

EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL CAMPO FAMILIAR

EVALUATION AND EDUCATIONAL INTERVENTION IN FAMILIES

*Raquel-Amaya Martínez González** y *Mª Henar Pérez Herrero**
Universidad de Oviedo

RESUMEN

El artículo presenta inicialmente una conceptualización psicopedagógica de la familia que permite entenderla como contexto educativo, de aprendizaje y de desarrollo humano. Entre los diversos modelos teóricos que estudian la familia se destaca el Ecológico de Bronfenbrenner como referente de análisis de la diversidad familiar y de las distintas necesidades que es preciso detectar a través de la evaluación del contexto familiar. Este proceso de evaluación se ejemplifica con información sobre necesidades prioritarias identificadas por padres, hijos y profesores en una investigación destinada a diagnosticar el estado de cooperación entre familias y centro escolar. Así mismo, se incluyen datos sobre las necesidades y expectativas que tienen los padres de recibir orientación educativa a través del desarrollo de programas de formación. A este respecto el artículo incluye indicadores, resultados de investigación y limitaciones a tener en cuenta en el proceso de evaluación de estos programas de formación.

Palabras clave: orientación familiar, evaluación, intervención, programas.

ABSTRACT

The article starts with a psychopedagogical conceptualization of the family in order to understand it as an educative and learning context for human development. The Ecological model of Bronfenbrenner has been taken into account as a reference to understand family diversity and family needs, which can be detected through an evaluation process. Results from this process have been exemplified by enclosing information about needs identified by parents, children and teachers in a family-school partnership research. Moreover, information about parents' needs and expectations of receiving parenting training, as well as indicators, results and limitations of training programs for parents, has been included.

Key words: Family education, evaluation, intervention, programmes.

* Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Área MIDE. Línea de investigación 1: Evaluación e intervención socio-educativa en el ámbito familiar. Dinamización de las relaciones entre Familias-Centros Educativos y Entornos Comunitarios. Diseño, desarrollo y evaluación de Programas de orientación educativa familiar. Línea de Investigación 2: Diseño, desarrollo y evaluación de material educativo multimedia y de programas de formación en entornos virtuales de aprendizaje. Formación de formadores online.

Concepto de familia. La familia como contexto educativo y de aprendizaje

La mención a la familia resulta ineludible cuando en el marco de la Educación se hace referencia a los factores que influyen en el progreso personal y académico de los niños, porque es un contexto que ejerce fuertes y continuas influencias sobre su proceso de desarrollo, sobre todo, hasta una cierta edad. Tradicionalmente se ha considerado a la familia como la más universal de las instituciones sociales, la unidad básica de la sociedad y la fuente de las primeras y más poderosas influencias a las que está expuesto el individuo en todas las sociedades. Esto se pone de manifiesto no sólo en la literatura centrada en la temática familiar, sino también en obras de carácter social, político, económico, antropológico, literario, moral, biológico, psicológico y pedagógico, cuya temática central no es la familia; pero la toman en cuenta como posible factor de influencias comportamentales del individuo en sus diversos ámbitos de actuación.

Este carácter omnipresente de la familia como tema de estudio desde distintas disciplinas, junto con la diversidad de formas, funciones y transformaciones que adquiere en las distintas sociedades, culturas y épocas históricas, complica su conceptualización y hace que sea muy difícil emitir una única definición del concepto de familia. No obstante, podríamos acercarnos a ella si consideramos con muchos autores que:

“la familia representa para el individuo un sistema de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, el medio donde se proporcionan satisfacciones y donde se desempeñan funciones relacionadas con la educación y cuidado de los hijos”
(Martínez González, 1996a: 6).

Esta conceptualización de la familia nos permite entenderla como *un contexto social, educativo y de aprendizaje, que puede contribuir, de darse las condiciones adecuadas, al desarrollo humano y personal de todos sus componentes, ya sean niños, jóvenes o adultos, en todas las etapas de su desarrollo biológico y evolutivo* (Laosa y Sigel, 1982; Millán, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998). Pero también contribuye al desarrollo social, dada la función socializadora que cumple la familia a través de la educación (Inkeless, 1966; Hoffman, 1984; Martínez González, 1994a; Segalen, 1993).

Para cumplir con esta función educativa y socializadora han de tomarse en consideración los múltiples factores personales, evolutivos, educativos, culturales, étnicos, religiosos, laborales, económicos, o sociales que afectan a la estructura y funcionamiento familiar, y que contribuyen a generar *diversidad en la familia*, y por tanto, también en los efectos y productos de la socialización.

Algunos modelos en el estudio de la familia. Modelos del desarrollo, sistémico y ecológico

Como hemos mencionado, el campo de estudio de la familia se extiende a una gran variedad de áreas y disciplinas, que aportan sus contribuciones teóricas y empíricas sobre las funciones y funcionamiento familiar. En otras publicaciones hemos hecho mención a la diversidad de modelos de estudio de la familia (Martínez González, 1996a); en este momento,

y desde una perspectiva psicopedagógica, interesa que nos centremos en tres fundamentales: modelo del desarrollo, modelo sistémico y modelo ecológico.

El *modelo del Desarrollo* presenta una perspectiva evolutiva de la familia que permite considerar sus transformaciones, necesidades y potencialidades educativas en los distintos estadios por los que va pasando el núcleo familiar: desde la etapa de configuración de la pareja, hasta la etapa denominada “de la casa vacía”, en la que los hijos ya no conviven con los padres, y éstos pasan por una segunda etapa de pareja hasta que se produce la muerte de los esposos (Duvall, 1957). Se enfatiza un estudio longitudinal de la familia basado en la teoría del desarrollo humano y en el que se destaca la influencia de la familia en el desarrollo integral de todos sus miembros, especialmente de los hijo/as (Millán Ventura, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998). Se trata de una perspectiva de especial relevancia para la actuación psicopedagógica porque desde ella se estudian los procesos psicológicos y educativos, las potencialidades y necesidades implicadas en las distintas transiciones por las que pasa la familia de unos estadios evolutivos a otros: transición a la vida en pareja, a la paternidad y maternidad, a la etapa escolar de los hijos, a la etapa de su adolescencia, madurez, jubilación de los padres y muerte de los esposos.

Estos estadios representan *un factor de diversidad* en las familias porque la transición de uno a otro influye en las interacciones que se producen entre los miembros familiares, transformándolas, lo que supone, muchas veces, una situación de riesgo a la que la familia debe dar respuesta reacomodándose y adaptándose a las necesidades que le plantea su nueva situación evolutiva. Precisamente, muchas de las problemáticas de convivencia que sufren las familias, y de las rupturas que se producen entre las parejas proceden, entre otras cosas, de una falta de habilidades personales o de madurez para afrontar con éxito los retos evolutivos de la dinámica familiar. Esto nos lleva a tomar en consideración el *modelo Sistémico* en el estudio de la familia.

Desde este modelo se concibe a la familia como un sistema de interacciones que es producto de las relaciones bidireccionales que se establecen internamente entre todos sus miembros y externamente con el sistema socio-cultural que les rodea. El concepto de *sistema* ha sido definido por Fuentes Biggi (1983: 14) desde la perspectiva sistémica como “*un conjunto de elementos en interacción dinámica organizados en función de una finalidad*”. Contextualizando este sistema en la familia, cuyos elementos son seres vivos en continua evolución (como hemos destacado en el modelo del Desarrollo anterior), este dinamismo en la interacción implica un continuo cambio en el funcionamiento familiar que exige, a su vez, continuos ajustes y reajustes en las conductas individuales, y que tiene como finalidad mantener la unidad familiar. En palabras de Ruiz de Munain (1983: 27):

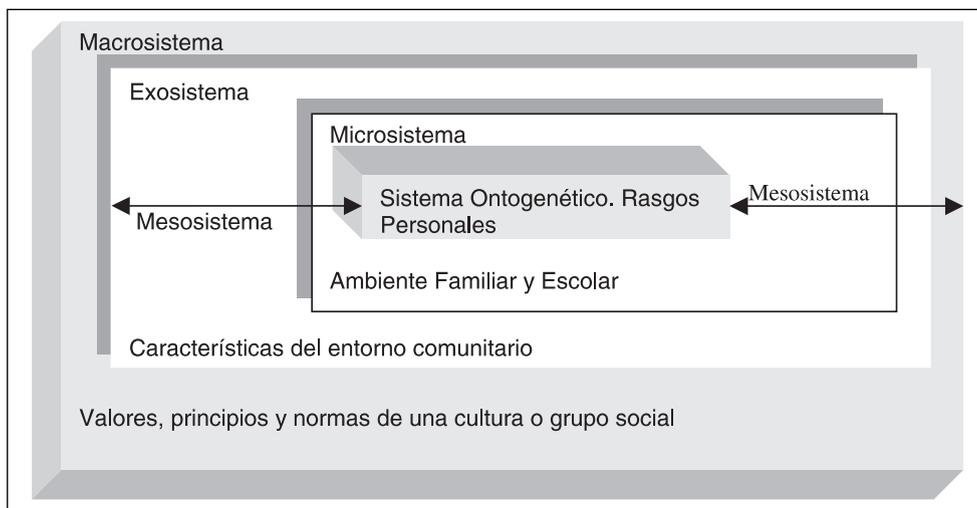
“Sistémicamente podríamos decir que la familia es un sistema socio-cultural abierto hacia el exterior y hacia el interior (Individuo), y que está autorregulado y evoluciona en el tiempo en función de un fin: garantizar la supervivencia de los miembros de la familia y servir a sus necesidades individuales”.

Estos ajustes y reajustes en las dinámicas familiares llevan aparejados períodos de equilibrio, pero también de inestabilidad y riesgo para la familia. Por ello, se hace necesaria una *perspectiva formativa y educativa* que capacite a sus miembros para afrontarlos, facilitándoles un mejor entendimiento de los procesos familiares, un mejor ajuste en las expectativas de comportamiento y el desarrollo de habilidades personales y grupales.

Este modelo sistémico, basado en el estudio de las interacciones sociales, permite analizar los patrones de comunicación que se establecen en el sistema familiar (incluyendo en él tanto a la familia inmediata como a la familia extensa) y los resultados diferenciales que producen en adultos y niños a través del proceso de socialización. Es una perspectiva que nos lleva a considerar *un nuevo factor de diversidad familiar basado en la calidad de las interacciones sociales y del proceso de comunicación familiar*.

Como hemos mencionado, el modelo sistémico contempla la influencia que los factores externos socio-culturales ejercen sobre la dinámica familiar llegando a modificarla. El estudio pormenorizado de estas influencias ambientales ha sido realizado desde una *perspectiva interaccionista ecológica* centrada en figuras como Bronfenbrenner (1979, 1986), Ogbu (1981) o Goodnow et al. (1985). Esta aproximación al estudio de la familia nos permite tomar en consideración tanto el modelo del desarrollo humano aludido anteriormente, en el que basa sus premisas, como el contexto social siempre dinámico y cambiante en el que la familia se desenvuelve y al que ha de acomodarse.

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, también conocido como *Sistema de Sistemas*, se considera que los diversos entornos sociales en los que interactúa el individuo, y que influyen en su desarrollo, se encuentran anidados unos en otros, formando gráficamente un sistema concéntrico que comienza con el conjunto de valores, principios y normas aceptados en un entorno o cultura dada (Macrosistema), que contiene e influye directamente sobre las características de los entornos comunitarios en los que los sujetos interaccionan indirectamente (Exosistema). Estos, a su vez, condicionan e influyen sobre los entornos más cercanos a los menores en proceso de desarrollo, como son la familia y el centro escolar, con los que interaccionan de un modo directo (Microsistemas). Estos microsistemas no permanecen aislados entre sí, sino que, a su vez, se encuentran en interacción modificándose mutuamente a través del denominado Mesosistema. Todo este conjunto y entramado de relaciones bidireccionales y dinámicas que se producen entre los sistemas aludidos influyen sobre los sujetos (Ontosistema), condicionando tanto su desarrollo y proceso de socialización, como los productos, resultados, y rendimientos que se derivan de ellos. Gráficamente:



Desde esta perspectiva se deriva que el desarrollo de las personas y las metas sociales que lleguen a conseguir en un determinado grupo o cultura social no son independientes del entorno que las rodea, lo que añade *un nuevo factor de diversidad familiar*. De igual modo, se considera que dichas personas tienen capacidad de influencia en ese entorno para modificarlo y mejorarlo. Estas ideas contienen *implicaciones fundamentales tanto para la actuación social como educativa*, que habrán de contemplar las posibilidades de análisis (evaluación) y mejora (intervención) de las condiciones y características de los entornos que rodean a los sujetos para facilitar su desarrollo personal y social.

Microsistema familiar. Orientación educativa para la vida familiar

Uno de los sistemas de mayor influencia para el desarrollo individual (Ontosistema) y que constituye un verdadero factor de diversidad individual y social es el microsistema familiar. Se trata del primer contexto social que acoge al individuo, del que recibe las mayores y más grandes influencias a lo largo de la vida por la relación directa que el individuo mantiene con los miembros familiares. El microsistema familiar influirá en el desarrollo personal del individuo en base a lo que suceda en tres dimensiones básicas de la familia: estructural, actitudinal y comportamental (Martínez González, 1994a, 1996a). Los padres y madres son conscientes del papel fundamental que juegan en este proceso de socialización y de desarrollo de los hijos, y por ello demandan, cada vez más, información y formación que les permita afrontar con éxito los retos implícitos en cada etapa evolutiva del desarrollo individual y familiar (Martínez González, 1990, 1994b, 1998, 1999; Martínez González y Corral Blanco, 1991, 1996). La formación de padres y madres constituye aún una asignatura pendiente en nuestra sociedad y sistema educativo actual, que articulan la formación del individuo en múltiples facetas y para el desempeño de múltiples funciones, pero no para la de ser padres y madres, es decir, para desempeñar una de las más complejas y de mayor responsabilidad que cualquier sujeto pueda desempeñar a nivel social: la de ser educadores de por vida de los hijos.

Ello nos lleva a considerar en este momento la necesidad de desarrollar la *Evaluación y Orientación Educativa para la Vida Familiar* (Martínez González, 1999). Arcus y colaboradores (1993) plantean tres *metas* fundamentales a alcanzar a través de esta Orientación:

- Facilitar que las familias puedan desarrollar el potencial individual de sus miembros y el del grupo familiar
- Prevenir la aparición de problemas familiares,
- Ayudar a las familias a superar las dificultades con que se enfrentan en cada momento

Estas metas llevan a plantear unos *Objetivos* hacia los que ha de tender la actuación práctica en Orientación Educativa Familiar, que han sido propuestos por la National Commission on Family Life Education y el National Council on Family Relations (USA), y que se resumen, de acuerdo con Thomas and Arcus (1992) en *fortalecer y enriquecer el bienestar individual y familiar*. Este objetivo general se concreta en los siguientes *objetivos específicos*:

- Aprender a comprenderse a uno mismo y a los demás

- Facilitar los procesos del desarrollo y del comportamiento humano en el marco familiar a lo largo de los diversos ciclos de la vida familiar
- Conocer patrones y procesos vinculados a la vida en pareja y en familia,
- Adquirir habilidades fundamentales para la vida en familia,
- Desarrollar el potencial de las personas para que desempeñen roles familiares en la actualidad y en el futuro,
- Facilitar el desarrollo de habilidades de cohesión y resistencia en la familia.

La consecución de estos objetivos ha de estar guiada por una serie de *Principios* inherentes a la práctica de la Orientación Educativa Familiar, que se sustentan, básicamente en la *consideración de las necesidades de los sujetos y de las familias y en el respeto a la diversidad y a los diferentes valores familiares*. Estos principios se concretan en los siguientes, de acuerdo con Arcus, Schvaneveldt & Moss (1993):

- La orientación educativa familiar es relevante para todos los sujetos y familias en todos sus estadios evolutivos.
- Esta orientación ha de partir de las necesidades de dichos individuos y familias.
- Es una disciplina multidisciplinar en lo que respecta a su enfoque y desarrollo teórico, y multiprofesional en lo referido a su dimensión práctica.
- Los programas educativos de orientación familiar pueden desarrollarse en marcos y contextos muy diversos (centros escolares, centros sociales, religiosos...), y a través de distintas instituciones y organizaciones (públicas y privadas).
- La finalidad de su actuación es eminentemente educativa y preventiva, y no tanto terapéutica.
- Dicha actuación ha de presentar y respetar los diferentes valores familiares.

Las metas, objetivos y principios que estamos comentando han de tener una concreción en la práctica de la Orientación Educativa Familiar, que lleva a centrar los *Contenidos* de los programas o actuaciones en dos campos fundamentales, según plantea el National Council on Family Relations (1984): Áreas Temáticas y Procesos. Dentro de cada uno de ellos se especifican los siguientes contenidos:

CONTENIDOS ORIENTACION EDUCATIVA FAMILIAR (National Council on Family Relations, 1984)	
ÁREAS TEMÁTICAS	PROCESOS
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo humano • Relaciones interpersonales • Interacciones familiares • Educación para ser padres • Educación en valores • Organización y control de los recursos familiares • Familia y sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Toma de decisiones • Resolución de problemas

Estos procesos fundamentales a cubrir por la Orientación Educativa Familiar precisan un marco de realización y unos agentes que los desarrollen. Tanto unos como otros pueden ser variados, pero quizás donde resultan más eficaces es en el contexto escolar y por los

agentes educativos involucrados en el mismo. Este marco contextual permite, además, tomar en consideración otro de los sistemas fundamentales del modelo ecológico, el Mesosistema, desde el que se estudian, entre otras, las relaciones bidireccionales que mantienen entre sí los dos microsistemas fundamentales para el desarrollo del individuo: la familia y la escuela.

Mesosistema. Relación familia-centro escolar

En diversas publicaciones hemos resaltado tanto la importancia de promover relaciones satisfactorias entre las familias y los centros escolares, es decir, entre padres y profesores (Martínez González, 1992a, 1996a,b,c; Martínez González y Corral Blanco, 1991, 1996), como los aspectos metodológicos que conducen a implementar procesos exitosos en esta dirección, basados fundamentalmente en la investigación-acción (Martínez González, 1992b, 1997).

La necesidad de promover estas relaciones no se deriva solamente de presupuestos teóricos y conceptuales, sino, sobre todo, de las demandas informativas, participativas y formativas que realizan los propios padres y madres; de modo que esta necesidad es vivida y real, no meramente conceptual. Así se deriva de diversos estudios realizados al respecto; por ejemplo, en un estudio de caso realizado a través de la metodología de investigación-acción en un centro escolar público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria asentado en una zona urbana de Asturias (Martínez González et al., 1994), los padres, profesores y alumnos manifestaron las siguientes necesidades de cooperación entre familia y centro escolar:

Los *profesores* (n = 20, 50% del profesorado del centro)), manifestaron:

1. Necesidad de dialogar más para comentar los *objetivos educativos* que profesores y padres tienen respectivamente para el alumno/hijo.
2. Necesidad de dialogar y actuar más para tratar aspectos que permitan a los profesores *conocer mejor las actitudes y comportamientos de los padres* con respecto a temas relacionados con los hijos.
3. Necesidad de dialogar y actuar más para tratar *aspectos que preocupan a los padres*.
4. Necesidad de dialogar y actuar más para mejorar las *actividades educativas de los padres con respecto a sus hijos*.

Por su parte, *los padres y madres* (304 familias, 50% del total encuestado) identificaron necesidades de cooperación vinculadas a los siguientes temas:

1. Dialogar para comentar más los *objetivos educativos* que padres y profesores tienen respectivamente para el hijo/alumno.
2. Dialogar para comentar aspectos que *permitan a los profesores conocer mejor las actitudes y comportamientos de los padres* respecto a temas relacionados con sus hijos.
3. Dialogar y actuar más para tratar *aspectos que preocupan a los padres*.
4. Dialogar y actuar más para mejorar los *comportamientos educativos de los padres con respecto a sus hijos*.

5. Necesidad de organizar actividades que promuevan una mayor *participación de los padres en el centro*.

Los alumnos, por su parte, (n=356, total de la población seleccionada de 12-14 años) expresaron lo siguiente:

1. Necesidad de modificar algunos *comportamientos de los padres o familiares*.
2. Necesidad de modificar algunos *comportamientos de los profesores*.
3. Necesidad de que padres y profesores se comuniquen más entre sí.

Dadas estas necesidades, parece conveniente y necesario promover actuaciones que permitan una mayor comunicación entre padres, profesores y alumnos que faciliten, a su vez, su participación conjunta en la dinamización de los centros escolares para alcanzar una mayor calidad educativa. Entre las iniciativas prioritarias que se requieren desarrollar al respecto se encuentra la *formación del profesorado* en habilidades que le faciliten comunicarse y cooperar con las familias (Davies, 1996; Martínez González, 1996; OCDE, 1997). A este respecto se está llevando a cabo en la Universidad de Oviedo (Departamento de Ciencias de la Educación) una experiencia concretada en un *Seminario de Formación-Acción* integrado por profesionales de la Educación que *desarrollan su actividad en distintos niveles académicos* (Directore/as y Profesore/as de centros escolares públicos y privados concertados de E.Infantil, Primaria, y Secundaria, Inspectores de Educación, profesoras Universitarias y Licenciadas en Ciencias de la Educación). A través de la *metodología de la Investigación-Acción Colaborativa* se han configurado *grupos de trabajo en los centros escolares* formados por padres/madres y profesore/as, que están permitiendo evaluar las necesidades que tienen los centros en materia de cooperación con las familias, y organizar actuaciones que respondan a las mismas (Martínez González et al., 2000).

Programas de formación de padres y madres

Una de las necesidades de cooperación más prioritaria, manifestada tanto por padres y madres como por el profesorado, está referida a la formación de padres y madres para que puedan cumplir satisfactoriamente con la función socializadora que la sociedad les ha encomendado con respecto a sus hijos y parejas. La formación de padres y madres, como hemos comentado anteriormente, constituye una carencia evidente del sistema educativo, a la que se intenta dar respuesta desde algunos colectivos y entidades. Esta formación puede adquirir una diversidad de formatos, pero parece ser más eficaz cuando se desarrolla a través de programas y de metodologías activas y participativas (Bartau et al., 1999; Martínez González, 1999).

La perspectiva que ha predominado en el *Diseño* de estos programas es la debida a Tyler, basada en la *consecución de metas y objetivos*. Esta perspectiva es la que ha dado lugar a que en la evaluación de programas predomine la *tendencia Sumativa*, dirigida a valorar en qué grado estos objetivos se alcanzan, muchas veces con independencia de los contextos o circunstancias que afectan al desarrollo de los programas. Es una perspectiva fundamentalmente *cuantitativa* de evaluación de programas en la que se busca la relación entre *costes y beneficios*, y que actúa sobre todo a través de *metodologías experimentales*.

Los objetivos que se formulan en el diseño de los programas han de estar en consonancia con las *Necesidades de Formación* que tengan los padres y madres participantes. Por

ello, conviene analizar y detectar estas necesidades a través de un proceso diagnóstico previo. Por ejemplo, en un programa de formación para padres y madres con niños en edades comprendidas entre los 3 y 6 años llevado a cabo en Asturias, identificamos las siguientes necesidades de formación:

PREOCUPACIONES DE LOS PADRES Y MADRES SOBRE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJO/AS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE EN EL PROGRAMA	RAZONES PARA PARTICIPAR EN EL PROGRAMA
Saber orientarlos Los celos que existen entre ellos Saber aplicar el correctivo en el momento justo	Orientación Entenderlos mejor Ayudarlos en su educación	Tener la oportunidad de aprender algo para ayudar a mis hijos
Tener una buena comunicación familiar y social Educar en el respeto , la tolerancia y generosidad hacia los demás Libertad	Entender mejor a un niño de 3 años y ayudarle a potenciar sus cualidades . Infundirle el hábito de la lectura y la escritura . El contenido del curso me parece fundamental en muchos aspectos, creo que es básico.	Me interesa todo lo que tenga que ver con la educación y el desarrollo de mi hija.
Enseñarles a respetar todo en general (personas, naturaleza, sentimientos) La disciplina bien entendida La estimulación para aprender nuevas cosas (estimular la curiosidad)	La motivación a la lecto-escritura y continuar con la línea del curso anterior	Por la experiencia del curso pasado, que fue muy positiva
Las drogas El comportamiento La educación	Darle mejor enseñanza a nuestros hijos	Aprender
La comunicación sincera Los sentimientos (la felicidad) Saber expresar afectividad y dar seguridad	Unas directrices de comunicación con los hijos	La preocupación por la educación de los hijos (tiene 4 hijo/as)
Su inseguridad y la mía Que aprenda a respetar a sus padres y a confiar en ellos Conseguir infundirle el gusto por aprender	Cuestiones relacionadas con el tema lecto-escritura	La experiencia del curso del año pasado

Una vez que el programa se diseña, se procede a su *desarrollo e implementación*. De acuerdo con Arcus et al. (1993), hay *dos tendencias fundamentales* en la implementación de programas de Orientación Educativa Familiar: una que podríamos denominar *Prescriptiva* y otra *No Prescriptiva*, que se diferencian en el grado de flexibilidad que puede introducirse en la ejecución del programa con relación al diseño elaborado: realización exacta conforme

a lo establecido en el diseño, o posibilidad de establecer algunos cambios en función de las circunstancias y apreciaciones de los participantes.

Evaluación de Programas

La Evaluación de los programas se lleva a cabo de modo diferente en una y otra aproximación en función, precisamente, del grado de flexibilidad de que se parta. En la *aproximación Prescriptiva*, la evaluación se entiende en función de resultados pronosticables y medibles que den respuesta a los objetivos formulados y a las necesidades detectadas (perspectiva Tylorista). En la aproximación *No Prescriptiva* la evaluación ha de tener en cuenta los cambios que pueden sufrir los resultados esperados en función de las modificaciones introducidas.

Tanto en una u otra tendencia es preciso *tener en cuenta el rol que desempeña el Orientador* en el desarrollo e implementación del programa, ya que sus *valores y asunciones* pueden influir en la dinámica del programa y modificar los resultados esperados. Por ello se hace necesario *justificar cualquier toma de decisiones de cambio* en este proceso de implementación de los programas.

De acuerdo con Arcus (1993), la evaluación de programas de Orientación Educativa Familiar *es muy escasa*, y cuando se ha realizado predomina la *perspectiva Técnica Sumativa*, basada en el análisis de los resultados en función de los *objetivos* y del *coste-beneficio* de los programas. En esta perspectiva predomina el empleo de *metodologías cuantitativas con diseños de encuesta y experimentales*. Se parte de la *idea de que las actuaciones formativas en el campo familiar han de conducir a introducir cambios positivos en las personas y en las dinámicas familiares, sin considerar a veces la influencia de otras variables*, y se pretende identificar a través de la *medición, en qué grado o medida se modifican los conocimientos, actitudes y conductas previas* de los participantes para introducir cambios positivos y lograr los objetivos propuestos. Esta perspectiva presenta algunas *limitaciones* como son *ignorar las experiencias actuales de los participantes*, ya que el programa se desarrolla tal como ha sido diseñado por expertos sin introducir posibles cambios debidos a las circunstancias o contextos educativos de los participantes. Estas variables, que actuarían como variables extrañas al no controlarlas, podrían influir y modificar los resultados esperados del programa.

De acuerdo con este autor se hace necesario incorporar una *Evaluación Formativa, de proceso, desde una Perspectiva Crítica*, en la que se analice el *grado de adecuación de todos los elementos del diseño y desarrollo del programa, incluidos los objetivos*, y se tengan en cuenta las *interpretaciones que realizan los participantes* al mismo, *dado que influyen en los resultados obtenidos*. Se trata de identificar, incluso antes de que el programa finalice, *en qué términos y procesos puede ser mejorado y reconducido el programa*.

En este sentido, desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo hemos desarrollado una investigación sobre evaluación de programas de formación de padres y madres que recoge sus aportaciones y valoraciones acerca de todas las fases del programa (Martínez González et al., 1998):

1. *Organización de las actividades de formación*
2. *Presentación de las actividades de formación*

3. *Contenido*
4. *Metodología*
5. *Dinamización, Coordinación*
6. *Evaluación de las actividades de formación.*

Un aspecto fundamental en evaluación de programas es identificar *indicadores* y procedimientos que informen sobre el grado de calidad del programa y la medida en que se van alcanzando los resultados previstos. Estos indicadores pueden ser identificados en los distintos momentos de la evaluación, ya sea Inicial, de Proceso y Final. Algunos de estos indicadores se señalan a continuación:

EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN DE PROCESO	EVALUACIÓN FINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios de los padres/madres e intensidad con que los expresan, acerca de las necesidades a las que les gustaría encontrar respuesta participando en el programa • Número de padres/madres que se comprometen a participar • Prácticas educativas actuales de los padres/madres. Cuestionario inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios orales de los padres/madres en cada sesión, que pueden incluir algunas sugerencias de mejora • Análisis de las grabaciones en vídeo realizadas en cada sesión • Número de participantes en cada sesión • Número de sesiones a las que asiste cada participante • Valoración personal escrita de cada participante al finalizar cada sesión 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración por escrito del programa emitida por cada participante • Comentarios orales generales realizados en grupo al finalizar • Número de participantes que se mantienen hasta el final • Razones para abandonar el programa emitidas por los participantes • Demandas de repetir la ejecución del programa, o de desarrollar otros similares sobre diversos temas.

Un ejemplo de indicadores de resultados finales es el que aparece en el cuadro de la página siguiente, en el que se expresan los porcentajes asociados a las valoraciones de las actividades de formación emitidas por los padres y madres que formaron parte del estudio mencionado anteriormente (n=57) (Martínez González et al., 1998): *útiles, prácticas, comprensión del comportamiento, sentirse más preparados para educar a sus hijos, observar cambios positivos en las relaciones familiares, eliminar sentimientos de culpa*. Estos indicadores están en consonancia y son coherentes con las necesidades de partida y los objetivos planteados.

Una vez introducidos los indicadores y analizados los resultados de los programas, se pueden observar los efectos positivos obtenidos, *que pueden incorporar aspectos más amplios que el grado de adecuación a los objetivos planteados*. Por nuestra parte, una vez desarrollados diversos programas de formación con padres y madres en Asturias, hemos identificado los siguientes efectos positivos (Maganto et al., 2000; Martínez González, 1998), de los cuales uno de ellos cobra especial relevancia: Incrementa la auto-estima de los padres y madres y disminuye el sentimiento de culpa:

Cuadro comparativo en porcentajes y rangos de las valoraciones que realizan los padres y madres acerca de la utilidad y eficacia de las actividades de formación

	MUCHO	ALGO	NADA	NO CONTESTA
Le han parecido útiles y prácticas	82,5 (1°)	7,0 (5°)	0,0 (3,5°)	10,5 (3°)
Le ayudaron a entender su comportamiento	52,6 (2°)	35,1 (3°)	0,0 (3,5°)	12,3 (2°)
Se siente más preparado/a para educar a sus hijo/as	50,9 (3°)	38,6 (2°)	0,0 (3,5°)	10,5 (3°)
Ha observado cambios positivos en su familia	47,4 (4°)	42,1 (1°)	0,0 (3,5°)	10,5 (3°)
Ha podido eliminar sentimientos de culpa	36,8 (5°)	29,8 (4°)	15,8 (1°)	17,5 (1°)

- Aprenden a utilizar estrategias eficaces de conducta y pensamiento empleadas por otros padres y madres
- Entienden que lo aprendido se puede llevar a la práctica
- Se sienten escuchado/as y comprendido/as
- Aprenden de los coordinadore/as
- Se crean lazos afectivos y de amistad entre las personas participantes
- Son capaces de desarrollar sentido del humor ante sus propias prácticas como padres y madres
- Aceptan mejor la idea de ser padres y madres “imperfectos “
- Disminuye el sentimiento de culpa que tienen muchos antes de comenzar el programa
- **Incrementa su auto-estima como padres y madres.**

Limitaciones de los Programas

Además de los resultados y efectos positivos comentados, es preciso considerar algunas *limitaciones de estos programas*, que han de *estimularnos para buscar estrategias de superación y seguir avanzando en la mejora de su calidad y en el desarrollo de la disciplina de Orientación Educativa Familiar*. Desde nuestra experiencia, las limitaciones más frecuentes de los programas son:

- Sólo un número reducido de padres/madres puede participar en el programa debido a su metodología activa y de grupos
- No siempre aquellos padres/madres que participan son quienes más necesitan desarrollar las habilidades que se proponen
- Participan muy pocos padres varones
- Algunos padres/madres pueden encontrar difícil exponer y expresar sus propias experiencias personales y familiares

- Con frecuencia esperan respuestas rápidas a sus problemas y “recetas” de conducta
- Algunos padres/madres pueden desarrollar cierta dependencia hacia el/la coordinador/a
- En ocasiones a los padres/madres les falta paciencia y voluntad para modificar sus hábitos de conducta
- Algunos padres/madres pueden sentirse más insatisfecho/as después de concluir el programa por ser más conscientes de posibles “errores” de conducta.

Tal como hemos comentado anteriormente el Orientador o coordinador de los programas cobra una gran relevancia por su *influencia en el desarrollo del programa y en la calidad de los resultados obtenidos*, hasta el punto de que algunos autores han llegado a afirmar que el orientador ES el programa. Este alto grado de influencia lleva a considerar la necesidad de *analizar algunas de sus características* y la conveniencia de *avanzar hacia una formación especializada* para desempeñar funciones de orientador en educación familiar. Entre estas características y cualidades se incluyen: *conocimientos, habilidades técnicas y habilidades personales*.

En relación a este tema, hemos analizado en un estudio ya comentado realizado en Asturias (Martínez González, et al., 1998) las *características que, de acuerdo con los padres y madres que han participado en actividades de formación, deberían tener estos profesionales*. Los resultados indican que los padres y madres conceden una gran importancia tanto al *dominio de los temas* como a las *características de personalidad* y a las *habilidades técnicas* relacionadas con las dinámicas de grupos y el fomento de la participación.

Cuadro comparativo en porcentajes y rangos de las valoraciones que realizan los padres y madres acerca de diversas características que deberían tener los profesionales que coordinen y dinamicen actividades de formación

	MUCHO	ALGO	NADA	NO CONTESTA
Dominar los temas	94,7 (1°)	0,0 (6°)	0,0 (4°)	5,3 (6°)
Ser abiertos y dinámicos	87,7 (2°)	5,3 (4°)	0,0 (4°)	7,0 (4°)
Inspirar confianza	86,0 (3°)	3,5 (5°)	0,0 (4°)	10,5 (2°)
Saber trabajar con grupos	84,2 (4°)	8,8 (2°)	0,0 (4°)	7,0 (4°)
Tener experiencia	80,7 (5°)	10,5 (1°)	1,8 (1°)	7,0 (4°)
Saber Fomentar la participación	78,9 (6°)	7,0 (3°)	0,0 (4°)	14,0 (1°)

Conclusión. Actuaciones necesarias

Para terminar parece conveniente advertir de la necesidad de *reflexionar* sobre la práctica de la Orientación Educativa Familiar, el desarrollo de programas de formación de padres y madres y la evaluación de los mismos.

Estas reflexiones han de permitir *orientar algunas acciones de futuro* que son necesarias para *seguir avanzando en el desarrollo de la Orientación Educativa Familiar, tanto a nivel*

teórico como aplicado. Tienen que ver con *aspectos epistemológicos, metodológicos, con la atención a la diversidad y al rol de los Orientadores*. En todos estos campos se necesita seguir avanzando para *generar evidencia sobre el impacto que tiene la Orientación Educativa Familiar en los individuos, las familias y la sociedad en general*. Se trata, en último término, de analizar hasta qué punto la formación de padres y madres es realmente preventiva y contribuye a fortalecer y enriquecer al individuo, a la vida familiar y a la sociedad en general, tal como se deriva de su objetivo primordial.

Referencias bibliográficas

- Arcus, M. E.; Schvaneveldt, J. D. & Moss, J. J. (Eds.) (1993). *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. London, Sage Publications.
- Bartau, I.; Maganto, J. M.; Etxeberria, J.; y Martínez González, R. A. (1999). “La implicación educativa de los padres: un programa de formación”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, N° 17, 1er Semestre: 43-52.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). “Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives”, *Developmental Psychology*, (22), 6:723-742.
- Duvall, E. M. (1957). *Family Development*. Philadelphia, Lippincott.
- Fuentes Biggi, J. (1983). “El sistema, la comunicación y la familia”. En T. Suárez y C. F. Rojero (Coord.). *Paradigma sistémico y terapia de familia*. Madrid, Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Goodnow, J. J.; Burns, A. Y Russell, G. (1985). “The family context of development”, en N. T. Feather (Ed.). *Australian Psychology: Review of research*, London, Allen & Unwin.
- Hoffman, L. W. (1984). “Work, family and the socialization of the child”, en R. D. Parke (Ed.). *Review of child development research*. Vol. 7: *The Family*. Chicago, University of Chicago Press.
- Inkeless, A. (1966). “Social structure and the socialization of competence”. *Harvard Educational Review*, 36: 265-83.
- Laosa, L. M. y Sigel, I. E. (Eds.) (1982). *Families as Learning Environments for Children*. New York, Plenum Press.
- Maganto, J. M.; Bartau, I.; Echeverría, J. y Martínez González, R. A. (2000). “Evaluación de un programa de intervención dirigido a fomentar la participación de la comunidad educativa en los centros escolares”. *Bordón*, 52 (2), 197-211.
- Martínez González, R. A. (1990). “Educación para ser padres y para la vida familiar dentro del marco de la Educación Permanente”, en UNED, Centro Asociado de Asturias. *La Educación Permanente. Perspectivas a nivel Nacional e Internacional*. Gijón, Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Martínez González, R. A. (1992a). “La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares”, *Bordón*, 44 (2).
- Martínez González, R. A. (1992b). “Exploración diagnóstica de la cooperación entre familia y centro escolar”, *Entemu*: 63-80. Publicación Anual del Centro Asociado de la UNED en Asturias.
- Martínez González, R. A. (1994a). “Socialización familiar y desarrollo personal del niño en edad escolar”. *Entemu*, Publicación Anual del centro Asociado de la UNED en Asturias.

- Martínez González, R. A. (1994b). "Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1992*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez González, R. A. (1996a). *Familia y Educación*. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Martínez González, R. A. (1996b). "Familias y escuela, en Manuel Millán" (Dir.): *Psicología de la Familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia, Promolibro.
- Martínez González, R. A. (1996c). "Parent involvement in schools in Spain: A case study", en D. Davies and V. Johnson (Eds). *Crossing Boundaries. Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Boston, Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning.
- Martínez González, R. A. (1997). "Experiencia de investigación-acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares", *Bordón*, 49 (2): 155-163.
- Martínez González, R. A. (1998). "The challenge of Parenting Education: New Demands for Schools in Spain". *Childhood Education. Infancy through Early Adolescence*. International Focus Issue.: *International Perspectives on School-Family-Community Partnerships*. Vol. 74, N° 6: 351-354.
- Martínez González, R. A. (1999). "Orientación educativa para la vida familiar". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 10, N° 17, 1er Semestre: 115-127.
- Martínez González, R. A. & Corral Blanco, N. (1991): "Parents and Children: Academic Values and School Achievement", *International Journal of Educational Research. Special issue: "Parents and teachers as collaborative partners"* (15), 2: 163-169.
- Martínez González, R. A. y Corral Blanco, N. (1996). "The need of partnership: A comparison of parents and children in Spain". *Forum of Education*, Vol. 51, N. 1. p. 73-82.
- Martínez González, R. A.; Corral Blanco, N.; Fernández Fernández, S.; San Fabián Maroto, J. L., y Santiago Martínez, P. (1994). *Diagnóstico de Necesidades en la Cooperación entre Familia y Centro Escolar*. Informe de Investigación no publicado, subvencionada por la Universidad de Oviedo.
- Martínez González, R. A.; Pereira, M.; Corral, N.; Donaire, B.; Alvarez, M. I. y Casielles, V. *Prevención del consumo de drogas desde el contexto familiar. Estudio de factores implicados (1998)*. Informe de Investigación no publicado, realizado bajo convenio suscrito entre la Universidad de Oviedo y la Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, y financiado con fondos de la Federación Española de Municipios y Provincias.
- Martínez González, R. A.; Pereira, M.; Corral, N.; Donaire, B.; Alvarez, M. I. y Casielles, V. (1999). "Drug consumption prevention: Parents' perspective". En F. Smith; H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.). *Building bridges between home and school*. Amsterdam. Institute for Applied Social Sciences.
- Martínez González, R. A., Pereira, M.; Peña del Agua, A.; Rodríguez, B., Martínez, R., González, M. P. (2000). *Training teachers for partnership through action-research*. Documento presentado al 10th Annual International Roundtable on School, Family and Community Partnership, organizada por el International Network on School, Family and Community Partnership. April 24. New Orleans, USA.
- Millán Ventura, M. (Dir.) (1996). *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Valencia, Promolibro.
- National Council on Family Relations (1984). *Standards and criteria for the certification of family life educator, college/university curriculum guidelines, and content guidelines for family life education: A framework for planning programs over the life span*. Minneapolis, MN, National Council on Family Relations.

- Ogbu, J. U. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52: 413-429.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (Coord.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid, Alianza Editorial.
- Ruiz de Munain, J. L. (1983). "La familia como sistema". En T. Suárez y C. F. Rojero (Coord.). *Paradigma sistémico y terapia de familia*. Madrid, Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Segalen, M. (1993). *Sociologie de la famille*. París, Armand Colin.
- Thomas, J. & Arcus, M. (1992). "Family Life Education: An analysis of the concept". *Family Relations*, 41: 3-8.

Fecha de recepción: 15-01-03

Fecha de revisión: 12-01-04

Fecha de aceptación: 12-05-04