

Análisis de la literatura y evaluación del proceso de formación propuesto por la Escuela de Padres ECCA en el Uruguay

La educación de padres

*por María del Luján
González Tornaría*

Introducción

El trabajo a presentar, síntesis de nuestra tesis de doctorado, se inscribe en el área de la Educación Familiar y toma como punto de partida la evaluación de un programa de formación de padres como manera de plantear interrogantes sobre las posibilidades y los límites de la Educación de Padres.

Esta ha debido vencer desde sus comienzos muchos prejuicios que aún existen, según los cuales ser padre tiene que ver con algo instintivo, que no tiene necesidad de aprendizaje. El sentido común y los consejos de los mayores son considerados también buenos puntos de referencia para la educación de los hijos.

Con la aparición de los primeros programas de formación (American Child Association en 1888, École de Parents de París en 1929) se pone en consideración la paternidad como un oficio, que implica una vocación previa.

En estas primeras ofertas de formación se acentuaba el papel del profesional —el educador o el clínico, que eran considerados expertos—. La confianza antes

La autora.

Psicóloga (Universidad de la República), doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Lovaina, KUL). Asistente Académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay.

otorgada al instinto, al sentido común y a los mayores se trasladó entonces a los profesionales.

Con el paso del tiempo, con los roles cambiantes del hombre y de la mujer y, por lo tanto, del padre y de la madre en la sociedad, el papel de los participantes se ha vuelto más activo en los programas de formación, donde cada vez se considera al mismo padre como el mejor educador de sus pares.

En este artículo trataremos de compartir los grandes fundamentos teóricos de la Educación de Padres, debiéndonos plantear las grandes preguntas que orientan esta área: ¿educación para qué padres?, ¿educación para qué familia, especialmente en este mundo en constante mutación?

En segundo lugar, encuadraremos la Educación de Padres en el gran marco de la Educación de Adultos, en la que se han vivido grandes cambios en las tres últimas décadas. Dichos cambios se corresponden con distintos modelos de educación. Nosotros nos acogemos al marco teórico elaborado en el Departamento de Pedagogía Familiar y Social de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Lovaina (KUL), donde realizamos nuestro doctorado.

En tercer lugar, presentaremos la investigación de evaluación que realizamos sobre un sistema de formación de padres que funciona en el Uruguay desde 1979. La investigación es de corte cuanti-cualitativo, y se centra tanto en el estudio del proceso como de los efectos de dicho sistema de formación.

Presentamos al final del artículo las conclusiones a las que llegamos y las sugerencias que surgieron del estudio realizado.

Necesariamente, y debido a que ya han pasado cuatro años desde la defensa de nuestra tesis de doctorado, este artículo recogerá también nuestras últimas reflexiones concernientes al tema.

1. Fundamentos teóricos de la Educación de Padres

Embarcarnos en un tema relacionado con la familia a nivel doctoral constituyó un verdadero desafío. Coincidimos con Moguillansky y Seiguer (1996) en que todos somos expertos en este tema: nacemos y crecemos en el seno de la familia, por lo que todos podemos opinar; todos tenemos vivencias positivas o negativas respecto a ella, lo que nos hace vivir la temática con un gran compromiso emocional. Quizás precisamente a raíz de este alto grado de implicación es que la familia hace relativamente poco tiempo que empezó a ser objeto de observación y de estudio científico, motivando la creación de departamentos de investigación en las universidades.

La característica de *privado* que acompaña toda vivencia que tenga que ver con la

familia ha retardado el estudio de temas tan urgentes y comprometidos como es el de la violencia familiar, que no empezó a tematizarse hasta los años sesenta (Garrido Genovés, 1990; Corsi, 1994). A la característica de privado se suman últimamente las características de *plural* y de *relativo* cuando hablamos de familia: en el año 1994, dedicado precisamente a la familia, se termina hablando de la necesidad de referirse a las familias en plural, para abarcar un concepto que, además de complejo y diversificado, se ha vuelto muy dinámico. Más allá de las múltiples formas que adquieren las familias de hoy, ellas funcionan no solamente como receptoras de lo que pasa en la sociedad, sino también como activas y reactivas. Ello se refleja en la defensa de intereses que diversos grupos y organizaciones hacen de las personas que viven en formas específicas de familia.

Pero la pluralidad de formas familiares ¿pone en tela de juicio la existencia de la familia? ¿O, en todo caso, lo que se cuestiona es un modelo de familia determinado? ¿Existen respuestas válidas a las problemáticas que enfrentan las familias actuales? En tal caso, ¿cuáles son esas respuestas?

Es un hecho que la institución familiar ha acompañado al ser humano a través de la historia: mucho ha cambiado desde la familia extensa de la sociedad agrícola, que estaba organizada en grupos numerosos cuyos miembros vivían bajo el mismo techo y trabajaban juntos como unidad de producción. La posesión de la tierra era la base de la economía, de la cultura, de la estructura familiar y de la política. Con la Revolución Industrial, la familia debió ser flexible, móvil y más pequeña que en la etapa anterior: para que los obreros trabajaran, los niños debieron ser confiados a la institución escolar, los ancianos a los asilos, los enfermos a los hospitales (Toffler, 1981).

Mientras que antes la educación incumbía a la familia, a partir de esta época y lentamente la escuela será la encargada de la instrucción, mientras que los padres garantizarán la satisfacción de las necesidades físicas y afectivas. El trabajo, que antes se realizaba en el hogar, se desplaza a la fábrica.

Con la irrupción de las nuevas tecnologías, la familia cambia también. La familia nuclear, tal como era concebida en la era industrial —padre sustento, madre ama de casa y número reducido de hijos—, tiende a desaparecer y la familia se diversifica: aumenta el número de personas que viven solas, de parejas que cohabitan sin casarse, de parejas que deciden no tener hijos, de otras que acceden a ellos a través de técnicas médicas sofisticadas, y, en general, las personas gozan de mayor esperanza y mejor calidad de vida. El cambio definitivo de la posición de la mujer en la familia se debe, según algunos autores, a la revolución que supuso la irrupción de la píldora anticonceptiva y la mecanización del trabajo doméstico, dos hechos que posibilitaron a la mujer buscar otros lugares —aparte del hogar— para la satisfacción de sus expectativas. En los últimos años el aumento de tiempo libre

en las sociedades avanzadas también marca nuevos desafíos para las familias de hoy.

Coincidimos con Pourtois y Forgioni, que ya en 1982 afirmaban que estos cambios no eran sólo de orden socioeconómico sino que también afectaban los valores y las instituciones mismas. La crisis de valores supone un cambio radical de las mentalidades, la valorización de lo provisorio e inmediato sobre lo permanente, tanto desde el punto de vista material como en el nivel de las relaciones humanas.

Las formas alternativas de la familia nuclear más destacadas en los años noventa son las familias monoparentales, llamadas también por la literatura *familias rotas* o *familias incompletas*. Ya desde la denominación queda al descubierto la estigmatización de que son objeto. Por lo general, este padre único es la mujer, que no cuenta en muchos casos con el apoyo de su ex cónyuge y que tiene aún menos posibilidades de avanzar que el hombre, tanto desde el punto de vista del trabajo como de la formación profesional. Por ello, los hogares cuyo jefe es la mujer viven una situación especialmente difícil, al punto que ciertos autores han hablado de la *feminización de la pobreza* (David, 1986). En estas circunstancias, la mujer se siente tensionada entre el hecho de ser el único sustento del hogar, lo que la lleva a dedicar muchas horas al trabajo, y la educación de sus hijos, frente a la cual se siente muy exigida.

A la familia monoparental, variante visible de la familia nuclear tradicional, pueden agregarse las familias que superficialmente se parecen, pero que tienen formas de vida interna que son muy diferentes. La vida profesional de los padres, la organización del espacio dentro de la casa, la división del trabajo doméstico, la forma de emplear el tiempo libre, todos estos elementos tienen implicaciones importantes para el modelo parental y la educación de los hijos en cada familia (Hawkins y Roberts, 1992).

Por otro lado, las familias actuales deben encarar nuevos problemas éticos; por ejemplo, en relación con la procreación. La posibilidad de manipulación de embriones humanos, la fecundación artificial, los vientres de alquiler llevan a algunos autores a preguntarse hasta qué punto la procreación es un derecho ilimitado o un ejercicio responsable.

Los roles cambiantes de la pareja, los padres y el niño en la familia actual

El papel del niño va cobrando importancia con el paso del tiempo, a tal punto que luego de la Primera Guerra Mundial, los hijos pierden la función económica que tenían en la familia: el niño-propiedad-mano de obra-seguro de vejez desaparece,

porque el Estado —a través de los seguros sociales— «cubre» esas necesidades de las familias.

El niño empieza a ser estudiado no como un «adulto de bolsillo», sino valorado por lo que él es; los padres se preocupan por su futuro y su educación y se hacen cargo de él cada vez por más tiempo.

La aparición del psicoanálisis en el siglo XX acentúa la importancia de los padres en la vida del niño. Se busca la satisfacción de sus necesidades afectivas, para evitar trastornos y conflictos de orden psíquico. El centro de la familia es ahora la pareja formada por la madre —principal agente de socialización— y el niño, que están unidos por una relación especial donde el padre desempeña el rol de tercero.

En los años sesenta, con la irrupción masiva de la mujer en el mercado de trabajo, la pareja de hombre y mujer adquiere nuevamente un papel central. Hay conflicto entre las expectativas tradicionales, que indicaban como normal y esperable que una pareja tuviera hijos, y las nuevas percepciones sobre el niño, donde la paternidad aparece como una elección entre otras.

El concepto de socialización, entendido antes en el único sentido que va de los padres al niño, es revisado: la relación entre padres e hijos es ahora de doble sentido, ya que también hay intencionalidad y reciprocidad de parte del niño. Éste es un agente activo, que influye también en las condiciones que lo rodean, y no sólo las soporta en forma pasiva (Pourtois y Desmet, 1989). Como expresión máxima de estos hechos, podemos nombrar las nuevas formas de socialización a partir de los años ochenta, de las cuales es responsable el niño; por ejemplo, cuando introduce a los padres en el nuevo mundo de la informática y en el manejo de otros aparatos, signos de la nueva tecnología. Algunos autores hablan incluso de la parentalización de los hijos (Pourtois y Desmet, 1993).

El proceso de socialización de los niños cobra tanta importancia que Coleman (en Sánchez García, 1998) ha propuesto la terminología de modelos familiares *premoderno*, *moderno* y *posmoderno*. En el primer modelo predomina la autoridad del padre sobre numerosos hijos, que son considerados medios de producción. El modelo moderno es el que se asocia con la actual familia nuclear, característica de la burguesía urbana, donde el hijo es visto como bien de inversión y al que se le da una atención personalizada. Por último, el modelo posmoderno está representado por parejas urbanas, cuyos dos miembros tienen buen nivel educativo, son independientes y presentan diferentes tipologías familiares. El individualismo, la relatividad, la intersubjetividad, la independencia son términos frecuentes hoy y nos sitúan en una visión particular del ser humano, del mundo y, en consecuencia, de la familia.

Específicamente, en lo que concierne a la pareja, hay primacía de tareas afectivas sobre las materiales y una cierta igualdad de roles, tanto para la división de trabajos como para el ejercicio de la autoridad en la familia. Hombre y mujer son cada vez más compañeros. La distinción interna de la autoridad —por la que al hombre le

correspondía un rol instrumental y a la mujer el rol expresivo—, tal como es descrita por Parsons y Zelditch, comienza a desaparecer (Parsons, 1969). Esta distinción, que ofrece al niño una diferenciación de los sexos en términos de los roles que padre y madre desempeñan, parece más adecuada para la familia de la Era Industrial.

La vida de la mujer no está tan determinada desde su nacimiento y marcada por su sexo, sino que, más bien, ella depende de sus cualidades personales y sus conquistas, tales como el nivel educativo alcanzado. Ya decía Klineberg en 1977: «*los estereotipos basados en el sexo, si bien están todavía difundidos, pierden actualmente su inflexibilidad y su universalidad*».

Si nos concentramos en los roles parentales de hombre y mujer, podemos comprobar que la división rígida de tareas también desaparece. Existe poca literatura consagrada al papel del padre hasta los años sesenta, seguramente debido a la importancia atribuida a la relación madre—niño desde autores como Freud y Bowlby, entre otros. A partir de los años setenta se empieza a estudiar más la figura del padre: los cambios en el rol de la mujer llevan al hombre también a redefinir el suyo.

Actualmente coexisten varios tipos de padres: si bien aún existe el padre tradicional, encargado del sustento familiar, que delega en la mujer la educación de los hijos, existe también el que participa activamente en la educación de sus hijos, y hasta el padre que es directo y único responsable de la educación. El padre participa más de los cuidados del bebé, toma cursos al igual que la madre para formarse en su rol, está presente desde el parto en la vida del niño. Estos cambios en el papel del padre han sido recogidos en las leyes de los países desarrollados, la primera de las cuales fue votada en Suecia en 1974. Mediante estas leyes, los padres tienen acceso a licencia por paternidad y conquistan horarios flexibles en su trabajo para hacerse cargo del niño.

Mediante investigaciones, se ha comprobado que los estilos de interacción, estudiados en el tipo de juegos que tienen los padres encargados de los niños, son los mismos que los de las madres. Hay solamente una diferencia en el contenido: los juegos de los padres son más estimulantes y de orden físico, mientras que los de la madre plantean una mayor distancia física: se trata de juegos visuales y de atención (Parke, 1986; Pourtois y Desmet, 1992).

Ya en 1977, Rapoport y otros hablaban de que la paternidad estaba en revisión y que las personas debían encontrar un equilibrio entre la familia, la profesión, el uso del tiempo libre y los amigos. Es en ese sentido que los programas de formación tratan de acompañar a los padres, considerándolos, a ellos también, como personas que tienen necesidades ligadas al hecho de ser educadores: necesitan, al igual que los hijos, amor, atención, aprobación y reconocimiento.

En ese sentido, no es casual la aparición del concepto de *parentage*, que fue empleado por primera vez por Grams, de la Universidad de Vermont, Estados Uni-

dos. Este concepto describe la responsabilidad de la función parental mas allá de una definición de sexo. Luego, este neologismo ha expresado la responsabilidad parental del grupo social amplio: el *parentage* constituye así una función compartida por todos —individuos y organizaciones— que están involucrados en el desarrollo de los niños. Es así que surgen cursos no sólo para padres, sino para diferentes miembros de la comunidad: adolescentes, educadores, abuelos.

El concepto de *parentage* trata de distinguir el hecho de ser padre del hecho de conducirse como padre. Existen experiencias de formación de adolescentes en las escuelas americanas desde los años setenta (Grams, 1977; Bartz, 1980) y en Europa un poco más tarde (Pourtois, 1984), en las que se trata de formar a los participantes en la conciencia y la responsabilidad que lleva consigo la paternidad.

Los cambios en la relación escuela-familia y su impacto en la educación del niño

Familia y escuela participan en la socialización del niño, aunque su grado de influencia sea variado. Ellas aparecen indisolublemente unidas, en un intercambio que llevó a concesiones recíprocas, de tal suerte que los cambios que afectan a una llegan a la otra. Actualmente, muchas responsabilidades que la familia había transferido a la escuela parecen volver a su punto de origen.

El hecho de aceptar la competencia de los padres en la educación de los hijos reduce el rol todopoderoso que ejercían antes la escuela y los educadores (Bouchard, 1988). El concepto de formación escolar, que antes en la Era Industrial se limitaba a la información, ahora, al tocar dimensiones relacionales y sociales, necesita de la articulación entre escuela y familia.

A veces el acercamiento entre escuela y familia se hace *a pesar de* los padres y los educadores. Por un lado, la escuela llama a los padres porque no llega, por sí sola, a vencer la inadaptación escolar de los niños de medios desfavorecidos. Los docentes, por su parte, pueden sentir este acercamiento como verdadera invasión, y se sienten muy vulnerables frente a las familias. El contacto informal entre padres y docentes parece ser el medio privilegiado, porque es más personalizado, pero también porque se vive como menos amenazador para las dos partes.

Frente a la llamada de los padres a las escuelas hay respuestas variadas de los padres: algunos defienden la posición típica de los años cincuenta: mientras el padre trabaja fuera de la casa, la mujer debe ocuparse del hogar y la escuela debe preparar a los hijos para la vida. Muchas veces esta posición lejana del padre hacia la escuela reside en un sentimiento de inferioridad, basado en la creencia de que son los docentes los que saben, ya que estudiaron y de esa manera pueden decidir.

El papel de los padres como educadores aparece como más discutible, ya que el *currículum* de la casa está más escondido y no tan organizado como el de la escuela (Atkin, Bastiani y Goode, 1988). Numerosas investigaciones indican que la escuela no puede ignorar más el impacto de la familia en la educación, ya que se ha demostrado que la educación no formal que ofrecen las familias tiene más impacto en los niños que el sistema formal de educación (Pourtois, 1978; Mc Conkey, 1985). Los valores, actitudes y expectativas configuran lo que se ha llamado *currículum del hogar*, que constituye el rasgo que distingue a cada familia. A él se agregan el sistema de interacciones y de comunicación que se da entre los familiares, llamado por Bloom *estilo de enseñanza (home teaching)*. Las familias se diferencian entonces entre sí no sólo por los contenidos del currículum sino también por el estilo con que lo transmiten. De ahí que se hable de los *padres como profesores (parent as teacher)*. Se ha comprobado que este currículum familiar y el estilo de enseñanza tienen una incidencia esencial sobre el rendimiento académico que alcanzan los niños en edad escolar (Millán, 1996).

Esto nos lleva a ser cautos en toda definición que hagamos de la participación de los padres en la escuela: coincidimos con Alfiz (1997) en que no todo lo que se llama *participación* lo es realmente. Algunas veces, en el modelo organizacional de la escuela se elige a quienes pueden participar y se deja de lado a los que «no están a la altura» o a los que pueden resultar molestos. Otras veces la participación no pasa de ser simbólica: genera la ilusión de participar y lleva al descrédito a los verdaderos procesos de participación. Los mayores problemas han surgido por entender mal la participación: ésta necesita de la diferenciación de roles —el padre seguirá siendo padre, el docente, docente— y del compromiso desde el lugar que cada uno ocupa. En este punto coinciden autores que se han dedicado especialmente al tema de la participación de los padres en la escuela (Soete, 1986; Pourtois et al., 1993; Vandormael, 1995).

La Educación Familiar y la Educación de Padres

Entendemos por Educación Familiar la educación que tiene lugar en la familia, que comprende todas las acciones llevadas a cabo en el seno de las familias.

Por otro lado, Educación de Padres constituye la actividad voluntaria de aprendizaje de parte de los padres, que se esfuerzan por cambiar las interacciones que los unen a sus hijos, tratando de que emerjan en ellos comportamientos considerados positivos y de reducir comportamientos considerados como negativos (Pourtois y Desmet, 1989b).

Según Darling (1987) la educación de padres está integrada al concepto de *educación para la vida familiar*. Mientras que esta última está en relación con los

individuos, las familias y sus diferentes contextos, la educación parental se dirige a aumentar la competencia y la estima personal de los padres en el ejercicio de su rol parental. La educación de padres tiene un carácter esencialmente preventivo, es decir, no apunta a un comportamiento ni a una estructura ya definidos que plantea problemas, sino que trata de elevar las competencias y las habilidades educativas de los padres (Pourtois y col., 1984). La educación de padres se dirige a los aspectos sanos de la personalidad, mientras que otras formas de intervención —por ejemplo, la consulta y la terapia familiar— tratan de restaurar conductas y actitudes, centrándose en los trastornos, a fin de permitir a los padres disponer de la energía absorbida por sus problemas, y desenvolverse así normalmente (Isambert, 1968).

En general, los programas de educación de padres tratan de alcanzar los objetivos siguientes, no sólo poniendo atención en los niños sino en los padres en tanto personas:

- aumentar el autoconocimiento de los padres,
- aumentar la comunicación padres-hijos,
- conciliar las necesidades de padres y niños,
- dar a los padres información útil sobre el desarrollo del niño,
- ayudar a los padres para que empleen métodos disciplinarios eficaces (Fine, 1980).

Los programas de formación de padres pueden clasificarse siguiendo diferentes criterios. Si seguimos el *criterio de los destinatarios*, entonces tendremos programas dirigidos a todos los padres sin distinción, o programas dirigidos a ciertas poblaciones de padres unidas por una temática común. En este último caso, hay autores que describen programas dirigidos a padres divorciados, que apuntan a mejorar el concepto que los padres tienen de sí mismos y de las relaciones con sus niños luego del divorcio.

Si consideramos el *criterio de la forma de trabajo*, tenemos programas que se valen de los medios de comunicación social, los que trabajan en forma grupal y los que lo hacen a nivel individual. Quienes se valen de la televisión, la radio, películas, videos, revistas o diarios tratan de alcanzar a mucha gente en poco tiempo. Por otro lado, el trabajo en grupos es avalado por la sociología, la psicología social, la antropología cultural, la dinámica de grupos y la terapia grupal. Todas estas disciplinas están de acuerdo con que el grupo permite a los padres conocer y comprender las necesidades del niño, distinguiendo lo que esperan de sí mismos como padres y lo que esperan de los hijos, tomando conciencia de la interacción mutua que existe (Auerbach, 1968). Todo trabajo en grupo pone en juego mecanismos de identificación: los padres se reconocen en los otros que tienen parecidos problemas; esto afloja la ansiedad y permite que la experiencia no sea sólo de orden intelectual sino también de orden emocional. Por último, los métodos individuales adquieren múltiples formas: entrevistas de información, orientación o terapia, encuentros personales entre el profesional y los padres, entrevistas telefónicas, etcétera.

Un tercer criterio se basa en las *estrategias empleadas*: existen las que ponen el acento en la información, otras en el entrenamiento de habilidades y, por último, las que buscan la emancipación de los participantes (Vandemeulebroecke, 1990).

Si bien, según Isambert (1968), al principio los programas apuntaban esencialmente a brindar información y conocimientos, con el paso del tiempo las propuestas se han complejizado, tratando de crear espacios para poder discutir sobre la información que se ofrece.

El entrenamiento de habilidades se brinda en los casos en que la información por sí sola no es suficiente; esto es claro en el caso de padres de adolescentes, que necesitan, por las características de la etapa que están viviendo, entrenar habilidades relacionadas con la escucha, el diálogo y la observación.

Los programas que apuntan a la emancipación no desprecian los conocimientos y el entrenamiento de habilidades, sino que tratan de trabajar también con la significación que tiene la paternidad o maternidad para las personas, y de estudiar los valores relacionados con ese rol.

Los programas de educación de padres que aparecen más frecuentemente se nutren en general de diferentes corrientes: comportamentalista, humanista, adleriana, sistémica, cognitivista, psicoanalítica, psicosocial, aunque cada vez más se imponen los modelos eclécticos, que no se relacionan con ninguna corriente en especial.

Todos los modelos coinciden en que ser padre es algo que se puede y se debe aprender, y que siempre es posible cambiar ciertas actitudes. Parten de la base de que padre e hijo son personas diferentes, con necesidades diferentes; conciben al hijo como sujeto activo, que puede influir en el padre y no sólo recibe pasivamente las enseñanzas de éste. Cada uno de ellos tiene una concepción del hombre que implica una determinada visión de la relación educador-educado, de la formación de los educadores y de la idea de cambio (Pourtois y col., 1984).

El panorama de las investigaciones en Educación Familiar

A pesar de que el progreso y la tecnología han crecido y se ha generado consenso alrededor de la importancia de la interacción padres-hijos, no es hasta 1950 que comienzan las observaciones científicamente válidas en el dominio de la educación familiar y de la educación de padres.

La insuficiencia de investigación fundamental en el dominio de la educación en la familia se debe a la ausencia de reflexión teórica, por un lado, así como a la falta de información y de cooperación entre las diferentes profesiones (Pulkingen, 1988), por otro. El aislamiento de cada disciplina respecto de las demás hace también difícil una visión de conjunto.

Según Lytton, las primeras investigaciones se remontan a 1945 y fueron dirigidas por Baldwin, Vialhorn y Breese. Ellos emplearon una aproximación psicoanalítica y psicosocial. Con el paso del tiempo, los estudios se han multiplicado y se han vuelto incluso sofisticados, hasta el punto de que las metodologías, los conceptos y estrategias empleados por los diferentes autores hacen difícil la comparación de resultados. El criterio de elección de las variables es subjetivo y depende de la teoría a la que adhiere cada autor.

Uno de los temas recurrentes que aparece en los estudios es el peso de la historia de la familia sobre el niño. Más próximos en el tiempo, los temas privilegiados son los que tienen que ver con los cambios por los que atraviesa la familia de hoy: el divorcio, las nuevas técnicas de reproducción, los roles cambiantes de padre y madre, la crisis económica, la relación escuela-familia.

Haciendo un examen de los trabajos de origen francófono publicados en las revistas *Pourtois* y *Desmet*, encontraron en 1988 que la corriente interaccionista se extiende cada vez más y que, paralelamente, los trabajos que se apoyan en la aproximación situacionista disminuyen. Ésta considera que el comportamiento del niño está en relación con el contexto, pero no le reconoce al niño un papel activo, como es el caso de la corriente interaccionista.

Las mayores críticas son hasta el momento en el plano de la metodología: la manera de hacer las muestras y los métodos elegidos merecerían una mayor atención; los conceptos empleados son a veces demasiado simples, lo que hace difícil la interpretación y la comparación de resultados.

Del estudio de la literatura, las vías epistemológicas y conceptuales principales que surgen son las aproximaciones explicativas y comprensivas, sistémica, psicosocial, estructuralista y la investigación participativa.

En cuanto a la situación latinoamericana en relación con la educación familiar, Álvarez e Iriarte (1991) señalan que la mayor parte de las investigaciones se concentra en la etapa en que el niño asiste al jardín maternal. Casi todos los estudios tratan de estrategias de intervención a nivel familiar en este período, y disminuyen cuando se trata de la etapa escolar.

El rol del profesional en la educación de padres: del profesional experto al profesional *partenaire*

Todavía no existe acuerdo sobre el rol que debe jugar el profesional respecto a los padres en un sistema de formación.

En las primeras experiencias, los profesionales eran considerados expertos que tenían el saber y el poder, y oficiaban en los grupos como profesores en el sentido académico tradicional (Auerbach, 1968). Con la aparición de los *lay-leaders* en

Estados Unidos en 1930 se comienza a poner en tela de juicio el lugar del profesional dentro del sistema. Las primeras experiencias con personas voluntarias se relacionan con la convicción de que la educación de padres debe ser confiada a los padres mismos.

Surgen las primeras preguntas respecto a quién debe ser el formador de padres, y a las condiciones que debería reunir. En el caso de que sean voluntarios, los estudiosos parecen coincidir en que los rasgos de personalidad son definitorios: cualidades como la simpatía, la tolerancia, el espíritu abierto son fundamentales (Isambert, 1968).

Las experiencias de servicios telefónicos, de los grupos de preparación antes del nacimiento de los hijos, las visitas domiciliarias, han demostrado que los padres mismos pueden ofrecer una preparación adecuada y un buen apoyo y que son capaces de dirigir grupos de padres (Pugh y de Ath, 1984). Más recientemente, Halpern (1990) considera que el hecho de trabajar con voluntarios tiene ventajas tales como que los padres son aceptados más fácilmente por las familias y son más comprensivos con los padres y sus problemas. La dificultad puede radicar en que son muy selectivos en sus observaciones y pueden tener dificultades para poner límites entre los participantes de los programas y ellos mismos.

Mientras que autores como Zigler y Black (1989) consideran que la posibilidad de integrar el trabajo de profesionales y voluntarios en un mismo programa constituye un desafío en nuestros días, Musik y Stott (1990) advierten de los riesgos de tensión que pueden darse entre profesionales y no profesionales: los primeros se sienten incómodos trabajando con personas sin formación específica; los voluntarios pueden no distinguir y trabajar con la contratransferencia, que puede surgir en ellos a raíz de las vivencias de los participantes. Se pueden llegar a confundir las expectativas propias con las de los participantes. En general, estas dificultades se superan realizando cursos de entrenamiento que permitan a los voluntarios tener una visión más realista de sus recursos y limitaciones.

Bouchard (1988) aporta a este debate una visión interesante: el profesional va perdiendo actualmente el papel que le había designado el Estado Providencia, cuando le confiaba las familias y las comunidades. Ahora los profesionales deben aceptar la competencia de los padres en educación y actuar con ellos como educadores, sin aplastar a las familias con su saber. La relación ideal sería la que tiene un carácter recíproco, donde las dos partes aprenden juntas. De esa manera, los sistemas de formación de padres reposan cada vez más sobre la idea de apropiación (*empowerment*), término introducido por Rappoport y Rappoport (1977) y que parte de la base que el individuo es más apto que el profesional para conocer y definir sus propias necesidades y recursos. Son muchos los autores que señalan la necesidad de rever la función y la posición del profesional (Dunst y Trivette, 1988; Swift y Lewin, 1987; Cochran y Wooler, 1983; Furniss, 1983; Haworth, 1984; Glantz, 1987;

Tracy y Whittaker, 1987; Kane, 1988; todos en Bouchard, 1988). Todos ellos coinciden en basar la ayuda que se les da a los padres en sus recursos y posibilidades más que en sus problemas.

Bouchard concluye que muchas veces los profesionales repiten frente a los padres las mismas formas de relación que ellos tienen con sus hijos. Así, existen tres modelos de intervención. Uno es el modelo racional, que reposa en la creencia de que es el profesional quien tiene el saber y, en consecuencia, el poder. Se establece entonces una relación jerárquica, en la que el profesional estudia, hace un diagnóstico y un pronóstico, mientras que los padres son considerados mero objeto de estudio. Por otro lado, en el modelo humanista, se cree en la habilidad de los padres para tomar sus propias decisiones; el profesional escucha con empatía, haciendo posible que el otro exprese libremente sus sentimientos. Por último, el modelo simbiosinérgico reposa en la idea de que existe una relación de interdependencia y de reciprocidad entre el profesional y el padre, en la que las dos partes se enriquecen mutuamente en un mismo proceso.

La formación del educador de padres

El problema de la formación del educador de padres —sea éste profesional o no profesional— es uno de los puntos conflictivos dentro del área de la educación de padres (Isambert, 1968). En principio, se pensaba que las personas que tenían un diploma —médicos, docentes, psicólogos— tenían formación suficiente para ser educadores de padres.

Las primeras experiencias de formación atendieron los dos tipos de público: por un lado, los profesionales recibían entrenamiento respecto al trabajo con los grupos de adultos-padres; por otro, los voluntarios recibían nociones de psicología de la familia más el entrenamiento destinado a los profesionales. Entre 1957 y 1965, la Escuela de Padres de París puso mucho acento en la formación mediante *stages* que tenían como objetivo principal discutir y resolver los problemas comunes a los educadores, más que enseñar métodos de trabajo.

Más tarde, el Centro de Investigación y de Innovación en Sociopedagogía Familiar y Escolar (CERIS), de la Universidad de Mons (Bélgica), puso en marcha experiencias de autoformación asistida, en las que los padres toman progresivamente la responsabilidad de su desarrollo y se convierten ellos mismos en formadores de otros padres de su mismo contexto social y cultural, con los que comparten sus aprendizajes (Pourtois et al., 1985). Estos programas de formación comprenden actividades de información, de formación y de difusión.

En el caso de que la formación de padres se realice en grupos, la formación de los animadores es fundamental. Más que ofrecer conocimientos teóricos, la forma-

ción en grupo apunta a hacer posible el desarrollo personal y la conciencia de las problemáticas relativas a la educación.

En 1984 se realizó en Lyon un coloquio internacional donde se debatió sobre la formación de los animadores de estos grupos. Se concluyó que una formación elemental en psicología y en educación, así como experiencias prácticas en dinámica de grupo, son fundamentales. Estos cursos deberían tener como objetivo la profundización en temas fundamentales de la educación familiar, el entrenamiento en técnicas de grupo y la orientación a los participantes en cuanto a la elección de objetivos, contenidos y material de cursos (Sánchez Sánchez, 1990).

Los problemas éticos que plantea la formación de padres

Como pasa en otros niveles y formas de educación, en el campo de la educación de padres existe el riesgo de que las personas que piensan y hacen los programas impongan sus valores y sus maneras de interpretar la realidad. Según Fine (1980), una de las críticas más reiteradas a las propuestas de formación de padres es que estos sistemas sostienen los valores de las clases medias. Bouchard (1988) denuncia el abismo que muchas veces existe entre los valores y actitudes de los educadores y de los padres. Una posible solución a este problema es informar sin carácter preceptivo, dejando a los padres libres de tomar sus propias decisiones, teniendo en cuenta los conocimientos que la ciencia ofrece. En realidad, el primer problema a definir es el lugar que debe tener todo participante de procesos educacionales. ¿Concebimos el proceso como lineal, donde uno transmite y otro recibe lo que saben los expertos? ¿O lo concebimos como circular, donde las dos partes son activas y educadores y educandos tienen una interacción con influencias recíprocas?

Siguiendo a Habermas (1987), se trataría de superar la racionalidad instrumental, donde la relación educador-padres es de tipo sujeto-objeto, para pasar a una relación sujeto-sujeto, y en la que el educador ayuda a analizar y clarificar sin imponer. Estos programas apuestan a que este tipo de relación sujeto-sujeto entre padres y profesionales puede ser transferida a la relación padre-hijo.

La eficacia de los programas de formación

Los primeros estudios sobre los programas de formación hechos en Francia (Isambert, 1968, basado en la encuesta sobre la École des Parents [1954], los trabajos de O. Brim [1957] y los de Stern [1959]) indican los efectos positivos de los programas. Estos tres programas ponían el acento en la información a través de folletos, libros, emisiones radiales, sesiones de consejería. El autor concluye que

brindar información es positivo, siempre y cuando sea lo suficientemente general, sin detalles que puedan abrumar a los padres y acrecentar en ellos la ansiedad al poner en evidencia los errores.

El trabajo de padres en grupo parece ser hasta ahora el más eficaz, teniendo en cuenta diversos estudios y autores (Auerbach, 1968; Pugh y De Ath, 1984; Sánchez Sánchez, 1990). La interacción que posibilitan los grupos ayuda a superar el sentimiento de soledad que experimentan los padres.

En cuanto a las investigaciones de evaluación realizadas con los programas de formación, es difícil sacar conclusiones válidas y generalizables: muchos de los programas han sido evaluados a corto término, lo que relativiza los resultados; no se ha estudiado suficientemente el proceso por el cual se obtienen determinados efectos; algunos estudios no cuentan con grupos control en su diseño; las muestras pueden no ser representativas (Dembo, Sweitzer y Lauritzen, 1985). Estos autores han hecho la evaluación de 48 programas diferentes que tienen diversos marcos teóricos: modelos comportamentales, programas inspirados en Gordon y en Adler. Como los procesos de evaluación varían de un estudio a otro, en función de los objetivos y estrategias específicas de cada propuesta, se hace difícil extraer conclusiones válidas.

Harman y Brim (1980) distinguen tres categorías de efectos que es posible estudiar y que pueden constituir una buena medida de la eficacia de los programas de formación: los que indican que los programas responden a las necesidades de los padres; los que muestran el cambio en cuanto a conocimientos, actitudes y conductas; y los que revelan el impacto de los programas sobre los niños. En cuanto a la primera categoría de efectos, no hay suficientes estudios realizados, pero si la participación es voluntaria, el solo hecho de seguir el programa es un indicador de satisfacción. En los años cincuenta se puso acento en el estudio de los cambios en cuanto a actitudes, conocimientos y conductas; para ello había que tener en cuenta datos del *antes* y el *después* de la realización de programas y aplicar controles adecuados. Estudiar el impacto de los programas sobre los hijos parecería ser, según algunos autores, la evaluación más justa, pero a la vez la más difícil de instrumentar, ya que los niños reciben innumerables influencias del medio. Existen evidencias de influencia positiva en lo que respecta al terreno de la salud mental y el desarrollo cognitivo (Bronfenbrenner, 1975).

Thompson, Grow, Ruma, Daly y Burke (1993), investigando sobre los efectos contradictorios de los programas de formación dirigidos a los padres de clases desfavorecidas, trataron de evaluar los programas en grupos de padres de clases bajas y medias. Aplicaron el Common Sense Parenting Program, que tiene tres componentes: aproximación de la familia con ayuda de entrevistas, entrenamientos de aptitudes durante ocho semanas, apoyo y seguimiento. Los resultados indican cambios significativos, más allá de la pertenencia a clase social. Los autores con-

sideran que ello se debe a la posibilidad de poner en práctica habilidades que podían aplicarse inmediatamente en el hogar, a la existencia de un equilibrio entre las actividades didácticas y las actividades basadas en la experiencia y al empleo de técnicas de grupo tanto como técnicas a nivel individual.

Terrisse y Brynczka (1990) describen también cursos de formación de padres creados como solución alternativa para compensar la carencia de educación preescolar en Quebec. En los estudios sobre la eficacia, proponen tener en cuenta los efectos tanto en los padres como en los niños, sin descuidar el proceso de cambio.

Actualmente, y con base en todos estos estudios sobre eficacia, se trata de ofrecer programas de complejidad suficiente, que tengan en cuenta las diferentes fuentes de influencia: del contexto en el que vive la familia, de la escuela, de los grupos de pares, los medios de comunicación, las clases sociales, las instituciones jurídicas, las estructuras y el aparato político.

Entre los efectos positivos que aparecen más en la literatura podemos citar: aumento de la confianza en sí mismos por parte de los padres (Harman y Brim, 1980) y aumento de las expectativas realistas respecto a los hijos (Bronfenbrenner, 1975). Entre los efectos negativos se puede destacar el aumento de la ansiedad y de la dependencia de los padres respecto de los profesionales, la falta de certeza respecto a los propios valores, y la angustia en relación con las actitudes educativas que se ponen en juego (Pourtois y Desmet, 1991).

2. La educación de padres como proceso de formación de adultos

La Educación de Padres constituye una rama de la Educación de Adultos que trata de ayudar a las personas a desempeñar con confianza y seguridad su rol de padres. En tanto educación de adultos, se ajusta a la definición dada por la Unesco en su Conferencia General de 1976, que la considera como *«el conjunto de procesos educacionales organizados, donde el contenido, el nivel y el método, formal o no, prolonga o reemplaza la educación inicial de las escuelas y las universidades. Las personas, consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actividades, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus capacidades técnicas y profesionales, provocan cambios en sus actitudes y conductas bajo la doble perspectiva del desarrollo total de la persona y de la participación en el desarrollo equilibrado y en la independencia social, económico y cultural»* (Titmus, 1989).

Desde el momento en que la Educación de Padres se dirige a aumentar la competencia y estima de los padres en el ejercicio de su rol parental, ella está en relación con las razones subjetivas que explican el desarrollo de la Educación de

Adultos: la necesidad de ayuda de parte de los adultos para hacer frente con confianza a los problemas propios de esta etapa de la vida, problemas que tocan los aspectos más profundos de la existencia, tales como el matrimonio, la paternidad, la vida familiar, el mundo del trabajo, la participación en la vida social y política, la jubilación (Cabezas, 1989).

Del modelo sociotecnológico al sociocomunicativo

La Educación de Padres sigue los avatares de la Educación de Adultos, que en las últimas décadas ha cambiado sus formas de propuesta con relación a los participantes de los programas. En los años sesenta puede hablarse de una apuesta a un modelo sociotecnológico. En él se ponía énfasis en el desarrollo económico e industrial, y existía gran confianza en la educación permanente como forma de democratización del sistema educativo. En el terreno de andragogía (= educación de adultos), se destacaron autores tales como Pöggeler y Ballauf en Alemania, Ten Have en Holanda y en Bélgica, y Knowles en Estados Unidos. Paralelamente a la educación permanente y la andragogía, que no ofrecían bases para la investigación empírica, ésta surge de la mano de autores como Bennis, Benne y Chin, quienes en su obra *The Planning of Change* (1961) apostaban al cambio planificado como un método que emplea la tecnología para ayudar a la solución de los problemas sociales. El cambio planificado constituye un proceso deliberado de colaboración donde existe una relación caracterizada por un esfuerzo común entre el que da y el que recibe ayuda. De esta manera, educadores, expertos y líderes deben conducirse como verdaderos agentes de cambio. El fortalecimiento de la educación permanente, la andragogía y la teoría del cambio planificado coinciden en su convicción respecto a las posibilidades que brinda la formación sistemática para aumentar el bienestar de las personas.

Se multiplican los programas de prevención en el campo de la Educación para la Vida Familiar. Estos programas brindaban información y entrenaban capacidades para mejorar la vida cotidiana, considerando que las necesidades humanas podían satisfacerse con la ayuda de la predicción de las causas y efectos de las relaciones, teniendo un control sobre las relaciones humanas. Las escuelas comportamentalistas y los programas de entrenamiento como los de Gordon pertenecen a esta concepción de la Educación de Padres, que se llama técnico-instrumental (Morgaine, 1992).

Con la llegada de los años setenta se pone en tela de juicio el optimismo precedente. Las protestas estudiantiles del 68 ofrecían nuevas alternativas a la educación tradicional, y la educación que antes se dirigía al individuo, intentando su

adaptación a un mundo cambiante, trata ahora de provocar el cambio pregonando una visión socioemancipatoria.

Surgen dos escuelas: la de la pedagogía emancipadora alemana, inspirada en los trabajos de Mollenhauer, Giesecke y Habermas, y la pedagogía de toma de conciencia, nacida en América Latina bajo el impulso de Paulo Freire.

Leirman (1992) define la emancipación como «un proceso por el cual la persona y los grupos desarrollan una conciencia crítica de las dependencias sociales que impiden su crecimiento y al mismo tiempo crean alternativas liberadoras».

En el campo de la Educación Familiar se considera que el verdadero catalizador de la acción es la comprensión y la reflexión sobre la significación de los hechos. Las experiencias de los participantes de los cursos de formación se consideran únicas y no siguen una norma. El paradigma interpretativo está inspirado en los trabajos de Freire, y hace confianza en que la toma de conciencia de las significaciones estereotipadas ofrece a las personas nuevas percepciones de la realidad (Morgaine, 1992).

En esta década el educador es facilitador de procesos y no agente de cambio: su función es acompañar al participante para que descubra sus propios recursos. Al decir de Brookfield (1986), el buen educador sería, según este modelo, quien estimula la colaboración y la participación, creando un clima emocional adecuado y empleando la experiencia de los participantes como recurso educativo.

En la década de los ochenta y primeros años noventa los educadores deben hacer frente a los límites de la ciencia emancipadora. Los rasgos más importantes de la crisis que se desencadena son la presión económica, la urgencia de estar actualizados, la existencia de un abismo entre el mundo del trabajo y la educación, la desigualdad de oportunidades, la exclusión de ciertos grupos —tales como las mujeres y las personas que habitan en zonas rurales— de un sistema educativo paradójicamente cada vez más extendido, la aparición del fenómeno del *desempleado instruido*, la presencia de las computadoras cada vez más numerosas y sofisticadas que crean nuevos empleos y suprimen otros (Coombs, 1982; Merriam y Caffarella, 1991).

En este último período se toma conciencia de que la reflexión crítica de las personas es raramente conquistada a través de la formación, sino que más bien es resultado de varios factores. El paradigma sociocomunicativo de esta época propone entrar sin prejuicios, «con los ojos y las orejas abiertos», en el mundo de las personas. Es esto lo que provoca el diálogo, caracterizado por una comunicación en la que se comparten conceptos y se buscan soluciones y alternativas. En este paradigma el educador debe convertirse en negociador entre las necesidades de los participantes y los recursos educativos, tratando de llegar a un acuerdo por el que ambas partes descubran sus propósitos, sus expectativas y sus orientaciones recíprocas. El rol del educador es también el de un analista crítico, que hace suge-

rencias sobre las alternativas en cuanto a maneras de pensar, señalando contradicciones, conceptos y valores aceptados sin crítica.

De esta manera, en el paradigma sociocomunicativo la relación del educador con los participantes está a mitad de camino entre las concepciones propuestas en las aproximaciones sociotecnológicas y la emancipadora.

Nuestro modelo de Educación de Adultos

Para realizar nuestro trabajo de campo, elegimos un marco de referencia teórica. Partimos del aprendizaje concebido como un proceso de intercambio continuo entre el mundo existencial de las personas y la realidad presente en la sociedad. Wildemeersch y Leirman (1988), inspirados en la propuesta de Habermas, describen dos conceptos: el primero es relativo a la transformación del mundo existencial; el segundo sugiere un cuadro de referencia con la ayuda del cual los educadores pueden favorecer la transformación del mundo existencial.

El mundo existencial presenta, según estos autores, tres niveles:

– *El mundo existencial evidente*, donde las acciones cotidianas presentan el carácter de rutinas y ritos. Los problemas son aceptados como normales; las personas no muestran motivación para cambiar la realidad cotidiana y buscan las relaciones que las tranquilizan, tales como relaciones de familia y de amigos que les reafirmen sus puntos de vista. En este nivel el educador es narrador; no irrumpe en el mundo existencial de las personas.

– *El mundo existencial amenazado*, donde las contradicciones se hacen manifiestas. Las interpretaciones no son suficientes; las personas deben buscar nuevas explicaciones. El diálogo permite enfrentar los acontecimientos amenazados. La motivación aumenta, pero esto no es garantía para llegar a un cambio: a veces la ansiedad crece y las personas se paralizan delante de la acción. El educador aquí funciona como colaborador, apoyando a los participantes en su proceso.

– *El mundo existencial crítico*, para llegar al cual las contradicciones deben hacerse manifiestas. La comunicación se apoya en el diálogo y el horizonte existencial se amplía. Hay una exploración consciente de la relación entre los problemas propios y los problemas de otros, que pueden ser parecidos. Las personas son capaces de encontrar soluciones alternativas a sus problemas. En este nivel, el educador trata de facilitar el proceso de los participantes.

Para lograr la transformación del mundo existencial, es necesario recorrer un proceso. Leirman (1984) presenta las dimensiones y la dinámica de la educación, cuyo fin es la determinación personal en solidaridad. Para él, el proceso de educación no formal puede concebirse como un proceso abierto, que acentúa los aspectos

tos sistemáticos e intencionales. Para disminuir la complejidad, el autor propone tres reducciones que ayudan a definir y comprender el proceso educacional.

La primera reducción apunta a acentuar el aspecto intencional y sistemático de la formación. Se trata entonces de una influencia sistemática orientada a un fin.

La segunda reducción propone la aproximación del proceso de formación con la ayuda de tres dimensiones centrales e interactivas: la tarea, las relaciones y el crecimiento.

La última reducción propone, partiendo de una aproximación crítica de la teoría general de los sistemas, un esquema de base con tres sistemas abiertos: participantes, animadores y contexto, que permiten, con las tres dimensiones antes nombradas, concebir el proceso de formación sistemático en una aproximación sistémica abierta y emancipadora.

El modelo tiene como fondo el contexto biosocial, que incluye las estructuras económicas, ecológicas, socioculturales y políticas. Por ello tiene en cuenta tres círculos existenciales: estructural, funcional y personal.

El círculo personal supone intercambios y relaciones directas y de un gran compromiso: se trata de relaciones familiares, relaciones con los amigos y con el medio donde vive la persona.

El círculo funcional comprende las relaciones con el barrio, la escuela, los clubes, las asociaciones, el trabajo, la ciudad.

Por último, el círculo estructural comprende las relaciones con un partido político, las grandes asociaciones, un grupo étnico, el país, el continente, etc.: La diferencia entre los tres círculos existenciales está basada en el concepto de distancia existencial entre la persona y los elementos del medio. Se trata sobre todo de una distancia socioemocional (Leirman, 1981a).

Este cuadro de referencia tiene carácter empírico-normativo. Empírico desde el momento en que expresa variables a estudiar que se desprenden de la experiencia; normativo porque nos ofrece sobre todo normas e ideales hacia los cuales un programa debería tender para ser concebido como formación con carácter emancipatorio (véase cuadro 1).

Cuadro 1. El proceso de formación, modelo integrado en fases que incluye la tarea, las relaciones, el crecimiento y el contexto existencial (adaptado de Leirman y Vandemeulebroecke, 1984)

	Tarea	Relación	Crecimiento
Fase de búsqueda	Diagnóstico	Reconocimiento	Toma de conciencia
Fase de programación	Planificación	Confrontación	Decisión y elección
Fase de realización	Elaboración	Congregación	Autodeterminación
Situación de existencia, residencia y trabajo	Círculo existencial		-personal -funcional -estructural
Contexto biosocial		Economía Esfera ecológica Fenómenos culturales	Fenómenos sociopolíticos

Justificación de la elección de este modelo de formación

La aproximación por sistemas abiertos nos asegura un acceso multidimensional del proceso de formación y un equilibrio entre tres dimensiones: la tarea, las relaciones y el crecimiento. Esta aproximación estudia los diferentes matices que cada autor o cada corriente de pensamiento presenta; logra completarlos e integrarlos, respetando la riqueza y la complejidad del proceso.

En lo que concierne a la relación educador-participantes, Leirman presenta una posición ecléctica entre la posición directiva propuesta por Ten Have y la posición dialógica propuesta por Freire. Hay casos en que el animador debe actuar como conductor —sobre todo en los comienzos del proceso— y hay otros momentos donde el proceso es conducido en colaboración con los participantes. Una aproximación directiva es necesaria al comienzo, porque el educador está en general más habituado a la organización y a los contenidos de los programas, mientras que

los participantes no están o no se sienten lo suficientemente seguros como para tomar la responsabilidad del proceso (Wildemeersch y Leirman, 1988).

La concepción de la formación tanto como proceso cuanto como producto fue también fundamental en nuestra elección. De esa manera nos importan tanto los efectos alcanzados con la aplicación de un determinado programa, pero también el proceso por el cual fueron alcanzados esos efectos.

Este modelo, que apunta a la emancipación, no la concibe tal como en los años setenta, cuando se caía por momentos en una relación instrumental en la que un educador «emancipado» sabía de qué tenían necesidad los participantes y, por lo tanto, trataba de «liberarlos». El concepto *autodeterminación en solidaridad* expresa la intersubjetividad y un proceso de liberación común en el que cuenta tanto la intencionalidad del educador (limitada por factores objetivos, sobre todo de índole social) como la intencionalidad de la persona educada (Masschelein, 1987).

3. Presentación del proceso de formación de padres estudiado

Para realizar nuestra investigación, tomamos como objeto de estudio la Escuela de Padres ECCA (Emisora Cultural Canaria), cuyo origen se remonta a los años sesenta en Islas Canarias.

La Radio ECCA nació como medio de apoyar la campaña de alfabetización que realizaba en ese entonces el Ministerio de Educación de España. Su origen está inspirado en otras experiencias de radios educativas, como la Radio Sutatenza de Colombia, las Radioescuelas de Panamá y los Centros de Cultura Popular de Argentina. La idea central es llevar la escuela a los hogares de los alumnos potenciales, en lugar de pedirles que ellos mismos vayan a la escuela (Fontan, 1983).

Radio ECCA es el producto de una iniciativa de la Compañía de Jesús y de instituciones provinciales y estatales. Su función es esencialmente informativa y cultural. Dentro de las múltiples posibilidades que ofreció desde su nacimiento —enseñanza básica, cursos de contabilidad y técnicas comerciales—, nació la Escuela de Padres en 1972.

En todos los cursos se ofrece una formación sistemática, gradual y continua, como es el caso de la educación formal (Medina, 1977). La Escuela de Padres ECCA es miembro de la Federación Internacional para la Educación de Padres, que colabora con la Unesco y la Unicef, y como tal fue sede del XVI Congreso Internacional de Educadores de Padres en 1991. Al momento de la investigación, ECCA era la única Escuela de Padres afiliada a la Federación Internacional que empleaba la radio dentro de su metodología (Copa, 1992).

Los destinatarios

Los destinatarios de Escuela de Padres ECCA son los padres, los educadores y las personas que desean ser padres. Sus cursos están dirigidos a toda la población, ya que tienen carácter aconfesional, a pesar de ser una oferta educativa de la Compañía de Jesús. No existe ninguna condición para participar de sus cursos: aunque se invita a la pareja, se acoge siempre a quien esté interesado en sus cursos: madres solteras, personas viudas, divorciadas, personas casadas que asisten solas. Una capacidad mínima para leer y escribir es suficiente para seguir los cursos.

Los objetivos

Los objetivos de esta Escuela de Padres son de orden cognitivo; también apuntan a un cambio de actitudes y a logros de tipo emancipatorio. Concretamente, se trata de:

- ofrecer conocimientos de ciencias como la psicología, antropología, la pedagogía, la sociología y la medicina, que tratan sobre la educación y el desarrollo humano;
- dar oportunidades para aprender a escuchar, discutir y entrenar habilidades comunicativas en grupos de discusión;
- estimular la reflexión sobre los valores en relación a la educación;
- crear centros de formación y participación social, que puedan ayudar al desarrollo comunitario.

El método

Comprende tres pasos, que se repiten con una frecuencia semanal:

- La escucha de un programa radial, al que también los padres pueden acceder si lo prefieren a través de un casete. Esta audición se basa en el principio de *escucha activa*: los padres escuchan la radio y, a la vez, completan, siguiendo las indicaciones de los locutores, un esquema que han recibido por anticipado. El esquema funciona como pizarrón para quien explica, al igual que como cuaderno para quien escucha (Espina Cepeda, 1972). De esta manera, utilizando la radio se responde a las recomendaciones del Consejo de Europa de 1982, que hablaba de la necesidad de formar a los padres valiéndose de los medios masivos de comunicación (Sánchez Sánchez, 1990). El uso de la radio tiene una ventaja suplementaria: aunque no se esté inscrito en los cursos, se puede sacar provecho de ellos por el solo hecho de escuchar las emisiones, ya que en éstas se informa y se invita a la reflexión.

- La lectura de un material impreso que los participantes reciben mensualmente. Este material contiene textos que profundizan lo tratado en la audición, además de propuestas para fomentar la reflexión y preparar la discusión grupal, tales como casos y cuestionarios.

- La participación en una reunión de grupo con otros padres, con quienes se discute el tema de la semana y se comparte la experiencia personal. Esta Escuela de Padres funciona bajo la inspiración de grupos de autoayuda que nacieron en los años sesenta. En estos grupos se comparten experiencias, superando el sentimiento de aislamiento. Se fundan en el reconocimiento de la capacidad de las personas de compartir sus problemas y de resolverlos en forma conjunta (Weissbourd y Kagan, 1989). En el grupo se trabaja con una formación plurirreferencial que, según Pourtois y otros, posibilita encontrar en la experiencia del otro una solución a los problemas y necesidades específicas (1984).

Los cursos

La Escuela de Padres ofrece cursos cuyos contenidos se relacionan con los intereses de los padres. Entre ellos se destacan los cursos básicos: el primero de ellos sigue la vida del niño desde su nacimiento y hasta que deja la escuela, aproximadamente a los doce años. El segundo curso se ocupa de la pubertad, adolescencia y juventud.

Luego de estos cursos básicos se ofrece a los participantes otros que se detienen en temas particulares, tales como «La comunicación y el diálogo», «El rendimiento escolar», «Cómo ver televisión», «Estimulación oportuna» o «Prevención de drogas». Existe también un curso dedicado a los novios, surgido a pedido de los mismos participantes, «Pareja y matrimonio», y también un único curso confesional, «Educar en la fe».

El concepto de Educación de Adultos que sustenta esta Escuela de Padres está en relación con los principios que Brookfield (1986) describe como fundamentales en la práctica de la Educación de Adultos: participación voluntaria, respeto recíproco, espíritu de colaboración, acción y reflexión, reflexión crítica, autodirección.

Quizás este último principio es el que resume a todos, ya que tiende a estimular la autonomía de los adultos, quienes son invitados continuamente a imaginar alternativas, estando dispuestos a realizar nuevas interpretaciones y recreaciones de sus relaciones personales, laborales y de las estructuras sociales en las que están insertos.

En cuanto al cuadro de referencia teórico, se pueden reconocer en su propuesta principios de la escuela comportamentalista, de la escuela rogeriana, de la corrien-

te psicoanalítica y del análisis transaccional, tratándose, por lo tanto, de un cuadro de referencia ecléctico.

El animador de los grupos de Escuela de Padres

El animador del grupo dentro de este sistema de formación es un padre más, que recibe un apoyo especial para desempeñarse en esta función. Una vez que los padres interesados se acercan a este sistema, son invitados a realizar el Taller Cero, que apunta a dar información sobre esta propuesta educativa, pero donde, sobre todo, se brinda a los participantes experiencias de grupo que ponen el acento en el rol que debe desempeñar el animador, en lo que significa un grupo de discusión, y donde se experimentan diferentes técnicas —discusión dirigida, *role-playing*, *brainstorming*, diálogos simultáneos, Philips 66, tribunal— y se discuten las dificultades más comunes que pueden aparecer en los grupos. Este taller es dirigido por una persona formada especialmente para impartirlo.

Al terminarlo, los padres están orientados respecto a la persona que puede satisfacer las condiciones para ser animador de grupo. Se realiza entonces una elección democrática y secreta de dicho animador, que surge del mismo grupo y tiene la misma pertenencia social y cultural que los participantes. Algunos autores, como Pourtois (1984), afirman que la aceptación del líder grupal depende de la compatibilidad entre sus aspiraciones y necesidades personales y las de sus colegas. El hecho de que los grupos sean animados por un padre revaloriza este rol, porque implica una demostración de confianza en la capacidad de autodesarrollo de las personas y las familias y una valorización de sus recursos (Bouchard, 1988).

Además del Taller Cero, al momento de realizar la investigación los animadores tenían la oportunidad de preparar el tema de cada semana con un especialista, amén de recibir una pauta donde se indicaban los objetivos de la reunión, con sugerencias sobre las técnicas grupales y actividades a emplear. Esta pauta es precisamente una guía, que los animadores pueden o no seguir, según las necesidades del grupo (Fierro Domínguez, 1987).

4. La investigación

Para diseñar la investigación debimos tomar en cuenta en primer lugar el problema, los objetivos y las preguntas que guiarían nuestro estudio. El problema planteado por nosotros tuvo su origen en la lectura de la bibliografía, en la que los expertos denunciaban la falta de investigaciones sobre la eficacia de las propuestas de formación de padres. Por eso nos propusimos tomar una propuesta concreta de educación de padres, con vistas a analizar sus posibilidades y sus límites.

Enunciamos a continuación los objetivos que nos marcamos en nuestra investigación:

- estudiar la relación entre las expectativas de los padres y la oferta concreta que realiza ese sistema de formación;
- estudiar el proceso educativo que tiene lugar en los grupos de padres;
- identificar los factores que pueden influir en la aceptación y el éxito de los cursos;
- examinar y definir la Escuela de Padres como forma de compromiso de los padres con la comunidad;
- hacer sugerencias con vistas al mejoramiento del sistema de formación estudiado.

Las preguntas que condujeron la investigación fueron:

- ¿Cómo podemos describir, definir y comprender el proceso de formación que tiene lugar en esta Escuela de Padres?
- ¿Cuáles son los efectos de este proceso?
- ¿Cómo podemos mejorar la formación que ofrece este sistema?

Opción por una investigación de evaluación

Teniendo en cuenta los objetivos y las preguntas de investigación, nos inclinamos por una investigación de evaluación, que nos permitiría en primer lugar identificar los límites y posibilidades de un sistema concreto de formación de padres. El propósito de toda investigación de evaluación es identificar los efectos de un programa en relación a los fines a los que tiende. Algunos autores reconocen que el fin último de toda evaluación es tomar decisiones para mejorar el programa en el futuro (Weiss, 1972; Leirman, 1973; Guba y Lincoln, 1982). De esa forma, la evaluación constituye un punto de encuentro entre el conocimiento científico y la acción social, tratando de conciliar lo ideal con lo realizable.

Decidimos evaluar la Escuela de Padres ECCA desde la perspectiva de los participantes, coincidiendo con Dé Aguirre (1989) en que el hecho de reconocer a los participantes como protagonistas de la evaluación no significa ser negligentes desde el punto de vista metodológico.

Para esta evaluación decidimos trabajar con pocos grupos, realizando una colecta abierta de los datos que nos permitiera acoger lo inesperado y lo diferente. En ese sentido, nos inclinamos por una investigación de corte cualitativo.

Quisimos poner atención en el *proceso* que se daba en los grupos, sin despreciar por ello los efectos, de manera de estudiar si el programa funcionaba tal como se proponía a los padres. Esta elección por subrayar el estudio del proceso venía a llenar un vacío denunciado por Pourtois y Desmet en 1991, cuando afirmaban que

no existían prácticamente estudios que pusieran atención en ese aspecto, luego de realizar una recorrida por la literatura a nivel internacional.

Por otro lado, queríamos comparar las experiencias de los padres, tanto en sentido longitudinal (*seguir* el proceso que recorren los padres de un mismo grupo durante el año) como transversal (comparar los procesos de los diferentes grupos durante el año). En ese caso, adoptamos una aproximación cuantitativa, sirviéndonos de encuestas susceptibles de ser utilizadas varias veces. La investigación resultó así de corte cuanti-cualitativo.

Opción por un estudio de casos

Nuestro estudio pretendió captar la diversidad de una propuesta en diferentes grupos, que trabajaban en diferentes contextos. Por ello nos decidimos por un estudio de casos, ya que permite estudiar un fenómeno en el contexto de la vida real, y es el primer método utilizado para explorar un dominio nuevo (Sabourin, 1988). El estudio de casos constituye la mejor estrategia cuando las preguntas de investigación son del tipo *cómo* y *por qué*, cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando la investigación está centrada en fenómenos actuales, comprendidos en un contexto social real (Yin, 1989). Dado que puede emplearse para describir, explorar y explicar, es propuesto por ciertos autores como ideal para realizar una evaluación (Merriam, 1988; Yin, 1989).

Según la literatura reciente, relativa a la formación de padres, el estudio de casos es prometedor, porque permite un análisis preciso de factores interactivos que están presentes en una situación dada.

Aspectos del proceso estudiados

El marco referencial elegido para estudiar el proceso de educación de padres nos llevó a poner especial atención en los siguientes aspectos:

- contexto biosocial, que comprende el nivel socioeconómico y cultural de las personas;
- los subsistemas; en nuestro caso, los participantes y los animadores, cada uno con sus rasgos demográficos, su motivación y sus expectativas, sus aptitudes y su experiencia, y también el medio educacional, que comprende las condiciones físicas, el material y la infraestructura;
- el proceso educacional, con sus fases: de búsqueda, de diseño y de realización;
- los efectos, tanto a nivel cognitivo como vivencial y comportamental.

La elección de las técnicas

Optamos por entrevistas estructuradas, que nos permitieran obtener la misma información de diferentes personas. Al final de cada entrevista, las personas fueron invitadas a agregar la información que estimaran pertinente. Las preguntas, siguiendo a Quinn Patton (1987), indagaban fundamentalmente opiniones, sentimientos y experiencias. Los entrevistados fueron los animadores y los participantes. Por haber estado en el terreno a lo largo de un año lectivo, nos servimos también de entrevistas de orden informal, aquellas que surgieron en el momento de las observaciones.

La observación, por otra parte, nos permitió conocer y examinar la atmósfera grupal, la relación participantes-animador, las técnicas empleadas durante las reuniones. Trabajamos con dos hojas de observación en el momento de nuestra visita a los grupos: una de ellas indagaba sobre las actividades y el material empleado (Stallings y Mohlman, 1978, en la *International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 1990); la otra hacía referencia a la atmósfera grupal (Murgatroyd, *Studies in Adult Education*, 1977). Durante las observaciones, pusimos atención en el contexto físico donde se realizaba la actividad, en la manera como guiaban las reuniones los animadores, en las relaciones, en la atmósfera general, en las interacciones no formales, en los desvíos de los objetivos de las reuniones, en nuestros propios sentimientos y reacciones con relación a lo que observábamos (Spradley, 1980; Merriam, 1988).

Las encuestas nos permitieron tomar información que pudiera ser cuantificable, además de permitirnos comparar a los mismos sujetos a lo largo del tiempo. Nos servimos, siguiendo a Muchielli (1967), de preguntas cerradas, de preguntas *cafetería* y de escalas de autopercepción. Las encuestas estuvieron destinadas a explorar tanto conocimientos como opiniones, y fueron introducidas de tres a cuatro veces en el año (según el cuestionario de que se tratase), a fin seguir el proceso de los grupos.

Los instrumentos fueron construidos por nosotros mismos en la mayor parte de los casos. También nos servimos de instrumentos ya probados en otros estudios; con estos últimos nos permitimos hacer estudios comparativos (Weiss, 1972). En todos los casos realizamos pruebas piloto, con personas que habían hecho Escuela de Padres en los mismos colegios donde conduciríamos la investigación.

Nos valimos de los documentos como técnicas complementarias, que nos ayudaron a validar los datos surgidos a partir de otras técnicas (Guba y Lincoln, 1982). Así, recurrimos a documentos originales de la casa madre de la Escuela de Padres en Islas Canarias, a los folletos a los que tienen acceso los padres, a las resolucio-

nes surgidas en las diferentes asambleas nacionales, a documentos que nos ofrecieron también las escuelas que participaron de la investigación.

Los sujetos de investigación

Los sujetos de investigación fueron los mismos participantes de los cursos. Tratamos de que ciertas características fueran las mismas para todos los grupos de padres:

- todos siguieron el Curso de Base I, o sea que los participantes tenían hijos de edad preescolar o escolar, lo que nos aseguraba que se trataba de padres debutantes en este sistema de formación,

- todos funcionaban en escuelas privadas católicas; elegimos así trabajar con la realidad más significativa para Escuela de Padres: en 1991, año en que se realizó la investigación de 22 centros que funcionaron en la ciudad de Montevideo 17 correspondían a centros católicos.

Como nos interesaba estudiar los matices del proceso educacional en diferentes medios, trabajamos con la población dividida en estratos o categorías homogéneos desde el punto de vista socioeconómico (Mucchielli, 1967). La selección de los grupos en relación con el nivel socioeconómico se basó en tres criterios: los estudios sobre el barrio donde estaba inserto el colegio, realizados por la Dirección General de Estadísticas y Censos, la cuota mensual que las familias pagaban a las escuelas y el perfil de la población que hacía el director de cada escuela. Si en una misma escuela funcionaba más de un grupo del Curso Básico I, la selección se hizo al azar. Contamos también con la motivación de las personas, ya que participar de la investigación les demandaría compromiso y tiempo para completar los cuestionarios y para ser entrevistados.

En el momento de hacer la selección, comprobamos lo que afirma la literatura: las escuelas de los barrios más desfavorecidos no respondían a la convocatoria de la Escuela de Padres.

Los criterios de éxito

Nos basamos en la literatura para definir estos criterios. Harman y Brim (1980) opinan que, por tratarse de programas donde la participación es voluntaria, el criterio de participación, —o sea, que los padres se inscriban y no abandonen el programa— y el criterio de satisfacción —es decir, que los participantes declaren que sus expectativas han sido colmadas— son fundamentales. Por considerarlos necesarios pero no suficientes nosotros agregamos también la relación existente entre los efectos descriptos y los objetivos definidos desde el programa de formación.

Preparación de la investigación

A fines de 1990, en oportunidad de preparar la investigación, tomamos contacto con seis colegios para presentar a las direcciones nuestro proyecto de investigación, con la finalidad de pedir autorización para realizar el estudio en ellas. Las escuelas fueron seleccionadas según los criterios ya descritos, atendiendo a las diferencias en cuanto al nivel socioeconómico y cultural. Hicimos la selección de los colegios tratando de aumentar lo más posible la variación de los datos. Es lo que Guba llama *theoretical purposive sampling* (1981). Nuestra investigación tuvo un carácter descriptivo y exploratorio; por lo tanto, en todos los casos respetamos el desarrollo natural de los procesos grupales. Los colegios donde realizamos la investigación fueron: Colegio José Benito Lamas, Colegio Sagrado Corazón, Colegio Juan Zorrilla de San Martín y Colegio Monseñor Isasa.¹

El medio educativo

En dos casos, los padres tuvieron inconvenientes para reunirse, debido a que de noche los colegios estaban cerrados, por lo que los padres debían hacer arreglos continuos para hacerse de la llave y devolverla al final de la reunión. Uno de los grupos resolvió tal inconveniente reuniéndose en la casa de uno de los participantes. El otro grupo no logró resolverlo eficazmente en el mes de vida que tuvo.

Los dos grupos restantes realizaron las reuniones en el colegio, donde tenían un salón destinado a sus reuniones. En uno de ellos, contaron con un servicio de guardería para cuidar de los niños de las familias que no podían dejarlos en la casa. Además, un representante del colegio, encargado de los contactos con los padres, los recibía reunión a reunión. En el segundo, también contaron con un salón y con la ayuda de una pareja que ya había seguido los cursos y se presentaba a la hora de comienzo para resolver los inconvenientes que pudiesen surgir.

¹ Aprovechamos la oportunidad de esta publicación para agradecer nuevamente a los directores de los colegios su permanente disponibilidad y apoyo para con este estudio.

5. El análisis cuantitativo de los datos

Datos de identificación de los participantes

De nuestra población de 44 inscritos en los cuatro colegios, la presencia femenina es significativa: 27 mujeres frente a 17 hombres. Asistieron 28 personas en pareja, 13 mujeres solas y tres hombres solos. Dos mujeres eran divorciadas, diez eran casadas pero asistían solas, y una era soltera sin hijos y abandonó en la segunda reunión.

La asistencia de la mujer sola siendo casada tiene que ver con el modelo de familia imperante todavía a pesar de los cambios señalados, que indica que es la mujer la que se ocupa de la educación de los hijos y del hogar. Estudios realizados en otros países (Pourtois y otros, 1985, Pugh y de'Ath, 1984) confirman la escasa presencia masculina en los cursos de formación para la vida familiar. Es verdad que en dos colegios asistieron tres hombres solos, pero dos de ellos abandonaron casi de inmediato; el tercero, soltero y único responsable de la educación de su hijo, concurreó hasta fin de año. Quizás esta especial situación de vida explique su interés.

El rango de edad más representado en toda la población estudiada es el de 30 a 39 años, con un total de 24 participantes.

El grupo que tenía menos hijos por hogar en el momento de la investigación fue el del colegio correspondiente al barrio más desfavorecido de los que estudiamos. Si bien este dato no coincide con los estudios que indican que cuanto más se desciende en la escala social hay más presencia de niños por hogar, hay que tener en cuenta que estos padres eran los más jóvenes de todo el grupo estudiado, lo que hace suponer que sus familias podrían crecer en el futuro inmediato.

Los participantes distribuidos según el nivel educativo

De las 44 personas que participaron de nuestro estudio, ninguna presenta un nivel educativo limitado a la enseñanza primaria. Este dato es interesante, teniendo en cuenta que en uno de los colegios, según la descripción de su directora, la mayoría de la población ha alcanzado —completándolo o no— solamente este nivel, y ello se corrobora con los datos de la Dirección General de Estadística y Censos (1989), que señalan que el 53,94% de la población del barrio donde está inserto ese colegio no ha superado el nivel primario. Podemos pensar que la oferta educativa no es atractiva para quienes tienen bajo nivel de escolarización, teniendo en cuenta que

incluso para seguir los cursos se necesitan habilidades básicas de lectura y escritura. Esto puede significar que el modelo educativo de la Escuela de Padres estudiada, que tiene una cierta concepción del hombre y de la sociedad, puede no ser atractivo para las clases más desfavorecidas, cuyos valores, normas y necesidades estarían alejados de este tipo de propuesta. Diversos autores señalan lo mismo refiriéndose a otras propuestas de formación de padres (Heuyer, 1959 en Isambert 1968; Terrise y Penault, 1989; Halpern, 1990). Más allá del terreno específico de la educación de padres, el mismo fenómeno se repite en la educación de adultos en general (Baert, 1982; Entwistle, 1989; Neyens, 1991). Estos datos se confirman en los sujetos de nuestra investigación: 18 personas cursaron el nivel universitario, frente a diez que cursaron el bachillerato, trece la enseñanza secundaria y tres magisterio.

La motivación y las expectativas de los participantes

El tipo de motivación predominante en todos los grupos es en primer lugar de orden intrínseco: aumento de conocimientos en relación a la educación de los hijos y el deseo de crecimiento personal (71 elecciones), seguido de las motivaciones de orden extrínseco: mejorar las relaciones con la familia (23 elecciones). Las motivaciones de carácter condicional (se trata de una actividad interesante, se valora el contacto con otras personas) aparecen en tercer lugar, (11 elecciones). Esta aproximación a la definición de las motivaciones personales arroja resultados parecidos a los de otros estudios: Doerbecker y Hake (1979) dicen que las motivaciones condicionales y extrínsecas son propias de las personas de nivel de escolarización bajo, mientras que las intrínsecas corresponden a niveles altos de escolarización, como es el caso de nuestros sujetos.

Cuando al inicio de los cursos preguntamos a los padres por qué otros padres no respondían a esta invitación, 30 en 44 señalaron como principal obstáculo la falta de tiempo. Esta opinión mayoritaria coincide con el resultado de algunas investigaciones realizadas para la educación de adultos en general: Scalan y Darkenwald (1984); Hayes y Darkenwald (1988); Boshier (1989); Martindale y Drake (1989); Valentine y Darkenwald (1990) y Leowarin (1992). La falta de difusión de los cursos es para 24 padres el segundo obstáculo. Sorprendentemente, uno de los motivos señalados por algunos autores (Pourtois et al., 1984) como importante para negarse a participar, como pueden ser las reticencias de orden psicossociológico —falta de interés, rechazo a dialogar o a poner en tela de juicio los valores y normas elegidos—, es elegido por los sujetos en forma minoritaria.

Las expectativas descritas por los padres al principio del año respecto al curso en

que se acaban de inscribir se relacionan en primer lugar con la adquisición de conocimientos relativos al desarrollo de los niños.

Los padres pertenecientes al colegio de la zona más desfavorecida eran los que tenían más experiencia en otros sistemas de formación en lo que concierne a la educación de los hijos. De todos modos, debemos recordar que este grupo no era representativo de la población del colegio y del barrio en cuanto a su nivel educativo, lo que puede explicar estas inquietudes. Para la mayoría de los participantes inscritos, 32 en 44, esta fue la primera experiencia de formación.

Presentación de los animadores

Hasta la segunda reunión, ningún grupo nombró a sus animadores. Luego, el grupo del barrio más desfavorecido rechazó la idea de nombrar un animador, alegando que podría trabajar sin necesidad de esa figura. En la realidad, constatamos que un participante funcionó como animador natural del grupo. En los demás grupos fueron elegidos un hombre de 58 años, ya jubilado, una pareja en la que el hombre tenía 35 años y la mujer 33, y una mujer de 45 años. Todos los animadores eran casados, aunque la última mujer asistía sola al grupo. Ninguno de ellos tenía experiencia previa como animador en un grupo de adultos.

Los progresos realizados por los grupos durante el proceso de formación

En cuanto al cuestionario sobre *habilidades personales de los participantes*, el grupo del colegio José Benito Lamas fue el que tuvo mayores avances, con progresos significativos al nivel 0,05 para los ítemes relacionados con los siguientes temas: confiar en los otros, sentirse cómodos, reaccionar frente a las dificultades del grupo, expresar afecto, asumir responsabilidades, aprender sobre sí mismos.

En lo que respecta a *características del animador*, se observan diferencias significativas en los ítemes *experimentado* y *activo* para el grupo del colegio Zorrilla y en los ítemes *comprensible*, *experimentado*, *estimulante* y *preciso* para el grupo del Sagrado Corazón.

Si confrontamos estos resultados con los cuestionarios que los mismos animadores completaron juzgando sus propias habilidades, encontramos que al principio del año las mayores dificultades radican en el logro de la integración grupal, sobre todo con los participantes que no se sienten cómodos, y también en la manera de manejar los momentos en que los propios animadores no se sienten cómodos.

La dimensiones *tarea* y *grupo* son atendidas en forma diferente por los animadores

a lo largo del año: en general al principio se dirigen al grupo, tratando de lograr su integración, y hacia el fin del año logran un equilibrio entre las dos dimensiones (cuestionario de *autoevaluación de los animadores*). En el caso de uno de los animadores hay una clara cesión de sus funciones al grupo hacia el fin del año. Mientras que en todos los casos al principio hubo una centralización de funciones en el animador, sobre todo desde el punto de vista de la tarea (cinco de las funciones investigadas se centran en él), a fin del año el animador queda con una sola de las funciones: resumir lo discutido (cuestionario sobre *los roles y el compartir de las funciones en los grupos*). En lo que concierne al cuestionario *atmósfera grupal*, todos los grupos tuvieron diferencias significativas al nivel 0,05. Estas diferencias se centran en el ítem *interesante* en el caso de todos los grupos. Mientras que los grupos de los colegios Zorrilla y J. B. Lamas coinciden en ganancias en el ítem *satisfecho*, los grupos J. B. Lamas y Sagrado Corazón lo hacen en el ítem *armónico*. El ítem *personalizado* alcanza diferencias significativas en los casos de los grupos Zorrilla y Sagrado Corazón.

En cuanto al cuestionario sobre *adquisición de conocimientos*, es sorprendente comprobar que los dos grupos de mayor nivel de escolarización son los que están más satisfechos respecto a este aspecto. Quizá la mayor expectativa demostrada por los padres del grupo de menor nivel educativo desde el principio del año respecto a este aspecto los hizo ser especialmente exigentes. De todos modos, hay unanimidad en los grupos en cuanto a los logros relativos a contar con mayores recursos para educar.

El proceso educacional

En cuanto a la primera fase de búsqueda, los grupos centraron su energía en la elección del animador y en la integración de los participantes, que, si bien se conocían desde el Taller Cero, no habían logrado aún un conocimiento suficiente. Tres grupos nombran sus animadores, mientras que el restante, identificando al animador con un «jefe», decidió prescindir de ese rol y repartir la tarea entre todos los participantes. En los grupos que trabajan con animador, este rol se ejerció de una manera muy centralizada.

El grupo del Colegio Mons. Isasa, que finalmente se disolvería, desde el comienzo estuvo tensionado entre el deseo de participar y el inconveniente de que los participantes eran muy pocos. Cuando se decidieron a comenzar, problemas de familia y de trabajo, unidos a los problemas para encontrar un lugar donde reunirse, los desestimularon.

En la fase de programación todos los grupos se encuentran con dificultades que llegan a resolver. El grupo del colegio Zorrilla pasa por una etapa de crisis, cuando

la incomodidad de ciertos participantes debida a la forma de trabajo hace que, después de una evaluación, se trate de trabajar con técnicas variadas, para disminuir la centralización de la tarea en los animadores.

El grupo J. B. Lamas se enfrenta a las consecuencias de sus propias decisiones, ya que, por una serie de malentendidos, ningún padre asiste a la reunión semanal con los profesionales correspondiente al tema «El niño de 3 a 6 años», uno de los que más interesaba a todos los padres, justamente por la edad de sus hijos. A raíz de este inconveniente, la discusión sobre la conveniencia o no de trabajar con animador vuelve, incluso aún en las entrevistas de seguimiento realizadas a los seis meses de terminado el programa.

El grupo Sagrado Corazón decide en esta fase aceptar la integración de una pareja proveniente de otro grupo del mismo colegio que se había desintegrado. La integración resultó difícil pero se logró, gracias al humor y al clima distendido creado especialmente por uno de los participantes, sumado a la búsqueda de momentos de sociabilidad —asados, encuentros con los hijos— que aceleraron este proceso.

En la fase de realización, en el grupo del colegio Zorrilla, algunos padres deciden concretar su deseo de participación en la escuela integrándose a la Asociación de Padres; otros deciden seguir su formación a nivel de Encuentros Conyugales.

En el grupo J. B. Lamas, si bien todos los participantes se declaran satisfechos, reclaman la atención de situaciones especiales, tales las de las personas que educan solas a los hijos. Algunos padres que viven en hogares extendidos plantean la dificultad de aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

En el caso del colegio Sagrado Corazón, el grupo reclama más tiempo de formación y se habla de un «futuro juntos», como manera de consolidar los progresos hechos. «Creo que deberíamos continuar un poco más, porque el grupo resulta un buen apoyo para cambiar», dice un participante.

Los efectos reconocidos al finalizar el curso

Encontramos diferencias significativas en el ítem *aprender sobre sí mismo* del cuestionario *habilidades de los participantes*, entre los hombres y las mujeres. Éstas alcanzan un puntaje mayor en las últimas reuniones, lo cual puede relacionarse con su mayor compromiso con la tarea de educación de los hijos; los hombres, aun los que asistieron de buen grado, «acompañan» a la mujer.

La experiencia educativa en anteriores procesos de formación también resultó significativa, poniendo de manifiesto que quizás esta experiencia hace que los padres sean más realistas en sus expectativas desde el principio.

En cuanto a los efectos reconocidos por los participantes a fin de año, radican

especialmente en el cambio de actitudes negativas, seguido de la reflexión sobre los valores familiares; en tercer lugar figura el entrenamiento de habilidades tales como escuchar y dialogar, así como efectos de orden social, tales como ampliar el círculo de amigos.

Para los miembros del grupo J. B. Lamas, el entrenamiento de aptitudes comunicativas es un logro alcanzado absolutamente.

6. El análisis cualitativo de los datos

Las entrevistas realizadas con los participantes luego de seis meses de finalizado el curso y las realizadas con los animadores inmediatamente después y a los seis meses de finalizado el curso fueron trabajadas con la ayuda de análisis de contenido según Bardin (1989) y del programa Kwalitan (versiones 2.2 y 3.1) elaborado por el Grupo de Metodología de la Universidad de Nimega, Holanda.

Relacionando las categorías surgidas con la teoría, se puede reconocer en el subproceso de la tarea la importancia adjudicada a la evaluación («*Lo que nos ayudó más fueron las evaluaciones*», «*Creo que no hicimos todas las evaluaciones que hubieran sido necesarias*»). El grupo del colegio Zorrilla es el que más valora este recurso, a tal punto que consideran que a través de él se pudo modificar positivamente el funcionamiento del grupo. La cuestión de *la falta de disciplina* (impuntualidad en la hora de comienzo de las reuniones, falta de preparación de la reunión en la casa) mereció una categoría especial, al igual que las carencias que tienen los adultos para participar en grupos de discusión.

El nivel de las relaciones encierra los significados más importantes para la mayoría de los participantes («*La base de este sistema, lo que enriquece realmente, es el grupo*», «*Todo depende del grupo*»). En el análisis de contenido realizado con el computador, la palabra *grupo* aparece junto a las palabras claves *compartir e intercambio*. En este sentido, y contrariamente a la teoría estudiada (Minton y Schneider, 1980), son los hombres quienes subrayan más las relaciones en los grupos.

En cuanto al nivel de crecimiento, los participantes informan en general las dificultades que encuentran en el momento de querer transferir lo aprendido a la vida de todos los días, sobre todo en el caso de las mujeres que asisten solas a los grupos y los padres que viven en hogares extendidos. Esta dificultad es atribuida en algunos casos a la misma propuesta (falta de adaptabilidad a la vida real en el caso del material escrito, falta de técnicas adecuadas para hacer el enlace teoría-práctica); en otros casos se interpreta como natural en todo proceso de formación.

Los efectos reconocidos luego de seis meses

Los efectos de este proceso de formación fueron indagados especialmente a través de las entrevistas realizadas a los seis meses de finalizados los cursos. Los efectos se sitúan en el círculo existencial personal, ya que los participantes informan de los cambios en las relaciones con sus mismos padres, sus parejas, sus hijos, sus amigos. Es digno de destacar que dos categorías pertenecen a las reacciones de los padres de los participantes, en algunos casos positivas, ya que ellos mismos lamentan no haber tenido la oportunidad de seguir un curso parecido en su momento. En otros casos, ponen en cuestión este tipo de cursos, al sentirse de alguna manera criticados. Estas reacciones negativas aparecen especialmente en el caso de los participantes que habitan en hogares extendidos, donde hasta tres generaciones comparten el mismo techo. En el caso de las mujeres que participaron solas, los maridos en principio se mostraron indiferentes o críticos, luego hubo en general un cambio positivo, debido a la actitud más distendida de las participantes. Sólo una mujer informa de la reacción de su hija frente a ciertos cambios de conducta de su parte y de su pareja.

En cuanto al círculo funcional, los efectos son más fácilmente reconocibles. Algunas personas reconocen un cambio en la relación con el colegio, que se hace más próxima y comprometida. Testimonio de ello es que diez padres integran al año siguiente la Asociación de Padres del colegio Zorrilla, cuando al inicio de la formación sólo una pareja la integraba. En el caso del Sagrado Corazón, todos los padres asisten al año siguiente al curso Educación en el Amor ofrecido por el colegio: *«Seguimos otros cursos porque descubrimos que el colegio es un lugar para formarnos también nosotros»*.

Los participantes informan también de cambios positivos en el trabajo, producto de una actitud más distendida, calma y dispuesta a la escucha. Una de las participantes informa de la mejora de sus relaciones con sus vecinos.

Clasificación de los efectos reconocidos por los participantes

A pesar de que en general se reconoce haber recibido información, los participantes señalan que el aporte principal del curso se ubica en otro nivel: en las ganancias en cuanto a la habilidad para escuchar y observar, como bases para el diálogo familiar.

Los padres sienten que lo aprendido en este nivel lo pueden aplicar más en el trabajo: *«En casa me cuesta más, el desafío es mayor»*. La reflexión colectiva es reconocida como causa principal de las ganancias en el plano de la emancipación personal, porque permite tomar conciencia de los errores, los estereotipos, los

prejuicios y las falsas evidencias, permitiendo interrogarse sobre los valores puestos en juego en la educación de los hijos. Con la ayuda de Kwalitan, encontramos que la palabra *diálogo* es la que aparece más en el discurso de los entrevistados, asociada en general a personas del grupo familiar: hijos, hija, hijo, marido, esposa, padre. En segundo lugar, aparece asociada a las palabras *amigos, trabajo y escuela*.

Los padres informan de más cambios en las actitudes que en las conductas concretas. Las palabras *calmo, coherente, constante, distendido, paciente, permisivo, aliviado, reflexivo, sensible, humilde* aparecen en el discurso, especialmente de las mujeres (dieciséis de las dieciocho entrevistadas a los seis meses hablan de estos cambios, frente a seis de once padres). La satisfacción por la paternidad es notoria; por ejemplo, una familia cuenta que cuida celosamente del tiempo compartido: «*Preparamos juntos los momentos de tiempo libre, de descanso, con más cuidado que antes*».

Los mayores cambios de conducta informados corresponden a los participantes del grupo del Sagrado Corazón que concurren en pareja (siete de las nueve escenas encontradas con la ayuda de Kwalitan), lo que puede indicar que un cambio educativo es más fácil de concretar cuando los dos miembros de la pareja participan.

Categorías relacionadas con las propuestas de mejora del curso

Los participantes informan sobre cinco aspectos, que en su opinión deberían ser revistos:

– La situación de partida de los participantes, en lo que respecta a su formación para el trabajo en grupos de discusión. Todos coinciden que el Taller Cero es un buen punto de partida, pero que no es suficiente.

– La formación del animador, carencia reconocida tanto por los participantes como los animadores mismos, en el sentido de que la califican como «*muy buena experiencia, pero muy exigente*». Esto, no sólo en cuanto a la tarea, sino también en cuanto al tiempo que las personas debían invertir: una reunión semanal con el profesional para preparar la otra reunión con el grupo de padres. En este sentido, una participante sugiere realizar una animación rotativa, así «*la responsabilidad es compartida por varias personas*». En la teoría, Brookfield (1986) habla de la importancia que supone el hecho de que los miembros de los grupos compartan responsabilidades, asumiendo roles alternativos.

– La discusión sobre el lugar que debería ocupar el profesional en el sistema está íntimamente relacionado con lo antes anotado. Este lugar varía entre la presencia

continúa en las reuniones y el hecho de ser un recurso a tomar en cuenta en casos de duda, «*después de haber discutido suficientemente*». Ésta es la posición que en forma mayoritaria aceptaron los padres en la reunión realizada a fin de discutir con ellos el primer informe de la investigación.

— La promoción de cursos es juzgada como un elemento a mejorar, ya que ellos son todavía desconocidos para muchas personas, «*quizás las que están más solas para educar a los hijos*».

— En cuanto a los destinatarios de los cursos, se propone a la hora de echar andar un grupo, poner atención no solamente en la edad de los hijos —que, como dijimos es el criterio para organizar los grupos— sino también a la situación de los padres como educadores, por ejemplo, viendo si están solos para educar a los niños, como es el caso de las personas viudas, solteras y de algunos padres divorciados.

Para optimizar los efectos, los participantes destacan dos aspectos: por un lado, continuar la experiencia grupal, ya que el grupo «*es un agente reforzador magnífico*»; por otro, satisfacer la necesidad de formación continua, a través de la participación en otros cursos de formación, tanto dirigidos a su ser padres como a su propia persona. Algunos padres siguen la formación volviendo al material grabado y escrito, y «*pasa lo mismo que con los buenos libros: se descubren siempre nuevas cosas*».

7. Conclusiones generales

Repasaremos en este apartado cada uno de los objetivos de la investigación, poniéndolos en relación con la teoría estudiada.

Estudio de la relación existente entre las expectativas de los padres y la propuesta realizada por ECCA

Tendremos en cuenta para evaluar este aspecto los objetivos que se propone la Escuela de Padres estudiada, relacionándolos con las expectativas que los padres manifiestan al principio del año y la evaluación que hacen a fin del año.

En general, los cuatro objetivos enunciados por ECCA se alcanzan —aunque en diferentes grados— y se emparentan con las expectativas de los padres.

En cuanto al ofrecimiento de conocimientos sobre el desarrollo humano, los participantes reconocen el progreso en este sentido, tanto a nivel de adquisición como de actualización, aunque reconocen que otros aspectos del programa los impactaron más.

En lo referente al entrenamiento de habilidades comunicativas en grupos de discusión, los padres informan de sus progresos en el plano de la escucha y la observación como bases del diálogo. Son los padres del grupo del colegio José Benito Lamas quienes reconocen más este logro.

El tercer objetivo de ECCA, *estimular la reflexión sobre los valores en relación con la educación*, se ve satisfecho en la reflexión de los grupos que repasan sus prejuicios, sus estereotipos y los valores puestos en juego al educar. Los participantes confirman la elección del colegio de sus hijos cuando constatan la existencia de un acuerdo entre los valores en los que quieren educarlos y los valores defendidos por el colegio. Estos temas fueron informados en las entrevistas y fueron constatables también en las observaciones realizadas.

En el caso del cuarto objetivo, que busca *crear centros de participación social*, se puede reconocer una cierta sensibilización a la participación: integración a la Asociación de Padres del colegio y al barrio, inquietud por continuar con otros cursos de formación.

Estudio del proceso educativo que tiene lugar en los grupos de padres

El subproceso que adquiere más fuerza durante todo el año es el de las relaciones. Esta valoración de las relaciones no es exclusiva de la educación de padres, sino que aparece en otros terrenos de la educación de adultos, tales como cursos de alfabetización (Leowarin, 1992). Para autores como Kidd (1973), el intercambio y el compromiso recíproco entre los adultos son los factores que aseguran un aprendizaje efectivo.

En cuanto a las fases del proceso, los grupos pasaron de una desorientación inicial, causada por la falta de experiencia en este tipo de actividades y por la carencia de un profesional entre ellos. Una vez repuestos, los padres pudieron empezar a trabajar, con animadores más cómodos en el desempeño de su rol.

En cuanto a los efectos del proceso, algunos padres se manifiestan más satisfechos con los conocimientos manejados, mientras que otros destacan más las habilidades adquiridas. Todos coinciden en valorar mucho el intercambio y el hecho de compartir experiencias en las reuniones. Los progresos realizados a través de la reflexión colectiva se pueden traducir a la propuesta de los mundos existenciales de Leirman y Wildemeersch (1988): partiendo del mundo evidente, «*de las conductas instaladas*», los padres entran al mundo amenazado, tratando de concretar cambios que a veces sólo quedan en el plano «*de la teoría, alejada de la vida real*». Algunos padres llegan, no sin dificultades, al plano del mundo existencial crítico,

atreviéndose a explorar en sus dificultades y enriqueciéndose con la experiencia de los otros, sintiendo al fin «*que tienen más posibilidades de elección*».

Los efectos positivos se identifican más en las vivencias que en el comportamiento. Los que participan en pareja son los que más reconocen haber concretado cambios en la conducta. En la teoría, Minuchin (1974) señala que el hecho de seguir en pareja esta clase de cursos evita el riesgo de *sabotaje* de los avances de parte del miembro que no concurre.

Los efectos son más fácilmente reconocibles en el círculo funcional, lo que puede indicar que la aplicación que cierra el proceso se hace más fácil a medida que la distancia existencial entre la persona y los elementos del medio aumenta, ya que el compromiso afectivo no es tan grande. El deseo de formación permanente es considerado como efecto positivo, porque habla de la conciencia de los padres que no se sienten solos en su tarea de educar.

Identificación de los factores que pueden tener influencia en la aceptación y éxito de los cursos

En relación con el medio donde se desarrolla el proceso educativo, encontramos que tienen influencia la situación socioeconómica, el compromiso de las direcciones de los colegios y las condiciones materiales. Cuando la situación económica es muy desfavorable, oficia como barrera para la participación de los padres, ya que, como se ha dicho, no fue posible organizar grupos en los barrios más desfavorecidos de la ciudad. Estos hallazgos coinciden con la literatura de educación de adultos (Lochman y Brown, 1980; Al-Barwani y Kelly, 1985).

La aceptación de las direcciones fue esencial en todos los casos, no sólo para realizar la investigación sino para hacer posible la formación de los grupos. Esta aceptación adquirió matices: desde abrir las puertas para que los padres se reunieran, hasta nombrar personas para acogerlos, organizar una guardería, etcétera.

Las condiciones materiales fueron muy favorables en el caso de dos grupos que tenían un salón para reunirse que sentían como propio, además de contar con los equipos técnicos de los colegios y estufa para acondicionar el lugar de trabajo en el invierno. En el caso de los otros dos grupos, el hecho de que el colegio estuviera cerrado por las noches provocaba que los padres debieran buscar la llave del establecimiento y devolverla tarde en la noche o por la mañana temprano. Los apagones frecuentes en la cuadra de uno de los colegios llevaron al grupo a reunirse en casas de familia, mientras que los problemas de transporte para asistir a la reunión semanal con los profesionales agregaban un obstáculo más a la participación.

La motivación de los padres fue fundamental. Coincidiendo con autores como Boshier (1973), observamos que el éxito se asegura si las motivaciones son de

orden intrínseco. Las de orden extrínseco, más presentes en el caso del grupo que se disolvió, pueden explicar en parte este hecho.

Por otro lado, la experiencia anterior en cursos de formación es importante en cuanto puede ayudar a las personas a tener expectativas más realistas. Justamente, ninguno de los participantes del grupo que desertó tenía experiencia previa. Coincidimos así con Kraaykamp (1974), que anota este factor como inhibidor para perseverar en grupos de formación.

De acuerdo con los estudios por Vandemeulebroecke y Michiels (1983), son los padres del grupo de menor nivel educativo en nuestra investigación los que a la postre abandonaron el proceso de formación.

Estudiando los factores que tienen relación con el proceso mismo, destacamos la composición de los grupos tanto en el número de integrantes como en la homogeneidad de su pertenencia psicosocial. El tamaño reducido del grupo que desertó fue seguramente un factor que, sumado a los antes anotados, influyó en su disolución. La homogeneidad de los grupos queda de alguna manera asegurada al reclutar a los padres en los colegios, ya que cada uno de éstos tiene un cierto perfil, lo que facilita los procesos de identificación entre los participantes.

Por último, el criterio de organización de los grupos, que se centra en la edad de los hijos, parece ser insuficiente. De acuerdo a las teorías llamadas interaccionistas, de las que hablamos oportunamente, se debería poner atención también en otros criterios, tales como la situación particular de los padres como tales y como personas adultas.

Definición de ECCA como forma de compromiso de los padres en la comunidad

Esta Escuela de Padres se presenta como el comienzo de un compromiso más profundo con la comunidad. Dónde se expresa este compromiso depende especialmente del lugar en que se realizaron las reuniones: mientras que los grupos que se reunieron en los colegios profundizaron sus relaciones con los mismos, el del J. B. Lamas, que se reunió en casas de familia subrayó la integración con los vecinos.

Formulación de sugerencias para favorecer la mejora del sistema

Entre las sugerencias planteadas destacamos:

– Revisar los criterios de organización de los grupos, poniendo el acento no solamente en la edad de los niños sino privilegiando la interacción padre-hijo y las

relaciones basadas en la reciprocidad, en las que no sólo se tienen en cuenta los hijos sino también las dudas, presiones y angustias que tiene el padre en cuanto tal. En esta relación el hijo resulta ser también un agente activo, que modula las condiciones del medio (Pourtois y Desmet, 1989). En ese sentido, creemos que se tendrían que organizar grupos atendiendo necesidades específicas, tales como las de los padres divorciados, aceptando así las múltiples formas de convivencia familiar (Baruffol y Jaspard, 1989). Según nuestra opinión, y por el hecho de que es saludable la promoción del conocimiento y la integración de padres que viven situaciones personales diferentes, no sería bueno extender en el tiempo estos grupos que responden a necesidades específicas, de manera de evitar el riesgo de estigmatización.

– Disminuir la distancia entre la Dirección y los grupos, de manera de evitar deserciones debido a la composición de los grupos y también a problemas relacionados con la dinámica grupal: personas que hablan mucho, personas que son muy calladas, abuso de poder de parte de los animadores, por ejemplo. Esta propuesta puede concretarse a través de visitas periódicas del personal de ECCA a los grupos.

– Por otro lado, el profesional tendría también que estar más próximo a los grupos, no sólo como recurso reservado a los animadores. La visita de los profesionales estaría indicada en los momentos donde el intercambio de opiniones y la consulta al material escrito no sean suficientes para aclarar las ideas y para responder a las dudas de los padres. En este sentido, es necesario contar con profesionales que no sólo sean expertos, sino que también estén impregnados del espíritu de esta propuesta de formación de padres.

– El animador podría sentirse más acompañado en su tarea con las visitas del personal de ECCA y de los profesionales. El hecho de que los animadores sean padres surgidos del mismo medio social que el grupo es un factor favorable al proceso, pero hemos visto que algunos autores señalan que ello puede ser un obstáculo para tomar la distancia suficiente y superar ciertos estereotipos. A la vez, existe siempre el riesgo de no distinguir la contratransferencia que pueden despertar en los animadores las vivencias de los participantes (Musik y Sttot, 1990). En ese sentido, las visitas permitirían al grupo contar con alguien que funcionara en el papel de analista crítico descrito por Brookfield (1986), en el sentido de hacer sugerencias, plantear alternativas, señalar contradicciones, atraer la atención sobre conceptos y valores aceptados sin crítica.

8. Puntos de discusión que quedan planteados

Conciliación entre la educación a distancia y la participación de los padres en el sistema

La educación a distancia supone entre sus condiciones que la institución organizadora planifique y prepare el material de aprendizaje. En el caso que nos ocupa, el hecho de que se trabaje con radio es una ventaja suplementaria, ya que muchas personas pueden sacar partido de los cursos aun sin estar inscritas. Incluso en la literatura se señala que la educación a través de los medios masivos de comunicación puede, bajo ciertas condiciones, poner en marcha procesos profundos de cambio de mentalidad y de conducta (Vandemeulebroecke, 1990).

Las sugerencias de aproximar al personal de ECCA y a los profesionales del grupo pueden suavizar la rigidez que a veces tienen los cursos de educación a distancia, proporcionando la flexibilidad necesaria para tener en cuenta las diferentes maneras de ser padre hoy. El tema de combatir la *despersonalización* de la educación a distancia ha ocupado a autores destacados en esta área, como Holmberg (1981), y más recientemente Peters, de la Fern Universität (1993), ya que este constituye uno de los puntos actuales de discusión más importantes de la Educación a Distancia.

Discusión sobre la forma de aproximación a los medios más desfavorecidos

En nuestra investigación quedó clara la resistencia de los medios más desfavorecidos a participar de este tipo de cursos. Aunque no queremos sobreestimar las posibilidades de la formación sistemática, coincidimos con algunos estudios recientes en que ella puede aumentar la conciencia de las personas, por ejemplo, para modificar hábitos de trabajo para su propio beneficio (Leowarin, 1992). Ya señalamos el riesgo de crear un conflicto entre los valores de los educadores y los valores de los destinatarios. Ese riesgo podría verse disminuido con la aproximación a estos barrios a través de las instituciones sociales y las iniciativas que ya están trabajando en el terreno (policlínicas, cooperativas, guarderías, ollas populares) y que ya se han ganado la confianza de las personas del lugar.

De acuerdo con la literatura (Knapp y Deluty, 1989) y con los resultados de nues-

tra investigación, sabemos que, cuanto más se desciende en la escala socioeconómica, más sensibles son los padres al entrenamiento de habilidades y menos a las conferencias, a la lectura o a la discusión. Esto nos enseña que en esta aproximación se deberían tener especialmente en cuenta, más que los contenidos, las formas de aproximación.

Discusión sobre la necesidad de reconocer la especificidad de la Educación de Padres

En las conclusiones de nuestra investigación reclamamos un lugar específico para la Educación de Padres y la Educación Familiar. Si bien siempre confrontamos nuestras reflexiones y hallazgos con la Educación de Adultos, sabemos que el hecho de formarse como padre compromete al adulto afectivamente de forma muy diferente que si se tratara de un curso de alfabetización o de actualización. Una madre lo expresa como sigue: *«Participo de grupos de estudio, porque soy profesora. Pero este tipo de grupo donde uno se compromete tanto porque se examina la experiencia personal, esto fue algo nuevo para mí, esto me hizo mucho bien».*

Casi un año después de finalizada nuestra tesis se produjo la creación del Departamento de Educación Familiar en la Universidad de Lovaina (KUL) donde estudiamos, cuando hasta ese momento todo lo concerniente al estudio e investigación de la familia había funcionado dentro del gran Departamento de Pedagogía Social. Este hecho es una forma de confirmar ese pasaje a la «mayoría de edad» por parte de la Educación Familiar, que reclamábamos.

Otros posibles temas a seguir estudiando

Por fin, dejamos vías abiertas para seguir estudiando; por ejemplo, hacer una investigación con pretensiones de generalización en todo el sistema ECCA, atendiendo también los grupos del Interior, trabajar y evaluar esta propuesta en grupos de padres reunidos por problemáticas específicas y también estudiar las repercusiones de estos programas en los niños (cuestión no abordada aún suficientemente en la literatura).

En estos años que han pasado hemos podido realizar con éxito alguna de las propuestas que habían quedado planteadas: aplicación de animación rotativa, realización de visitas periódicas a los grupos, extensión de esta experiencia educativa a sectores desfavorecidos de la mano de instituciones que ya trabajan en esos lugares, etcétera.

Por último, coincidimos con Sánchez García (1998) en que es un hecho que la familia no puede atender sola las exigencias a las que hoy el ser humano debe responder para llegar a ser un adulto autónomo. Por otro lado, ha sido múltiples veces demostrado que es la familia la que puede asegurar la estabilidad emocional para que el niño construya su identidad. Para optimizar el proceso educativo del niño, la familia está llamada a relacionarse con otros agentes educativos. Es la puesta en marcha de estos vínculos la que ha encontrado varios escollos, a veces debido al desconocimiento mutuo, otras veces debido a la mutua desconfianza. Todo sistema de formación de padres debería preparar entonces a los participantes para tener en cuenta y aprender a dialogar con otros agentes educativos, entre los cuales ocupa lugar destacado la institución escolar. El hecho de que los grupos se organicen en dichas instituciones puede ser un primer paso para facilitar este encuentro.

Queda planteado como un desafío en el área de la educación familiar el propiciar este diálogo, justo en este momento en que se habla de crisis de las estructuras tradicionales de acogida del ser humano.

Bibliografía

- AL-BARWANI y KELLY (1985): «Factors influencing the recruitment and retention of literacy learners in Oman», *International Review of Education*, XXXI, 2, pp. 145-154.
- ALFIZ, Irene (1997): *El proyecto educativo institucional. Propuestas para un diseño colectivo*, Buenos Aires, Aique.
- ÁLVAREZ, Benjamín y Natalia IRIARTE (1991): *Familia y aprendizaje. Lecciones de la investigación reciente*, Canadá, CIID.
- ATKIN, Jane; John BASTIANI y Jackie GOODE (1988): *Listening to parents, an approach to the improvement of home-school relations*, London, Croom Helm.
- AUERBACH, Aline B. (1968): *Parents learn through discussion. Principles and practices of Parent Group Education*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- BAERT, Herman (1982): *Diagnose in een proces van vorming en buurtopbouw met kansarm genoemde buurtbewoners. Ontwikkeling en exemplarische toepassing van een theorie en van de methode huisbezoek interview*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- BARTZ, Karen (1980): «Parenting Education for Youth», en *Handbook on Parent Education*, Marvin Fine (ed.), Londres, Academic Press.
- BARUFFOL, E. y J. M. JASPARD (1989): «Les représentations sociales de la famille de la Belgique francophone», en J. P. Pourtois (ed.): *Les thématiques en éducation familiale*, Bruselas, De Boeck-Wesmael, pp. 45-56.

- BOSHIER, R. (1989): «Participant motivation», en Colin Titmus (ed.): *Lifelong education for adults. An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press, pp. 147-151.
- BOUCHARD, J. M. (1988): «De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels: une relation qui se construit», en *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, Paul Durning (ed.), Paris, Mire-Matrice.
- BOUTIN, G. (1990): «Les programmes d'éducation parentale: questions méthodologiques», en *Education familiale et intervention précoce*, Dansereau, Terrisse y Bouchard (dirs.): Ottawa, Matrice.
- BRONFRENBRENNER, U. (1975): «Is early intervention effective?», en Guttentag y Struering (eds.): *Handbook of evaluation research*, vol. 2, Beverly Hills, Sage, pp. 519-603.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1984): «Self-directed adult learning: a critical paradigm», en *Adult Education Quarterly*, 35, 2, pp. 59-71.
- BROOKFIELD, Stephen D. (1986): *Understanding and facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*, Inglaterra, Open University Press.
- CABEZAS, Juan A. (1989): «Las grandes etapas evolutivas de la adultez y de la educación de adultos», en *Educadores*, 21, pp. 27-55.
- COOMBS, Philip (1982): «Critical world educational issues of the next two decades», en *International Review of Education*, 28, pp. 143-157.
- COPA, Jesús (1992): «18 años de Escuela de Padres ECCA. Recorrido histórico», en *Radio y Educación de Adultos*, 19, pp. 9-16.
- CORSI, Jorge (comp.) (1994): «Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social», Buenos Aires, Paidós.
- DARLING, C. A. (1987): «Family Life Education», en *Handbook of marriage and the family*, M. B. Sussman y S. K. Steinmetz (eds.), Londres, Plenum.
- DAVID, Miriam (1986): «Teaching family matters», en *British Journal of Sociology of Education*, 7, 1, pp. 35-37.
- DE AGUIRRE, Phara (1989): *Agogisch handelen in nieuwe sociale bewegingen. Literatuurstudie en verkennend onderzoek van vormingsactiviteiten van vredesorganisaties*, Lovaina, Universidad Católica, KUL, tesis de doctorado.
- DEMBO, Myron, Melissa SWEITZER y Phyllis LAURITZEN (1985): «An evaluation of Group Parent Education: Behavioral, PET and Adlerian Programs», en *Review of Educational Research*, 55, 2, pp. 155-200.
- DOERBECKER y HAKE (1979): «Educatieve motivaties, educatieve behoeften en de activering van de vraag naar educatie», en *Tijdschrift voor Agologie*, VIII, 3, pp. 187-206.
- ENTWISTLE, H. (1989): «Ideologies in Adult Education», en *Lifelong education for adults. An International Handbook*, Titmus (ed.), Oxford, Pergamon Press.
- ESPINA CEPEDA, Luis (1972): *Función docente de los medios de comunicación so-*

cial: *Radio ECCA, la emisora que enseña: descripción y reflexión*, tesina de licenciatura, Madrid.

FINE, Marvin J. (1980): «The Parent Education Movement: an introduction», en *Handbook on parent education*, Marvin Fine (ed.), Nueva York, Academic Press.

FIERRO DOMÍNGUEZ, Ángel (1987): «La reunión de grupo en la Escuela de Padres», en *Radio y Educación de Adultos*, 4, pp. 20-22.

FONTAN, María Teresa (1983): *La experiencia de Radio ECCA*, Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, Monografías de Educación de Adultos, n.º 10.

GALLAGHER, James (1990): «The family as a focus for intervention», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels et Shonkoff (eds.), Cambridge, University Press.

GARRIDO GENOVÉS, Vicente (1990): «Programas educativos en niños maltratados», en *La educación personalizada en la familia*, Víctor García Hoz (dir.), Madrid, Rialp.

GRAMS, Armins (1977): «Le "parentage", un nouveau rôle social», en *Etre parent aujourd'hui*, André Berge (dir.), Toulouse, Privat.

GUBA, Egon (1981): «Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries», en *Educational Communication and Technology. A Journal of Theorie Research and Development*, 29, 2, 75-91.

GUBA, Egon G. e Yvonna S. LINCOLN (1982): *Effective Evaluation. Improving the usefulness of Evaluation Results. Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey-Bass.

HABERMAS, J. (1987): *Théorie de l'agir communicationnel*, t. 1, París, Fayard.

HALPERN, Robert (1990): «Community based early intervention», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels y Shonkoff (eds.), Nueva York, Cambridge University Press.

HARMAN y BRIM (1980): *Learning to be parents. Principles, Programs and Methods*, London, Sage Publications.

HAYES y DARKENWALD (1988): «Participation in Basic Education: Deterrents for Low-Literate Adults», en *Studies in Education of Adults*, XX, 1, pp. 16-28.

HAWKINS, Alan y Tomi-Ann ROBERTS (1992): «Designing a primary intervention to help Dual Earner Couples share housework and child care», en *Family Relations*, 41, 2, pp. 169-177.

HOLMBERG, Börge (1981): *Educación a distancia: Situación y perspectivas*, Buenos Aires, Kapelusz.

ISAMBERT, André (1968): *L' éducation des parents*, París: Presses Universitaires, 2da. Ed..

KLINBERG, Otto (1977): «Conclusions», en *Etre parent aujourd'hui*, André Berge (dir.), Toulouse, Privat.

- KNAPP y DELUTY (1989): «Relative effectiveness of two behavioral Parent Training Programs», en *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 4, pp. 314–322.
- KNOWLES, Malcolm (1979): «Andragogy revisited part II», en *Adult Education*, 30, pp. 52–53.
- KRAAYKAMP, J. J. H. (1974): «Hebben kans–armen behoefte aan participatie?», en *Vorming*, 23, 5, pp. 188–204.
- LEIRMAN, Walter (1972): *Het project onderwijs voor meisjes. Van opinie naar actie en evaluatie onderzoek, 1968–1973*, Lovaina, Universidad Católica (KUL).
- LEIRMAN, Walter (1981): «Vorming in het menselijk bestaanveld: een conceptuel netwerk», en *Vormingswerk en Vormingswetenschap. Een agologisch handboek*, parte 1, Leirman y Vandemeulebroecke (eds.), Lovaina, Helicon.
- LEIRMAN, Walter (1984): «Vorming op weg naar solidaire zelfbepaling: een open proces model», en *Vormingswerk en Vormingswetenschap. Een agologisch handboek*, parte 1, Leirman y Vandemeulebroecke (eds.), Lovaina, Helicon.
- LEOWARIN, Srisawang (1992): *Non–Formal education in Thailand: a community–based learning system for Neo–Literates and Rural Poor. Analysis and Case Studies in Mahasarakham Province*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- LOCHMAN y BROWN (1980): «Evaluation of dropout clients and of perceived usefulness of a parent education program», en *Journal of Community Psychology*, 8, pp. 132–139.
- MCCONKEY, Roy (1985): *Working with parents, a practical guide for teachers and therapists*, London, Croom Helm.
- MARTINDALE y DRAKE (1989): «Factor structure of deterrents to participation in off–duty adult education programmes», en *Adult Education Quarterly*, 39, 2, pp. 63–75.
- MASSCHELEIN, J. (1987): *Pedagogisch handelen en communicatief handelen. De «ontbinding» van het opvoedingsbegrip en de betekenis van Habermas's «Kommunikationstheoretische Wende» voor de pedagogiek*, Lovaina, Universidad Católica (KUL), tesis de doctorado.
- MEDINA, Oscar (1977): *La Escuela de Padres ECCA. La Radio y la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, Teleenseñanza 27, Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones.
- MERRIAM, Sharan B. (1988): *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- MERRIAM, Sharan y Rosemary CAFFARELLA (1991): *Learning in adulthood. A Comprehensive Guide*, San Francisco, Jossey Bass.
- MILLÁN, Manuel (dir.) (1996): *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*, vol. I, Valencia, Promolibro.
- MIEDEMA, S. (1988): «Kwalitatieve en kwantitatieve methoden van pedagogisch

- onderzoek: enkele invalshoeken», en *Nederlands Tijdschrift Opvoeding Vorming Onderwijs*, IV, 5, pp. 263-273.
- MOGUILLANSKY, Rodolfo y Guillermo SEIGUER (1996): *La vida emocional de la familia*, Buenos Aires, Lugar.
- MUCCHIELLI, Roger (1967): *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*, París, Librería Técnica y Ediciones Sociales Francesas.
- MORGAINÉ, Carol A. (1992): «Alternative paradigms for helping families change themselves», en *Family Relations*, 41, 1, pp. 12-17.
- MURGATROYD, Steve (1977): «Observing Adult Learning Groups: Procedures and Problems», en *Studies in Adult Education*, 9, 2, pp. 177-196.
- MUSIK y STOTT (1990): «Paraprofessionals, parenting and child development: Understanding the problems and seeking solutions», en *Handbook of early childhood intervention*, Meisels y Shonkoff (eds.), Nueva York, Cambridge University Press.
- PARKE, R. D. (1986): *El papel del padre*, Madrid, Morata.
- PARSONS, Talcott (1969): *La sociología norteamericana contemporánea*, Buenos Aires, Paidós.
- PETERS, Otto (1993): «Abandono en educación a distancia», en: *Radio y Educación de Adultos*, 23, pp. 32-37.
- POURTOIS, J. P. (1978): *Famille et éducation*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y A. FORGIONE (1982): *Contexte psychosocial de l'intervention et recherche-action en éducation familiale*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y colaboradores (1984): *Eduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor.
- POURTOIS, J. P. (dir.) y M. BEN ALI LAROUCSI, M. CANTINIEAUX, H. DESMET, A. FORGIONE, R. MONNIER (informantes) (1985): *La formation à l'éducation familiale*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS J. P. y Huguette DESMET (1988): *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruselas, Mardaga.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1989a): «Formation des parents: axes et instruments de changement», en *Les thématiques en éducation familiale*, J. P. Pourtois (ed.), Bruxelles, De Boeck.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1989b): «L'éducation familiale», en *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 69-101.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1991): «L'éducation parentale. Note de synthèse», en *Revue Française de Pédagogie*, 96, pp 87-112.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1992): *L'éducation familiale et scolaire en mutation*, Mons, Universidad de Mons.
- POURTOIS, J. P. y H. DESMET (1993): *Les paradoxes en éducation*, Mons, Universidad de Mons.

- POURTOIS, J. P. (dir.) y G. BOKO, V. CENTRELLA y S. CLAUS (1993): *Inventaire des pratiques pédagogiques innovantes mises en place en faveur des enfants de milieu défavorisé*, Mons, Universidad de Mons.
- PUGH, Gillian y Erica DE ATH (1984): *The needs of parents, Practice and Policy in Parent Education*, Londres, McMillan.
- PULKINGEN, Lea (1988): «Le rôle du parent aujourd'hui. Étude de son inscription dans un cycle de vie et du travail en milieu familial», en *Éducation familiale: Un panorama des recherches internationales*, Paul Durning (dir.), Paris, Mire-Matrice.
- QUINN-PATTIB, Michael (1987): *How to use qualitative methods in Evaluation*, Beverly Hills, Sage Publications.
- RAPOPORT, Rhona y Robert (1977): «Les variations dans les structures familiales», en André Berge (dir.), Toulouse, Privat.
- SABOURIN, Michel (1988): «Méthodes d'acquisition des connaissances», en *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*, Michèle Robert (ed.), Québec, Edisem.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Elena (1998): «Pensamiento postmoderno y familia», en *Familia*, Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, 17, 21-38.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Antonio (1990): «Preparación de los padres para su función educadora», en *La educación personalizada en la familia*, de Víctor García Hoz (dir.), Madrid, Rialp.
- SCALAN y DARKENWALD (1984): «Identifying deterrents to participation in continuing education», en *ADULT EDUCATION QUARTERLY*, 34, 3, pp.155-166.
- SMITH, John K. (1983): «Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue», en *Educational Researcher*, 12, 3, pp. 6-13.
- SOETE, Luc (1986): *Ouderparticipatie op school, Brussel: Nationale Confederatie van ouderverenigingen*.
- SPRADLEY, James P. (1980): *Participant observation*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- STALLINGS, J. A. y G. G. Mohlman (1990): «Issues in qualitative evaluation research. Observation techniques», en *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*, Walberg, Herbert, Haertel y Geneva (eds.), Oxford, Pergamon Press, Advances in Education.
- TERRISSE, B. y J. BRYNCZKA (1991): «L'éducation parentale et les besoins éducatifs de l'enfant d'âge préscolaire», en *Éducation familiale et intervention précoce*, Dansereau, Terrisse y Bouchard (dirs.), Québec, Matrice.
- TERRISSE y PINEAULT (1989): «Contexte théorique et analyse des effets du programme d'éducation familiale (PEF) sur les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire», en *Les thématiques en éducation familiale*, Pourtois (ed.), Bruselas, De Boeck-Wesmael.
- THOMPSON, GROW, RUMA, DALY y BURKE (1993): «Evaluation of a practical parenting

- program with middle and low-income families», en *Family Relations*, 42, 1, pp. 21-25.
- TITMUS, Colin J. (1989): *Lifelong Education for Adults, an International Handbook*, Oxford, Pergamon Press.
- TOFFLER, Alvin (1981): *La tercera ola*, México, Edición.
- VALENTINE, Thomas y Gordon DARKENWALD (1990): «Deterrents to participation in adult education: profile of potential learners», en *Adult Education Quarterly*, 41, 1, pp. 29-42.
- VANDEMEULEBROECKE, Lieve y Krista MICHIELS (1983): «Deelnemers aan het tweedekansonderwijs: wie zijn ze en waarom doen ze het?», en *Volksopvoeding*, 31, 5, pp. 373-388.
- VANDEMEULEBROECKE, Lieve (1990): «Oudervorming als antwoord», en *Gezinsbeleid in Vlaanderen, Oudervorming, een antwoord op opvoedingsvragen*, 19, pp. 18-27.
- VANDORMAEL, Lieve (1995): «Pedagogische preventie en schoolopbouwwerk: waar school, ouders en buurt mekaar vinden...», en *Pedagogische preventie: een antwoord op kansarmoede?*, Hilde Haerden y Dirk Janssen (eds.), Lovaina, Garant.
- VAN IJZENDOORN, M. H. y S. MIEDEMA (1986): «De kwaliteit van kwalitatief onderzoek», en *Pedagogische Studien*, 63, 12, 498-505.
- VAN IJZENDOORN, M. H. (1988): «De navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek. Metodologische uitgangspunten», en *Nederlands Tijdschrift Opvoeding Vorming Onderwijs*, IV, 5, pp. 280-288.
- WEISS, Carol H. (1972): *Evaluation Research. Methods of assessing Program Effectiveness*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- WEISSBOURD y KAGAN (1989): «Family support programs. Catalysts for change», en *American Journal Orthopsychiatry*, 59, 1, pp. 21-29.
- WILDEMEERSCH, Danny y Walter LEIRMAN (1988): «The facilitation of the life world transformation», en *Adult Education Quarterly*, 39, 1, pp. 19-30.
- YIN, Robert K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods*, London, Sage (edición revisada).
- ZIGLER y BLACK (1989): «America's Family Support Movement. Strengths and limitations», en *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 1, pp. 6-18.

Resumen

El presente artículo aborda la evaluación de un sistema de formación de padres de familia y discute sobre las posibilidades y límites de la Educación de Padres en el mundo actual. En el plano teórico, enmarca la Educación de Padres dentro de la Educación de Adultos, a la vez que se señala la necesi-

dad de crear un área claramente identificada para atender específicamente a los padres. En el plano de la investigación realizada, luego de presentar el estudio realizado en cuatro colegios donde funcionó el sistema de formación de padres ECCA, presenta las conclusiones de la evaluación que se relacionan principalmente con los logros alcanzados por los padres en cuanto a cambios de actitudes y aumento de capacidad de autorreflexión.