONARIO PARA PROFESIONALES DE ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación dirigido a elaborar una tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo es conocer las opiniones de los profesionales sobre las "Escuelas de Padres y Madres" que desarrollan. Sus respuestas serán de gran ayuda para elaborar orientaciones para estas Escuelas.

Los datos de este cuestionario son anónimos para guardar su confidencialidad, por ello le pedimos que responda con sinceridad.

Conteste a las preguntas rellenando los espacios en blanco o marque, en su caso, la respuesta o respuestas que mejor reflejen su opinión. Para incluir otras opciones o comentarios rellene la opción de otros y marque su elección.

Por favor, lea atentamente el cuestionario y conteste a todas las preguntas escribiendo en mayúsculas y señalando su elección para cada una de las cuestiones.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Formación académica general	
Estudios primarios, formación profesional, Bachiller	
Estudios universitarios (Diplomatura, Licenciatura o Grado)	
Formación de Postgrado	
Otros. Cuales:	

Formación especializada o continua específica en formación parental y/o Escuelas de Padres y Madres	
Cursos, postgrados o máster recibidos (especifique, en general, sobre qué temáticas)	
Asistencia a seminarios, congresos y otros eventos de difusión científica (especifique, en general, sobre qué temáticas)	
Otros. Cuales:	

Experiencia como profesional de Escuelas de Padres y Madres	
Años de experiencia:	
Número de ediciones o cursos impartidos:	
Número de horas aproximadas por curso:	
Centros o instituciones en los que ha desempeñado su experiencia:	

Categoría como profesional de la Escuela de Padres y Madres. Marque con una (X)			
Padre/madre o matrimonio		*Profesional externo contratado*	
Maestro/profesor de centro escolar		*Profesional voluntario*	
Orientador de centro escolar		*Otros. Cuáles:*	
Técnico municipal			

PREGUNTAS RELATIVAS A LAS CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS GENERALES DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

1. Entidad organizadora o auspiciadora de la Escuela de Padres y Madres
2. Institución o centro en el que se desarrolla la Escuela de Padres y Madres
3. Año de inicio del proyecto de Escuela de Padres y Madres y número de años que lleva funcionando
4. Forma de acceso de las personas que participan en la Escuela de Padres y Madres
5. Número de participantes que asisten regularmente en el último curso/edición
6. Duración de cada una de las sesiones (Indique el número de horas)
7. Duración total del curso (Indique la duración en semanas)
8. Frecuencia de las reuniones
9. Organigrama de la Escuela, en caso de que exista (Dirección, coordinación, administración, colaboradores, etc.)
10. Costes de la Escuela (Quién asume los gastos)
11. El programa de la Escuela es de elaboración propia, se basa en una propuesta específica del centro o en un programa de formación de otros profesionales (Especifique el nombre de la propuesta o programa)
12. ¿Cómo se hace publicidad o se difunde la Escuela de Padres y Madres?

PREGUNTAS SOBRE ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES EN LA QUE UD. ES PROFESIONAL

13. ¿Qué objetivos se pretenden lograr en esta Escuela de Padres y Madres?

14. ¿Qué temas se han trabajado en este curso de Escuela de Padres y Madres? Marque con una (X)			
Contexto familiar (estructura, tipos, funciones de la familia, etc.)		Salud y cuidado personal de los hijos	
Características del desarrollo infantil y adolescente		Amistades y relaciones de los niños y jóvenes	
Autoestima y auto-concepto de los padres		Participación de la familia en el centro escolar	
Estimulación y autoestima de los hijos		Sexualidad en los jóvenes	
Comunicación y relación entre padres e hijos		Ocio y tiempo libre	
Comunicación y relación entre otros miembros de la familia (pareja, hermanos…)		Aspectos sobre moral y formación religiosa en el ámbito familiar	
Problemas en la familia y su resolución		Drogodependencias	
Disciplina: normas, límites y consecuencias		Actualidad (sociedad, política, etc.)	
Los estudios de los hijos		Otros. Cuáles:	

15. ¿Cómo se organiza, en general, el desarrollo de las sesiones de la Escuela? Indique la estructura que suele llevar a cabo en las sesiones, especificando la secuencia y acciones que desarrolla.

16. ¿Cómo valora los siguientes procedimientos metodológicos para el desarrollo de las temáticas en la Escuela de Padres y Madres? Marque con una (X)					
	No se hace	*Nada importante*	*Poco importante*	*Bastante importante*	*Muy importante*
Elegir los temas de forma común entre todos los participantes de la Escuela					
Tratar los temas propuestos por el/los profesional/es de la Escuela					
Exponer el profesional los contenidos fundamentales de la temática del día					
Dialogar y debatir entre todos los participantes las temáticas					
Realizar juegos y dinámicas todo el grupo					
Hacer actividades individuales en las sesiones					
Realizar actividades distribuidos en pequeños grupos					
Realizar actividades y tareas en casa					
Leer textos sobre temas concretos y comentarlos en las sesiones de la Escuela					
Leer textos sobre temas de las sesiones para recordar y reflexionar en casa					
Repasar al inicio de cada sesión lo tratado en la anterior					
Resumir lo trabajado en la sesión al cierre de la misma					
Trabajar a partir de casos reales o problemas concretos					
Impartir conferencias expertos invitados a la Escuela					
Tratar alguno de los temas con la asistencia de los hijos					
Invitar a maestros o profesores del centro escolar como apoyo a los temas tratados					
Ver películas, programas o documentales de televisión y comentarlos					
Realizar actividades o visitas fuera del centro					
Otros. Cuáles:					

17. ¿Qué grado de dificultad le implica como profesional que coordina la Escuela llevar a cabo las siguientes funciones? Marque con una (X)						
		No se hace	*Nada difícil*	*Poco difícil*	*Bastante difícil*	*Muy difícil*
Conocimientos	Dominar el conocimiento básico de los temas					
	Presentar los contenidos de forma planificada y ordenada					
	Exponer los temas con rigor y, al mismo tiempo, de forma cercana a los conocimientos del grupo					
	Estar informado de temas importantes de actualidad					
	Ayudar a comprender y buscar sentido a lo explicado					
	Aclarar dudas y preguntas					
	Tratar los temas con claridad					
	Exponer de forma breve las cuestiones principales					
	Saber relacionar los temas tratados con las experiencias, opiniones y comentarios de los padres participantes					
Habilidades	Ayudar a los participantes a expresar sus ideas					
	Destacar los aspectos positivos que aporta cada participante					
	Fomentar y animar la participación de todo el grupo					
	Dirigir y regular las intervenciones de los participantes					
	Estimular la reflexión haciendo preguntas					
	Entretener y hacer amena la sesión					
	Facilitar el respeto mutuo entre los participantes					
	Controlar los tiempos dedicados a cada actividad					
	Coordinar las charlas del grupo para no dar respuesta a situaciones personales de algunos participantes sino para aprender entre todos					
Personalidad	Tener experiencia y desenvoltura					
	Inspirar confianza y sinceridad					
	Tener interés y compromiso					
	Admitir sus propias limitaciones					
	Tener constancia y paciencia					
	Demostrar aceptación y respeto a los participantes					
	Ser comprensivo y sensible con las diferentes situaciones y necesidades de los participantes					
	Prestar su apoyo para superar dificultades personales					
	Tener sentido del humor					

18. ¿Qué recursos (humanos y materiales) se han utilizado?

19. ¿Cómo se evalúa el desarrollo de las sesiones y de la Escuela de Padres y Madres?

20. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que ocurren o han ocurrido en la Escuela de Padres y Madres? Marque con una (X)					
		Ninguna vez	*A veces*	*A menudo*	*Siempre*
Al inicio de la Escuela/sesión los principales problemas fueron:	El horario es incompatible con las obligaciones de la mayoría de los padres interesados en asistir				
	Los padres tienen experiencias negativas o poco satisfactorias en otras Escuelas				
	El programa de la Escuela no ha dado respuesta a las expectativas iniciales de los padres				
	Los objetivos a alcanzar en la Escuela o la sesión no han quedado claros desde el principio				
	Los temas dados no se han ajustado a las necesidades o intereses de los padres				
	Los padres han sentido reserva y temor para participar o hablar en el grupo				
	Problemas con el espacio o los recursos a utilizar				
	La falta de puntualidad en el inicio				
	Otros. Cuáles:				
Durante el desarrollo de la Escuela/sesión las dificultades encontradas han sido:	Ha habido conflictos o falta de entendimiento entre el profesional y algún padre/s				
	Ha habido conflictos o falta de entendimiento entre algunos de los padres participantes				
	Las actividades no se han desarrollado de acuerdo a lo planificado				
	Los materiales y las lecturas han sido deficientes o inadecuados				
	Los padres han tenido dificultad para exponer y expresar sus ideas y opiniones				
	Las conversaciones se han desviado de los temas del día				
	Como profesional tiende a acaparar las conversaciones del grupo				
	Las intervenciones de algunos padres son muy largas, sólo habla él/ella				
	Otros. Cuáles:				
Al final de la Escuela/sesión considera que:	Se suele superar el tiempo previsto de las sesiones				
	La duración total de la Escuela ha sido corta				
	Los padres piensan que no han obtenido respuesta a sus problemas o necesidades				
	Los padres han tenido problemas para aplicar o practicar lo aprendido				
	Los padres se sienten insatisfechos por ser más consciente de sus errores				
	A los padres les falta paciencia y voluntad para modificar sus comportamientos				
	Los padres sienten que no se reserva como algo íntimo o en confianza lo que han dicho o hecho en la Escuela				
	Ha participado un número muy reducido de padres o ha ido disminuyendo con el tiempo				
	Otros. Cuáles:				

RELACIÓN DE LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES CON LOS CENTROS ESCOLARES

21. ¿Qué tipo de relación existe entre la Escuela de Padres y Madres que usted coordina y el centro escolar en el que estudian los hijos de los padres asistentes?

22. Según su opinión, ¿cómo a través de la Escuela de Padres y Madres mejora la participación de las familias en los centros escolares?

Anexo 3.

Entrevista y transcripciones

Entrevista a Directores y/o Coordinadores de instituciones

1. ¿Cuáles son las bases de la institución que guían la línea de trabajo en las EPM que desarrollan?
2. ¿Cuál es la forma de acceso de los padres y madres para participar en estas EPM que la institución organiza?
3. ¿Cómo se financian las EPM que llevan a cabo? ¿Depende el desarrollo de EPM de esta financiación?
4. ¿Qué programa se trabaja con los padres en las EPM? ¿Es propio de la institución o se elabora y ajusta para cada Escuela?
5. ¿Qué procedimientos de selección y qué nivel de formación previa se exige a los profesionales de las EPM?
6. ¿Ofrece la institución formación para los profesionales de la EPM? En caso afirmativo, ¿cómo se organiza esta formación, qué temáticas se trabajan y cuál es su duración?
7. ¿Qué 3 cualidades fundamentales caracterizan a los profesionales que se encargan del desarrollo de la EPM?
8. ¿Cómo desde las EPM que se desarrollan en la institución se ayuda a fomentar la relación entre la familia y la escuela?

AULA FAMILIAR

PREGUNTA 1: Nosotros somos una asociación civil, sin ánimo de lucro, que nos dedicamos a apoyar a los padres en su labor como educadores y también como matrimonio, o sea como responsables, porque en la medida en que el matrimonio funciona bien los hijos también, para nosotros eso es crucial. Nuestros principios son los basados en el humanismo cristiano, aunque no somos una asociación confesional ni nuestros cursos son doctrinales.

PREGUNTA 2: Los padres llegan a nosotros normalmente a través de colegios, nosotros ofrecemos los cursos en los colegios y éstos a los padres, pero estamos viendo ya cómo podemos abrir esta vía de acceso porque hay muchos ámbitos donde podemos incidir. Hasta hace un par de años trabajábamos con la administración también y a través del ayuntamiento, pero con el tema de los recortes se vino todo abajo y ya no subvencionan ningún curso. De ahí que ahora estemos viendo cómo podemos abrirnos a través de otros campos que no sean sólo los colegios.

Ofrecemos los cursos a una gama más bien amplia de colegios y queremos abrirla más, contando con colegios muy fieles en ese sentido, con los que llevamos muchos años trabajando y con los que contamos todos los años.

PREGUNTA 3: Los cursos tienen un precio, el establecido en el presupuesto para el proyecto del curso de EPM que se presenta al colegio. Se puede decir que nosotros no organizamos cursos sino que buscamos promotores: ofrecemos nuestros servicios en colegios, en asociaciones, en ayuntamientos, etc., incluso particulares que quieren organizarlo con un grupo de amigos, y así la parte que contrata el curso es la que lo organiza, sabiendo el presupuesto de lo que nosotros cobramos por el curso y, o bien si son una asociación, cuentan con un fondo para ello y no cobran nada a los que asisten o pueden dividir entre los que vienen y cada uno paga lo suyo, es decir, nosotros damos el presupuesto y a partir de ahí cada organizador cobra como le parece.

Todos los años entramos en el circuito de subvenciones del ayuntamiento, de la junta municipal de Salamanca, pero son unas cantidades que no llegan ni al 7-10% del presupuesto, que nos sirve para poder ir a sitios donde a lo mejor tenemos que bajar el precio porque no pueden pagar o para cubrir algún gasto de la asociación.

Aquí ahora mismo tenemos dos personas trabajando: una a tiempo completo, una pedagoga que, aunque gana un sueldo bastante bajo, lleva ya muchos años porque le gusta esto, y otra persona a media jornada tres días a la semana para el trabajo administrativo. Los demás somos voluntarios: padres y madres que nos hemos formado y damos los cursos, es algo muy vocacional, aunque algunas veces tenemos que salir fuera a dar un curso y para los gastos que esto ocasiona sí hay una compensación económica.

PREGUNTA 4: El programa es propio, no es de Aula Familiar, sino de una asociación a la que nosotros pertenecemos que se llama la IFFD: es una Asociación Internacional para el Desarrollo de la Familia que a su vez tiene su asociación en España a la que pertenecemos distintos centros. Los programas, la metodología y el material está elaborado por su comité técnico, nosotros seríamos como "franquiciados" y se firma un pacto de honor donde aseguras que no vas a manipular ni utilizarlo con otros fines ya que, como he dicho, somos asociaciones sin ánimo de lucro.

Los programas son por edades. Tenemos dos programas para matrimonios, dependiendo de los años que lleven casados, ahora estamos además desarrollando el tercero. También cursos para padres con niños de 0 a 3 años que se llaman "Primeros pasos", "Primeras conversaciones", "Primeras letras", "Primeras decisiones"… según la etapa en la que se encuentre el niño. Para jóvenes tenemos uno que se llama "Proyecto personal" y también contamos con otro para los abuelos. Cada uno de ellos tiene distintos temas, abordados entre 5 y 8 sesiones, con su nota técnica del tema que se trata y el caso que se va a discutir.

PREGUNTA 5: Se solicita a los profesionales que tengan estudios universitarios, pero además para la formación contamos con un programa muy pequeño, básico, de un fin de semana, donde explicamos cómo entendemos la orientación, cómo se discute la metodología del caso, así como técnicas de comunicación.

PREGUNTA 6: Sí, la formación específica para los profesionales la ofrecemos nosotros, primero con el programa básico del fin de semana. También tenemos la suerte de que a veces vienen personas de escuelas de negocio o de instituciones, donde ya han dado metodología del caso, que cuentan la formación sobre metodología. Pero para la mayoría tenemos después el curso que llamamos "FM40", que es una formación de moderadores de 40 horas, prácticamente medio año lectivo, donde damos los bloques temáticos teóricos y luego prácticas de metodología del caso. Contamos con un convenio con la Fundación Rafael del Pino, que es la que nos financia estos cursos, con la que contamos desde hace tiempo y que realizamos en otras provincias además de Madrid.

Así, para poder impartir aquí sesiones, es necesario pasar el "filtro de la metodología del caso" sobre todo, porque no todo el mundo vale. Hay gente que es muy buena dando conferencias o en el bis a bis, pero la metodología del caso e interactuar con grupos es más complicado.

A través del IFFD, también contamos con un postgrado on-line, que se da desde Barcelona en la Universidad Internacional de Cataluña, de un año y que proporciona la "formación de fondo" por así decir. Éste no es obligatorio, pero se invita a hacerlo ya que hay una subvención para los que son socios o profesores de Aula Familiar en la matrícula, para fomentarlo, si no es al principio pues más adelante.

Intentamos llevar un seguimiento de las personas que moderan los casos a través de encuestas, que pasamos a los participantes en cada sesión que se da, para que nos puedan decir qué les ha parecido el material que se les ha dado, cómo era el aula, si el moderador ha estado activo o no, si se han sentido cómodos, etc.

También intentamos hacer reciclajes. Estamos planeando pasar un fin de semana a las afueras de Madrid para, a través de conferencias, juntarnos, actualizarnos y ponernos al día.

PREGUNTA 7: La primera cualidad básica sería apasionados por la familia. También debe ser gente generosa, porque esto no se trata de un negocio, nadie viene a ganar dinero sino que venimos a ofrecer un servicio porque creemos en algo. La gente debe ser flexible, porque nosotros no vamos a imponer nada a nadie sino que, por la propia metodología del caso, intentamos descubrirle mundos, pero que sean ellos los que piensen

y descubran por ellos mismos. Nos gusta la gente que "se las sabe venir", "muy preguntón", porque las preguntas son un método de investigación o de provocar a los demás. También hay que tener don de gentes para poder hablar en público y moderar el grupo.

PREGUNTA 8: Totalmente, de hecho es que nosotros intentamos trasmitir a los padres que la responsabilidad de educar es suya, de los padres, pero que necesitan ayudas y tienen que delegar en el colegio, sin quitarse del medio la responsabilidad, pero delegar en la escuela. Para ello, ambos deben ir "a una" y en los cursos precisamente lo que consigues es que los padres se impliquen tanto con los otros padres de los demás niños como con el profesor. Para los colegios es muy bueno ver a padres implicados, que no van al colegio sólo cuando ha habido un problema, sino que forman parte de la comunidad educativa, sin meternos en temas de gestión del colegio. Los padres deben ser una parte activa en la educación de los hijos porque en el colegio son muy importantes y, en la medida que estos estén implicados en la educación de sus hijos, los colegios funcionan. Con flexibilidad y un mismo criterio educativo los resultados son estupendos. Esto es lo que nosotros "vendemos" a los colegios, que nos vean como aliados suyos.

AYUNTAMIENTO DE FUENLABRADA

PREGUNTA 1: Fundamentalmente es el tema de que los padres necesitan una formación para poder ser padres, que muchas veces parece que vienes ya con ello aprendido y te das cuenta de que no. Incluso ellos lo comentan, a través de muchos estudios y encuestas que se han hecho, los padres piden esa formación, para saber por ejemplo cómo poner límites a sus hijos, cosas muy normales pero que luego a la hora de ser padres no lo ejercen. A partir de esa información, se empezó a crear la EPM, ya que para la Concejalía de Educación es fundamental, porque es como la prevención de todo: del fracaso, de problemáticas que pueden estar asociadas luego con los chavales en los centros, etc., porque muchos son de tema familiar. Toda esta prevención en el Ayuntamiento se ve como algo primordial, para que luego no suceda todo lo demás, todas las situaciones complejas que luego llevan al fracaso escolar. La familia es un tema aquí fundamental, trabajar con los padres, también con la comunidad educativa, pero sí que es cierto que con los padres mucho más porque es donde los chavales aprenden lo básico y van al colegio con esos aprendizajes adquiridos en la familia.

PREGUNTA 2: El proceso de divulgación se hace desde los propios centros, a donde nosotros enviamos la guía de actividades anuales que se hacen en cada curso, donde están incluidas las EPM. A parte de eso, nosotros hacemos nuestra propia divulgación a través de las becas que nosotros damos de material educativo: cuando vienen los padres a presentar esa beca al Ayuntamiento, les damos información de las EPM que comienzan en noviembre; a partir de ahí piden la solitud y la entregan directamente aquí, en el Ayuntamiento, donde luego también tendrá lugar la formación.

PREGUNTA 3: La financiación es a través de la propia nómina del técnico o técnicos municipales y de otras instituciones que también colaboran, como "Madrid Salud", donde los médicos, enfermeros y trabajadores sociales de los centros de salud dan las sesiones. Podemos decir que no hay ningún gasto, exceptuando el gasto de fotocopias para las solicitudes, que se hacen en el Ayuntamiento y se reparten a los padres directamente aquí.

PREGUNTA 4: El programa se ha hecho siempre desde la Mesa de Salud. Nosotros tenemos reuniones periódicas, todos los técnicos que estamos implicados en la Mesa de Salud escolar y, a partir de ahí, vemos los temas que son básicos en una EPM haciendo así la programación. Luego, sí es cierto, que año tras año, se van viendo temas que o bien se modifican, por la evaluación que tenemos de los padres, o bien empiezan a resurgir y que tenemos que poner, como en el caso de redes sociales y violencia de género. Hay muchos temas que se han ido repitiendo cada año y como han tenido mucho éxito, y no nos han pedido nada más, se han continuado haciendo, como sexualidad, normas y límites en niños, primeros auxilios, drogas, etc.

PREGUNTA 5: Pues en un principio, todos los profesionales o son técnicos de las concejalías o expertos en este tema, que los coordinadores de sus propios centros ven que pueden dar esas sesiones, que tengan una formación, que estén actualizados, que sepan dar estas sesiones y las adapten bien al colectivo de los padres. El proceso de selección es muy básico: en las sesiones que damos de la Mesa de Salud, se ve el personal disponible y se decide quién puede dar un tema u otro.

PREGUNTA 6: Nosotros no ofrecemos formación a los profesionales, se supone que son los propios técnicos los expertos en estos temas, que los adaptan a los padres y madres.

PREGUNTA 7: Tienen que saber sobre todo el colectivo con el que están: que son padres y madres. Normalmente, no sabemos mucho sobre la formación de los padres y madres cuando vienen aquí, pero deben saber que se enfrentan a un público de padres que van a

desconocer muchos temas técnicos y que hay que explicárselos muy bien, de una forma muy concreta y de la manera más corriente posible.

Y también mucha paciencia, porque los padres hablan mucho, quieren contar su historia personal, hablar de sus hijos; entonces tienes que saber reconducir muy bien este tema para que no se convierta en una terapia en vez de una formación y no se vayan las dos horas que dura la sesión hablando de cosas que son más individuales. Los técnicos de las EPM debemos recalcarlo mucho en las sesiones: que aunque tengan alguna duda, intenten escuchar, que luego todo eso lo vean en casa y que luego nos pregunten, incluso si es necesario de forma particular, pero que no sólo cuenten lo que les sucede a ellos.

Al trabajar con padres, todo esto lo tienen muy asumido los profesionales que van y se ve en la evaluación que luego hace la gente: que conocen todos los conceptos, lo han hecho muy claro y los técnicos han tenido con ellos una relación muy cercana.

PREGUNTA 8: Hay muchos centros que, cuando los padres opinan, son muy cerrados, porque los ven como padres, entonces no les dejan meterse mucho en lo que ellos, como profesionales de la educación, hacen con sus hijos.

Lo que nosotros queremos es que los padres formen parte del proceso educativo de sus hijos y para eso tienen que conocer, tienen que saber de lo que están hablando y que, a veces, muchas técnicas de los propios maestros no son buenas. Entonces ahí los adultos, como padre y como profesor, tienen que hablar porque el proceso educativo no se da sólo en el colegio, se da también en la familia, por lo que hay que aunar criterios. Como es un trabajo conjunto, es necesaria esta formación para que los padres cuando hablen no se enfrenten al maestro y sepan de qué están hablando.

Intentamos también que los padres conozcan a nivel interno la escuela: dónde tengo que ir, con quién hablar, cómo lo tengo que hacer…, porque desconocen cómo funciona una escuela y no saben enfrentarse a ello, así como el derecho para intervenir como padre.

En el proceso contrario, intentamos convencer a los profesores de que los padres también pueden opinar, aunque estén algunas veces equivocados, ya que el proceso educativo no es sólo suyo y, aunque no contamos con ningún profesor que participe como profesional en las EPM, es cierto que ellos, desde colegios menos cerrados y más implicados en el proceso, cada vez nos piden más cursos de formación de padres.

Así, el objetivo final que se pretende hacer con las EPM es prevenir las relaciones de conflicto entre la familia y la escuela, aunando criterios en el proceso educativo y acercando uno y otro.

AYUNTAMIENTO DE LEGANÉS

PREGUNTA 1: En un principio se planteó y abrió este frente porque entendíamos que un objetivo era la calidad educativa, apoyar el proceso de educación de calidad y, en ese objetivo, un elemento también era la participación de padres y madres. Comenzamos con la idea de que para que los padres y las madres pudieran participar en el proceso educativo, tenían que recibir una información y una formación. A partir de ahí, fuimos detectando otras necesidades de los padres y madres que tenían que ver ya no con su participación directamente en la escuela, sino para enfrentar las tareas de educación de hijos e hijas, y a eso intentamos responder. Igual que hay formación de profesorado en las instituciones, la formación de familias también era importante.

PREGUNTA 2: Los padres y madres acceden de dos maneras. En principio nosotros hacemos el plan organizando alguna actividad directamente en un centro formativo para toda la población. Y también, como pasa en la mayor parte de las actividades, nos la solicita bien alguien del equipo directivo o alguien del AMPA, nosotros las damos y ellos lo organizan en su centro.

Una vez que ha pasado ese primer momento de inscripciones y programamos la actividad, es cuando hacemos dos cosas. Bien lo ofrecemos centralmente, si vemos que hay un tema importante, que entendemos que tiene mucha demanda y que no se ha solicitado, lo ofrecemos en uno de los centros para todos los padres y madres. Y luego también publicitamos por medio de la web, en espacios públicos y por correo electrónico, de ahí acude la gente a inscribirse al ayuntamiento.

Hay un proyecto llamado "Cauces para crecer", que trabaja autoridad, autonomía y límites en el que participamos varias instituciones de la Comunidad de Madrid y donde algunas de esas actividades sí se hacen en centros de salud al ser un programa conjunto.

PREGUNTA 3: No hay una financiación externa, es una aportación directa de los presupuestos municipales.

PREGUNTA 4: El programa es un diseño municipal, se diseña en apoyo a la escuela y luego se ha ido pensando con los especialistas que lo desarrollan, pero desde unos criterios y líneas de trabajo que se han hablado primero y que se han establecido en apoyo. Los temas salen de esta doble fuente, que es la demanda que nos llega al tener un contacto fluido con la escuela, con los padres, AMPAs y profesores, incorporando temas de interés. Y luego tenemos las evaluaciones de los participantes, de las propias AMPAs,

de los propios especialistas, que no todos son municipales, con las que también sacamos los temas. La adaptación a los centros suele venir cuando el centro nos pide temas concretos, ajustándonos sin problema para ofrecer algo más modular.

PREGUNTA 5: Hay profesionales que trabajan el tema de protección de menores en internet, que estaban trabajando en centros educativos de secundaria y fueron, desde su asociación, los que nos pidieron que tratáramos el tema.

Otros profesionales, como licenciados en Pedagogía o Psicología, han llegado, en un primer momento, a través de la Comunidad de Madrid cuando hace años existía un departamento que hacía participación de padres y madres y donde habían avanzado procesos de selección. Así, cuando quise poner en marcha aquí el plan de formación, tuve en cuenta a gente que ya estaba trabajando y que podía ser adecuada para el trabajo con padres y madres.

En algunos momentos hemos necesitado a nuevos profesionales cuando surgen nuevos temas y buscado especialistas determinados cuando ha sido necesario por diferentes fuentes o aprovechando el trabajo de búsqueda que han hecho otros.

Ahora, con todos los nuevos procedimientos administrativos, posiblemente todo esto salga a concurso y entre como criterio el que únicamente se necesite tener cierta cualificación y que además salga barato, así que todo va a cambiar.

PREGUNTA 6: Nosotros no ofrecemos formación para profesionales, los buscamos ya formados, con experiencia además, y ponemos en común cuál es el diseño de lo que se va a hacer, viendo la metodología y los contenidos. Cuando el profesional es nuevo y es la primera vez que trabajamos juntos, se lleva a cabo una supervisión, un seguimiento para ir ajustando si es necesario. Además procuramos que no haya sólo formación a padres y madres, si no que a las familias se les pueda hacer llegar qué recursos municipales tienen, por tanto nos importa que el profesional que trabaja con el grupo, que es la cara del ayuntamiento, esté al tanto de ello y para eso trabajamos junto a él. También si en el centro ha habido algún conflicto, se analiza la intervención para que se adapten a la situación. Así que, aunque no se les forma, el trabajo sí es conjunto.

PREGUNTA 7: Es fundamental la empatía, ponerse en el lugar del otro y tener capacidad de escucha. Un conocimiento profundo del tema, y no me refiero al teórico, sino a sus connotaciones emocionales y vivenciales. Y una buena capacidad de comunicación.

PREGUNTA 8: Sí, de una manera que es común a todos los contenidos, porque en la medida en que los padres y las madres se sienten con más instrumentos y más seguridad, sienten valorado el saber como padres y madres, no como técnicos. Esto, esa confianza, mayor claridad y el haber participado en un proceso de grupo hace que podamos pensar en instrumentos para luego poder dialogar con ese otro que es la escuela, donde están los profesionales.

Y por otro lado, porque muchos de los contenidos de los temas tratan directamente la relación con la escuela. Siempre en los seminarios, donde en los grupos se acaba hablando del o la profesora de su hijo, se ve qué conflictos hay, cómo se pueden resolver, cómo trabajarlos y también poder entender al otro pero sintiéndote válido.

CENTRO "MARIE LANGER

PREGUNTA 1: Nuestra intencionalidad es la transformación social: trabajar por construir una sociedad más saludable y más justa. Desde ahí entendemos que en la crianza y en la educación de los hijos se construye el ser humano, que luego va a desarrollarse en la sociedad. Entonces ponemos una atención especial en el proceso de construcción del sujeto en la crianza para pensar en cómo fomentar que éste sea autónomo, que tenga conciencia crítica, que sea creativo y que sea cooperativo, para romper el individualismo y trabajar por relaciones sociales en las que se coopere.

Esto tiene toda una investigación profunda a nivel teórico para analizar la relación que hay entre la estructura social en la que vivimos y la construcción de lo individual, donde entendemos que el sujeto no es un ser estándar, sino que se construye en la relación con los individuos. Entonces como las relaciones están mediadas o insertas en un modo de vida, que a su vez tiene que ver con el sistema social en el que vivimos, planteamos una relación indisoluble entre el sistema social y la construcción individual. Por eso planteamos la necesidad de poder reflexionar acerca de las características del sistema social en el que vivimos hoy, que es el capitalismo, donde se pone la obtención de beneficios económicos por encima de la satisfacción de las necesidades de los seres humanos. Ese sistema va a requerir un tipo de subjetividad y un tipo de sujeto, entonces analizamos los micromecanismos en los cuales se cristaliza las relaciones sociales necesarias para el capitalismo, eso cristaliza un tipo de sujeto que es más consumista, que consume incluso lo que no necesita, y demanda sin límite, incluso sin respetar los límites de la naturaleza.

En esa investigación profunda, nos nutrimos de fuentes teóricas tanto del marxismo, para entender la construcción social del sistema como concepción dinámica o psicoanalítica de lo individual, no porque seamos psicoanalistas ortodoxos, sino porque entendemos que aporta mucha luz a comprender la construcción de lo subjetivo. También esa unión está muy integrada con la psicología social, especialmente la de Pichon Rivière, y tomando experiencias de la educación popular, del psicodrama y algunos otros autores interesantes que han trabajado mucho esa relación en plano institucional, por ejemplo cómo influye lo subjetivo, Cornelius Castoriadis con el concepto de imaginario social...

Todo eso es la teoría ProCC, que ha sistematizado Mirtha Cucco, realizando una integración creativa de todo ello. Así ha hecho un gran aporte que es uno, la sistematización y dos, la creación de un concepto que es la normalidad supuesta salud, que es todo eso que está normalizado pero nos genera malestar, porque al estar normalizado nos genera una demanda explícita que se cobra costos de salud. Esto con respecto a las pautas de crianza, a los hábitos, a las costumbres y a algunos de los criterios educativos es muy interesante analizarlo, y lo utiliza mucho en la vida cotidiana. Nuestro objeto de estudio es la vida cotidiana, el día a día, cómo se resuelve un conflicto, cómo se pone un límite a un niño, cómo se da la comunicación entre hombres y mujeres, cómo se estructura el rol de la mujer y el rol del hombre, qué se entiende por paternidad: cómo se entiende que ayudar a un hijo o la función de los padres con los hijos es que no les falte de nada y ese nada es más lo material que lo afectivo o el desarrollo psicosocial, cómo está muy instaurada la normalidad supuesta salud en la sobreprotección, el darlo todo y no lo que necesita, el miedo a la frustración…

PREGUNTA 2: Hay varias vías de acceso. Tenemos contratos subvencionados por instituciones públicas, donde nos contrata un ayuntamiento, un centro de servicios sociales o una asociación, que implica que la actividad es subvencionada y gratuita para la población. Normalmente se difunde a través de los centros educativos.

Otra de las vías sería lo meramente privado, que son grupos que se organizan aquí en el centro, donde la gente paga una cuota, y la difusión es general de la gente que nos conoce. Esta es la opción que menos funciona y nos gusta menos porque queremos que sea un servicio público, pero a veces también lo hacemos.

Y luego hay una combinación: a través de algunas asociaciones, que cuentan con algo de subvención, cubren una parte y la otra parte la paga la persona, con un precio simbólico para favorecer el compromiso.

PREGUNTA 3: Nosotros promovemos mucho que sea un servicio público. Ahora, también estamos siempre reinventando porque sabemos que lo que hacemos sirve. A veces lo hacemos de manera que el centro se auto-gestione y que la gente lo pueda pagar, para que no dependa de que un ayuntamiento lo apruebe o no. Esto ha pasado mucho sobre todo en "las segundas partes": el ayuntamiento gestiona un primer nivel de EPM, la gente queda muy contenta y pide más pero el ayuntamiento no tiene más dinero, así nosotros damos la posibilidad de organizarlo de forma auto-gestionada para quien quiera continuar. Por supuesto, influye muchísimo que esté financiado.

PREGUNTA 4: Es un programa propio, un programa ProCC que está muy estudiado, tanto los contenidos como el orden de éstos, el hilo conductor, como los recursos metodológicos con los que trabajan, teniendo en cuenta indicadores diagnósticos de población, algunos son específicos de cada colectivo pero hay muchos indicadores actuales que son genéricos. Es un programa estructurado que tiene la flexibilidad de estar continuamente "testeando" cómo va el proceso del grupo para ver si hay que hacer alguna modificación o aclaración, pero que no partirnos de que se haga lo que el grupo diga, porque sabemos que "propositivamente" algunos temas la gente no los demandaría pero son necesarios, dentro de esa normalidad supuesta salud, no piden ciertos temas al no considerar que sea un problema, pero esos temas son necesarios trabajarlos y la gente lo agradece muchísimo.

A los coordinadores también les sirve tener una guía y un programa para trabajar con rigor, les da seguridad, aunque hacemos mucho hincapié en los procesos de formación de los profesionales para que manejen el programa, siempre con el rigor de éste, pero a la vez con la flexibilidad de la propia relación humana.

Con respecto a la metodología cuidamos muchísimo el encuadre, que es un encuadre de formación e intervención comunitaria, no es terapéutico, aunque tenga efectos sanadores también. Cuidamos mucho a las personas y al grupo, le damos un lugar muy especial al grupo porque entendemos que en grupo se trabajan cosas que trascienden en lo individual, por lo que cuidamos el plano temático y el plano dinámico de lo que está pasando en el grupo. Es una metodología participativa muy potente con recursos metodológicos propios, algunos muy característicos nuestros: esquemas conceptuales, juegos, dinámicas… Cuidando los tiempos de cada reunión, para que no hable sólo el coordinador o que no sea sólo que la gente hable, sino utilizar también algún elemento de análisis, buscando siempre un equilibrio entre ambas cosas.

También atendemos demandas específicas. Tenemos programas de EPM específicos, por ejemplo para una asociación de madres solteras por elección hacemos algunas adaptaciones, lo mismo para padres que tienen hijos con discapacidad, padres de adolescentes… en función de la necesidad y no tanto de la demanda; es interesante pensar profundamente en esta diferenciación, porque no siempre se necesita lo que se demanda y no siempre se demanda lo que se necesita.

PREGUNTA 5: El requisito imprescindible es que tengan una formación básica ProCC, que conozcan la metodología, que la formación la damos nosotros aquí. Tenemos también equipos de trabajo que forman en otros lugares: País Vasco, Sevilla, Argentina y La Habana, porque el proyecto es grande. En principio, esta metodología es para hacer intervención comunitaria y puede acceder a formarse cualquiera, no es necesaria formación previa, pero habitualmente vienen psicólogos, trabajadores sociales, educadores, terapeutas ocupacionales, médicos, enfermeros… donde nos parece fundamental la formación y el tratamiento humano en cosas en las que lamentablemente en esas carreras no se enseña.

PREGUNTA 6: La formación completa para ser especialista en ProCC es de tres años, de 200 horas de formación cada uno, 600 horas en total, de carácter privado, al no existir la posibilidad de hacer el máster. Los tres años están articulados de manera progresiva. Se hace una primera vuelta el primer año de todos los temas para tener un contacto básico y una visión global, donde los primeros módulos siempre son pensar acerca de la vida cotidiana: hay que hacer una lectura crítica de la vida cotidiana, qué es eso de la vida cotidiana, porque es el escenario donde se dan las relaciones humanas, donde se construye la vida. Vista la vida cotidiana y pudiendo conectar y conocer la normalidad supuesta salud para poder sorprendernos de lo que está normalizado –porque nosotros somos parte de lo que está normalizado– y para poder trabajarlo, tenemos que preguntarnos por qué pasa eso, se da así un bloque importante de lógicas hegemónicas del sistema económico-social en el que vivimos, algo que tiene que ver con entender más lo "macro", y una introducción a comprender lo "micro", lo intersubjetivo, cómo se construye lo humano, para luego dar algunas cosas de grupo, de institución y metodología, trabajando el programa y el desarrollo de talleres sueltos, talleres de una sesión. Así, el alumno termina el primer año siendo capaz de poder coordinar talleres sueltos. El segundo año es para profundizar en el tema de lo intersubjetivo, lo "micro", de la construcción del aparato psíquico, con lecturas teóricas, yendo a las fuentes y, así

también, profundizar en la institución del grupo, en metodología, empezando ya algo de investigación social, el rol de observación y los registros de observación. El tercer año es para la capacitación en la investigación social con un método de investigación social que nosotros mismos hemos articulado desde esta metodología; partiendo de la investigación cualitativa y nuestra investigación acción, estamos creando un nuevo modelo de investigación social que se llama integradora- transformadora. Así, el tercer nivel sirve para entrenarse en la capacidad de investigar la sistematización de indicadores diagnósticos de población, que es lo que nos sirve después para programar los cursos, finalizando con la elaboración de una tesina.

La práctica profesional empieza desde el primer año, empezando por participar y observar como uno más, para que al final puedan empezar a coordinar talleres sueltos y ya, en segundo, puedan coordinar actividades, que intentamos que sean rentadas.

PREGUNTA 7: Soy promotora de que toda persona, con la formación adecuada, puede llevar un grupo, pero obviamente hay características que facilitan esto. Me parece que es importante que tenga trabajo personal, como autoconciencia y autocrítica. Que tenga buena capacidad de comunicar, empatía para poder ponerse en el lugar del otro y entender lo que está diciendo para poder decodificarlo y contener de alguna manera. Me parece importante que tenga también conocimiento del tema, por supuesto, y un compromiso social por la transformación social.

El manejo corporal también es importante, al trabajar con recursos dramáticos y porque tenemos que comunicar con todo el cuerpo. Ser organizado y sistemático, cuidando las reuniones y el seguimiento de éstas. Y pasión, pasión por lo que hace, que le guste lo que hace y trabaje en equipo, porque el coordinador no va solo, tiene un equipo que le respalda y le ayuda, porque la responsabilidad y el mérito es colectivo.

PREGUNTA 8: Es un tema que trabajamos especialmente porque nos parece muy importante. Creemos que nuestras EPM ayudan en la relación con la escuela, decodificando por qué pasa lo que pasa en el enfrentamiento de familia y escuela.

Nosotros hacemos un análisis bastante interesante sobre cómo dos instituciones, que tienen fines comunes, están enfrentadas. Los colegios tienen la función maravillosa de construir un mundo mejor y seres humanos felices, pero bajo un mandato muy duro que va en contra de eso: en la nueva ley de educación sólo se habla de la economía, rentabilidad y la productividad, no se habla de desarrollo humano, tienen el mandato de homogeneizar, de adoctrinar y que la persona no se salga del patrón y, por otro lado, la

familia reproduce las lógicas del sistema en el que vivimos. Todo esto las deja enfrentadas porque hay una delegación de responsabilidades constantemente, en lugar de juntos pensar qué podemos hacer. Si eso no se revela, la relación entre padres y profesores suele ser siempre desde el reclamo y el reproche. Para salir de esto hace falta una lectura muy importante y aprender a comunicarnos, y aquí nosotros hacemos hincapié especialmente.
Apuntar también, que una de las cosas que dice la gente al terminar las evaluaciones de los talleres que hacemos, es que esto debería hacerlo todo el mundo, a todas las edades, con recordatorios anuales y que es una escuela de vida. Y es que nosotros planteamos que es necesario pararnos a pensar, juntos además, a pensar con otros, que eso es en sí la vida.

FAPA "FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS"

PREGUNTA 1: La base de esta institución es el asesoramiento a los padres para su participación en los centros educativos, desde el ámbito de lo personal, es decir, desde el seguimiento exclusivamente de su hijo, de sus necesidades y cómo colaborar con ese trabajo que hace el propio centro, y luego de una forma colectiva, a través de las asociaciones de padres de alumnos, para que ellos participen y gestionen lo que compete a una asociación de padres y luego también en los órganos de gestión del propio centro, como es el consejo escolar, donde están representados los diferentes sectores del centro. Desde ahí se dinamizan a veces actividades complementarias, todo lo que es el programa de actividades del centro, la PGA, y luego independientemente los padres, en función a veces de los recursos, hacen EPM o bien actividades lúdico-recreativas-deportivas para el alumnado.
Por otro lado, nosotros participamos en otros ámbitos con el objetivo de poder incidir en las tomas de decisiones, como proyecto de escuela pública en la sociedad.

PREGUNTA 2: Todas las actividades que nosotros programamos se envían a todos nuestros asociados. Hay unas que van enfocadas solamente a la junta directiva para la gestión del AMPA y elaboración de proyectos, con una formación muy clara dirigida a éstas juntas, y otras que están abiertas a todos. Lo medios de divulgación son el correo postal, correo electrónico y la página web.

PREGUNTA 3: La financiación se lleva a cabo mediante nuestros propios recursos o en colaboración con profesionales con los que, a lo largo de nuestra existencia y de nuestras actividades, entras en contacto, encontrado profesionales muy específicos, por ejemplo en

la protección de datos, que pueden resultar muy interesante para las AMPAs. También colaboran en formación otras organizaciones con las que hemos hecho un proyecto conjunto pero, ahora mismo, es con los recursos propios, es decir, con los que tenemos en nuestra propia oficina, con los componentes de junta directiva y de otros profesionales que conocemos. Anteriormente sí había un recurso de la Consejería de Educación, un proyecto muy específico de formación, pero eso hace ya años que se quitó.

Otra vía de formación es a través de otro proyecto que tiene la Confederación Estatal de Asociaciones de Padres. Cuentan con una subvención para un proyecto llamado "Cursos Viajeros", donde facilitan a las federaciones diferentes cursos a elegir según sus necesidades.

El programa de formación que teníamos hace unos años, ya no sólo iba dirigido a juntas directivas de AMPA, era para padres directamente, al contar con recursos que permitían concertar con entidades y profesionales formados en esa área. Esto se limita al no poder contar con la colaboración desinteresada constantemente ni disponer de ese recurso. Si se mantuviera esa subvención, seguiríamos con el amplio programa desde el que ofrecíamos formación en: facilitar herramientas a los padres para que ayuden a estudiar a sus hijos, que tengan en cuenta los entornos que a veces influyen como la iluminación, el silencio; desde el ámbito de lo emocional, cómo mejorar las relaciones con nuestro hijos, cuando hay conflictos, directrices de mediación; desde el ámbito de la salud, etc. Así, nos vemos limitados hasta en nuestros propios recursos, donde el personal de oficina y de la junta directiva presta su colaboración de forma desinteresada, compaginando su trabajo y su vida personal, al no poder contratar a los profesionales cualificados que se necesitarían en ocasiones.

PREGUNTA 4: Ahora mismo, los programas son propios de la institución incluyendo la CEAPA, donde somos asociaciones de padres cuyo objetivo es asesorar a las familias, orientarles y ayudarles facilitando herramientas para que ellos participen en sus centros y participen también en el desarrollo educativo de sus hijos, ya que no es sólo una función que se delega exclusivamente en los centros, queremos colaborar y por eso es importante estar en conexión.

El programa que tenemos este año, por ejemplo, enfocado a las AMPAs incluye: gestión de AMPA, elaboración de proyectos para participar en subvenciones y poder obtener recursos para las actividades extraescolares, todas las obligaciones legales que es necesario tener, el conocimiento de dónde están nuestros límites –para que los padres

sepan que pueden opinar y valorar, pero que hay competencias docentes que hay que respetar–, el tema de la participación en los consejos escolares, herramientas tecnológicas actuales para las AMPA para facilitar la comunicación con las familias a través de la utilización de redes sociales, y se está proyectando también el tema de las competencias básicas en el ámbito de la educación.

PREGUNTA 5: Actualmente, en el proceso de selección, al depender de los propios recursos, tenemos compañeros que se han estado formando en el tema de redes sociales: personas que, bien porque su propio trabajo así lo requiere, a veces con titulación, tienen conocimientos de informática y conocen, trabajan y desarrollan en su área laboral esa cuestión. En el tema de gestión de AMPA evidentemente se transmite desde el bagaje propio y también con la ayuda de un abogado que lleva la asesoría jurídica de la propia organización. En el tema de herramientas, por ejemplo de junta directiva, son compañeros de junta directiva los que trabajan esas áreas, ya que dentro de su propio trabajo es esa la función que realizan.

No se exige académicamente una formación determinada porque, aunque los cursos pueden tener un objetivo concreto, además hay que tratar otros muchos del día a día, de las relaciones, etc.

PREGUNTA 6: En la situación que atravesamos, somos nosotros los que ofrecemos la formación, buscamos entre nuestros propios compañeros personas formadas y cualificadas según el curso o formación a impartir y también contamos con profesionales que colaboran con nosotros, tenemos a una profesional con la que coincidimos en ámbitos de movilización como en la defensa de la educación en infantil.

Desde CEAPA, por ejemplo, se hace un curso de formadores para a su vez formar, pero hay determinadas cuestiones tan delicadas, como en educación emocional, donde no se puede dar un curso de formador para que a la vez forme si no son profesionales en la materia, donde entran en juego los sentimientos, las emociones de las personas y alguien que no lo sepa controlar puede generar un conflicto si no sabe reencontrarlo en esas sesiones.

Nosotros abarcamos aquella formación que somos capaces de dar. Evidentemente, conocemos de sobra todo lo que es la gestión de AMPA: la normativa que afecta, las circunstancias que ocurren, las incidencias, conocemos a nuestras personas y cómo facilitarles esas herramientas para desempeñar esa tarea. A parte nosotros hacemos una asistencia de asesoramiento constante, atendiendo consultas en ese aspecto, solucionando

cuestiones en circunstancias que se pueden dar en el día a día y que están fuera o no recoge la normativa general.

PREGUNTA 7: Que sean cercanos, porque a veces a las familias les da mucho miedo hablar de sus cuestiones internas, se sienten como fracasados, como un problema suyo que es único. Que dé lugar a las experiencias, a que exprese cada uno los conflictos, compartir su situación, liberarse. También la profesionalidad, siendo cercanos, como para poder encauzar y dar esas orientaciones, facilitando pequeñas herramientas, lo suficiente para decir: no estoy sola, esto es un episodio normal en el desarrollo de la persona y yo, como padre, tengo que respetar también el espacio de nuestros hijos.
En resumen, que generen ese espacio de marcar unas pautas que les sirvan a los padres de herramientas, orientándoles a veces a buscar otros apoyos, siendo cercanos permitiendo ese espacio de apertura y confianza.

PREGUNTA 8: Si se da formación y hay un enriquecimiento, aunque depende de cómo sean los padres y de los centros. Estoy convencida de que si se trabaja en el desarrollo de las personas y se ayuda a que hablemos sobre todo de esos conflictos o problemas, que a veces nos guardamos las personas y no somos capaces ni de hablarlos, esto mismo puede permitir al profesorado –que a veces se mete en su aula, se encierra, viendo problemas donde a lo mejor no los hay y se trata de las características propias de los pequeños– a ser más abiertos. No hay por qué tolerarlo todo y, en la medida en la que somos capaces de trasladar esos argumentos, eso nos ayudará.
Cualquier tipo de orientación, formación y herramienta que demos ayuda siempre, al menos como persona y yo creo que, si nos ayuda como personas, podemos ayudar a nuestro entorno.

FUNDACIÓN TOMILLO

PREGUNTA 1: Para situarnos, en la Fundación Tomillo nos dedicamos a trabajar con personas en situación de riesgo social. Dentro de este colectivo, hay un colectivo que es infancia, adolescencia y familia, cuya finalidad, o misión nuestra, es que todo niño termine su escolarización obligatoria y, por lo tanto, esté incluido en la sociedad.
Nuestra metodología está basada en acuerdos educativos. Los objetivos se pactan siempre con el tutor, el chico y la familia, porque el objetivo es que el chaval esté incluido en el aula ordinaria y que los resultados sean más positivos.

También es una metodología muy positiva, con apoyo y propuesta de objetivos a corto plazo, pactados siempre y que el chico pueda alcanzar, para conseguir o mejorar en el proceso de un objetivo a largo plazo, donde además vaya aprendiendo una serie de hábitos de cara a un futuro.

Trabajamos emponderando a la familia, nuestra filosofía es que toda persona tiene posibilidades y nos apoyamos en ellas, toda persona tiene cosas buenas y debemos sacar todo lo bueno para trabajar aquello que cuesta más. Nuestra metodología es desde la persona: qué cosas tú crees que haces bien, qué potencialidades tienes, y trabajar desde ahí las propias necesidades de la familia, pero desde el reconocimiento que cualquier persona puede hacer algo, para ella y para los demás.

PREGUNTA 2: Al trabajar con menores y familias en situación de dificultad o riesgo social, dependiendo del programa, vienen todos derivados por el sistema escolar o por los servicios sociales. Desde la red de centros educativos, a través de un informe el tutor, el orientador o el PTSC nos comunican si un niño necesita que se le refuercen las áreas escolares y/o sociales, o bien por medio de los servicios sociales, donde el trabajador social nos los deriva si es que está en seguimiento y se ve que es un niño que tiene dificultades escolares, sociales y personales.

En función de eso, empezamos a trabajar con los chavales y las familias. Comenzamos con una primera entrevista psicosocial con las familias para realizar una hipótesis del trabajo con ellas y ver qué necesidades tienen las familias y el niño. Una vez que el niño está en nuestro programa, y ya hemos visto qué perfil tiene, qué edad tiene y qué grupo es el que mejor se adapta a sus necesidades, se incluye en éste.

A partir de ahí, hacemos el primer contacto con el tutor, pactando con él objetivos de trabajo, porque somos un sistema complementario al sistema escolar, trabajando en red y mirando a la escuela, ya que ésta es el medio de inclusión de los chavales y, por lo tanto, nosotros somos una herramienta que ayudamos a eso. De igual forma, hacemos acuerdos educativos con el niño mediante tutorías donde se pactan los objetivos a corto plazo a conseguir y que se revisan semanal o quincenalmente, y que conllevan un compromiso por su parte.

Con las familias siempre se trabaja desde el establecimiento del vínculo relacional, el apego, porque sin él no hay posibilidad de trabajo ni escolar, social, personal ni terapéutico. Vemos si es el momento de cambio y se sienten con fuerza, porque igual no quieren ser trabajados, como las familias que han pasado por miles de sistemas y

ventanillas y no tienen una respuesta. Trabajamos desde el vínculo y no desde la culpabilidad, reconociendo que están preocupados por sus hijos, por eso están aquí, mediante talleres de espacios familiares, socio-familiar, dependiendo de las edades de los niños.

PREGUNTA 3: Nosotros tenemos financiaciones públicas y privadas. Todas las actividades que desarrollamos son subvencionadas desde el ayuntamiento de Madrid y por ejemplo también por el IRPF –antes teníamos más subvenciones públicas–, más enfocadas al tema de desarrollo y competencias parentales, y también contamos con otra de la Obra Social de la Caixa.

PREGUNTA 4: Nosotros este curso hemos desarrollado dos programas: uno para niños de 0 a 3 años y otro destinado a alumnos de primaria.

El programa para niños de 0 a 3 años viene marcado dentro del programa de la Obra Social de la Caixa, en el espacio materno-infantil, donde nosotros presentamos un proyecto en función de nuestra propia metodología, ajustándolo al parámetro que ellos marcan. Los papás que vienen al espacio materno-infantil son papás que ya están en las escuelas infantiles, nosotros contamos con dos, y desde ahí dotamos a los padres, que suelen ser muy jovencitos, de habilidades de buena crianza, que es el objetivo principal. Un día a la semana, el padre recoge al niño a la salida de la escuela y se juntan, en el espacio habilitado para ello, para que los padres den la merienda a los niños. Mediante la alimentación, sana, equilibrada y presentada de forma creativa y llamativa para los niños, cubrimos las necesidades del niño, por salud, y luego nos permite ver cómo los padres vinculan y se relacionan con los niños. Aprovechamos así la merienda para ello, siendo los padres los que dan la merienda y no los educadores, los educadores están ahí para acompañar a los padres y a los niños. Después hay un encuentro con los padres y con los niños para ver cómo estamos, cómo nos hemos sentido durante la semana, qué dificultades hemos tenido, etc., para que cada uno cuente cómo se siente. Luego está la parte o bloque del desarrollo de la sesión, es decir, los bloques temáticos programados, lo que estamos trabajando, como por ejemplo el desarrollo personal, a nivel emocional o el ocio y el tiempo libre, donde en un espacio común trabajamos con los padres, mientras los niños están jugando, aparte con otra persona, y el educador observa la forma de relacionarse entre ellos. Para finalizar, se cierra la actividad con los niños a través de juegos, canciones o alguna sesión de relajación, que luego los padres puedan realizar con sus hijos en casa, en el parque, etc.

El programa para niños de 6 a 12 años, el año pasado lo hicimos en función del programa Aprender en familia de la Obra Social de la Caixa, pero este año nosotros lo hemos adaptado. Se trabajó con doce menores con sus madres y, si al principio sólo empezó acudiendo un papá, al final el espacio ocio-familiar ha terminado con cinco papás, lo que consideramos un éxito muy importante. El objetivo principal con estas familias, con perfil de dificultad y riesgo social, es trabajar el ocio y el tiempo libre, sensibilizar a las familias que para compartir el ocio no hace falta gastarte dinero, sino que a través de cosas muy sencillas puedes compartirlo. Así, los viernes se organizan entre todos salidas, donde cada uno se responsabiliza de un aspecto, aprovechando esto también para potenciar una alimentación más sana y equilibrada mediante actividades para elaborar recetas diferentes y creativas con frutas, por ejemplo para la merienda. Se busca salir del contexto donde están ellos, sin necesidad de gastarse dinero, haciendo un buen uso de los recursos de que disponen con sus hijos. Se terminó el programa con una actividad preciosa, que ha sido la primera vez que se ha hecho, de ocio familiar de dos días en Zarzalejo con los niños, padres y educadores. Fue una actividad de cierre muy exitosa porque estaba muy programada junto con los padres y los niños al hablar siempre de objetivos pactados, con una serie de normas, como que no se podía fumar y no se podía tomar alcohol, y con responsables de cada actividad de padres y madres con sus hijos, y una abuela que fue también, donde los educadores sólo se encargaban de acompañar. Un dato importante es, que después de esta experiencia, los padres quieren hacer campamentos familiares, y también se vio que los padres que han tenido continuidad en su compromiso, en el respeto, en trabajar en equipo, en sus capacidades, etc., estaban implicados al 100%, mientras que dos padres, donde esa continuidad no estaba, eran los que querían saltarse las normas; así, cuando surgió un problema al respecto, el propio grupo en asamblea luchó por su esfuerzo diario realizado y decidió continuar con las actividades programadas, por su momento especial de cierre del programa en el que habían trabajado: el ocio familiar se cierra con ocio.

Lo que vemos es que lo que las familias necesitan es tener espacios familiares compartidos y el objetivo que buscamos ahora, con el grupo tan bonito que se ha formado donde existe un vínculo relacional, es que hagan actividades y salidas, que se organicen y continúen.

Debido a una experiencia muy positiva vivida al organizar un encuentro de los dos espacios familiares de las dos escuelas, con los educadores, padres y niños, para el año que viene se quieren organizar actividades de este tipo cada trimestre y hacer encuentros

por escuelas, donde los padres de la escuela que reciben la visita de la otra escuela preparan el acogimiento para ésta.

PREGUNTA 5: Todos los profesionales que están en el programa de 0 a 3 años son educadores con el título de Magisterio de Educación Infantil y el de Técnico Superior en Infantil; deben conocer bien el tema del desarrollo evolutivo del niño y además tener un perfil de trabajar con familias. Cuando nosotros montamos el espacio familiar se realizaron entrevistas a los educadores buscando este perfil, luego el programa está supervisado y organizado conmigo, donde primero se hace una programación del curso y luego cada mes se revisan entre todos los objetivos.
Los educadores de primaria son educadores que tienen mucha especialización en temas de familias y que llevan ya tiempo trabajando con ellas.

PREGUNTA 6: No contamos con un temario propio de formación pero sí, en cuanto a nuestra propia metodología, nos reunimos y diseñamos la programación, en función de la evaluación del curso para ver qué cosas hay que mejorar en el siguiente, que luego de forma mensual se irá revisando porque los educadores no hacen las cosas sin un análisis, sin un por qué y un para qué, eso es algo que siempre está definido. De hecho, el proyecto que se presenta lo tienen los propios educadores, es el guión que sirve para trabajar, aunque pueden surgir otra serie de objetivos que hay que adaptar y redefinirlos.

PREGUNTA 7: La primera es relación de ayuda, tienes que tener una gran capacidad de ayuda. Otra cualidad, que me parece muy importante y también está vinculada a nuestra metodología, es aceptar a la persona tal y como es, ese reconocimiento como persona sin juzgar. Tener la capacidad de saber acompañar a la persona, saber observar y escuchar para luego poder dar, no desde la vigilancia, siendo de manera proactiva. Y saber trabajar en equipo, siempre digo que si no hay equipo no hay proyecto educativo.

PREGUNTA 8: Nuestro objetivo es que el niño esté en la escuela. Partimos de que todo niño o adolescente tiene que encontrar su hueco en la escuela, porque así estará reconocido, siendo nosotros como el puente entre la familia y la escuela, el instrumento de ayuda para las familias, para que su hijo esté en la escuela. Así vemos como esto ayuda a que las familias se impliquen más con el centro escolar porque deben cambiar la mirada: hay muchas familias que vienen rebotadas del sistema escolar, desgastadas, con lo cual no van a ganar nada desde lo negativo y que necesitan cambiar el paradigma a lo positivo y que se les acompañe para facilitar el proceso.

Se nota en las familias que pasan por la escuela cómo cambia el vínculo que establecen luego con el colegio. Cuando hacemos una tutoría en el colegio con el tutor, con el niño, la familia y nosotros, desmontas mucho desde lo positivo, desmontas para poder construir. Mantenemos siempre un contacto continuo mediante la agenda y, con el profesorado, a través de llamadas telefónicas y del correo electrónico para mandarnos correos informativos e informes.

GABINETE PSICOPEDAGÓGICO ELDON

PREGUNTA 1: Preparé a los padres un dossier para presentarles la EPM en el que establecí como fundamentación que la función del padre es uno de los trabajos más importantes, más comprometidos y más gratificantes pero, al mismo tiempo, el más difícil y que es necesario, desde luego, proporcionales conocimientos y herramientas para llevar ese trabajo a cabo. Que nadie se tiene que sentir culpable por tener carencias formativas porque nadie nos prepara para ser padres; la familia te da cobijo pero el hijo no viene con "libro de instrucciones", y para eso se establecen cursos de formación que son las EPM, por lo que nadie se tiene que sentir en ese sentido incómodo.

Les fundamento también el tema del modelo de familia y de la responsabilidad hacia los hijos. Para mí el que la gente conozca cual es el modelo de familia que están transmitiendo, en el que se han criado y el que quieren –porque claro, una cosa es el modelo de familia que tú has vivenciado, otro es el que tú estás aplicando, que puede ser el que has vivenciado por no romperlo porque es bastante difícil, y otro es hacia dónde quieres ir– y también la importancia de sentirse responsable de la educación y de la influencia que ese modelo tiene en los hijos. Porque la familia es la educadora prioritaria, no se puede delegar ni en el profesor, ni en la escuela, ni en la sociedad. Los valores, desde mi punto de vista, se transmiten desde el núcleo familiar y quien más formación tiene que tener y quien más reflexión tiene que hacer sobre cómo está educando es la propia familia, no dejar en mano de otros este tema.

No ha habido una fundamentación teórico-científica, simplemente una fundamentación desde mi percepción y desde mi experiencia como profesional y como madre, porque claro, también a mi me ayuda mucho a la hora de establecer un programa o de hablar a los otros padres mi propia experiencia como madre, como madre de dos hijos que ha pasado lógicamente por todas sus etapas y con los que he tenido todas las dificultades y todas las maravillosas sensaciones que tiene cualquier padre, entonces eso yo creo que también ha

ayudado mucho, ayuda. También a empatizar, a comprender cuál es la vivencia que los otros padres están teniendo. Y también a la hora de establecer soluciones y de dar consejos, porque cuando eres padre muchas veces te obcecas y no ves salida a tu problemática si no es por una vía: el que eso se comparta, tienen distintas visiones de cómo afrontar un mismo problema, pues siempre ayuda.

La fundamentación está basada en mil autores, imagino, porque de todo lo leído no soy original en nada. El sustento es que los padres se tienen que hacer responsables de la educación de sus hijos, se tienen que sentir absolutamente responsables de la tarea en la que se han metido y no la pueden delegar, y para ello se tienen que formar. Tienen por los menos que hacer planteamientos y reflexiones sobre cómo están haciendo las cosas y cómo quieren hacerlas. Luego cada uno es libre, no hay una fundamentación ideológica, yo soy muy respetuosa por supuesto con todos los modelos familiares, es más, siempre hablo de que existen muchos núcleos familiares, porque ya no existe la familia tradicional, como el caso de las familias monoparentales o las familias homosexuales, lo que hay que hacer es ver estas familias desde el respeto y una perspectiva científica, ver qué necesidades tiene el niño dentro de este entorno familiar y cómo se los vamos a proporcionar. Siempre haciendo alusión, como modelo a seguir, al modelo asertivo, de respeto; sobre todo yo me centro mucho en el modelo de asertividad y de autoridad, para mi son dos claves, que van muy unidas, pero te enfrentas a padres que no entienden lo que es la autoridad, entienden lo que es el autoritarismo, y muchas de mis charlas y de mis conferencias van dirigidas a aclarar eso y darles un enfoque de lo que es la autoridad frente al autoritarismo, qué es un modelo de autoridad basado en el respeto: tú consigues la autoridad de tu hijo cuando tu hijo te respeta, si no te respeta olvídate porque no tienes autoridad, te puede tener miedo porque eres autoritario, pero tú no te has ganado el respeto de tu hijo por lo tanto para él no eres ninguna autoridad. Aquí te enfrentas al modelo de amiguismos, pues no, porque no somos amigos, somos padres. En fin, el modelo asertivo basado en el respeto, en la tolerancia, en la empatía, en no ser sobreprotector, en no ser punitivo en exceso, en dar ciertas libertades a tus hijos para ayudarles a crecer, dejarles que se equivoquen, tolerar los errores –no somos perfectos, nos equivocamos y no pasa nada– y tolerar y afrontar cada etapa de los hijos, porque hay muchas personas que se angustian, primero hay que tranquilizarles y mostrarles que lo que hacen sus hijos hay que verlo como una etapa y no como un problema, porque no sólo hay que centrarse en lo negativo, algo a lo que tienden los padres, y no saben que también hay cosas positivas y que también hay que ofrecer un refuerzo positivo, que

cuando refuerzan positivamente y se centran en un comportamiento positivo ese es el que se dará, pero si están constantemente machacando al hijo por hacerlo mal al final refuerzas que lo haga mal, y esto les cuesta mucho a los padres.

PREGUNTA 2: En este caso ha sido a través de la Asociación de Padres. Quien contacta conmigo es la Asociación de Padres, porque me conocen a través del barrio, del gabinete…, entonces me conocen y me proponen llevar a cabo una Escuela de Padres con ellos. Yo les hice una propuesta fundamentada, con objetivos y con una serie de temas para desarrollar y así surgió.

PREGUNTA 3: Ellos como Asociación tenían un presupuesto que dedicaron a la Escuela y dejaron participar también a gente que no estaba en la Asociación, que tenían que hacer una aportación económica mínima. Es decir, por asistir a cada sesión ellos participan económicamente con algo, porque se dio opción de que no asistieran a todas las sesiones.
El desarrollo depende de la financiación, de hecho este curso no se ha realizado por eso. Si fuera gratuito acudirían muchos padres, aunque también hay que ver la disponibilidad de la gente, etc., etc., pero de hecho, a las sesiones informativas que he dado o a las conferencias que he dado de forma gratuita ha ido bastante gente. También hay que entender que el compromiso no siempre es 100%, o sea, que la gente a lo mejor se compromete ir a dos o tres cosas o a una conferencia, pero el hacerles un programa pautado y sistemático no están todos dispuestos por temas laborales, complicaciones familiares… Una de las cosas muy buenas que hizo esta Asociación es que puso un apoyo de guardería durante el tiempo en el que estaban los padres recibiendo la formación, eso ayudaba mucho porque de hecho si no, no podrían participar los dos padres y yo tuve bastantes parejas –que a mí me parecía muy, muy positivo que fuesen ambos cónyuges a las charlas–, pero fue por eso, porque pudieron financiarlo, como tenían presupuesto entonces ellos contrataron con la empresa que les llevaba a cabo las extraescolares a una monitora para que se quedase con los chavales e hiciera este servicio.

PREGUNTA 4: Para elaborar el programa investigué sobre lo existente en este tema, pero en realidad yo lo hice como a mí me hubiese gustado que me lo hubiesen dado a mí. Desde mi experiencia pienso qué es lo que estos padres pueden necesitar, por las dificultades o carencias que yo también estoy viendo en la clínica día a día, qué es lo que les puede venir mejor y a partir de ahí elaboramos un programa. Partiendo siempre de la experiencia clínica y personal, donde se observa que un alto porcentaje de los casos acude porque "el niño tiene un problema", cuando quien tiene un problema es la estructura

familiar, la relación de los padres con respecto al hijo. Así que se propone que uno de los padres asista a terapia individual, si el nivel de ansiedad de éste es muy alto, o que los dos, como pareja, asistan a sesiones para poder ayudar a resolver el problema; ver qué modelo está recibiendo el niño y modificar su conducta, para que la sesión terapéutica con el niño tenga sentido, comprobando así cómo cuando la familia trabaja el niño avanza exponencialmente.

Por tanto, que se hagan EPM mejoraría muchísimo que no se dieran estas circunstancias. Los padres ya sabrían qué hacer, evitando o solventando mejor problemas en la escuela, con los compañeros, en casa… De ahí la idea de EPM como prevención de conductas disruptivas y problemas psicopedagógicos de los hijos.

PREGUNTA 5: En las sesiones y talleres participan otros profesionales de mi equipo clínico, expertos en la materia a tratar. Son pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, contamos también con un trabajador social, ya que somos un equipo socio-educativo.

PREGUNTA 6: En este caso no se ofrece una formación específica a los profesionales, dado que se trata de un equipo cualificado, pero sí se hace un trabajo conjunto, una preparación previa grupal. La temática partió del centro, se propuso al AMPA y ésta decidió qué sesiones se iban a impartir formando así el programa, organizando los temas demandados así como el horario.

PREGUNTA 7: La principal cualidad: profesionalidad. Así también es fundamental saber transmitir, es decir, ser un buen comunicador y orador. Y que los profesionales sean autocríticos, que sean capaces de auto-evaluarse, que admitan la crítica, siempre que sea constructiva, estén abiertos a la mejora, haciendo un análisis de tu trabajo para poder avanzar.

PREGUNTA 8: Yo creo que ayuda. Siempre insisto en que la relación con la escuela tiene que ser fluida, tiene que estar basada en el respeto y tiene que ser colaborativa. El profesor se tiene que ver apoyado por la familia en todo momento. Aunque, desde la experiencia con el colectivo docente, hay quien no colabora con las familias ni con la problemática de los niños en el aula, haciendo que los padres sientan un rechazo absoluto hacia el centro educativo. Los padres deben respetar la función docente pero, desde la escuela, los docentes deben reciclarse y formarse, modificando y estando abiertos a las nuevas generaciones y las necesidades que pueden tener estos niños en el aula. De ahí la importancia de las EPM y de que los profesionales se abran a su propia formación y

comprendan también cual es la realidad de cada niño, donde siempre debe prevalecer la motivación por el aprendizaje.

RADIO ECCA

PREGUNTA 1: Desde que comenzó Radio ECCA, hace ya más de 40 años, su formación ha ido destinada a la población, en un principio, más desfavorecida y con más necesidades de alfabetización. Especialmente siempre ha considerado que las EPM, como entidad fundamental de formación, debían tener su espacio, de hecho, la EPM de ECCA lleva casi tantos años como Radio ECCA en sí misma: trabajando con las familias, con la formación de padres y madres, aunque con una metodología diferente a la actual. Pero desde el primer momento se le dio importancia, al considerar a la familia sustento y parte de la formación de la futura población.

Más que basarnos en una teoría científica, todo surgió en el momento en que se decidió cambiar la metodología de la formación de padres y madres como he dicho, a raíz de un estudio y análisis de las diferentes EPM que ya existían, pasando con ello a una metodología experiencial. Se parte de la idea de que los padres y madres sacan mayor partido a esta formación cuando lo hacen de forma experiencial: aprendiendo y escuchando otras formas de actuar de otros padres y madres, no cuando el profesional o el responsable del grupo llega y le comenta lo que debe o no debe hacer o cómo actuar. Así, la primera toma de contacto con cualquier tema que se vaya a trabajar, debe hacerse a través de la metodología experiencial. Que ellos descubran y analicen su forma de actuar, sus propias consecuencias, su compromiso… pudiendo completar ese tema con algún tipo de charla, con un contenido más profesional en la siguiente sesión, pero una vez que los padres han experimentado y analizado su forma de actuar y establecido su compromiso de cambio.

PREGUNTA 2: Aunque nuestro centro es concertado, es un tanto particular, porque funciona de forma diferente a los demás. Tenemos un equipo de profesorado que acude a los centros de orientación a "tutorizar" los cursos que nosotros llevamos a cabo. Primero ese profesorado, cuando la EPM va a comenzar, lleva los trípticos con la información a todos los centros educativos, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, etc., también a ayuntamientos porque trabajamos también con familias más desfavorecidas, trabajando así junto con educadores municipales. A partir de ahí empieza la respuesta: se empieza a formar a aquellos que quieren participar, cuando ya se van consolidando, es

decir, cuando hay una respuesta y quieren comenzar el programa, entonces nosotros formamos a las monitoras y monitores que van a dinamizar los grupos, luego ellos acuden al lugar donde se haya formado el grupo, al centro o a la asociación, y empiezan a impartirlo una vez a la semana. Esto sería en la forma presencial.

A través de la radio, al principio funcionaba así también. La idea es que cada familia primero escucha una clase, un audio grabado, donde se reflexiona individualmente sobre la forma de actuar y luego una vez a la semana si quiere, esto ya es voluntario, acude al grupo para completar, profundizar sobre el tema que se ha trabajado. Así procedemos cuando se hace de forma radiofónica o a través de Internet también.

Pero el Programa de Apoyo Personal y Familiar, es la adaptación de esa EPM a familias en situación de riesgo, desfavorecidas, usuarias de los servicios sociales. En este caso, toda la formación es presencial. La monitora o la educadora municipal, que también ha sido ya formada, lo imparte directamente en el grupo y va reflexionando todo con toda esa metodología directamente en la misma sesión presencial.

PREGUNTA 3: En estos momentos dependemos de los apoyos de financiación. Normalmente es a través de convenios con los Cabildos insulares, con ayuntamientos de determinados municipios, a través de las AMPAs de los colegios, que subvencionan una parte, y el resto lo ponen las propias familias o incluso nosotros, en función de las características de las familias y del número de personas del grupo, así a veces también ayudamos un poco para que no les suponga tanto coste. Desgraciadamente dependemos mucho de esos apoyos.

PREGUNTA 4: Los contenidos están elaborados por la institución: elaboramos nuestro propio material, lo maquetamos, lo imprimimos y es éste el que tiene el alumnado. Esto no quiere decir que nosotros hayamos hecho la selección de contenidos según nos ha parecido, sino que toda esa selección partió de las propias peticiones del alumnado en su momento, a lo largo de toda la experiencia, siendo flexibles a las demandas propuestas, porque se trata de que se motiven e impliquen en la dinámica.

PREGUNTA 5: Hemos trabajado con muchos tipos de perfiles. Ha sucedido que, cuando trabajamos con familias normalizadas, en los colegios y centros educativos normales, las propias madres se han formado y han dinamizado grupos. En otras ocasiones, alumnas de último curso de Psicología, Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía… que tienen que hacer sus prácticas, mediante convenio con la universidad, nosotros las formamos y ellas hacen esta función. Otro perfil es el del educador municipal, profesionales que ya están en

los ayuntamientos, y lo que hacemos es formarlos en el programa en sí, en la metodología, y ya ellos lo ponen en marcha.

Aunque hay perfiles diversos, dependiendo de la formación y de la base que veamos que tienen, nosotros la formación y el seguimiento hacia ellos es más o menos intensa. En el caso de madres, que a lo mejor no tienen tanta formación, hacemos una formación semanal con ellas también, antes de que vayan al grupo, para que se sientan seguras, además ellas tienen su propia guía, un manual de apoyo para poder dinamizar.

En ningún caso el profesional que lleva el grupo va a dar una respuesta ni una lección magistral de lo que tienen que hacer. Se les forma en cómo funciona la metodología y van a hacer de guía de grupo, ayudar a que el grupo llegue a su conclusión final y al establecimiento de su compromiso.

PREGUNTA 6: Siempre comenzamos antes de que incluso los grupos estén formados. Empezamos una rueda de formación semanal: ellas vienen una vez a la semana para reunirse con nosotros y empezamos, sobre todo al principio, a dinamizar las sesiones tal cual ellas las tienen que hacer después y se les explica primero los pasos de la metodología. Bueno, hay dos sesiones iniciales, una o dos de formación de grupo, de presentación del programa, para darle sentido a los objetivos de ese programa, lo que pretendemos conseguir, todo eso a través de ejercicios que relacionen sus motivaciones y su sentir con lo que después van a descubrir en el programa. Una vez pasadas esas dos sesiones iniciales, ya se empieza a trabajar con la metodología en sí.

Esa metodología son cinco pasos concretos. Primero una introducción del tema que se va a trabajar. Luego se visualizan una serie de alternativas, donde diferentes familias actúan de manera diferente ante la misma situación, por ejemplo ante la demanda del juego de su hijo, y se analiza entre todos. Luego en una tercera fase, se pasa a lo personal, donde cada persona comenta cómo actúa ella directamente a la hora del juego. En una cuarta fase se analizan las consecuencias. Y finalmente se establece un pequeño compromiso, proponiendo un cambio, una meta a conseguir, programando y planteando un objetivo específico, concreto, fácilmente cumplible porque en la siguiente sesión lo primero que se hace es revisar ese compromiso. Esta metodología se va repitiendo a lo largo de los diferentes temas, aunque la forma de plantearla va variando para que no sea monótono.

La duración de la formación de los profesionales depende de la duración del programa, si es presencial o por radio, y también de la persona que lo imparta. En un principio es semanal, cada semana preparamos una sesión. Pero cuando ya entienden la metodología,

en lugar de una sesión preparamos dos. Después se va distanciando cada 15 días, por lo que los profesionales suelen reunirse la mitad de veces que lo hacen los padres. Y otras veces los profesionales son los que deciden terminar con esta formación porque ya no les hace falta. Lo que hacemos es asegurarnos bien de que entienden esta metodología para que puedan llevarla a cabo y se sientan seguras, prolongándola si es necesario, pero haciendo posteriormente siempre un seguimiento aunque ya no haya una formación a los grupos.

PREGUNTA 7: Pues que sepan escuchar. Que sepan dinamizar un grupo, no tanto que tengan una gran formación a nivel profesional, si la tienen mejor, porque hay momentos que el grupo puede necesitar una respuesta más profesional, pero como en nuestra metodología el objetivo no es ese, tampoco lo considero como perfil fundamental, valorando más la formación en dinámica de grupo: saber cómo manejarlo cuando el grupo se bloquea, cómo salir de ese bloqueo, cómo hacer que participen… Y saber motivar, porque se trata de inculcar la idea de que ellos van a mediar en el grupo, van a ayudar a reflexionar, a pensar, sin tener que dar una respuesta porque no van a hacer la función de experto.

PREGUNTA 8: Yo quiero pensar que sí, y digo esto porque realmente nosotros no estamos directamente metidos en los centros, vemos a las formadoras y, por lo que ellas comentan en los seguimientos, muchas AMPAs están luchando para que los padres y madres participen, se mantengan, que las familias se acerquen e impliquen, que se interesen por el seguimiento de sus propio hijos, buscando estrechar el vínculo de unión con el centro.

Aunque no se desiste, en la situación real lo que se ve es una mayor demanda individual, por medio por ejemplo de Internet, y no tanto por la labor de lo presencial, a no ser que haya un convenio concreto con un Cabildo insular o con un ayuntamiento y que ellos mismos hayan buscado a ese grupo de familias, o ya lo tienen, en el hay más implicación. Así por ejemplo, aunque prima la riqueza de lo presencial, hemos creado unos foros en línea para que, por lo menos, se supla esa ausencia de reuniones.

SUMMARY

The meaning and basis of Schools for Parents: guidelines for a shared responsibility

INTRODUCTION

Education is a difficult task, especially in the family as the first school in life and, basically, for parents as their children's natural educators. Parenting is a complex and dynamic activity, based on parents' knowledge and attitudes and on children's needs and development, and is also influenced by family and environmental background.

There is no unique and perfect way of being a parent, but parenting skills can be learned and improved on, enabling parents to perform their responsibilities in providing for, looking after and educating their children. This means that parent education is an essential form of support to empower families and foster the ideal conditions for parents and children to grow healthily and develop fully.

One of the instruments for parent education is the School for Parents (SP), understood as a systematic education process on the meaning and importance of children's education, based on thoughtful and critical dialogue in the group of parents, coordinated by a specialist professional. In addition, the study highlights the SP's role as a link in the vital relationship between family and school, helping in the responsibility shared by parents and teachers in educating their children and their pupils respectively.

OBJECTIVE AND RESEARCH METHOD

The general aim of the research is to examine the education processes in SPs based on the views of the people who are part of them.

To achieve this aim, a descriptive non-experimental research method was used, employing a transversal and ex post facto approach, based on qualitative and quantitative measurements by means of triangulation as a way of following through and comparing the results obtained in three different study samples:

a. Parents participating in SPs (330).
b. Professionals in charge of SPs (52).
c. Head Teachers or coordinators of institutions running SPs (8).

As information gathering procedures, a questionnaire was designed and applied in each of the samples of parents and professionals and, for head teachers and coordinators a semi-structured interview was carried out.

SUMMARY OF RESULTS

In order to study the information collected, a number of different quantitative data analysis procedures (descriptive, contingency and factor analysis) and qualitative data analysis procedures (content analysis) were developed. The main results obtained in each of the samples are presented below.

Concerning the parents, in the sample studied, more women took part than men, with 74.5% compared to 24.2% in each case, as they do not normally attend SP sessions accompanied by their partners; in any case, participation is low compared to the total population of families who are offered the activity. The parents surveyed had considerable experience of taking part in SPs, as 64.6% had been attending for several years, some for more than 10 years. Their main reasons for taking part were to improve their knowledge of topics related to their children's education, educate their children better and improve personally as parents. The topics dealt with at the SP that parents were most interested in were: communications and relationships between parents and children, discipline (rules, limits and consequences), children's stimulation and self-esteem, plus

the characteristics of childhood and adolescent development. In terms of working method, the parents felt that the most important activities were: professionals describing basic content, discussing and debating topics with all the participants, dealing with the topics proposed by the professionals, working from real case studies or on specific problems and summarising the work done at the end of each session. Feedback received from parents on the professionals coordinating the SP was generally quite positive, particularly their sound knowledge of the issues and their skill in keeping the group of parents interested and involved. In terms of the usefulness of the SP, parents in the survey thought that what they had learned had served them for acquiring new and useful knowledge for educating their children and enjoying their job as parents. In terms of their relationship with their children, parents felt they had improved their communication skills and their attitude towards understanding their children's behaviour. However, in terms of the usefulness of the SP in their relationship with the school, parents did not score these types of contributions very highly, although they did notice personal changes in their understanding; they also felt that they were able to be more supportive in their children's school development and that communication with teaching staff had improved.

From analysis of the professionals' responses, it can be seen that survey participants had considerable personal experience of running SPs, but their academic training is very different, plus, they do not all have specialist training in parent education and in those who do have this training, it is very generic and acquired informally. On the other hand, most SPs coordinated by professionals are backed by private institutions receiving public funding to organise sessions and work together with schools on their activities, meaning that only a handful of SPs are actually run as internal projects by schools. Private institutions also have more parents taking part and have been running for longer than the public ones. At the same time, these private institutions set a very wide range of curricular and methodological approaches that lack an organisational design that is in tune with the context in which the activity is being carried out; this is largely due to the lack of involvement of teaching staff and school governing bodies, or of other social and community organisations. As a result the relationship between SPs and schools is usually limited to the loan of school premises and help with publicising the activity. However, professionals had a positive view of the work done by SPs to foster communication and encourage families to get involved with schools. We should also emphasise that professionals did not appear to have any significant difficulties with the

roles they play, neither did they mention any major problems cropping up at the SPs or during their own sessions.

Lastly, in terms of feedback from head teachers and coordinators, the people interviewed said that each institution is based on a particular set of principles and has its own structure, with no common basis within the theoretical and legal framework of positive parenting. They also mentioned that no work was being done on internal coordination of the professionals involved and networked cooperation in terms of resources. Head teachers or coordinators admitted that the selection and training processes for professionals working in institutions are very limited or even non-existent, and that if they do exist they are applied in private institutions to fit in with their own approach to SPs. Head teachers or coordinators also recognised the importance of the parent education activities that they organised to improve the relationship between families and the school, but neither public nor private organisations had the necessary resources and communication channels to integrate their actions into schools.

CONCLUSIONS

The proposals coming out of this research work are related to three basic aspects of parent education:

a. Parent education actions, and SPs in particular, should be based on a global awareness, as mentioned in the title of this Doctoral Thesis, of the meaning and basis of these practices. This is why it is essential to keep working to promote the exercise of positive parenting in local family support policies; put forward proposals based on scientific evidence; foster communication and multilateral cooperation between all agents involved; make progress in the use of practical, useful procedures for developing parenting skills and abilities, and improve planning, management and applicability of parent education activities based on quality criteria and indicators.
b. Actions fostering positive parenting require good and effective community relations, where schools must take on the role of supporting parenting as part of the responsibility they share with families in children's all-round education, which is also part job title. The following proposals can be made: offer the time and

space for parent education activities in an open and flexible way; develop curricular objectives and content shared between families and the school; stimulate cooperative and networked action by the educational community and local public services; devote efforts to ensure the quality of parent education activities from joint assessment of everyone responsible for delivering it and put in place publicity that can be sustained over time.

c. All the above must be based on a strict requirement for the professionals responsible for parent education activities to be well trained and have the right practical knowledge. This entails developing official postgraduate education and training programmes that recognise the professionals responsible for the practical side of parent education. It is also important to offer spaces for critical reflection on professionals' practice and continuous training; ensure assessment of professional practice; offer them compensation for what they do and set up a public bank of positive parenting resources that professionals can draw on for their work.