



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Ricoy Lorenzo, Ma. Carmen; Feliz Murías, Tiberio
Estrategias de intervención para la escuela de padres y madres
Educación XX1, núm. 5, 2002, pp. 171- 197
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600510>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

1

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

M.^a Carmen Ricoy Lorenzo

Tiberio Feliz Murias

Universidad de Vigo

UNED

1. LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La denominación de la que partimos es posiblemente poco afortunada por diversos motivos en los que no vamos a entrar, pero es la que ha cuajado con más firmeza a lo largo del pasado siglo. Independientemente de los enfoques y de sus desarrollos prácticos, se viene utilizando este nombre para designar una determinada intervención sobre la familia que también se ha denominado *Escuela de Familia* (Rubio, 2002). En él nos adentramos a través de estas páginas.

La *Escuela de Padres y Madres* es una estrategia de formación que se ofrece desde el campo de la Educación para Personas Adultas y que ubicamos dentro del campo de la Educación No Formal Socio-Participativa. Se trata de un proceso formativo organizado que suele ir dirigido a un colectivo determinado y preferente de padres y madres fundamentalmente, o personas que tengan proyectado serlo, y que podría abrirse a agentes sociales que aborden temáticas relacionadas con este campo. Su desarrollo se proyecta de forma continuada o con intervalos durante un periodo de tiempo, procurando incidir sobre la formación en conocimientos, valores, creencias, actitudes, habilidades, conductas del grupo, etc.

Entre las acciones prioritarias de una *Escuela de Padres y Madres*, están, al menos, las que citamos a continuación:

- Ser un espacio de debate.
- Favorecer el diálogo en la unidad familiar.
- Recibir y analizar información de interés o actualidad.
- Reflexionar sobre nuestras conductas y ensayar reacciones frente a los problemas y conflictos cotidianos previsibles en el núcleo familiar.
- Analizar los valores y pautas de comportamiento que sustentan nuestras conductas de relación y protección familiar.
- Establecer de forma socio-participativa estrategias de prevención y de protección, potenciación y promoción de la infancia.

2. TIPOS DE INTERVENCIONES POSIBLES SOBRE LA FAMILIA

La intervención sobre la familia puede entenderse desde múltiples perspectivas. Vamos a revisar algunos análisis posibles sobre los tipos de intervención desde diversos puntos de vista. Todo ello nos permite situar la *Escuela de Padres y Madres* como una modalidad de intervención de naturaleza formativa orientada a la prevención, desarrollada desde un enfoque psicológico a través de un grado de implicación y según un tipo de trabajo pedagógico.

2.1. ENFOQUES PREVENTIVOS DE INTERVENCIÓN

Desde el punto de vista preventivo, la intervención educativa implica actuaciones efectivas que eviten, disminuyan o eliminen la aparición de situaciones problemáticas, supongan un agravamiento de las mismas o constituyan el desencadenamiento de otras nuevas.

Siguiendo un modelo clásico comunitario, podemos plantear la intervención en la familia en tres planos de la prevención (Caplan, 1964 cit. por Bisquerra, 1992):

- **Prevención Primaria:** tratando de prevenir las dificultades y de evitar la aparición de los problemas.

- **Prevención Secundaria:** intentando detectar de forma rápida los problemas, buscando remediarlos y restituir un estado satisfactorio del mismo.
- **Prevención Terciaria:** pretendiendo detener y atenuar las consecuencias, aunque persistan los problemas básicos.

Atendiendo a estos tres puntos de vista, los modelos de intervención se diferencian en sus formas y procedimientos.

2.2. INCIDENCIA DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA FAMILIA

Desde la incidencia de nuestra práctica, podemos considerar diversos enfoques de intervención en la familia:

- **Acciones comunitarias:** dando oportunidades para el encuentro, el intercambio, la convivencia y la comunicación a través de reuniones, fiestas, festivales, etc.
- **Acciones formativas:** proponiendo espacios de formación, más o menos estructurados, que permiten dialogar y reflexionar sobre la familia y las relaciones familiares.
- **Acciones terapéuticas:** posibilitando un tratamiento más específico y profundo de una parte o del conjunto de la familia para mejorar o subsanar algún problema que se plantee.
- **Acciones jurídico-penales:** interviniendo una autoridad de carácter administrativo con poder para aplicar la Ley y establecer pautas de organización o comportamiento que, a diferencia de los tres anteriores, son de obligado cumplimiento.

2.3. ENFOQUES PSICOLÓGICOS DE INTERVENCIÓN SOBRE EL NÚCLEO FAMILIAR

Diversos manuales nos describen los tipos de intervención posibles en educación familiar desde el punto de vista psicológico. Este tipo de diseño centra su intervención en el núcleo familiar y se estimó como corriente de mayor eco en las sociedades con un mayor desarrollo económico entre familias de base socio-cultural elevada. En estos casos podríamos decir que, al estar parte del camino hecho, lo más razonable es aportarle a la familia conocimientos de carácter psicopedagógico, potenciar sus capacidades educativas y mejorar la metodología de intervención con lo/as hijos/as. En cualquier

caso, fortaleciendo sus fuentes de información, desarrollo de estrategias y habilidades de comunicación y gestión familiar (tiempo, dinero, etc.) relacionadas con su rol de padres y madres de familia. Rodríguez Espinar y colaboradores (1993) se centran en los que recogemos seguidamente:

- **Enfoque conductista:** Éstas se basan en las teorías del refuerzo, condicionamiento clásico y en el instrumental, tomando parte las familias en la terapia; por ello la observación próxima sobre posibles elementos desencadenantes de conflictividad es una técnica de gran utilidad que orientará sobre las posibles formas de intervención. Desde esta perspectiva se centrarán en la modificación de conducta a partir de las técnicas de refuerzo.
- **Enfoque humanista:** Desde una perspectiva humanizadora de intervención bidireccional compartida basada en el enfoque no directivo de Rogers. Por ello, se busca la implicación de todos los miembros que conforman el núcleo familiar. El desarrollo de estrategias de comunicación satisfactorias para la totalidad de los miembros juega un papel relevante como posible recurso en la resolución de conflictos intrafamiliares. Entendemos que el conocimiento y uso adecuado de las dinámicas de grupo, presumiblemente, supondrá una vía adecuada para la resolución de situaciones problemáticas desde planteamientos lo más democráticos posible.
- **Enfoque Adlerianos:** Enmarcado este último en la concepción freudiana correlacionando las vivencias y experiencias familiares anteriores con las posteriores. Desde este planteamiento se aprovecha la situación para iniciarse el diagnóstico y desarrollar en base al mismo la terapia pertinente. A través de este programa de intervención, el padre y la madre deberán establecer un conocimiento profundo de sus hijos/as que desencadene la comprensión de su forma de actuar, sentir, etc.

Bien es cierto que los modelos teóricos de intervención no suelen darse en su estado puro y, a menudo, en la práctica nos encontramos con intervenciones que podríamos calificar de híbridas. No obstante, siempre y cuando nos sirvan para abordar de modo más contextualizado las diferentes problemáticas, nos parecen oportunos.

3. ORIENTACIÓN GENERAL DE LAS INTERVENCIONES SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La apuesta por un diseño de educación familiar de calidad pasa por la coordinación entre la familia, el centro educativo y la sociedad. Es por ello, por lo que deberemos dar un paso más para propiciar y favorecer la acción conjunta de la familia, escuela y sociedad. Sobre este planteamiento, Lombana (1982,

cit. por Rodríguez Espinar y cols, 1993) plasma 4 líneas de actuación que queremos sintetizar, sin que sea necesario suscribir de modo estricto:

- Implicación de las distintas partes (familias, centro educativo y la sociedad), con el fin de aunar esfuerzos y potenciar las líneas de actuación.
- Comunicación bidireccional entre los diversos implicados (padres, madres, profesores/as, tutores/as, otros agentes educativos, etc.), lo más plena posible que genere dinámicas de encuentro y el conocimiento profundo de cada situación para facilitar la intervención exitosa.
- Formación psicopedagógica básica/avanzada dirigida a padres, madres y profesores/as que posibilite la comprensión y el diseño de las estrategias más pertinentes.
- Orientación individualizada frente a problemáticas específicas que puedan desencadenarse o que sean susceptibles de cierto riesgo. Éstas requieren intervenciones más especializadas.

4. LA ORGANIZACIÓN DE UNA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

La *Escuela de Padres y Madres* requiere de unas estrategias específicas que intentamos organizar y describir de forma comprensible en las líneas que siguen.

4.1. LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

De entrada hemos de reconocer la complejidad que engendra la pretensión de abordar el punto que en este momento intentamos tratar, dada su amplitud y polisemia, así como la interrelación que se establece con otros términos (método, procedimiento, actividad, etc.). M.L. Sevillano (1997) afirma que el término *estrategia* en la actualidad ha pasado a significar:

«El planteamiento conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso. Así entendidas y planteadas, las estrategias guardan estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta». (Sevillano, 1997: 127).

Para esta autora, la consideración unitaria de las estrategias implica englobar los siguientes elementos:

- Combinatorio: referido a la oportuna y coherente organización de los diferentes medios o recursos didácticos.
- Probabilístico: que implica el análisis exhaustivo de fenómenos que pueden surgir por azar.
- Voluntarista: que alude al control y canalización de los aspectos implicados en el proceso.

Entendemos que el concepto de estrategia ligado al proceso educativo ha de asumir el desarrollo múltiple y lo más amplio posible del ser humano, atendiendo a las características individuales y sociales de cada sujeto y socio-grupo. Debe tener presente la especificidad propia del tipo de intervención educativa desarrollada y las metas que nos propongamos en la planificación, atendiendo a la pertinente graduación. En cuyo caso, habremos de contar con los medios/recursos y métodos más idóneos para dirigir, asesorar, orientar, etc. el propio proceso educativo contemplando todas y cada una de sus respectivas fases.

Además, la selección de estrategias educativas hemos de realizarla en función de los contenidos que nos planteamos para alcanzar los objetivos previstos, hacia los que avanzaremos considerando los principios didácticos (individualización, socialización, actividad, globalización, corresponsabilidad, etc.) más pertinente, así como las necesidades y expectativas de los participantes y el propio contexto. La evaluación nos posibilitará un flujo permanente de información valiosa altamente formativa.

Otro aspecto que como formadores/as hemos de tener en cuenta es si se trata de trabajar con estrategias que potencien un aprendizaje dirigido o aquellas que pretendan ir hacia formulas más autónomas. Por ello, contaremos con estrategias que estarán centradas en el formador, el formando y en ambos.

Pensamos que las estrategias educativas susceptibles de ser utilizadas en intervenciones formativas para el desarrollo del trabajo didáctico abordable dentro del contexto de la *Escuela de Padres y Madres* han de potenciar, posibilitar y responder a los siguientes aspectos:

- **Comunicación:** han de favorecer la interacción bidireccional entre los miembros del grupo desde un diálogo constructivo y regenerativo.
- **Apertura y flexibilidad:** han de posibilitar diversas estrategias, sin limitarse a un enfoque o modelo predeterminado.
- **Amplitud y comprensión:** han de pensarse para abarcar a sujetos muy diversos, intentando llegar al mayor número de participantes con la mayor cantidad de temas posibles.

- **Pertinencia:** han de ser acordes con las características socio-culturales y el nivel formativo de los participantes.
- **Coherencia:** han de concordar con el planteamiento global metodológico y los principios de intervención psicodidácticos asumidos.
- **Adecuación:** han de basarse en las vivencias, experiencias, actitudes, habilidades y conocimientos previos de los participantes.
- **Continuidad y progresividad:** han de seguir una secuencia lógica, evitando rupturas y saltos durante su desarrollo, aumentando gradualmente la dificultad.
- **Individualización:** han de amoldarse a las posibilidades, limitaciones y preferencias personales.
- **Refuerzo y generación de capacidades:** han de apoyarse en el refuerzo de los logros y posibilidades de los participantes.

Insistimos en que el empleo de estrategias educativas presumiblemente idóneas requiere del propio acto de intervención en un contexto concreto con una o más personas reales (es decir que tengamos identificadas plenamente), en el cual desde nuestro punto de vista juegan un papel muy importante los aspectos de carácter dialogante.

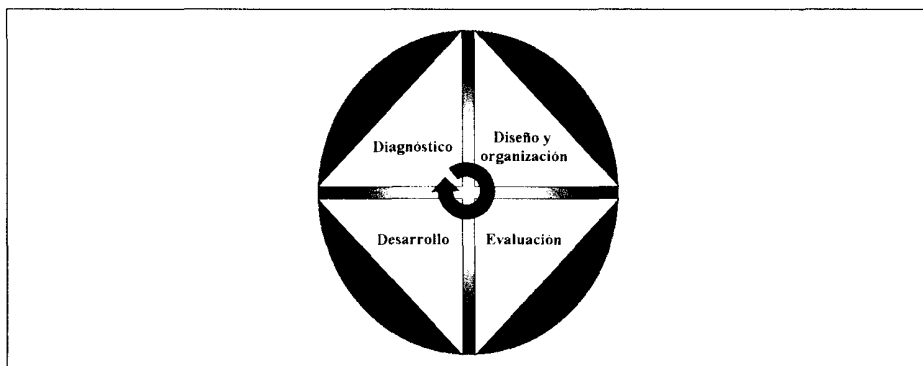
4.2. PLAN DE TRABAJO

Suscribimos la idea que R. Bisquerra (1992) tiene sobre un prototipo de programa, aunque nosotros/as optaremos por referirnos a plan de intervención:

«Todo programa de intervención real debe referirse a un contexto dado y atender a unas necesidades concretas. Por tanto, no se pueden seguir recomendaciones que se sigan al pie de la letra. Lo único que se puede ofrecer son modelos y recomendaciones que sirvan de sugerencias para aplicarlos a un contexto concreto una vez que hayan sufrido las adaptaciones oportunas» (Bisquerra, 1992: 42).

Por ello, el Plan de Trabajo que proponemos debe tomarse a modo de sugerencia o alternativa en un momento dado, que intenta ayudar a facilitar la comprensión y desarrollo fundamentado a una persona o colectivo que deseen poner en marcha una *Escuela de Padres y Madres* enmarcándola en el propio contexto e idiosincrasia. Para su desarrollo, planteamos cuatro tipos de estrategias: diagnóstico, diseño y organización, desarrollo y evaluación (gráfico 1).

Gráfico 1



4.2.1. Estrategias de Diagnóstico

El Plan de trabajo debe contar con un conjunto de estrategias orientadas al conocimiento y seguimiento del contexto de intervención. De este conocimiento y de su análisis saldrán los objetivos o propósitos de la *Escuela de Padres y Madres* y la información necesaria para orientar el conjunto de las decisiones que hemos de tomar a lo largo del diseño y desarrollo de la misma. A partir del análisis del contexto y de las expectativas, que habremos de sondear en la fase de diagnóstico inicial, emergerá la propia justificación de la necesidad de su existencia y del tipo de intervención requerida. Sin embargo, hablamos de seguimiento, porque tan importante como el diagnóstico inicial, sin el cual no podríamos empezar a andar, es mantener mecanismos de seguimiento que aseguren la implementación del propio proceso de modo que se aseguren los cambios oportunos en el momento adecuado, detectando problemáticas imprevistas que merezcan ser incorporadas a la *Escuela de Padres y Madres*.

4.2.2. Estrategias de Diseño y Organización

Una vez que nos hacemos un mapa del contexto e intervención, podemos diseñarla contemplando los elementos significativos de toda intervención educativa: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos materiales y personales, temporalización, agrupamientos, etc. Algunas de estas decisiones son particularmente relevantes para el buen desarrollo de la *Escuela de Padres y Madres* y debemos prestarles una atención especial. A diferencia de otros procesos de intervención educativa, la *Escuela de Padres y Madres*, por su carácter voluntario, precisa de mecanismos de promoción y captación que debemos prever. En la línea de lo planteado en el diagnóstico, el diseño y la organización deben pensarse de forma flexible para facilitar los cambios necesarios a lo largo de su desarrollo.

4.2.3. Estrategias de Desarrollo

El desarrollo es la puesta en práctica del diseño y organización pensados. Las estrategias aquí descritas estarán previstas en el diseño de la *Escuela de Padres y Madres*. Su presentación y grado de concreción dependerán en buena medida del perfil de la persona responsable del desarrollo de las sesiones. Sin embargo, parece razonable un mínimo margen de explicitación inicial que permita secuenciar y organizar el proceso así como discutir su orientación.

4.2.4. Estrategias de Evaluación

La evaluación no ha de considerarse como una fase final sino integrada a lo largo del proceso. Aunque también nos detendremos en el informe final como punto de reflexión y recapitulación, éste no es nuestro fin. Es cierto que toman especial relevancia la atención a los procesos de participación, los resultados alcanzados y la valoración del conjunto del desarrollo, tanto para determinar el impacto, como los posteriores cambios a incorporar y las propuestas de mejora para el futuro. Sin embargo, sólo a través de mecanismos de seguimiento se puede asegurar un adecuado impulso sostenido de la *Escuela de Padres y Madres*. Por ello, dedicaremos un análisis detenido a las posibles estrategias aplicables en este contexto de intervención.

5. EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS PARA LA ESCUELA DE PADRES Y MADRES

Para comprender en mayor medida nuestro planteamiento, retomamos cada componente de la intervención con más detenimiento y lo ilustramos con ejemplos.

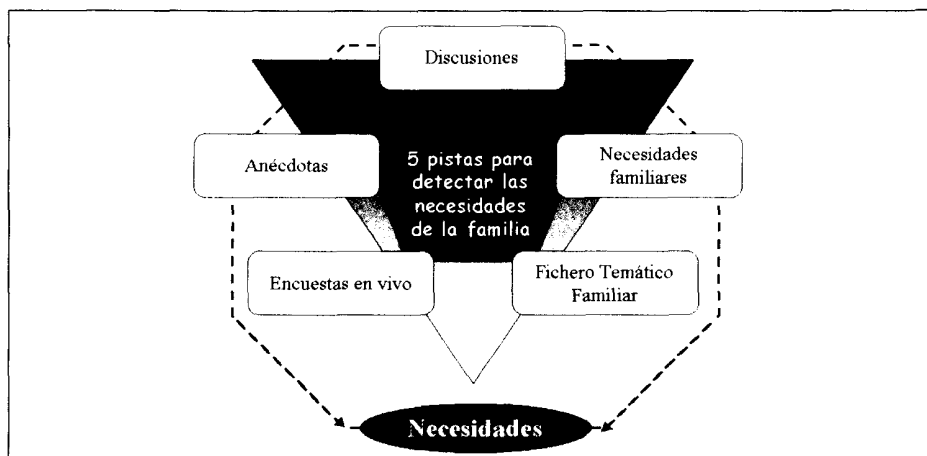
5.1. DIAGNÓSTICO

Para empezar, es necesario conocer el contexto de intervención. Definimos como *contexto de intervención* al conjunto de las situaciones que se integran en las coordenadas para las que preparamos una propuesta formativa, con especial atención a la población a la que nos dirigimos, en este caso los padres y madres. Un contexto de intervención se define por un sistema de coordenadas multidimensionales entre las que cabe considerar las de carácter espacial y temporal, pero también las culturales, ideológicas, sociales, económicas, etc. Esta fase de diagnóstico requiere de un estudio detallado de la realidad sobre la cual pretendemos intervenir, y es difícil considerar una estrategia única para realizar un diagnóstico inicial.

Por otra parte, no podemos eludir la dificultad de sondear las necesidades de una población de padres y madres repartida por un territorio definido, además de la dificultad para distinguir las necesidades de las demandas y, dentro de todo ello, los aspectos que debemos focalizar en nuestra propuesta de intervención. Como propuesta de intervención social, son prioritarias las necesidades, aunque no se demande su cobertura. Sin embargo, es difícil que la estrategia de intervención tenga éxito si no se consideran las demandas. Así pues, debemos jugar con una combinación inteligente de ambas con el fin de atender las necesidades y de captar la población a través de sus demandas. Tanto unas como otras son difíciles de detectar. Es más fácil localizar a las personas significativas de la comunidad, los profesionales o los responsables de centros, instituciones o asociaciones, lo que no garantiza su accesibilidad y disponibilidad para colaborar. A la par, debemos considerar que las necesidades de las familias se mueven entre las específicas de cada una de ellas y las generales de su comunidad inmediata (barrio, pueblo, ciudad, comarca), Comunidad Autónoma o del conjunto del Estado. Ni podemos recoger todas las necesidades específicas de todas los posibles participantes, ni podemos dar por buenas las necesidades generales de las unidades territoriales mayores de referencia. Deberemos, pues, integrar o combinar estrategias basadas en el conocimiento más cercano e inmediato con otros basados en estudios o informes más globales o generales.

En un trabajo reciente, J. Garrido (1998) nos da unas pistas de posibles vías para conocer las necesidades de la familia y poder, de ese modo, dar una respuesta a ellas (gráfico 2). Este autor, en su trabajo sugerente como pocos y a partir de su dilatada experiencia, plantea 5 fuentes o pistas de cómo encontrar necesidades de formación familiar. Su propuesta se centra en torno a cinco ejes:

Gráfico 2



a) Discusiones

Sugiere que analicemos los temas y focos de discusión en la familia. Cita una encuesta de la revista QUO sobre los 11 motivos de discusión más frecuentes en la familia:

<i>Tema</i>	<i>Porcentaje</i>
Hijos	26 %
Dinero	12 %
Limpieza del hogar	7 %
Trabajo	6 %
Ocio	6 %
Opiniones	6 %
Impuntualidad	4 %
Familia política	3 %
Televisión	3 %
Celos	2 %
Amigos	2 %

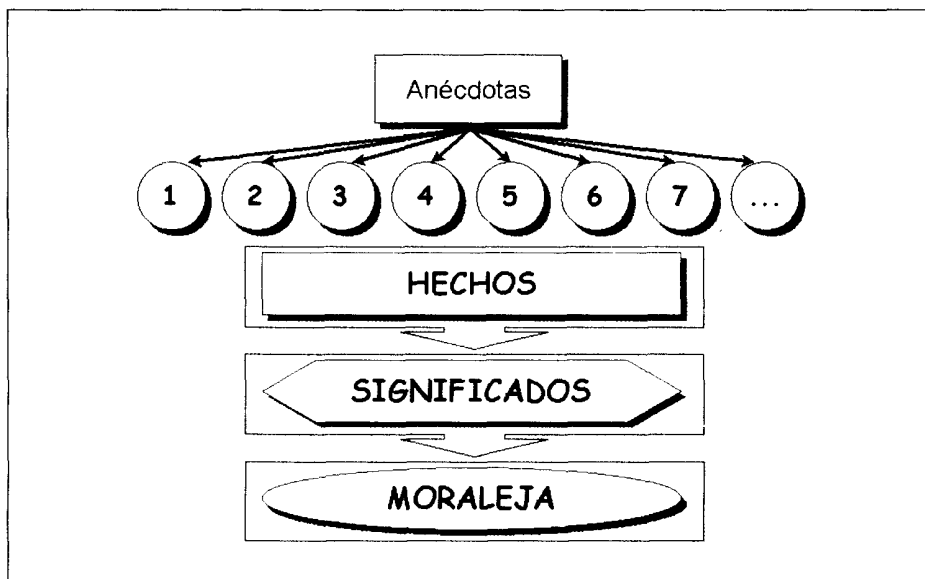
Cualquier sondeo que realizásemos podría dar con otros temas que resultasen de interés. Claro que el tratamiento y presentación de los mismos no tiene por qué ser bajo la de *Temas de discusión*, pero podría plantear algún tema como *Tomar decisiones acerca de lo/as hijos/as* o *Los problemas familiares y su incidencia sobre los hijos/as*.

b) Anécdotas

Las anécdotas proporcionan situaciones llamativas sobre las que comentar o debatir aspectos de la vida familiar. Son muchas las anécdotas que podemos recoger, a través de los mismos alumnos. Son ilustrativos en esta línea de trabajo, el análisis de los juegos relacionales en la perspectiva de la Psicología Transaccional de Eric Berne. En las anécdotas, se reflejan experiencias y vivencias que de algún modo destacan del desarrollo cotidiano de la vida familiar. En ellas, podemos distinguir los hechos, su significado y su moraleja (gráfico 3). Los hechos son los sucesos que se describen. Por ejemplo, ante una visita de unos amigos de la familia, los padres hablan de su hijo que es un excelente flautista y le piden que toque una pieza. El niño se niega y provoca el enfado de su padre. Los hechos deben ser interpretados, extrayendo de ese modo su significado. En este caso, se plantea una petición paterna ante personas extrañas que no se cumple y provoca su enfado. El enfado justifica al padre ante sus amigos, pero pone en evidencia al niño que, por algún motivo (miedo, timidez, etc.), no quiso cumplir con esa demanda. De ello, se ha de sacar una moraleja. Podemos, en el ejemplo, analizar si la

respuesta del padre es favorecer la consecución de su petición en ese momento o si la favorecerá en el futuro. Evidentemente, podría haber salido de la situación de un modo más afectuoso y reforzar la confianza de su hijo en lugar de minarla.

Gráfico 3



c) Las encuestas en vivo

La encuesta es un instrumento de alto alcance, debemos aclarar que lo que se recoge en las encuestas son necesidades demandadas o manifiestas. Salvo que se construya un instrumento técnicamente pensado para detectar necesidades implícitas, la encuesta suelen ser directa y explícita. Un ejemplo de encuesta sobre las necesidades de educación familiar es la Encuesta de la Fundación Santa María que cita el propio J. Garrido (1998), recogiendo en orden decreciente las preocupaciones de los padres y madres respecto de la educación de sus hijos/as entre las que destacan en los primeros lugares: enseñarles a ser honrados, hacer cosas que ayuden a los demás, esforzarse por conseguir sus propósitos, que sean solidarios y comprensivos, que tengan seguridad en sí mismos, respeto hacia los otros, decir la verdad, tener lealtad, estudiar para conocer muchas cosas y rechazar discriminaciones, entre otras. Es evidente que, de estas preocupaciones manifestadas, pueden deducirse temas de interés para una Escuela de Padres y Madres.

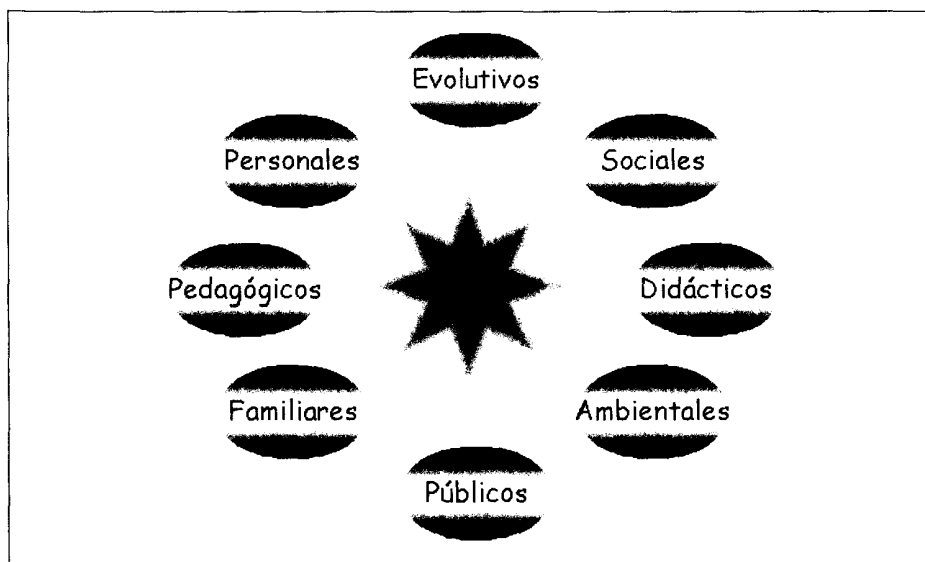
d) El Fichero Temático Familiar

Desde la experiencia de la revista *Padres y Maestros*, que dirige el autor que hemos tomado de referencia (J. Garrido, op. cit.), se ha elaborado una clasificación de los temas tratados (gráfico 4) con un triple objetivo:

- Reunir de una forma convencional los diversos temas que iban saliendo.
- Detectar las lagunas y ausencias para ampliar las posibilidades con otros temas.
- Construir de forma inductiva una estructura más abstracta.

Podrían proponerse temas entre esta importante síntesis para su elección por parte de los posibles participantes. Los temas de la citada revista pueden agruparse del modo que sigue: temas evolutivos, temas personales, temas sociales, temas pedagógicos, temas didácticos, temas familiares, temas ambientales y temas públicos.

Gráfico 4



e) Las necesidades familiares

Desde su amplia experiencia de trabajo con familias y educadores, J. Garrido (op. cit.) propone 20 focos de atención que le parecen relevantes, urgentes y expansivos:

- | | |
|---|--|
| a) La formación personal de la pareja: conocimiento de sí mismo y relaciones. | j) La participación activa en la sociedad de los padres. |
| b) La conciencia de las nuevas estructuras familiares y su problemática. | k) La educación ascética, actitudinal, y normativa en los hijos. |
| c) Las separaciones familiares y su repercusión en la pareja y en los hijos. | l) El entrenamiento de habilidades sociales de los hijos. |
| d) La figura de la mediación familiar, elemento importante de ayuda. | m) Los medios de comunicación social: periódicos, radio, TV, publicidad. |
| e) Los índices de natalidad y las nuevas relaciones educativas. | n) El desarrollo del sentido crítico y toma de decisiones. |
| f) La educación 0-3, como punto básico de partida. | o) Las formas o técnicas de modificación de conductas. |
| g) La relación con los hijos y de toda la familia. | p) La visión positiva de sí mismo en los hijos: el ser, el llegar a ser. |
| h) La relación participativa con la escuela. | q) La salud física y mental. |
| i) La participación activa de los hijos en la sociedad. | r) La orientación profesional, el trabajo. |
| | s) El mundo de las ideas. |
| | t) El ocio y el tiempo libre. |

Podemos completar este interesante punto de vista con algunas técnicas clásicas para el conocimiento y el estudio del contexto, especialmente recomendables para la fase de diagnóstico inicial, como por ejemplo las que siguen:

- **Seguimiento de la vida comunitaria** y especialmente de la institución en torno a la que se agrupa la población de referencia, en el caso de asociaciones o centros escolares. En el caso de personas no pertenecientes a la comunidad de forma estable o con anterioridad, es interesante la revisión de la historia reciente de la comunidad.
- **Análisis de contenido sobre documentos de interés** tanto de fuentes comunitarias (artículos o noticias de prensa, reportajes televisivos, programas de radio, estudios, investigaciones, etc.) como personales (descripciones o narraciones de los niños/as, cartas o demandas, etc.) o institucionales/asociativas (memorias de asociaciones o centros, materiales didácticos acumulados, proyectos o planes de intervención, etc.).
- **Observación** participante y no participante, según las posibilidades del medio, tanto de carácter individual como grupal, que se ha de

manifestar y plasmar de alguna forma a través de alguna técnica como el diario, el autoinforme, el cuaderno de campo o cualquiera de las que citan a continuación.

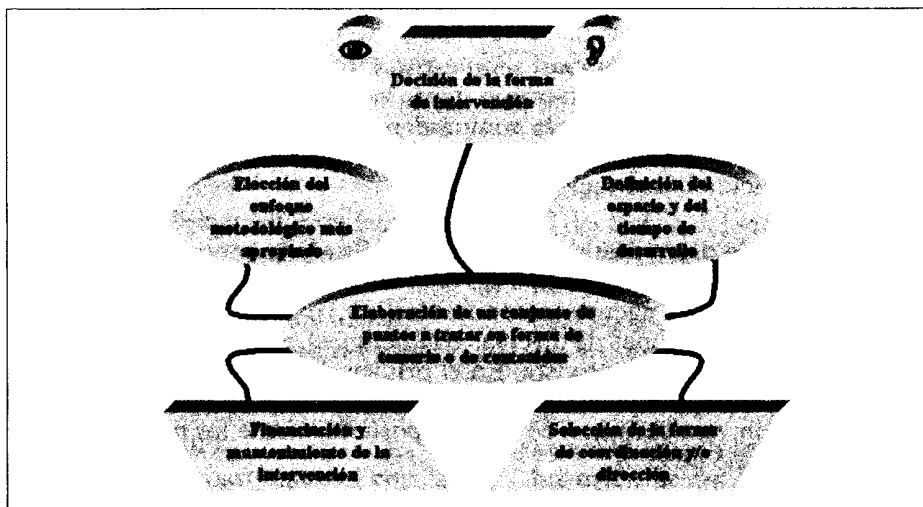
- **Entrevistas** estructuradas, semi-estructuradas o informales, de carácter individual o bien en grupo, tanto de personas comunes como de agentes significativos en la comunidad, tanto de la población a la que dirigimos la intervención como de los responsables y profesionales en la asociación o institución.
- **Grupos de discusión** que se pueden realizar con composiciones internas homogéneas (personas de la misma condición: profesionales, padres / madres, agentes, responsables, etc.) o heterogéneas (formando grupos con personas de diversas condiciones), en los que se contrasten los diversos puntos de vista. En el primer caso, se realizarán diversos grupos, cada uno de ellos formado por personas de una determinada condición, que permitan contrastar posteriormente los puntos de vista de cada uno de ellos.
- **Cuestionarios, encuestas, etc.**, que se pueden aplicar de forma indiscriminada o sobre una muestra que se puede seleccionar por cualquiera de los procedimientos conocidos (azar, selección de grupos por su condición, grupos específicos, etc.).

5.2. DISEÑO Y ORGANIZACIÓN

Cada contexto y situación ofrece una complejidad difícil de sintetizar en un modelo único de diseño y organización. Es especialmente determinante la institución en cuyo marco se pretende situar el proyecto, así como el tipo de personas que se van a encargar de su desarrollo. En este sentido, no puede concebirse de igual modo un diseño de *Escuela de Padres y Madres* si trabajamos sobre una población abierta (un barrio, por ejemplo) o sobre una población específica vinculada a una institución, como un centro escolar o una asociación. Tampoco cabe esperar que se organice de igual modo si se plantea desde un departamento municipal, el profesorado de un centro, una asociación de padres y madres o la dirección de una asociación de vecinos, así como si se encargan directamente de su diseño o si cuentan con la ayuda de personal específico como un/a educador/a social o un/a pedagogo/a.

De forma general, y partiendo de las particularidades de la intervención que estamos analizando, podemos proponer las siguientes estrategias para su diseño en torno en los núcleos o nudos que debemos resolver a modo de pasos (gráfico 5), teniendo en cuenta que se resolverán de formas diferentes según los casos y situaciones:

Gráfico 5



a) Decisión de la forma de intervención

Las formas de intervención de una Escuela de Padres y Madres pueden ser muy diversas. Algunos de los modelos planteados al inicio de este artículo ejemplifican esa diversidad. No es fácil desde una perspectiva no técnica (la de una asociación de vecinos o de padres y madres) tomar esta decisión. Con carácter general, además de considerar el diagnóstico inicial, es recomendable que se asuman los siguientes principios:

- **Sensatez:** las propuestas han de ser asumibles con los medios que tenemos. No por realizar una propuesta de gran envergadura, se va a asegurar su realización. Es mejor menos y seguro, que mucho que se queda en el papel.
- **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.
- **Progresividad:** el proyecto debe considerar los hábitos de participación de la población en este tipo de programas y actuar en consecuencia, partiendo de propuestas que respondan inicialmente en mayor medida a las demandas, introduciendo posteriormente las necesidades. A la vez se ha de considerar la progresividad desde el punto de vista de la dificultad y profundidad de los contenidos así como desde la implicación personal de las estrategias formativas planteadas, iniciando con estrategias más superficiales para ir introduciendo un mayor grado de reflexión y vivenciación.

- **Pluralidad:** salvo que partamos de modelos estructurados predeterminados –que normalmente es propio de profesionales como lo/as educadores/as sociales lo/as pedagogos/as– no es recomendable optar sin más por una orientación psicológica (por ejemplo, sólo estrategias conductitas) o un tratamiento didáctico unívoco (por ejemplo, sólo técnica transmisivas o expositivas). Es más pertinente plantear propuestas diversificadas que den pie a evaluar la respuesta de las personas participantes y seguir con las más motivadoras.

b) Definición del espacio y del tiempo de desarrollo

El espacio es un condicionante muy importante. Debemos buscar la proximidad a los participantes y evitar grandes desplazamientos. En cuanto al local en sí, es favorable un espacio flexible y con aforo adaptado al grupo pretendido. Cuanto más numeroso, más difícil es el desarrollo de técnicas participativas, pero un grupo demasiado pequeño tampoco es la mejor opción para realizar dinámicas interactivas, que quedan empobrecidas por la escasez de participantes.

Caben muchas posibilidades de organización temporal. En cuanto al calendario, es muy probable, salvo contextos muy específicos, que sea preferible utilizar los días lectivos y evitar las vacaciones y festivos, así como las vísperas de días de descanso. La frecuencia semanal es la que primero se menciona, pero no tiene por qué ser la más apropiada. En efecto, sobre todo si se piensa establecer algún tipo de tarea para la casa (lecturas, escuchas, autoinformes, etc.), la frecuencia semanal puede suponer un exceso de trabajo. Una frecuencia bisemanal aligera esa sensación y puede ser muy fructífera. Cualquier otra frecuencia tiene el problema de la irregularidad y, consecuentemente, facilita los olvidos y abandonos. Para evitar ese efecto y compensar la levedad formativa de un programa de escasa frecuencia, también se pueden situar las reuniones respecto a un día de la semana al principio o final del mes (por ejemplo, el primer lunes de mes o el último jueves del mes) a la vez que, al ser más esporádicas, podemos pedir que las sesiones sean más prolongadas (por ejemplo, le dedicamos una tarde, con lo que es más fácil resolver los problemas de atención de los más pequeños/as). En cuanto a la duración del programa, debe ser razonable: un programa de curso escolar completo parece excesivo y desmotivaría a las personas. Una propuesta de dos o tres meses, para empezar, puede ser una buena propuesta. Se podría pensar un desarrollo por fases, ajustadas a cada trimestre. Dejaríamos pasar el inicio de curso con todos los preparativos iniciales y podríamos plantear tres fases de unas 6 u 8 semanas que habría que ajustar al calendario lectivo: mediados de octubre a la primera semana de diciembre; tercera semana de enero a mediados de marzo; y semana posterior a Semana Santa hasta mediados de mayo. El horario es un aspecto muy determinado por el tipo de participantes. En un modelo regular (semanal o bisemanal), las opciones más seleccionadas suelen considerar los horarios post-laborales o los horarios escolares (incluso podría ser

un buen horario, el tiempo de atención escolar de tarde, aprovechando que están lo/as niños/as en clase). A su vez, la duración de la sesión oscilará entre una hora y hora y media. En un modelo irregular, por ejemplo ajustado al mes, debemos plantear más tiempo (una tarde o una mañana), en el que podemos situar un receso para tomar un café o un refresco. Podemos indicar al paso la importancia que tienen estos aspectos informales para la motivación y mantenimiento del grupo. En estas modalidades de calendario irregular, no está de más un recordatorio a través de hijos/as, en el caso de centros escolares, una llamada en cadena o una carta, según los contextos.

c) Elección del enfoque metodológico más apropiado

Los modelos metodológicos señalados por Velázquez y Loscertales (1987) nos dan pie a tipificar los tipos de intervención en las *Escuelas de Padres y Madres* en función del grado de implicación formativa. Se distinguen tres tipos de intervención esencialmente:

- **Informativa:** inciden prioritariamente en la transmisión de contenidos.
- **Instructiva:** solicitan información y entrenamiento sobre los padres y madres centrándose en sus conductas educativas.
- **Social:** buscan mejorar las relaciones interpersonales, favoreciendo las conductas bidireccionales.

Como indicábamos anteriormente, es recomendable una progresividad metodológica referente al grado de implicación. Las tres modalidades del autor citado guardan un claro efecto creciente. Una propuesta informativa (conferencia, charla, etc.) es fundamentalmente expositiva e implica en menor medida que un modelo instructivo, que conlleva una propuesta de actividades, y ésta menos que una de carácter social, que supone un mayor grado de interacción con las demás participantes del grupo. Profundizaremos en ello en el aspecto del desarrollo.

d) Elaboración de un conjunto de puntos a tratar en forma de temario o de contenidos

El plan formativo, temario o programa de la *Escuela de Padres y Madres* es un atractivo (o repulsivo) que puede condicionar en gran medida el poder de captación y convocatoria de nuestra propuesta. Como hemos indicado, del diagnóstico inicial han de deducirse los principales puntos o aspectos a tratar en la intervención. Sin embargo, no es necesario plantearse este temario de forma definitiva sino, antes bien, como un punto de partida que se ha de ajustar e implementar a lo largo del proceso en función de los acontecimientos así como de las demandas que se puedan detectar.

En ese sentido, propongamos lo que propongamos, es cierto que las personas acaban hablando de lo que les preocupa. De una forma u otra, orientamos nuestra conversación hacia lo que nos ronda por la mente. Por ello, una necesidad detectada no asegura la motivación o el deseo de tratarla en cuanto no tiene por qué ser sentida como tal. Ello nos refuerza en la conveniencia de partir esencialmente de las demandas e integrar progresivamente las necesidades, aunque no se hayan solicitado explícitamente.

Por otra parte, las demandas van cambiando a lo largo del tiempo. Esto, que es evidente a lo largo de la vida, también sucede a lo largo del año. Podemos decir que hay demandas y necesidades percibidas de carácter estacional. Algunos momentos claves son el principio de curso, el ocio interior en invierno o las actividades al aire libre en primavera, las fiestas populares (el Magosto o fiesta de la castaña, las Navidades, el Carnaval, etc.) y el fin de curso con los problemas de última hora. Otras demandas son más independientes del período del curso en el que nos situemos.

En todo caso, sobran los argumentos para considerar de forma flexible el programa de intervención y plantear los cambios oportunos cuando así se considere necesario. Ello ahondará en el sentimiento de pertenencia al grupo y en la participación en la toma de decisiones.

e) Financiación y mantenimiento de la intervención

Cualquier programa de actividades debe conllevar una previsión económica, que variará en gran medida en función del modelo de intervención que se considere así como del tipo de formadores o coordinadores de la intervención. Si consideramos de menor a mayor dependencia de los recursos exteriores, podríamos plantear los siguientes modelos:

- Los modelos autogestionados, en los que los propios organizadores son participantes y animadores de los grupos.
- La participación de voluntariado, considerando la posibilidad de un equipo de personas de apoyo externo y voluntario.
- Los modelos coordinados por educadores, que, a modo de animadores, desarrollan las sesiones de trabajo.
- Los modelos basados en conferenciantes contratados, a los que se invita para el desarrollo de una sesión monográfica sobre un tema determinado.

El mayor o menor gasto conllevará asimismo la disponibilidad de ciertos fondos procedentes de las cuotas de la asociación, aportaciones específicas para la participación en el programa o la búsqueda de ayudas financieras

externas. No es aconsejable pedir aportaciones específicas: solemos responder con desconfianza a este tipo de exigencias, a no ser que se ofrezcan elementos compensadores como acreditaciones oficiales, a las que suelen ser receptivos, por ejemplo, los funcionarios.

f) Selección de la forma de coordinación y/o dirección

Esta es una decisión muy vinculada a la anterior. En todo caso, debe haber una figura o equipo de personas responsables que se identifiquen con el programa y se responsabilicen de su desarrollo. Servirán a su vez de contactos para recibir las demandas o sugerencias que se manifiesten y resolverán todos los aspectos contingentes del desarrollo de la intervención.

5.3. DESARROLLO

La fase de desarrollo es el momento de la puesta en práctica del programa diseñado. Es evidente que el mismo programa se puede desarrollar desde múltiples perspectivas metodológicas. Introducimos el análisis de este epígrafe, con la diferenciación de los Modos de Trabajo Pedagógico (Lesne, 1973). Los Modos de Trabajo Pedagógico son estilos u orientaciones generales de la forma de entender el aprendizaje con personas adultas. Distingue tres tipos:

- **Modo de trabajo pedagógico transmisivo:** lo considera de orientación normativa, por lo que se transmiten saberes, valores o normas, modos de pensamiento, entendimiento y acción, o sea, bienes culturales en consonancia con la organización social envolvente. Esta forma se pone en práctica fundamentalmente a través de estrategias didácticas expositivas o informativas, en las que son escasas las oportunidades del participante para poner en marcha un estilo personal y creativo. El rol del educador es presentar la información del modo más adecuado para su transmisión.
- **Modo de trabajo pedagógico de tipo incitativo:** su orientación es personalizada, por lo que se opera principalmente en el ámbito de las intenciones, de los motivos, de las disposiciones de las personas, y procura desarrollar un aprendizaje personal de los saberes. Se sitúa, por tanto, en el plano del aprendizaje motivado, intentando producir aprendizajes personales desde la iniciativa propia del formando. El rol del educador es disponer los recursos didácticos adecuados para favorecer el aprendizaje motivado del participante.
- **Modo de trabajo pedagógico de tipo apropiativo:** se centra en la inserción social, por lo que se considera al educador como un mediador que facilita la formación. Esa mediación es punto de partida y

punto de llegada de la apropiación cognitiva de lo real. El educador es un simple mediador entre la realidad y el participante, entroncando con denominaciones como el/la animador/a, entendido como agente dinamizador del aprendizaje orientado esencialmente a la integración social.

Cualquiera de estos modos de plantear el aprendizaje conlleva estrategias didácticas específicas. También podemos señalar que no todas son igualmente accesibles a cualquier persona que dirigiese el grupo. Cada modo de trabajo supone un nivel cualitativo específico que implica una mayor capacitación del educador. Por otra parte, los planteamientos de las *Escuela de Padres y Madres* no sólo están mediatizadas por los enfoques que se asuman, sino también por los entornos en los que se promueven (escolares, institucionales, asociativos o comunitarios).

Analizando las experiencias que se vienen desarrollando, hemos planteado en otro trabajo cinco ejes de articulación de las *Escuelas de Padres y Madres* (Ricoy y Feliz, 2002b) que, de modo sintético, retomamos. Podemos considerar estrategias didácticas de intervención orientadas a cinco finalidades esenciales:

- **La información:** la *Escuela de Padres y Madres* puede proporcionar información sobre lo/as hijos/as, la relación de pareja, la familia, la escuela, etc. Este componente no ha de considerarse de forma negativa ni debe despreciarse por el efecto de consistencia del que dota el proceso de formación, aunque su excesiva utilización desfavorece la participación y provoca la sensación de exceso de teorización y falta de practicidad y aplicabilidad de la formación. Las estrategias más utilizadas serán de carácter transmisivo como la entrega de documentos o la conferencia de un/a experto/a.
- **El análisis y reflexión:** las propuestas orientadas al análisis y reflexión posibilitarán la indagación de situaciones, casos, supuestos, informaciones, datos, legislaciones, etc. Se pueden utilizar recursos de muy diversa naturaleza como las películas, narraciones, poesías, noticias de periódico, etc. sobre las que se pueden plantear debates abiertos o cuestiones concretas relacionadas con el contenido de los mismos.
- **La adquisición de conductas:** muchas veces, los padres y madres participantes demandan la resolución de problemas concretos o formas de intervención para situaciones específicas: los problemas con la comida, el ocio, las tareas escolares, la convivencia, etc. En este caso, nos proponemos que se entrenen para responder a situaciones concretas con las conductas más adecuadas (verbales, actitudinales, comportamentales, etc.). Se suelen utilizar técnicas basadas en el *role playing* o el ensayo de conducta.

- **La incidencia sobre las creencias:** desde un prisma más cognitivista, se explica que las anteriores estrategias no tengan éxito porque no inciden de forma efectiva sobre las creencias de los participantes. Este nivel de intervención empieza a ser delicado en cuanto se propone el análisis de las creencias personales, partiendo de la base de que ellas generan las emociones y, a su vez, éstas son las que nos llevan a actuar de un modo determinado. Los procedimientos que aconsejamos rehúyen de propuestas psicoterapéuticas, que exceden el modelo de la *Escuela de padres y madres*. Por ello, recomendamos la utilización de dinámicas de grupos orientadas específicamente, tratando de provocar la toma de conciencia de las formas de pensar y su transformación.
- **El desarrollo de la autonomía:** todo lo anteriormente planteado tiene pocas posibilidades de plasmarse en la vida cotidiana de los participantes si no tratamos de favorecer su autonomía en ausencia del formador o del grupo. Para ello, creemos que es necesario comprender la lógica secuencial entre las situaciones que generamos como padres y madres y sus efectos en nuestro/as hijos/as. Debemos decidir responsablemente qué queremos hacer con nuestros hijos/as y hacia dónde queremos orientarlos/as, a sabiendas de que no habrá una relación de causa-efecto automática, sino un impulso, una motivación, una orientación de los procesos planteados. Evidentemente, el resultado final depende de muchos otros factores ambientales y contextuales que muchas veces se escapan a nuestra voluntad. Para ello, recomendamos la utilización del análisis comparado de situaciones y de los efectos que traen consigo. Cada uno/a deberá estimar lo que desea para sus hijos/as y consecuentemente deducirá qué situaciones ha de intentar estimular.

Como se puede apreciar, las finalidades se disponen de un menor a un mayor grado de implicación y responsabilidad que puede utilizarse con el fin de graduar su puesta en práctica. También es importante utilizarlas de forma flexible y diversificado para favorecer la motivación y la sorpresa.

5.4. EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación pueden aplicarse a los diversos componentes del proceso: el diagnóstico, el diseño, la organización, el desarrollo y la propia evaluación. En todo caso, recomendamos que se integren en el propio proceso, de modo que no sean elementos yuxtapuestos, sino totalmente integrados en el mismo. A partir de una propuesta de McCornick y James (1996), podemos desarrollar un esquema organizativo de técnicas para la evaluación:

5.4.1. La observación directa

La presencia de una persona durante el desarrollo de las situaciones de intervención permite su observación bien a través de medios estructurados o no estructurados:

a) Son medios estructurados:

- **Listas de indicios:** son listados más o menos abiertos y sistemáticos de elementos, conductas, hechos, situaciones, que se han de reconocer. Se pueden utilizar con los participantes para analizar sus situaciones personales o las mejoras en situaciones concretas.
- **Sistemas de categorías:** son listados estructurados de elementos, conductas, hechos, situaciones, que se han de reconocer. Las categorías son agrupaciones conceptuales de conductas que pueden ser observadas.
- **Escalas de observación:** a diferencia de las anteriores, en una escala se pide además que se valore su intensidad, por ejemplo, si es frecuente, fuerte, intenso, violento, etc.
- **Muestreo sistemático:** se realizan las observaciones en momentos determinados, bien porque son especialmente críticos o especiales, bien para aliviar el trabajo y reducir la muestra de observaciones de forma aleatoria (al azar), observando sólo cada diez minutos, cada dos horas, etc., según se considere oportuno y necesario.

b) Son recursos no estructurados:

- **Cuaderno de notas:** se recogen anotaciones en un cuaderno, ordenador, grabadora, etc. Puede realizarlas el educador o utilizarse como recurso de los participantes.
- **Diario:** el diario permite redactar los sentimientos, actividades, impresiones, sucesos, etc., día a día, bien de forma individual, bien de forma grupal.

Podemos reforzar o plantear los recursos anteriores con instrumentos de grabación o registro (grabadora, cámara fotográfica, cámara de vídeo, etc.)

5.4.2. La observación indirecta

La observación indirecta se desarrolla de un modo temporalmente diferido respecto de la intervención. Podemos citar:

- **La entrevista:** pueden ser estructuradas en mayor o menor medida, incluyendo estrategias más o menos informales como las charlas, conversaciones, cotilleos, etc., que pueden ser fuentes valiosas de información.
- **El grupo de discusión:** como hemos descrito anteriormente, se plantea el debate o intercambio de opiniones sobre unas cuestiones preestablecidas o no, intentando contraponer puntos de vista que, en principio, deberían ser diferentes.
- **El cuestionario:** puede plantearse oralmente o por escrito. Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas, y éstas pueden proponerse en forma de elección múltiple, escalas, etc.
- **Los trabajos de los participantes:** los propios participantes pueden tener su diario y pueden realizar actividades que pueden ser útiles para comprobar su aprendizaje.
- **Las dinámicas de grupos:** podemos encontrar dinámicas de grupos que nos ayudan a conseguir diversos propósitos, como la animación, el análisis de hechos o situaciones, la reflexión compartida, el desarrollo de trabajos cooperativos, la resolución de problemas o conflictos, la mejora de la comunicación, la organización y planificación, la toma de decisiones, etc. (Vargas y Bustillos, 1988).
- **Estudio de efectos:** a través de las observaciones, comentarios, etc. de terceras personas, que por su actividad personal, profesional o social, nos transmiten o reflejan información sobre las personas participantes.

5.4.3. La evaluación de resultados

La *Escuela de Padres y Madres* produce resultados, aunque son de difícil evaluación. No se trata de examinar a las personas, ni de controlar sus cambios de conducta. Sin embargo, podemos considerar formas de autoevaluación orientadas a la autoobservación y que permitan a las personas realizar este tipo de evaluación individualmente o en familia.

5.4.4. La interacción durante la intervención

La propia intervención es un mecanismo regulador que asegura e implementa el desarrollo de la intervención. En ese sentido, muchos de los aspectos tratados anteriormente se pueden integrar de hecho en la propia actividad de la intervención. Nuestra propia intervención, nuestra presencia, nuestra interacción, las contestaciones, las observaciones, etc. son recursos

preciosos e inestimables con los que regulamos el clima del grupo, dinamizamos las relaciones y creamos un estado de afectividad.

6. CONCLUSIONES

Desde nuestro punto de vista, la *Escuela de Padres y Madres* constituye un modelo de intervención social de carácter formativo, orientado a las familias, que ha de huir de aproximaciones más terapéuticas o administrativas y centrarse en estrategias esencialmente preventivas en cualquiera de sus modalidades.

Las *Escuela de Padres y Madres* pueden adoptar diversos enfoques psicológicos, aunque se recomienda la búsqueda de propuestas holísticas e integradoras no reduccionista.

Para su organización es necesario considerar diversas formas de intervención que se han de caracterizar por la comunicación, la apertura y flexibilidad, la amplitud y comprensión, la pertinencia, la coherencia, la adecuación, la continuidad y progresividad, la individualización, así como el refuerzo y generación de capacidades.

Para su desarrollo, se plantean cuatro tipos de estrategias –diagnóstico, diseño y organización, desarrollo y evaluación– que han de conformar un todo congruente y coherente.

BIBLIOGRAFÍA

- BISQUERRA, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria.
- BRUNET GUTIÉRREZ, J.J. y NEGRO FAILDE, J.L. (1999). *¿Cómo organizar una escuela de padres?* Madrid, Ediciones San Pío X.
- CARROBLES, J.A. y PÉREZ PAREJA, F.J. (2001). *Escuela de padres, guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid, Pirámide.
- FELIZ, T. y RICOY, M.C. (2002a). «La escuela de padres y madres de Radio ECCA» en RÍO, D. Del, ÁLVAREZ, B. BELTRÁN, S.G. y TÉLLEZ, J.A. (coords.). *Orientación y educación familiar*. Madrid, UNED (en prensa).
- FELIZ, T. y RICOY, M.C. (2002b). «Sentido formativo de las escuelas de padres y madres: Casos prácticos» en DEL RÍO, D.; ÁLVAREZ, B.; BELTRÁN, S.G. y TÉLLEZ, J.A. (coords.). *Orientación y educación familiar*. Madrid, UNED (en prensa).
- GARRIDO, J. (1998). «Necesidades de la familia» en *II Congreso de Educación Infantil Familiar*. Lugo, Preescolar na Casa.
- GARGALLO, B. (2000). *Procedimientos, estrategias de aprendizaje, su naturaleza*.

- za, enseñanza y evolución. Valencia, Librería Tirant lo Blanch, S.L.
- GONZÁLEZ GARCÍA, R. y DÍAZ, E. (2001). *Valores en familia, orientación, tutoría y escuela de padres en educación infantil, primaria y ESO*. Madrid, CCS.
- LESNE, M. (1977). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, Editorial Morata.
- RICOY, M.C. (1994). «Necesidade do recoñecemento e potenciación da educación non formal das persoas adultas» en REQUEJO, A. (coord.). *Educación de adultos nunha sociedade en transformación*. Pontevedra, Ed.Consellería de Educación e O.U., 219-226.
- RICOY, M.C. (1996). *El currículum de las personas adultas en educación no formal*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- RICOY, M.C. (1999). «Bases para la elaboración de programas formativos para personas adultas» en MEDINA, A. Y PÉREZ FERRA, M. (coords.). *Nuevas perspectivas para el desarrollo integral de una comarca*. Jaén, Cámara de Comercio e Industria, 401-426.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (1996). «A interacción comunicativa na formación de persoas adultas» en ROSALES, C. (coord.). *Innovación educativa*. Santiago de Compostela, Tórculo, Vol. I, 431-440.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (2002a). «El voluntariado en el centro de formación de personas adultas Radio ECCA», en ROSALES, C. (coord.). *Voluntariado y función docente*. Santiago de Compostela, Tórculo, 367-373.
- RICOY, M.C. y FELIZ, T. (2002b). «Metodología de las escuelas de padres/madres» en RÍO, D. Del, ÁLVAREZ, B. BELTRÁN, S.G. y TÉLLEZ, J.A. (coords.). *Orientación y educación familiar*. Madrid, UNED (en prensa).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (coord..)(1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- SEVILLANO, M.L. (1997). «Estrategias de enseñanza-aprendizaje» en MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (coords.). *Diseño y desarrollo curricular*. Buenos Aires, Editorial Docencia, 125-198.
- VARGAS, L. Y BUSTILLOS, G. (1988). *Técnicas participativas para la educación popular*. Argentina, Humanitas. Tomo I y II.
- VELAZQUEZ y LOERCERTALES (1987). *La escuela de padres*. Sevilla, Ed. Alfar.

RESUMEN

Entendemos por Escuela de Padres y Madres una intervención social de carácter formativo, orientada a las familias, que se centra esencialmente en estrategias preventivas en cualquiera de sus modalidades (primaria, secundaria o terciaria).

A pesar de que las Escuela de Padres y Madres pueden adoptar diversos enfoques psicológicos, recomendamos la búsqueda de propuestas holísticas e integradoras no reduccionista.

Las diversas formas de intervención que se pueden combinar se han de caracterizar por los principios de comunicación, apertura y flexibilidad, amplitud y comprensión, pertinencia, coherencia, adecuación, continuidad y progresividad, individualización, así como el de refuerzo y generación de capacidades.

Para su desarrollo, se plantean cuatro tipos de estrategias –diagnóstico, diseño y organización, desarrollo y evaluación– que conforman un todo congruente y coherente. Proponemos ejemplos concretos para cada una de esos tipos de estrategias.

Palabras clave: Estrategia, intervención, educación permanente, formación de personas adultas, formador, plan de trabajo, recurso.

ABSTRACT

The Fathers' and Mothers' Schools are a kind of social intervention based on training strategies and oriented to the families, that develop specially preventive strategies, in any modality (primary, secondary, or tertiary ones).

The Fathers' and Mothers' Schools can adopt different psychological approaches, but we recommend holistic, integrated, and no reductionism ones.

The different intervention ways can be combined and are characterised by several principles: the communication, the opening and the flexibility, the extent and the comprehension, the pertinence, the coherence, the adequateness, the continuity and the progressivism, the individualization, and the reinforcement and the generation of the capacities.

To develop them, we propose four types of strategies – diagnose, design and organization, development, and evaluation – that form a whole project, that has to be congruent and coherent. We propose concrete examples for each kind of strategies.

Key words: Training strategy; intervention; permanent education; training of adult people; trainer; work planning; resources.