

VIII Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y de la Salud

LA FIGURA DEL DINAMIZADOR/A EN LAS ESCUELAS DE MADRES Y PADRES

Verónica Sánchez y Francisca Fariña

Cátedra UNESCO “Educación transformadora: Ciencia, comunicación y sociedad” Universidad de Vigo

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el perfil de los dinamizadores y dinamizadoras de las escuelas de madres y padres de los centros educativos de escolaridad obligatoria de las provincias de Pontevedra y Ourense. La finalidad fue ver si el perfil de estos profesionales cumplían con las características y las buenas prácticas que la literatura científica ha establecido en parentalidad positiva. Los datos aportados por 71 centros indicaron que en general se opta por el uso de expertos que acuden a los centros a impartir “charlas” a las familias. El profesorado y los orientadores y orientadoras presentaron índices muy bajos de participación. Actividades como los coloquios o acciones lúdicas fueron menos empleadas. Los resultados permiten reflexionar sobre nuevas formas de actuación, que deben partir de una correcta preparación de los profesionales que ponen en marcha estas iniciativas de formación parental.

Abstract

The aim of this research was to analyse the profile of the practitioners of the parents' schools in the provinces of Pontevedra and Ourense. The results collected from 71 centres showed that schools prefer “talks” by experts. Teachers and school counsellors are less involved in these parenting schools. Other activities include discussions and playful activities with families. This situation should make us think about the appropriate training of the people in charge of training families.

Palabras clave

Parentalidad positiva, programas de formación parental, escuela de padres

Keywords

Positive parenting, parenting programs , parents school

INTRODUCCIÓN

La implementación exitosa de un programa de parentalidad requiere que este haya sido bien diseñado y que exista evidencia de su eficiencia. Sin embargo, esto no resulta suficiente (Maya-Jariego y Holgado (2021), debiendo considerarse también el papel que desempeña la persona dinamizadora. De ella dependen, en buena medida, el tipo y la calidad de las relaciones que se producen en el seno de las sesiones del programa. Así, la figura de la persona dinamizadora en la formación parental se considera sumamente importante, inclusive para los estudios de viabilidad de los programas (Willson et al., 2020).

La propia Recomendación 19 del Comité del Consejo de Ministros de la Unión Europea, que ha reforzado el concepto de parentalidad y ha servido de acicate para la creación de nuevos programas y su difusión científica, recalca la importancia de contar con buenos profesionales que sean capaces de trabajar “con” y no “para” las familias. Profesionales que fortalezcan las capacidades de las familias de manera que les permita ser eficaces y autónomas en la resolución de sus propios conflictos internos y, por ende, más eficientes en su labor de crianza. (Rodrigo et al, 2011). Si a ello le añadimos un ejercicio parental positivo basado en el cariño, el respeto, la ayuda mutua y la no violencia, el dinamizador/a debe ser, además, quien a través de unas cualidades acordes, sirva de modelo y de guía a los integrantes del grupo familiar.

Existe una cuestión indiscutible y sobradamente respaldada en la producción científica acerca de la parentalidad positiva y es que el dinamizador/a debe ser siempre el mismo/a en todas las sesiones que dure el programa. Además nunca debe tener un papel de “experto” sino que debe ser un/una profesional que ayude a la construcción compartida del saber (Amorós et al., 2014; Byrne, 2011; Martínez, 2009; Rodrigo, 2008; Sanders, 1999; Torío et al. 2013; Webster-Stratton, 2001). Un agente de cambio que trabaje conjuntamente con unos padres y madres que pasan a ser los verdaderos protagonistas de la creación de su propio conocimiento. La labor de la persona dinamizadora es la de gestionar el grupo con la finalidad de que los progenitores reflexionen desde su propia realidad, compartan sus experiencias y conozcan alternativas de actuación diferentes para la resolución de sus problemas (Rodrigo et al., 2011). Pasa a ser así un facilitador del cambio, pero no el protagonista del cambio. El papel principal se debe otorgar a las familias. Teniendo presente este respaldado consenso, cuesta entender la vorágine de apelativos que se usan para referirse a estos profesionales y, lo que es más importante, la multitud de titulaciones de las que provienen (Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Trabajo Social, etc.) pero desde las cuales es dudosa la formación específica para la gestión de grupos en general y para la dinamización familiar en particular. Ante este panorama se vuelve crucial la competencia y el compromiso del dinamizador/a. La competencia para hacer frente a situaciones complejas, diversas y cambiantes y el compromiso para la reflexión sobre su propia experiencia, para la formación continua y la mejora de la importante labor que tiene encomendada (Rodrigo et al., 2011).

Los diseñadores de los programas más implementados y evaluados a nivel internacional requieren personas previamente formadas en sus contenidos y su metodología (Amoros et al., 2014; Byrne, 2011; Martínez, 2009; Pérez-Bóveda y Yániz, 2015; Rodrigo, 2008, Sanders, 1999; Webster-Stratton, 2001). Lo hacen para conseguir fidelidad al programa pero también para evitar imprevistos que impidan su desarrollo satisfactorio. Muchos de estos programas están previstos para ser aplicados en contextos diferentes como el sanitario, el social y el educativo. Sin embargo, en el ámbito comunitario, los centros educativos se convierten en lugares privilegiados para la formación parental. Entre los motivos principales se encuentra que todas las familias tienen un centro de referencia (en el que están escolarizados sus hijos e hijas) y que, por su condición de espacio público, permite la inclusión a todas las familias independientemente de su condición económica, cultural y social. El empleo del poder público permite además que la formación familiar cumpla con otra de las claves de la parentalidad positiva, la prevención, lo que supone mejoras a nivel personal y familiar pero también comunitario y social (Nogueira et al., 2022). En consecuencia, se establece que la formación parental en los centros educativos resulta uno de los mejores recursos para dotar a las familias de competencias en parentalidad positiva (Sanchez-Suárez y Fariña, 2022), pero se requiere de programas y dinamizadores/as adecuados.

El estudio que se presenta se centra en conocer quién se encarga de llevar a cabo la formación parental en los centros de educación de las provincias de Pontevedra y Ourense, y que modalidad se utiliza para ello.

MÉTODO

Participantes

En las provincias de Pontevedra y Ourense se imparte escolaridad obligatoria en 657 centros¹. Del total de centros, 113 de la provincia de Pontevedra afirman estar realizando alguna iniciativa de formación a familias. En el caso de Ourense, esta formación se da en 14 centros. De todos ellos, un total de 65 centros de la provincia de Pontevedra y 6 centros de la provincia de Ourense han participado en el estudio (Tabla 1).

El mayor porcentaje de escuelas de madres y padres se da en los Colegios Rurales Agrupados, los Centros de Educación Especial Privados y los Colegios Privados Extranjeros. Pero si tenemos en cuenta donde se concentra el número mayor de centros, es decir, los Colegios de Educación Infantil y Primaria y los Colegios Privados, el porcentaje mayor de escuelas de madres y padres se da en los centros de titularidad pública (un 24.8% frente a un 18.2%). Son pocos los Institutos de Educación Secundaria que tiene formación a familias, sin embargo, la participación con nuestro estudio fue muy alta, de un 85%. Atendiendo al número de escuelas de madres y padres, la participación con nuestro estudio fue elevada en general, ya que supera el 50% en cada uno

¹ Información que proporciona el gobierno autónomo de Galicia en la página Web de la Consellería de Educación.

de los tipos de centro, excepto los Colegios Públicos Integrados y los Centros de Educación Especial Privados. Si nos detenemos en los centros que tienen mayor número de escuelas de madres y padres, participan más en la investigación los centros privados que los públicos (un 57.6% frente a un 50.2%).

Tabla 1

Centros de Pontevedra y Ourense.

Tipos de centro	Pontevedra	Ourense	Escuelas	
			de madres y padres	Participantes
Instituto de Educación Secundaria	87	27	7	6
Colegio de Educación Infantil y Primaria	197	81	69	35
Colegio de Educación Primaria	17	0	1	1
Escuelas de Educación Infantil	42	3	9	6
Colegio Privado	109	34	26	15
Colegio Privado Extranjero	3	0	1	1
Colegio Público Integrado	16	8	3	1
Colegio Rural Agrupado	12	2	6	4
Centro de Educación Especial	4	2	1	1
Centro de Educación Especial Privado	12	1	4	1
Total	499	158	127	71

Procedimiento

Para recabar la información, en primer lugar, se contactó telefónicamente con los 657 centros para conocer de primera mano cuáles estaban realizando algún tipo de iniciativa de formación parental. A los 127 que manifestaron cumplir este requisito se les volvió a conectar, esta vez por medio de un correo electrónico dirigido a la dirección del centro. En ese correo se solicitó que respondiesen, mediante un formulario Google, a una encuesta.

Instrumentos de medida

La encuesta, realizada ad hoc, estaba centrada en la formación que se impartía a familias del centro escolar. Para este estudio se consideran dos variables, a saber:

La primera variable *¿Quién se encarga de llevar a cabo la formación parental en su centro?* Con las categorías de respuesta siguientes: *Experto/as externos al centro; el profesorado del centro; el orientador/a del centro y otro/as*. Cuando marcaron esta última respuesta, se les solicitó que indicasen quiénes. Para cada una de las respuestas se estableció una escala tipo likert con las siguientes correspondencias: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5= Siempre.

La segunda variable: A continuación se presentan distintas modalidades para llevar a cabo la formación a las familias. Indique la/s que emplean en su centro. En este caso las categorías de respuesta fueron: charlas de expertos; coloquios, actividades lúdicas y otra/s. Al igual que para la anterior variable, cada una de las respuestas se estableció una escala tipo likert con las siguientes correspondencias: 1 = Nunca, 2 = Casi nunca, 3 = A veces; 4 = Casi siempre; 5= Siempre.

RESULTADOS

Los datos recogidos muestran claramente que el uso de expertos externos al centro es la opción más empleada (Tabla 2). Un 38% de los participantes en el estudio manifiestan su empleo siempre y un 31% casi siempre. El profesorado del centro solamente se encarga de dinamizar estas escuelas de madres y padres un 5.6% siempre y un 12.7% casi siempre frente al 42.2% de los centros que indican que nunca. Los orientadores y orientadoras apenas se hacen cargo. Tan solo un 4.2% siempre y un 16.9% casi siempre frente a un 47.9% que indican que nunca lo hacen. En 11 centros se llevan a cabo otras opciones diferentes a las ofrecidas en la encuesta; 5 de estos indican que la formación se realiza por miembros de la comunidad educativa del propio centro (asociación de madres y padres, equipo directivo, alumnado), y en los 6 restantes siguen refiriéndose a expertos externos (especialistas de asociaciones; trabajadores sociales, psicólogos o terapeutas ocupacionales; el Centro de Formación y Recursos, Servicios Sociales y otros formadores externos contratados ocasionalmente).

Tabla 2.

Quién se encarga de llevar a cabo la formación en las escuelas de madres y padres.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Expertos/as externos al centro	38%	31%	22.5%		8.5%
Profesorado del centro	5.6%	12.7%	26.8%	12.7%	42.2%
Orientador/a del centro	4.2%	16.9%	15.5%	15.5%	47.9%
Otros/as	1.4%	2.8%	12.7%	2.8%	80.3%

Las charlas con expertos son la opción más utilizada en un 40.8% siempre y un 43.7% casi siempre. Los coloquios con las familias son empleados a veces en un 31%. Las actividades lúdicas también se emplean solamente a veces en la mayoría de los centros. 29 respuestas nos relatan otras formas de formación a familias. Se refieren a: trípticos informativos; actividades relacionadas con la biblioteca; actividades curriculares; talleres; charlas del Plan Director con la Guardia Civil; formación impartida por el alumnado a las familias; jornadas de convivencia promovidas por instituciones del entorno (residencias de mayores u otros centros asistenciales); teatro; asesoría del trabajador/a social; mantenimiento de las instalaciones escolares; análisis de casos prácticos y propuesta de instrumentos educativos. Destacamos otras respuestas que

perfectamente podrían estar incluidas en la categoría *Coloquios*: compartir experiencias, talleres, charlas y tertulias.

Tabla 3.

Modalidad para llevar a cabo la formación a las familias

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Charlas con expertos/as	40.8%	43.7%	15.5%		
Coloquios	15.5%	29.6%	31%	4.2%	19.7%
Actividades lúdicas	7%	11.3%	35.2%	14.1%	32.4%
Otra/s	8.4%	11.3%	15.5%	4.2%	60.6%

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación muestran que los profesionales que se encargan de la formación a las familias en las escuelas de madres y padres son, en su gran mayoría, expertos externos a los centros que acuden a dar “charlas” a las familias. Los coloquios, o incluso las actividades lúdicas que son más aconsejable en un contexto de enriquecimiento familiar, son utilizados en una proporción considerablemente menor. El uso extendido de expertos ajenos a los centros es muy probable que provenga del desconocimiento de otras formas de actuación más eficaces. No todos los profesores, profesoras, orientadores y orientadoras de los centros son conocedores de programas de parentalidad positiva y mucho menos de sus principios y metodologías. Urge pues, establecer unos estándares de formación consensuados, coherentes y completos (Rodrigo et al., 2011) a los que puedan acceder estos profesionales desde los organismos públicos a través de la formación permanente del profesorado. El poner en marcha iniciativas de formación parental sin un marco claro, unas metas bien delimitadas y sobre todo, sin la formación deseable, hace que se pierdan muchas oportunidades de éxito.

Como refleja este estudio, sí existen proyectos de formación parental en los centros y además, aquellos que los ponen en marcha, están dispuestos a colaborar en su difusión, como lo demuestra la alta participación en este estudio. Estos profesionales debieran organizar estas iniciativas basándose en el conocimiento de un marco teórico apropiado, nuevas metodologías de actuación, evaluación de programas, coordinación con otros ámbitos sociales, experiencias de éxito, etc. (Rodrigo et al., 2011).

La figura del dinamizador/a de estas escuelas debe ser una persona implicada con el centro y sus familias. La empatía, la sensibilidad, el afecto, pero también la dedicación y la disponibilidad requeridas en programas de parentalidad positiva, difícilmente puede darse en un experto que acude al centro unas horas. Si no se logra que las familias reflexionen sobre su propia realidad, expresen sus dificultades, compartan sus experiencias, prueben alternativas de actuación

diferentes, etc., no se logrará potenciar sus capacidades. El fin último debe ser empoderar a las familias de manera que puedan enfrentarse con decisión a sus problemas y ser eficaces en la resolución de sus propios conflictos. Estas actuaciones tampoco se logran con un experto externo al centro. No ser rígido con la formación inicial de los profesionales interesados y, por consiguiente extender una adecuada formación parental a todo el profesorado interesado es una manera de lograr dar un paso hacia ese cambio de modalidad tan necesario. El siguiente paso es crear redes de profesionales que, a su vez, funcionen como formadores y guías a nuevos interesados (Sanders, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C. & Guerra, M. (2014). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”. Recuperado de https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b
- Byrne, S. (2011). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla León Serie Tesis Doctorales*. La Laguna, España: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/3377/Sonia%20Byrne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Recuperado de <https://www.msccbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Maya-Jariego, I., & Holgado, D. (2021). Influencers and connectors in community prevention of drug abuse: Balance between multi-site consistency and local community fit in program implementation. *Psychosocial Intervention*, 27(1), 13-26. <https://doi.org/10.5093/PI2020A9>
- Martínez, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid, España: Ministerio de Sanidad y Política Social. Recuperado de <https://familiasenred.es/wp-content/uploads/2018/03/Programa-guia-para-el-desarrollo-de-competencias-emocionales-educativas-y-parentales.pdf>
- Nogueira, S., Canário, A. C., Abreu-Lima, I., Teixeira, P., & Cruz, O. (2022). Group Triple P intervention effects on children and parents: a systematic review and meta-analysis. *International journal of environmental research and public health*, 19(4), 2113. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042113>

- Pérez-Bóveda, A., & Yániz, C. (2015). Programas de formación parental: análisis comparativo. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 26(2), 104–122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15231>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J. C., Rodríguez, G. & Pérez, L. (2008). *Crecer felices en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León. https://bibliotecadigital.jcyl.es/en/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=10121860&texto_busqueda=
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín, J. C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Recuperado de https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4104
- Sanchez-Suárez, V. y Fariña, F. (2022). La parentalidad positiva en las escuelas de madres y padres. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(0), 1-15. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8898>
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90. <https://doi.org/10.1023/a:1021843613840>
- Torío, S., Vicente, J., Rodríguez, M. C., Fernández, C. M., Molina, S., Hernández, J. & Inda, M. M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Barcelona: Octaedro.
- Webster-Stratton, C. (2001). The Incredible Years: Parents, Teachers, and Children Training Series. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 31-45. https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04
- Wilson, P., Marryat, L., Thompson, L., Coyne, J., & Allerhand, M. (2020). Readers and service commissioners require clear financial disclosures: Comment on innovation, research integrity, and change: A conflict of interest management framework for program developers (Sanders et al., 2019). *Australian Psychologist*, 55(2), 102-107. <https://doi.org/10.1111/ap.12448>