



■ La educación parental
como recurso
psicoeducativo para
promover la
parentalidad positiva



FEDERACION ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS



Directores del Proyecto:

Félix Barajas Villalvenga

Subdirector General de Familias
Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad

Joaquín Corcobado Romo

Subdirector de Cohesión y Convivencia Social de la FEMP

Coordinadoras del Proyecto:

Carmen Lago de Lanzós y Tomás

Jefa del Servicio de Familias
Subdirección General de Familias
Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad

Sara Gil Romero

Técnica FEMP

Autores:

María José Rodrigo López

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de La Laguna

María Luisa Máiquez Chaves

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Universidad de La Laguna

Juan Carlos Martín Quintana

Profesor Ayudante-Doctor del Departamento de Educación de la
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Coordinador de la Edición:

Jaime Vázquez de Lucas

Edita:

FEMP. C/ Nuncio, 8 28005 Madrid. Tfno 91 364 37 00. Fax 91 365 54 82.
femp@femp.es
Depósito Legal: M-50536-2010.

Diseño e impresión:

Gráficas Nitral SL. Arroyo Bueno, 2. Tfno 91 796 77 02. Fax 91 795 13 85.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introducción | 6 |
| 2. La educación parental como recurso psicoeducativo | 10 |
| a. La educación parental desde la filosofía de la prevención y promoción | 12 |
| b. Ventajas e inconvenientes de la visita domiciliaria y la atención grupal..... | 13 |
| c. La incorporación de la educación parental grupal en los servicios de apoyo a la familia..... | 15 |
| 3. Los programas grupales de educación parental | 18 |
| a. Modelando el cambio | 19 |
| b. Objetivos y contenidos de los programas..... | 21 |
| c. Metodología experiencial en la educación de padres y madres | 23 |
| d. El papel del mediador en los programas grupales de educación parental | 26 |
| 4. Competencias parentales y resiliencia familiar y parental..... | 28 |
| 5. La calidad de los programas de educación parental | 34 |
| a. Componentes básicos de un programa | 35 |
| b. La implementación del programa..... | 37 |
| c. La evaluación del programa | 40 |
| d. Algunos resultados de los programas experienciales de educación parental..... | 42 |
| 6. Conclusiones y retos para el futuro..... | 46 |
| Referencias | 50 |



INTRODUCCIÓN

El presente documento se inscribe en las directrices del Convenio Marco de colaboración entre el Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) destinadas a promover las políticas locales de apoyo a la parentalidad positiva. En su enfoque y contenidos guarda estrecha continuidad con un primer documento titulado: **Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales** elaborado también bajo el marco de ese convenio (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). En éste se planteaba una reflexión sobre el ejercicio de la parentalidad positiva y sus necesidades de apoyo, se caracterizaban las medidas locales de apoyo a la parentalidad positiva siguiendo el enfoque psicoeducativo y comunitario y se proporcionaban orientaciones prácticas sobre cómo favorecer en las corporaciones locales el desarrollo de servicios y programas destinados a este fin. Entre dichas orientaciones se mencionaba la creación de recursos psicoeducativos estables para la promoción de la parentalidad positiva como son los Programas de Educación Parental.

La propia *Recomendación (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad* también señala entre sus objetivos que los estados miembros deben crear «las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, garantizando que todas aquellas personas que hayan de educar niños tengan acceso a los recursos adecuados (materiales, psicológicos, sociales y culturales) y que las actitudes y patrones sociales más extendidos se adapten a las necesidades de las familias con hijos y a las necesidades de padres y madres» (pág. 3). En varios puntos de la Recomendación se mencionan también las necesidades de apoyo psicoeducativo para las familias, desde las acciones de sensibilización sobre lo que comporta el ejercicio de la parentalidad positiva y el fomento de los derechos de los

menores hasta aquellas otras que implican acciones psicoeducativas más intensivas, en forma de programas de educación parental, para prevenir comportamientos de maltrato y negligencia en

El Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad señala entre sus objetivos que los estados miembros deben crear las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad

aquellas familias en situación de exclusión o de riesgo psicosocial. Con todo ello se pretende que los padres y las madres adquieran una mayor conciencia del carácter de su función, de los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones que emanan de éstos y de sus propios derechos y obligaciones como progenitores.

La educación parental se concibe en el presente documento como un recurso psicoeducativo indispensable en el nuevo modelo de Servicios Sociales Municipales descrito en el informe titulado

Se pretende que los padres y las madres adquieran una mayor conciencia del carácter de su función, de los derechos de los niños, las responsabilidades y obligaciones

Propuesta para la configuración de un modelo actualizado de Servicios Sociales Municipales que ha sido realizado por encargo de la FEMP para que sirva de referencia a todas las Entidades Locales españolas (Brezmes, 2010). La promoción de la educación parental puede ser un instrumento

eficaz para avanzar en la universalización del derecho a los servicios y prestaciones básicas, fortalecer el sistema público de servicios sociales y conseguir que éstos sean más ágiles, flexibles y accesibles. Asimismo, como veremos en este documento, la incorporación de programas de educación parental puede ser un exponente claro de la capacidad de innovación y la proactividad del servicio, coherente con las necesidades sociales emergentes de las familias, favoreciendo una mayor coordinación en el conjunto de los recursos de los servicios sociales y potenciando los sistemas de calidad de los mismos.

Con esos antecedentes, el presente documento se propone profundizar en el análisis de la Educación Parental como recurso para promover la parentalidad positiva desde los servicios sociales de las corporaciones locales. Para ello plantea desarrollar cuatro objetivos. En primer lugar, definir y caracterizar la educación parental como recurso psicoeducativo, enmarcando y justificando la utilidad de este recurso desde la filosofía de la prevención y promoción, que debe inspirar las acciones llevadas a cabo por los servicios de apoyo a la familia. En segundo lugar, describir los programas de educación parental estableciendo los objetivos, metodología y conte-

La educación parental se concibe como un recurso psicoeducativo indispensable en el nuevo modelo de Servicios Sociales Municipales

nidos que deben desarrollarse en los mismos. En tercer lugar, identificar las competencias parentales y las capacidades de resiliencia familiares y parentales que dichos programas deben promover para favorecer la parentalidad positiva. Por último, definir los criterios de calidad que deben regir el desarrollo de los programas de educación parental, proponiendo además las condiciones de implementación y de evaluación que asegu-

ran sus buenos resultados. Se han configurado cuatro grandes apartados correspondientes a dichos objetivos.

Este documento se propone profundizar en el análisis de la Educación Parental como recurso para promover la parentalidad positiva desde los servicios sociales de las corporaciones locales

El documento parte de seis presupuestos fundamentales sobre la Educación Parental que se asumen a lo largo del mismo:

1. *La educación parental debe servir como un instrumento más de las políticas de igualdad.* En este sentido, los contenidos de los programas de educación parental deben reflejar roles de pareja basados en la dignidad y el respeto mutuo, roles de padre-madre basados en el principio de co-responsabilidad familiar, deben incluir figuras parentales que busquen conciliar la vida personal, familiar y laboral sin distinción de sexo, deben promover la figura del padre y el creciente reconocimiento de sus responsabilidades, y deben favorecer la educación no sexista de los hijos e hijas y su creciente participación activa en las decisiones y en la vida de la familia.
2. *La educación parental debe reflejar la diversidad de familias y roles parentales existentes en la sociedad actual.* Para ello debe evitar promover un modelo único de educación familiar, ilustrando y aceptado la pluralidad que existe en la configuración de los contextos familiares y en el desempeño del rol parental en nuestra sociedad. Debe respetar también la diversidad de contextos socio-culturales y de valores familiares. Ahora bien, la diversidad debe ser compatible con la protección de los derechos del menor, definidos según parámetros universales que aseguran la satisfacción

Se plantea desarrollar cuatro objetivos: En primer lugar, definir y caracterizar la educación parental como recurso psicoeducativo. En segundo lugar, describir los programas de educación parental estableciendo los objetivos, metodología y contenidos que deben desarrollarse en los mismos

de sus necesidades básicas, su bienestar y desarrollo óptimo como personas y ciudadanos.

3. *La educación parental debe contemplar tanto el desarrollo personal de los padres y madres como el fomento de sus competencias parentales.* En la familia no sólo los hijos e hijas están en proceso de desarrollo sino también los progenitores. Se debe conseguir que, mediante la educación parental, éstos puedan enriquecer tanto su rol de adultos como el de padres y madres convirtiéndose en ambos dominios en agentes activos, resolutivos, satisfechos y con capacidad de control de sus propias vidas.
4. *La educación parental se debe situar en un escenario intergeneracional en el que intervienen abuelos, padres e hijos.* Ello implica que no hay que obviar el papel que juegan hoy en día los abuelos y abuelas en la educación familiar, no sólo en la transmisión de valores y conocimiento de la historia de la familia, sino como agentes educativos complementarios o incluso sustitutorios del rol parental. También deben quedar reflejadas sus necesidades de apoyo familiar cuando están en situación de dependencia y las repercusiones que todo ello tiene sobre la dinámica familiar.
5. *La educación parental juega un papel importante en el fomento de las redes de apoyo social de las familias.* Constituye una fuente de apo-

En tercer lugar, identificar las competencias parentales y las capacidades de resiliencia familiares y parentales que dichos programas deben promover para favorecer la parentalidad positiva. Por último, definir los criterios de calidad que deben regir el desarrollo de los programas de educación parental

yo formal muy valiosa e imprescindible para las familias, especialmente para aquellas en situación de riesgo psicosocial. Pero además es un instrumento para incrementar y fortalecer la red de apoyos informales (familiares, vecinos y amigos) que de manera natural y recíproca se va tejiendo en el entorno familiar.

6. *El énfasis en la educación parental puede marcar un punto de inflexión en la orientación de los servicios de apoyo a las familias.* En este sentido, la incorporación de los programas de educación parental puede constituir un motor de cambio que contribuya a reorganizar y flexibilizar el trabajo con las familias, mejorar la evaluación de la calidad de los servicios de apoyo a la familia y promover el desarrollo profesional de los técnicos.

En suma, esperamos que este segundo documento permita adentrarnos en el mundo de la educación parental perfilando sus rasgos definitorios, así como la filosofía y modalidades desde las que se presta este tipo de recurso para las familias. Asimismo, describiremos las características de los programas grupales de educación parental ideados para promover las competencias parentales y su capacidad de resiliencia. Por último, proporcionaremos las claves prácticas necesarias para orientar su posible implementación y evaluación en aquellos servicios de apoyo a la familia que lo requieran, especialmente en los servicios sociales de las corporaciones locales.



La educación parental como recurso psicoeducativo

Cuando oímos que en un servicio se ofrece la educación parental debemos estar preparados para encontrarnos con todo tipo de productos: conferencias, charlas, talleres, escuelas de padres y madres, grupos de autoayuda, recetas, orientaciones... Sin cuestionar que todos ellos tengan algunos componentes de educación parental, en este apartado vamos a tratar de acercarnos mejor a este concepto. Comenzaremos proporcionando algunas claves definitorias del mismo.

- Según Boutin y Durning (1997) la formación o educación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación de sus hijos. Ello propicia un proceso intenso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar unos conocimientos para la realización de la tarea de ser padre.
- Vila (1998) considera que la educación de padres es un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres y las madres que tienen como objetivo proporcionarles modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar o mejorar las prácticas existentes, todo ello con el objeto de promover comportamientos positivos en los hijos y las hijas y erradicar los que se consideran negativos.
- Según Trivette y Dunst (2005) la educación parental busca favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que los padres adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos e hijas y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo.
- Por su parte, Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) plantean que la educación de padres debe promover tanto las habilidades educativas de los padres y las madres como las centradas en promover la competencia personal e interpersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo y la educación de los

hijos y las hijas. En el proceso educativo, los padres reconstruyen la vivencia de la tarea de ser padres, ese sentido común que les conecta con su experiencia familiar pasada, reflexionando sobre sus concepciones y prácticas educativas con el fin de poderlas modificar si fuera necesario.

La educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres y las madres

A través de estas definiciones tan variopintas sobre la educación parental se vislumbran algunos de sus rasgos característicos. La educación parental busca promover procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres y las madres. En estos procesos de cambio se ofrecen a los padres oportunidades de aprendizaje que terminan posibilitando la reconstrucción/optimización del ejercicio de la parentalidad. Algunos lo conciben como un proceso de reflexión compartida sobre la vivencia de ser padres y madres que conduce a repensar el modo de llevar a cabo esa tarea vital. De ahí que se enfatice la necesidad de buscar la cooperación y colaboración con los padres y las madres para llevar a cabo este proceso.

En el transcurso del proceso educativo, los padres y las madres adquieren nuevas competencias que contribuyen a vertebrar el nuevo *traje a medida* que implica el desempeño del rol. No se trata por tanto de asumir un rol ideal presentado por los expertos sino de ayudarles a configurar su propio rol dentro del escenario familiar que es único e irrepetible. Tampoco se trata de seguir recetas prescritas por los técnicos para mejorar el funcionamiento familiar. De lo que se trata es de que los padres puedan repensar su rol y aprendan a tomar decisiones flexibles teniendo en cuenta las circunstancias y las características de sus hijos e hijas.

Asimismo, se asume que todos estos cambios van a permitir mejorar el desarrollo de los hijos e hijas, lo cual implica atribuir a los padres un papel

clave en la estimulación de dicho desarrollo. No en vano la familia constituye el contexto natural en el que, junto con la escuela y con el medio social, deben cubrirse gran parte de las necesidades básicas de los hijos e hijas (López, 2008). Por último, todas las definiciones enfatizan el carácter de transformación continua que suponen di-

Se trata de que los padres puedan repensar su rol y aprendan a tomar decisiones flexibles teniendo en cuenta las circunstancias y las características de sus hijos e hijas

chos aprendizajes. Por tanto, estamos hablando de procesos de cambio más profundos, más allá de la adquisición puntual de nuevos conocimientos sobre el desarrollo evolutivo o de técnicas de control del comportamiento de los hijos. Es evidente que, de tratarse de esto último, una charla, una conferencia o un mero taller informativo serían suficientes para lograr dichos cambios. De lo que se trata, como veremos más adelante, es de lograr cambios de creencias, actitudes, emociones y comportamientos. En lo que sigue, comentaremos la filosofía de la prevención y promoción que debe enmarcar la utilización de este tipo de recurso, las ventajas e inconvenientes de su uso en formato de visita domiciliaria o grupal y terminaremos el apartado analizando su modo óptimo de incorporación a los servicios de apoyo a la familia.

A. LA EDUCACIÓN PARENTAL DESDE LA FILOSOFÍA DE LA PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN

El énfasis en la educación parental sólo adquiere pleno sentido dentro del nuevo modelo de atención a las familias que perfilábamos en el documento anterior sobre la parentalidad positiva, basado a su vez en el enfoque psicoeducativo y comunitario (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). En éste, se busca promover el bienestar del menor y de la familia potenciando los factores de

protección y minimizando los factores de riesgo que se encuentran en el entorno familiar para poder llevar a cabo una verdadera prevención. Asimismo, se pretende incrementar las competencias de las personas y de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver sus situaciones problemáticas y movilizar los recursos personales y sociales necesarios para mejorar la autonomía y el control de la propia vida.

Las personas y las familias, aún las que viven situaciones problemáticas, o precisamente por haberlas vivido, tienen fortalezas y capacidades que la educación parental debe ayudar a descubrir para potenciar los procesos de cambio. La educación parental no se plantea únicamente para superar deficiencias atribuibles a las características estructurales de la familia (familia desestructuradas, multiproblemas, disfuncionales) que hay que paliar o compensar (Sousa, Ribeiro y Rodrigues, 2007). De lo que trata es de fortalecer u optimizar el funcionamiento familiar partiendo desde una perspectiva más preventiva y positiva. Ello implica reconocer el protagonismo de la familia en la presentación de su propia narrativa sobre su vida, en la identificación de sus necesidades y en promover su colaboración en todas aquellas actuaciones que se planifiquen para lograr dichos objetivos de mejora y cambio. De este modo se aumenta el compromiso, la implicación y la responsabilización de los padres y de las madres en la solución de sus problemas educativos o de todo tipo, en lugar de promover, sin buscarlo, una actitud de dependencia del profesional y de las instituciones, al fomentar sentimientos de desvalorización de sus propias competencias parentales. Por todo ello, evitar que los menores sufran maltrato o eliminar las pautas disfuncionales en las relaciones familiares, consiguiendo que los padres sigan las directrices de los técnicos, nos parecen objetivos a todas luces insuficientes desde esta perspectiva.

La educación parental es un recurso que se adapta a condiciones de adversidad muy diversas. Desde la prevención y promoción estamos hablando de un perfil de usuarios de este recurso muy amplio y variado. Podemos utilizarlo con familias normalizadas para apoyar sus transiciones vitales (el nacimiento de los hijos, la transición a la adolescencia de los mismos, compati-

bilidad del trabajo y la vida familiar, entre otras). Podemos apoyarles en situaciones familiares derivadas de la aparición de eventos estresantes como por ejemplo el divorcio, la desaparición o el abandono del cónyuge, una enfermedad crónica, los problemas escolares de los hijos e hijas. O podemos utilizar dicho recurso para las familias en situaciones de adversidad psicosocial más continuadas, características de los programas de preservación familiar, que suelen tener un impacto mayor sobre el desarrollo de los hijos y las hijas. Afortunadamente, en toda esta variedad de usuarios potenciales las situaciones graves de alto riesgo de desprotección para el menor no suelen superar el 20% del total de expedientes de los servicios sociales de las corporaciones locales. El 80% restante se trata de hogares en los que el cuidado de los hijos, aún presentando carencias o problemas importantes, no compromete la seguridad del menor al menos a corto plazo (Minuchin, Colapinto y Minuchin, 2000; Rodrigo et al., 2008). En todos estos casos, las acciones preventivas o de promoción de competencias son las indicadas para lograr un buen resultado.

El uso de la educación parental como recurso es una forma de abordar con efectividad el tema de la prevención que sigue siendo la gran asignatura pendiente de la protección de menores. Para que funcione adecuadamente la atención a este sector amplio de familias que señalábamos antes, deben fortalecerse los servicios sociales de las corporaciones locales especializados en atender a los menores y las familias en su propio entorno. Desafortunadamente, es frecuente que los servicios de apoyo a la familia estén muy escasamente dotados y queden en tierra de nadie, entre los servicios sociales básicos o comunitarios que tienen que atender muchos otros frentes y los equipos de tratamiento para casos de alto riesgo, ya provengan éstos de la propia administración autonómica, o de entidades colaboradoras (ONGs o empresas de servicios). Por ello, el énfasis en la educación parental es un modo de asegurar la atención al sector amplio de familias al que aludíamos antes.

Por último, la filosofía de la prevención y promoción se observa también en el hecho de que la educación parental debe contribuir a fortalecer o ampliar los sistemas de apoyo naturales de la fa-

Las personas y las familias, aún las que viven situaciones problemáticas, o por haberlas vivido, tienen fortalezas y capacidades que la educación parental debe ayudar a descubrir para potenciar los procesos de cambio

milia en combinación con los apoyos institucionales. Se trata de tener presente, sobre todo con las familias en riesgo psicosocial, que un objetivo ineludible a lograr con ellas es su integración en la comunidad como forma de potenciar o restablecer las redes de apoyos formales e informales y mejorar su funcionamiento familiar.

B. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA VISITA DOMICILIARIA Y LA ATENCIÓN GRUPAL

La educación parental puede dispensarse mediante dos tipos de modalidades de atención a las familias: la **visita domiciliaria** o la **atención grupal**. La primera proporciona una atención individualizada a la familia ya que permite conocer e implicar a los padres en alcanzar los objetivos de la intervención, conocer el hábitat de la familia, observar las rutinas e interacciones sociales en el entorno natural de ésta, y adaptar las actividades en las que puede colaborar la familia dependiendo de los recursos del hogar y las características de sus miembros. La visita domiciliaria está especialmente indicada para aquellas familias con padres emocionalmente inmaduros con niños muy pequeños, padres con baja autoestima, familias bajo una crisis temporal y negligencia crónica, o familias con una deficiencia extrema en cuanto a recursos de todo tipo o conocimientos.

Recientemente, se han investigado las principales dificultades que se encuentran los técnicos cuando acuden a las visitas domiciliarias, a partir de sus propias vivencias (LeCroy y Whitaker, 2005). Entre ellas citan, por orden de frecuencia e importancia, las siguientes: trabajar con recur-

los mínimos para ayudar a los padres, trabajar con madres y padres adolescentes o inmaduros, tratar de crear una atmósfera de confianza en la relación, saber qué actividades en concreto deben realizar durante la visita, trabajar con padres y madres cuando no se está de acuerdo con las decisiones que toman respecto a los hijos e hijas, trabajar con padres o con familiares que no están motivados para cambiar, trabajar con padres que tienen muchas emociones negativas (pena, ira, miedo), ayudar a las familias que están experimentando una crisis, trabajar con padres que tienen diferentes valores, que niegan sus problemas o que no los identifican adecuadamente, tratar de colaborar con otros servicios, así como la dificultad para contactar con las familias y concertar entrevistas. En ese mismo estudio se analizaron las carencias detectadas en su propia formación como técnicos: falta de habilidades y conocimientos técnicos sobre cómo intervenir, cómo abordar las dificultades de la familia y cómo mejorar sus propias habilidades personales y de comunicación para lograr una buena relación con las familias.

En el Cuadro 1 se refleja un resumen de los puntos fuertes y débiles de la visita domiciliaria. Como puede apreciarse, uno de los claros inconvenientes de la visita domiciliaria es que no se suele contar con un plan de actuaciones sistemático, sino que se actúa de manera improvisa-

La visita domiciliaria está indicada para aquellas familias con padres emocionalmente inmaduros con niños muy pequeños, padres con baja autoestima, familias bajo una crisis temporal y negligencia crónica, o familias con una deficiencia extrema en cuanto a recursos de todo tipo o conocimientos

da. Por ello se dice que los programas de visita domiciliaria son difíciles de evaluar. De hecho existen dos carencias importantes: 1) no saber

Cuadro 1. La visita domiciliaria

Puntos fuertes

- Adecuar la ayuda a las peculiaridades de la familia
- Entorno privado menos amenazante para la familia
- Apoyo psicológico individual
- Promoción activa de las conductas relacionadas con la salud, el cuidado y educación de los hijos, mediante el modelaje, el acompañamiento y el apoyo social.
- Seguimiento estrecho de su evolución

Puntos débiles

- Sobrecarga del servicio
- No se resuelve el aislamiento social de la familia
- Fomenta la dependencia del técnico
- Suele faltar un plan de actuaciones sistemático
- Dificultad de evaluación

cómo proceder para ir estableciendo y profundizando las relaciones con la familia a medida que se van produciendo las visitas, y 2) no contar con un programa sistemático de actuaciones para ir avanzando en la consecución de las metas planteadas. La carencia más grave suele ser la primera, por lo que se deja a la mera intuición del profesional algo que es crucial para la intervención: conseguir una buena relación y cooperación con la familia.

En ocasiones, aunque no es la modalidad más frecuente, la educación parental se realiza mediante programas sistemáticos que incluyen reuniones grupales con los padres (Martín, Miquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009). Estas reuniones, por su supuesto, pueden complementarse con apoyos más personalizados si lo requieren los casos, pero su finalidad es poder contar con un recurso estable por el que pasan un buen número de familias para mejorar sus competencias y capacidades. Se trata de intervenciones psicosociales que se enmarcan en el ámbito comunitario. Así, los programas grupa-

Cuadro 2. La atención grupal

Puntos fuertes

- Promueve la integración comunitaria
- Asegura una implementación más homogénea de la intervención y una evaluación más rigurosa
- Rompe las barreras de acceso a recursos comunitarios
- Proporciona apoyo grupal
- Promueve la autonomía de la familia

Puntos débiles

- Requiere que todos participen
- Esfuerzo sostenido para que asistan
- Elaboración de programas sistematizados
- Mediador/a bien formado en dinámica de grupos

les pueden llevarse a cabo en centros de salud, centros educativos, servicios sociales municipales, centros de día, ludotecas, servicios de orientación familiar, ONGs, o en cualquier otro dispositivo de atención a las familias en general. Ya se ha señalado que la utilización de dichos recursos comunitarios es un aspecto clave para el buen desempeño del rol parental ya que gran parte de las necesidades psicosociales de las familias pueden satisfacerse mediante dichos recursos (Matos y Sousa, 2004).

Las principales características de esta modalidad grupal se resumen a continuación:

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

Los programas grupales de educación parental, por tratarse de intervenciones mucho más sistematizadas, pueden evaluarse con mayores garantías. En dichas evaluaciones se ha demostrado que son efectivos, relativamente económicos y suelen ser los preferidos por los usuarios ya que

contienen un componente de apoyo por parte de otros padres y madres que les hace sentirse valorados y comprendidos (APA, 2009). En el Cuadro 2 se resumen los puntos fuertes y débiles que podemos encontrar en la atención grupal.

En definitiva, la educación parental, ya sea en la modalidad de atención individual o grupal, trata de cubrir parte de las necesidades de apoyo de las familias mediante el fortalecimiento de las competencias parentales de los progenitores con el objetivo último de conseguir la autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas. Con ello se logra una finalidad preventiva de primer orden: garantizar y proteger el desarrollo de los menores en sus contextos familiares naturales.

C. LA INCORPORACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARENTAL GRUPAL EN LOS SERVICIOS DE APOYO A LA FAMILIA

Este documento prioriza la educación parental propiciada a partir de reuniones grupales por ser

un elemento clave de transformación de los servicios de apoyo a la familia. En efecto, en dichos servicios suele abundar el formato de atención individualizada, ya sea a partir de visitas domici-

Normalmente esta atención individualizada queda restringida a aquellos casos que, por su gravedad y/o urgencia, requieren una atención prioritaria, quedando sin atender gran cantidad de familias que podrían beneficiarse del apoyo a su parentalidad

liarias o a partir de entrevistas llevadas a cabo en el servicio. Se hace pasar por tanto todo el esfuerzo de atención a las familias por el tamiz del trato personalizado. Como los recursos humanos son escasos, normalmente esta atención individualizada queda restringida a aquellos casos que, por su gravedad y/o urgencia, requieren una atención prioritaria. Por lo que quedan sin atender una gran cantidad de familias que podrían beneficiarse del apoyo a su parentalidad. Asimismo, los técnicos experimentan grandes frustraciones al trabajar sólo con los casos más problemáticos y crónicos, de los cuales apenas pueden esperar progresos significativos.

Desde este documento opinamos que la atención grupal debe tener también su espacio en el servicio de apoyo a la familia. De hecho la educación parental grupal debe ofrecerse en servicios y recursos estables y normalizados para que todos los padres y las madres puedan beneficiarse de este apoyo psicoeducativo cuando lo requieran. Para ello consideramos imprescindible trabajar bajo un **esquema de partenariado** en el cual se elaboren convenios y acuerdos interinstitucionales entre los servicios de protección del menor o de bienestar familiar de las comunidades autónomas, las concejalías respectivas de los municipios y provincias, las ONG y la Universidad. Sólo así se puede asegurar una atención de calidad, garantizar la continuidad de los programas de educación parental, la innovación de las prácticas profesionales y la evaluación rigurosa

de los programas. Los profesionales y sus coordinadores reciben formación, se intercambian experiencias al pertenecer a varios servicios y se crean redes de apoyo entre ellos.

La utilización de programas de padres en su modalidad grupal no implica el abandono de las intervenciones comunitarias. De hecho, en el marco de la acción comunitaria deberían realizarse las siguientes actuaciones: a) promover la utilización de los recursos normalizados de la comunidad (ludotecas, centros de día, programas de ocio, centros infantiles, entre otros), b) actuar coordinadamente con otras instituciones y servicios (servicios educativos, servicios sanitarios, policía, sensibilización ciudadana...) con el fin de detectar situaciones de riesgo, malos tratos, drogadicción, delincuencia, c) mantener circuitos de integración y reintegración laboral, formación profesional, acercamiento a las bolsas de empleo, entre otros, y d) potenciar acciones educativas no regladas (ocio y tiempo libre), asociacionismo, voluntariado, o el cambio de actitudes públicas que favorezcan la protección de los menores y las familias, a través de los medios de comunicación, entre otros.

La educación grupal no debe suponer tampoco el abandono de la atención individualizada. De hecho se recomienda un uso escalonado e incremental de las tres modalidades de intervención a medida que se incrementan las condiciones de riesgo de la familia. Así, por ejemplo, para familias normalizadas y de riesgo bajo bastaría con la intervención comunitaria y la grupal, mientras que para las familias de riesgo medio habría

La utilización de programas de padres en su modalidad grupal no implica el abandono de las intervenciones comunitarias

que incluir la visita domiciliaria o las entrevistas como modo de empezar a trabajar con la familia y de motivarles para que se beneficien de la modalidad grupal. Por su parte, para la familia de riesgo alto la visita domiciliaria o las entrevistas son el modo preferente de actuación para tratar de mejorar su grave situación y atender a lo más urgente para desactivar la crisis o aliviar la situa-

ción de peligro en la que se encuentra el menor. Una vez alcanzados estos objetivos se podría pasar a las otras modalidades, por ejemplo, la grupal para realizar un seguimiento del caso.

El uso de las anteriores modalidades debe decidirse en los planes de caso en los que se definen los objetivos de mejora para la familia y las ac-

La educación grupal no debe suponer el abandono de la atención individualizada. De hecho se recomienda un uso escalonado e incremental de las tres modalidades de intervención a medida que se incrementan las condiciones de riesgo de la familia

tuciones y recursos que la consecución de cada uno requiere. En los planes de caso se articula una temporalización de las actuaciones y se sigue un árbol de toma de decisiones para garantizar que cada caso siga satisfactoriamente el plan de actuaciones propuesto y se obtengan los mejores resultados (Rodrigo et al., 2008). Así, por ejemplo, para las actuaciones en alto riesgo con apoyo en la atención individualizada se deberían proponer planes de caso con actuaciones limitadas en el tiempo (unos tres meses) pero de alta intensidad (dos y tres veces por semana). Para los casos de bajo y medio riesgo, que se incorporan a un programa grupal de padres y madres, debemos contar con periodos de más de cuatro meses para valorar los progresos (los programas pueden durar hasta los seis y ocho meses), teniendo hacia los cuatro meses un período de revisión del caso para ver si sigue la marcha correcta (sobre todo en el caso de riesgo medio). En los casos de familias normalizadas que acuden a este recurso no se requiere esta temporalización tan estricta. Pero está claro que el uso de programas de padres requiere actuaciones más prolongadas en el tiempo pero de menor intensidad (la fórmula ideal son dos horas cada semana, durante varios meses que pueden extenderse a todo el curso académico de los hijos). En cualquiera de

Cuadro 3. Beneficios de la educación parental grupal en los servicios de apoyo a la familia

- Utilización en los planes de caso para lograr objetivos de mejora de las familias
- Compensar el rol profesional de supervisión y control con el rol de apoyo psicoeducativo
- Visión más completa de las fortalezas y capacidades de la familia
- Diversos niveles de intensidad de la atención a una gran variedad de usuarios
- Criterios claros de temporalidad de los servicios y toma de decisiones según resultados
- Actuaciones dirigidas a las familias con menor nivel de riesgo que antes quedaban sin atención
- Seguimiento de los casos más graves que van iniciando la recuperación
- Mejora en la coordinación de las actuaciones en el servicio
- Coordinación e integración del programa en la red de recursos
- Optimización del uso de los recursos externos
- Condiciones de implementación y evaluación rigurosa de los programas de educación parental
- Garantizar una buena formación de los profesionales y un trabajo cooperativo y en red

los casos anteriores, los profesionales tienen que aprender a combinar la supervisión y el control, derivados de la necesidad jurídica de protección del menor, con el papel de apoyo más típica de la función educadora que conlleva este tipo de actuaciones. Por ejemplo, es en el transcurso de la función de apoyo en la que los profesionales suelen descubrir las fortalezas de las familias. Dado su carácter tan diferente, no se recomienda que los mismos profesionales desarrollen ambos tipos de actuaciones ante las familias.

En el Cuadro 3 se resumen los beneficios que conlleva la inclusión de la educación parental grupal en el servicio de apoyo a la familia.

En los siguientes apartados iremos desgranando la complejidad que conlleva el proceso de incorporación de la educación parental grupal a los servicios de apoyo a la familia para no subestimar los esfuerzos de preparación que todo ello implica.



Los programas grupales de educación parental

Una vez situados en la educación grupal debemos centrarnos en describir los programas psicoeducativos de formación y apoyo para padres y madres que utilizan este tipo de modalidad. Se entiende por programa una intervención planificada y estructurada que se evalúa en varios momentos, encaminada a lograr unos objetivos con los que satisfacer unas necesidades. Aunque existe una enorme diversidad, en función del marco teórico del que parten, la gran mayoría de los programas de padres tratan de apoyar a las familias promoviendo las competencias parentales para que éstos cumplan satisfactoriamente sus funciones educativas y, con ello, garantizar la protección y el adecuado desarrollo de los menores (MacLeod y Nelson, 2000). Asimismo, desde la perspectiva de la prevención los programas grupales de educación parental son una acción proactiva que permite actuar sobre aquellas condiciones que con mayor probabilidad conducen a los problemas psicosociales para evitar que lleguen a producirse y si se producen, lo hagan con menor frecuencia o menor gravedad. Por tanto, dichos programas son un claro exponente de la filosofía de la prevención y promoción que comentábamos en el apartado anterior.

A. MODELANDO EL CAMBIO

¿Cómo se concibe el cambio que hay que lograr en los programas de educación parental? De la respuesta a esta pregunta depende el cuerpo central que inspira un programa, esto es, su teoría del cambio (Máiquez, et al., 2000).

Así, en algunos programas se asume que el proceso de cambio que deben propiciar se parece a un proceso formal de enseñanza-aprendizaje, donde los padres son alumnos que deben aprender el **conocimiento académico** y superar las ideas tradicionales ya desfasadas. La *verdad* de ese conocimiento está en la ciencia aplicada de modo que los padres deben ser buenos aprendices de ese nuevo saber que nos proporcionan las ciencias psicológicas y pedagógicas. Se buscan **padres y madres informados** que, a partir de su nuevo conocimiento sepan hacer frente a la realidad familiar que les rodea. Estos programas se basan en actividades tales como charlas, cla-

ses, o tareas para casa donde los padres realizan ejercicios para consolidar dicho conocimiento académico.

Otros programas siguen una metáfora diferente del cambio. Según ésta, los padres deben aprender y manejar nuevas técnicas de control

Se entiende por programa una intervención planificada y estructurada que se evalúa en varios momentos, encaminada a lograr unos objetivos con los que satisfacer unas necesidades

del comportamiento para mejorar sus prácticas educativas. Su entrenamiento debe lograr que adquieran el **conocimiento técnico** típico del experto que sabe diagnosticar un problema y aplicar las medidas apropiadas para resolverlo. En este caso se buscan **padres y madres eficaces** que conozcan una serie de técnicas que les permitan mejorar su afrontamiento diario a los problemas. Estos programas se basan en talleres donde los padres practican el uso de técnicas ante determinadas situaciones, creando un universo casi cerrado de espacios-problema donde hay siempre algo que hacer para cada situación.

Otra tercera categoría de programas plantean que el cambio debe partir de la experiencia cotidiana de los padres y ayudarles a enriquecer dicho conocimiento proveniente de su sentido común. A diferencia de los modelos anteriores, que parten de la idea de que la mente de los padres es una *tábula rasa* o que contiene ideas ya desfasadas, este modelo se centra en rescatar y hacer visible a los padres todo su saber como tales. Así, los padres deben aprender a observar a sus hijos en los episodios cotidianos, a ser flexibles en sus prácticas educativas y a repensar sus ideas en función de las consecuencias de sus acciones. Este es un **conocimiento experiencial** que se nutre del pasado y que da continuidad en el futuro a su papel de padres. Entonces estamos hablando de **padres y madres experimentados** que enriquecen bajo nuevas perspectivas su visión de la realidad familiar y su modo de proceder. Estos programas se

basan en crear escenarios socioculturales donde los padres se intercambian saberes y formas de pensar y actuar ante la observación de situaciones cotidianas y aprenden el sentido vital que unos y otros le dan al ejercicio de la parentalidad.

En este documento se opta por este tercer tipo de programas que adopta el modelo de cambio experiencial porque éste subsume los anteriores y los integra en una perspectiva más acorde con el protagonismo que hay que conceder a los padres en el proceso de cambio. **Los padres no son alumnos de la escuela o meros aprendices de expertos sino que son padres experimentados que cuentan con un bagaje de experiencias y unas concepciones implícitas sobre el desarrollo y la educación que hay que ayudarles a verbalizar y reconstruir.** Dichas concepciones se asientan, por supuesto, sobre informaciones y sobre el uso de determinadas técnicas pero crean un todo integrado según el cual el cambio en algunas de ellas termina modificando el sentido del conjunto.

Dentro de este modelo de cambio se reconoce el carácter complejo de este tipo de aprendizajes al requerir un buen número de componentes que resumimos en el Cuadro 4.

El aprendizaje experiencial requiere pues abrir y cerrar el bucle del proceso de cambio desde el

Cuadro 4. Componentes que requiere el aprendizaje experiencial

- Se creen las condiciones favorables para el intercambio de experiencias personales
- Se tome conciencia del modo de pensar y de proceder, e incluso de que hay problemas
- Se produzca el análisis de las consecuencias del propio modo de pensar y de proceder
- Se plantee la posibilidad personal de cambio.
- Se ensaye el cambio en la vida real, lo que dependerá del conocimiento de otras alternativas y de las concepciones de apoyo
- Se enmarque el cambio dentro de un proyecto vital significativo
- Se incrementen los sentimientos de control sobre su vida y el optimismo vital

Cuadro 5. Decálogo del aprendizaje experiencial en la educación parental

1. Ser padres es una tarea evolutiva para la cual se requiere tener una amplia variedad de experiencias de paternidad y maternidad.
2. Como toda tarea evolutiva es una tarea compleja que no se aprende a resolver en entornos académicos, ni hay una sola solución válida que se pueda aplicar a todos los casos.
3. Una tarea evolutiva se aprende a resolver en escenarios socioculturales mediante un proceso de construcción compartida y negociada de realidades.
4. Existen múltiples formas válidas de llevarla a cabo debido a la multiplicidad de personas y situaciones.
5. Aprender a ser padre o madre requiere el análisis y la reflexión sobre pensamientos, comportamientos y emociones en las situaciones de la vida real.
6. Todos estos procesos de cambio situado deben entrenarse en el escenario de la intervención.
7. El entrenamiento debe producirse en un escenario sociocultural de enriquecimiento experiencial donde se propicie la reflexión cooperativa sin marcar prescripciones sobre el deber ser.
8. En este escenario cobra especial relevancia el discurso verbal que sostienen los padres en el grupo para argumentar sobre otros puntos de vista y explicitar sus concepciones y formas de actuar.
9. Los avances en la reflexión cooperativa durante las sesiones deben fomentar en los padres un sentido de ser agentes activos, satisfechos y con control sobre su propia vida.
10. Los padres deben encontrar en la tarea de educar a sus hijos una ocasión de ejercitar su autonomía personal, su creatividad y alcanzar su realización personal.

fortalecimiento de la lucidez, en el contraste con otros modelos y pareceres, hasta el crecimiento y ensayo en la vida real de los propios recursos personales para operar y redirigir la forma en que se vive el ejercicio de la parentalidad. Se debe conseguir el fortalecimiento personal consiguiendo de los padres una percepción de control sobre su comportamiento y sobre las circunstancias de sus vidas, que salgan del aquí y

del ahora elaborando metas educativas y vitales a medio y largo plazo. Así, el proceso de cambio debe ser coherente con el proyecto de vida que los padres se vayan forjando y contribuir a modificarlo, si es preciso, en lugar de añadir un cúmulo de informaciones adherido artificialmente a su esqueleto vital. Nada parecido pues a las charlas que propician un proceso pasivo de adquisición de recetas o de fórmulas aprendidas basadas en modelos ideales.

Para concluir, se resumen en el Cuadro 5 los principios que guían el aprendizaje experiencial a modo de decálogo (Máiquez, et al., 2000).

B. OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS

Siendo este proceso de cambio tan complejo es de suponer la gran variedad de programas de edu-

cación parental que se han desarrollado dentro y fuera de nuestras fronteras. Estamos asistiendo a una verdadera revolución al respecto ya que las primeras generaciones de programas que salieron en Estados Unidos hacia los años 70 se basaban más en la idea del modelo de entrenamiento de técnicas mientras que las de ahora abundan más en los cambios más profundos de carácter competencial (Martín et al., 2009). De este modo se ha pasado de programas dirigidos casi exclusivamente a la modificación de las relaciones padres-hijos en relación a las pautas educativas con predominio de las visitas domiciliarias (vg. Parent Effectiveness Training, Gordon, 1980), a una visión a partir de los años 90, que contempla a la familia como sistema dinámico sufriendo diversos tipos de transiciones, basada en la promoción de competencias parentales y del sistema de apoyo social de los padres, y desarrollada en reuniones de padres en centros comunitarios (vg. The Incredible Years, Webster-Stratton, 1992; Strengthening Families Program, Kumpfer, 1998).

Cuadro 6. Algunos programas grupales de educación parental en España

| Programas | Centros donde se dispensan |
|--|--|
| La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. Maganto y Bartau (2004). | Familias y centros educativos. |
| Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Martínez-González (2009). | Centros educativos y servicios sociales. |
| Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF). Hidalgo et al. (2007). | Servicios sociales. |
| Programa de Apoyo Personal y Familiar. Rodrigo et al. (2000). | Servicios sociales. |
| Preescolar Na Casa. Equipo de Preescolar Na Casa (1996). | Familias y centros educativos. |
| Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil. Rodrigo et al. (2008). | Servicios sociales. |
| Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar. Rodrigo et al. (2010). | Centros de día y servicios sociales. |
| Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Oliva et al. (2007). | Centros educativos. |
| Programa de Competencia Familiar (PCF). Kumpfer, Orte et al. (2006). | Centros del Proyecto Hombre y servicios sociales. |
| Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de la drogodependencia (PROTEGO). Larriba et al. (2004). | Servicios sociales, centros educativos, centros de salud, programas comunitarios de prevención de las drogodependencias. |

Los primeros programas que salieron en EEUU hacia los años 70 se basaban más en la idea del modelo de entrenamiento de técnicas mientras que los de ahora abundan más en los cambios más profundos de carácter competencial

Los programas de educación parental en España con carácter más sistemático se han desarrollado más recientemente, tanto en relación al diseño como a la implementación de los mismos. Todavía son escasos los programas de educación parental, basados en la prevención y promoción y

situados en la franja de la preservación familiar, que implican actuaciones estructuradas, manualizadas, implementadas a nivel comunitario, con un esquema de partenariatado y con un proceso de evaluación. Aún así, contamos en la actualidad con diversos programas de apoyo a la parentalidad ofertados desde ámbitos muy variados que cumplen estos requisitos de calidad (ver Cuadro 6).

Los anteriores programas varían en su ámbito de aplicación (servicios sociales, centros educativos, centros comunitarios), tipo de población a la que van destinados (familias normalizadas o en situación de riesgo psicosocial), edades de los hijos (sin delimitar, delimitados por franjas de edades), carácter universal o específico del programa (para todo tipo de problemas o para la prevención de las drogodependencias). Pero como decíamos antes, todos ellos se caracterizan por un gran rigor en sus planteamientos y el uso de controles de calidad muy rigurosos.

El objetivo general de estos y otros programas similares es proporcionar a los padres y madres una fuente de apoyo que les permita desempeñar mejor sus tareas y responsabilidades educativas optimizando las relaciones familiares y el desarrollo de los hijos y las hijas. De manera más específica los objetivos de los programas de educación grupal serían los siguientes:

- Fomentar en los padres el cambio de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria
- Promover un amplio repertorio de pautas educativas adecuadas que vayan reemplazando las inadecuadas
- Mejorar y reforzar la percepción y satisfacción del rol parental
- Facilitar la adaptación al cambio durante las transiciones vitales de la familia
- Fomentar un funcionamiento autónomo y responsable en el afrontamiento de la vida familiar y de sus relaciones con el entorno
- Mejorar el apoyo social y el uso de los recursos municipales

Respecto a los contenidos de los programas en todos ellos se plantea de manera más o menos explícita la necesidad de trabajar los aspectos ligados a las competencias parentales y aquellos relacionados con las competencias de desarrollo interpersonal y personal que son necesarias para mejorar la dinámica familiar y el desempeño del rol de adultos.

Así, junto con los contenidos típicos que versan sobre las características de los hijos e hijas a las distintas edades, estilos y pautas educativas, interacciones educativas que estimulan el desarrollo, el afecto, la comunicación y la resolución de conflictos en las familias, se plantean también el análisis de los recursos de la familia para el manejo del estrés cotidiano y la regulación emocional, mejorar la autopercepción como padres y la confianza en las propias capacidades, el locus de control interno, la búsqueda de apoyos sociales y comunitarios, promoción del ocio saludable, prevención de problemas de ajuste en la infancia y adolescencia y las relaciones entre la familia y la escuela, entre otros aspectos. Es verdad que si listásemos todos aquellos temas posibles a tratar para ayudar a que los padres y las madres lleven a cabo su tarea parental el resultado sería una lista enorme e inabarcable para cualquier programa. Por ello se hace necesario realizar

una buena selección de contenidos que estén al servicio de los objetivos que deseamos alcanzar, establecer claramente los destinatarios del programa e identificar las necesidades formativas de los padres y de las madres con las que se va a iniciar ese proceso formativo: ¿son familias normalizadas?, ¿se encuentran en situación de riesgo psicosocial?, ¿se caracterizan por tener hijos o hijas con alguna discapacidad?, poseen un nivel educativo bajo?, entre otras.

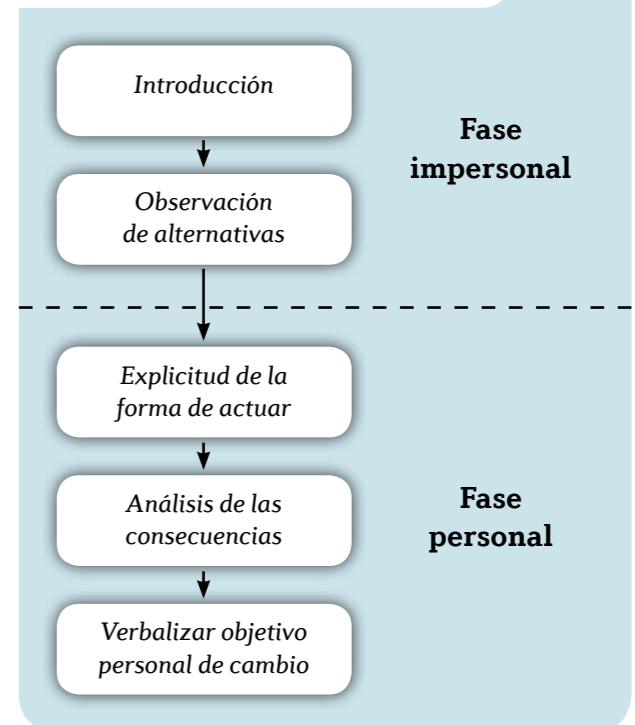
C. METODOLOGÍA EXPERIENCIAL EN LA EDUCACIÓN DE PADRES Y MADRES

Además de tener en cuenta en los programas de educación parental el definir los destinatarios, objetivos, contenidos, características y diseño de evaluación, es muy importante establecer la metodología con la que se van a desarrollar. Muchos programas se acogen a lo experiencial como método, pero se refieren más bien con ello a la necesidad de elaborar actividades que fomenten la participación, dinamicen las sesiones o que fomenten el intercambio de experiencias entre los participantes sobre los contenidos que se estén desarrollando. Sin embargo, el verdadero sentido de lo experiencial implica seguir un proceso de reflexión y análisis de las prácticas educativas, de las consecuencias de éstas en la vida familiar o en el desarrollo de los hijos e hijas, para propiciar finalmente, la verbalización de los objetivos per-

Muchos programas se refieren a la necesidad de elaborar actividades que fomenten la participación, dinamicen las sesiones o que fomenten el intercambio de experiencias entre los participantes sobre los contenidos

sonales de cambio. Como hemos visto, esto no se consigue a través de charlas o discursos basados en el «deber ser», sino mediante procedimientos que generen reflexión y análisis personal. Para ello, nos vamos a servir de todas las técnicas gru-

Figura 1. Proceso de desarrollo de la metodología experiencial



pales que se encuentren al uso: técnica de casos, discusión dirigida, fantasía guiada, *role-playing*, dinámicas elaboradas expresamente para una actividad concreta, etc., pero ninguna de estas técnicas será la base de toda la metodología de un programa sino que todas ellas estarán al servicio de los objetivos de cada actividad o sesión.

En la Figura 1 podemos observar las diferentes fases de la metodología experiencial (Máiquez et al., 2000; Rodrigo et. al., 2008). Estas fases no tienen por qué desarrollarse en una sola sesión, sino que lo importante es que, a través de varias actividades llevadas a cabo en varias sesiones, se acabe culminando todo el proceso.

Siguiendo la Figura 1, la metodología experiencial cuenta con dos fases bien diferenciadas: la primera que denominamos **fase impersonal**, y la segunda como **fase personal**. Esto quiere decir que el proceso de reflexión y análisis por el que vamos a guiar a los padres y a las madres, comenzará mostrando cómo interactúan otros con sus hijos e hijas en situaciones de la vida cotidiana y

continuará, en la fase personal, con el análisis de lo que ya cada uno hace. Veamos brevemente el desarrollo de cada una de estas fases.

La fase impersonal contiene dos periodos que dan sentido y coherencia al proceso: la **introducción y observación de alternativas**. La introducción tiene como objetivo orientar a los participantes sobre el contenido de la sesión y motivar a realizarla eficazmente. En unos tres minutos se trata de darle sentido y significación a la sesión, conectando con las experiencias que cada uno tiene sobre el tema y terminando con la negociación de los objetivos de la misma. Es importante que, desde el principio del proceso, se entienda que no se deben hacer juicios de valor sobre conductas concretas que pueden realizar los padres y las madres con el fin de que no se sientan juzgados e inhiban su participación. Un ejemplo de lo que estamos haciendo referencia, es que desde la introducción se diga: «Vamos a tratar la relación familia-escuela, como ustedes saben, hay padres o madres que nunca o casi nunca pisan la escuela...». Como es obvio, cuando pasemos a la fase personal a preguntar qué tipo de relación o grado de participación tienen con el centro educativo de sus hijos e hijas, los padres o madres aludidos, evitarán dar una respuesta acorde con lo que hacen por temor a ser juzgados por el mediador y el grupo.

La observación de alternativas pretende fomentar el perspectivismo y el pensamiento alternativo en los padres y en las madres. Para ello, podemos trabajar con diferentes dinámicas para que reflexionen y analicen lo que otros hacen en situaciones concretas de la vida cotidiana. Muchos padres y madres creen que las cosas son sólo como ellos o ellas las ven o sienten, e incluso, piensan que todos debemos actuar igual porque creen que solo hay una razón para hacer las cosas. Las dinámicas pueden ser muy variadas para fomentar estas capacidades: se puede empezar reflexionando sobre cómo actuaron sus propios progenitores cuando ellos eran pequeños; pueden realizar una fantasía guiada para que se pongan en lugar de su hijo o hija y analicen cómo se ha podido sentir; se pueden plantear, a través de una discusión dirigida, preguntas que faciliten la reflexión sobre formas de actuar de padres o madres; viñetas con situaciones de la vida cotidiana

Figura 2. Uso de viñetas como técnica para trabajar la observación de alternativas



que ayuden a la reflexión de lo que se presenta, etc. A modo de ejemplo presentamos en la Figura 2 una viñeta con la que se pretende trabajar las reacciones de los padres de hijos adolescentes cuando éstos les hacen espontáneamente alguna revelación sobre lo que les preocupa.

La fase impersonal contiene dos periodos que dan sentido y coherencia al proceso: la introducción y observación de alternativas

En la fase personal, se ayuda a los padres y madres a que expliciten cómo piensan y actúan, qué consecuencias positivas o negativas puede tener esa forma de actuar para el desarrollo y la educación de sus hijos o hijas y qué pueden hacer para cambiar y mejorar sus prácticas educativas o si deben seguir actuando igual porque han comprobado que dicha práctica está incidiendo positivamente en sus hijos o hijas. Muchos programas de educación parental, aunque utilicen algunas técnicas grupales anteriormente citadas, suelen entrar directamente en el terreno de lo personal sin haberles ayudado a plantearse la realidad tan plural que nos rodea. En esta situación, los padres no tienen esquemas previos para

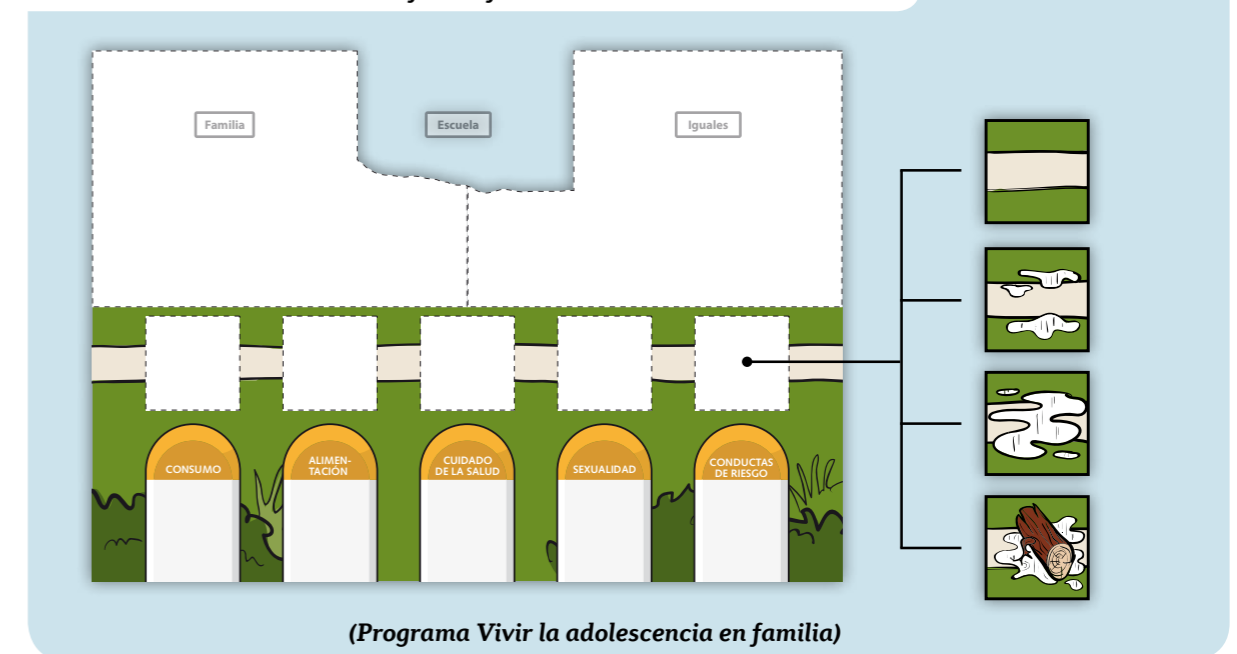
reflexionar sobre su modelo y se suelen quedar anclados en las prescripciones del deber ser que les plantea el mediador del grupo. También sería malo quedarse sólo en la discusión de lo que les pasa a otros sin bajar al terreno de lo personal, que es lo que realmente tiene sentido si queremos propiciar cambios objetivos de mejora en los padres y en las madres.

Esta fase personal, consta de tres periodos: **explicitud de la forma de pensar, actuar y sentir, análisis de las consecuencias y verbalización de objetivos personales de cambio**. Para la explicitud de pensamientos, acciones y emociones la clave es propiciar su verbalización. Para ello, el mediador o la mediadora debe cuidar que el clima grupal sea el propicio para acoger estas narraciones de los padres y de las madres. Cada miembro del grupo va a ir verbalizando cómo actúa en las situaciones presentadas, sin que nadie interfiera, y menos cuestione su forma de actuar. Aunque alguien cuente algo que no se ajuste a la verdad, porque conocemos cómo es con su hijo o

hija, no debemos cuestionarle delante de los demás. Lo importante es que se vaya dando cuenta de que puede confiar en el grupo y darle ocasiones para que poco a poco vaya ajustando sus verbalizaciones a su forma real de actuar. En este momento el grupo se convierte en un grupo de coescucha. Como en las fases anteriores, es necesario realizar dinámicas que faciliten esta toma de conciencia. En la Figura 3 se presenta una de estas dinámicas sobre el estilo de vida del hijo o hija adolescente (consumo de sustancias, alimentación, salud, sexualidad y conductas de riesgo) consistente en recortar y pegar de otra cartulina los obstáculos que éste o ésta se encuentra en el camino (situados en los cuadrados) y cómo contribuyen las relaciones con la familia, la escuela y los iguales en la elección de dichos estilos de vida.

En cuanto al análisis de las consecuencias de su forma de actuar sobre la familia o sobre el desarrollo de los hijos o hijas, no es una tarea fácil para los padres y las madres, por ello se deben

Figura 3. Ejemplo de dinámica para facilitar la reflexión de los padres sobre el estilo de vida de sus hijos o hijas adolescentes



(Programa Vivir la adolescencia en familia)

presentar dinámicas que contribuyan a este análisis. Se puede deducir fácilmente que un mal análisis, asociando pocas consecuencias negativas a formas de proceder inadecuadas, no facilitará el que los padres o las madres vean que es necesario cambiar. En estos momentos el grupo recupera su actividad para ayudar a los demás a que vean consecuencias positivas o negativas y las asocian a sus formas de actuar. Como en todas las fases de la metodología, no se puede juzgar a los demás, sólo ayudarles a entender esas consecuencias. Es necesario que los miembros del grupo vayan entendiendo que no hay formas de proceder buenas o malas, sino que pueden generar más o menos consecuencias positivas o negativas. También es el momento en el que el mediador o la mediadora puede hacer referencia a contenidos conceptuales que les van a permitir entender mejor las consecuencias de determinados comportamientos. Por ejemplo, les puede aclarar lo que significan las actitudes hostiles hacia los hijos y cómo éstas producen comportamientos también muy hostiles en los hijos e hijas. Es importante que todos los miembros del grupo participen, esto es, nadie puede estar de libre oyente en el grupo. Otra cosa bien distinta, es que el grupo acuerde que, en determinados momentos por el tema que se está tratando, alguna persona que se encuentre muy sensible al mismo diga al grupo que prefiere quedarse callada. En este caso, habrá que respetarle y el mediador o la mediadora, verá el momento apropiado para tratar el tema o, si el caso lo requiere, derivarla a otros servicios más especializados.

Por último, verbalizar los objetivos personales de cambio es el resultado del análisis realizado en todo el proceso de la metodología experiencial. Si cada padre o madre del grupo ha tomado conciencia de cuál es su forma de actuar ante una determinada situación, si se ha realizado un buen análisis de las consecuencias que puedan generarse de esa forma de actuar, se puede llegar con cierta facilidad a plantear, ¿y ahora qué?, ¿qué puede hacer para evitar las consecuencias que anteriormente había descrito? Llegado a este momento final del proceso, es importante que cada miembro del grupo verbalice un compromiso personal, que puede ir orientado, bien a reforzar lo que ya está haciendo en la relación con sus hijos e hijas, o a explicitar un objetivo de

cambio. Éste debe ser realista y realizable a corto plazo para garantizar su consecución y favorecer la motivación de los padres y las madres que participan en el programa. Como es lógico, aunque se cierre el proceso descrito en esta metodología experiencial, los objetivos de cambio se irán retomando cada cierto tiempo para revisar el grado de consecución. Este aspecto es importante ya que los participantes podrán ir tomando conciencia de cómo va su propio proceso de cambio.

D. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LOS PROGRAMAS GRUPALES DE EDUCACIÓN PARENTAL

Los programas grupales de educación parental requieren de la presencia de los mediadores o mediadoras que guíen al grupo por un proceso de análisis personal orientado al cambio cognitivo, actitudinal y/o comportamental. Podríamos denominarle mediador del cambio ya que su objetivo principal es precisamente promover y acompañar el cambio de los participantes en el grupo. Para ello, ayuda a los miembros del grupo a que tomen conciencia de sus propias ideas y conductas, favorece el que analicen las consecuencias que generan sus formas de actuar y promueve el que cada persona, según su análisis personal, explicita algún objetivo de cambio personal. No se limita sólo a fomentar la participación y la consecución de los objetivos grupales, sino que también favorece el cambio personal. También influye en el grupo actuando como modelo de

El objetivo principal del mediador es promover y acompañar el cambio de los participantes en el grupo, ayudar a los miembros del grupo a que tomen conciencia de sus propias ideas y conductas

conducta y creando un determinado clima grupal (Máiquez et al., 2000).

Más concretamente sus funciones son las siguientes:

- Construir el conocimiento como un miembro más del grupo. Las aportaciones de los padres y de las madres son tan valiosas como las suyas.
- Apoyar la iniciativa personal y reforzar los sentimientos de competencia. Este hecho va a contribuir decisivamente en la percepción que adquieran los padres y las madres sobre su autonomía en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.
- Invitar en cada sesión a la negociación y búsqueda de consenso. Todas las decisiones deben ser conocidas y aceptadas por todos los miembros del grupo.
- Aportar como uno más, sus ideas, creencias y prácticas alternativas. No se limita a dar la información que cree necesaria para los padres y las madres, obviando las necesidades reales de éstos, decidiendo lo que en cada momento deben conocer y generando dependencia hacia el experto.
- Tener como referencia las preocupaciones y necesidades de los padres y de las madres, dejando libertad para que éstos puedan expresarlas con total seguridad.
- Proporcionar pistas que ayuden a los padres y a las madres a descubrir los medios necesarios para solucionar los problemas con autonomía.
- Cuidar el clima emocional del grupo para que siempre sea positivo y reforzante.

Según el modelo de formación de padres y madres que siga el programa, la persona que lleva el grupo puede actuar como experto o como mediador. Es fácil adivinar que tanto desde el modelo académico como desde el modelo técnico, su actuación estaría más relacionada con la de experto. Desde el modelo académico porque se convierte en un *maestro* que transmite información y enseña a su *alumnado* que son los padres y las madres y desde el modelo técnico, porque es el *profesional* que tiene toda la información técnica, que controla y decide, y proporciona pautas adecuadas. Sin embargo, desde el modelo expe-

Cuadro 7. Características del experto y del mediador en la educación parental

| Experto | Mediador |
|---|--|
| Posee y transmite el conocimiento experto. | Construye el conocimiento con el grupo. |
| Asume el control de las sesiones. | Apoya la iniciativa personal y refuerza los sentimientos de competencia. |
| Toma las decisiones y espera que los demás las acepten. | Invita a la negociación y búsqueda de consenso. |
| Da y recaba sólo la información que cree necesaria. | Proporciona pistas para que los padres planteen respuestas a sus problemas. |
| Hace ver a los padres en qué aspectos están equivocados. | Parte de las concepciones de los padres y de las madres y les apoya en el proceso de cambio. |
| Proporciona técnicas concretas a problemas concretos. | Aporta ideas, creencias y prácticas alternativas para que los padres seleccionen lo que deben hacer. |
| Asume que existe un modelo único de funcionamiento familiar que todos deben seguir. | Ayuda a los padres a encontrar su propio modelo alternativo. |

riencial la figura del mediador difiere claramente de la del experto o maestro en varios aspectos cruciales (Cuadro 7).

En suma, el rol de mediador es muy complejo ya que no sólo supone para su despliegue conocimientos teórico-prácticos sobre dinámica de grupos, sino también debe contar con una serie de competencias como son: saber formular de manera correcta y clara los objetivos e instrucciones; crear y mantener un clima cálido para las relaciones interpersonales; propiciar el consenso y contribuir a resolver los conflictos en el grupo; tener un estilo de liderazgo flexible y participativo para potenciar la madurez personal y grupal; saber aclarar y explicitar situaciones que aporten nuevos puntos de vista y tener una consideración realista de las condiciones del entorno y de las características sociales y culturales del grupo. En definitiva se trata de que el grupo madure y cumpla con sus objetivos de cambio.



Competencias parentales y resiliencia familiar y parental

El desarrollo de programas de prevención y promoción implica un buen análisis de las competencias que hay que desarrollar. Por ello, una adecuada promoción de la parentalidad positiva a través de los programas de educación parental pasa por una buena identificación de las competencias implicadas en la tarea de ser madres y padres. No se trata de evitar que los padres hagan esto o lo otro sino de fomentar las competencias apropiadas que les van a permitir mejorar su comportamiento como tales. Por tanto, los programas deben desarrollar contenidos, actividades y metodologías que aseguren la promoción de las mismas.

Hasta hace muy poco no contábamos con buenas descripciones de las competencias parentales, a pesar de que este es un paso previo y fundamental para el desarrollo de programas de educación parental. ¿Cómo podemos promover las competencias si no las conocemos? Barudy y Dantagnan (2005) señalan que estas competencias, aunque puedan estar primadas biológicamente, están moduladas por las experiencias vitales derivadas de la cultura y los contextos sociales en los que se desenvuelve el ser humano. Entre las capacidades fundamentales que citan está la de **vincularse afectivamente** a sus hijos e hijas respondiendo a sus necesidades por medio de sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales. También está la **empatía**, esto es, la capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos e hijas a través de la *lectura* de sus manifestaciones emocionales y gestuales con las que indican sus necesidades. Los padres que poseen esta capacidad pueden sintonizar con el mundo interno de sus hijos y responder adecuadamente ante sus necesidades. Asimismo, estos autores señalan la importancia de los **modelos de crianza** que suponen la capacidad de responder adecuadamente a las demandas de protección y cuidado para sus hijos. Esta capacidad es el resultado de aprendizajes complejos, que se realizan en la familia de origen y en las redes sociales primarias, y están influidos por la cultura y por las características personales y sociales de los padres. Por último está la capacidad de **participar en las redes sociales** y de utilizar los recursos comu-

nitarios. Es la facultad de pedir, aportar y recibir ayuda de las redes familiares, sociales e incluso de las redes institucionales y de profesionales con el fin de promover el ejercicio positivo de la parentalidad.

En nuestro caso, comenzamos por definir las competencias parentales como «aquel conjunto

Entre las capacidades fundamentales que citan está la de vincularse afectivamente a sus hijos e hijas respondiendo a sus necesidades por medio de sus recursos emotivos, cognitivos y conductuales

de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades» (Rodrigo, et al., 2008). Así pues, las competencias permiten al individuo enfrentar las tareas evolutivas y resolver las demandas del contexto utilizando también los recursos y posibilidades que éste ofrece.

Las competencias parentales se observan en varias áreas: educativa, agencia parental, autonomía personal y búsqueda de apoyo y desarrollo personal, descritas en el Cuadro 8 según Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009).

Como se puede observar, las competencias son de muy variado signo y deben considerarse relacionadas entre sí. Como cabría esperar, las primeras que se han nombrado son las del área educativa entre las que destacamos, por ser mucho menos conocidas, las que permiten adecuar las pautas educativas al niño en particular para poder realizar un continuo ajuste a sus peculiaridades: la observación, el perspectivismo, la sensibilidad y la reflexión.

Cuadro 8. Áreas de competencia parental

Educativa

- Calidez y afecto en las relaciones y reconocimiento de los logros evolutivos alcanzados a la medida de sus posibilidades
- Control y supervisión del comportamiento infantil gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades
- Estimulación y apoyo al aprendizaje: fomento de la motivación, proporcionar ayuda contingente a las capacidades del niño, planificación de las actividades y tareas, orientación hacia el futuro
- Adaptabilidad a las características del niño: capacidad de observación, flexibilidad o perspectivismo (ponerse en el lugar del otro), sensibilidad ante las necesidades del otro y reflexión sobre las propias acciones y sus consecuencias
- Utilizar diferentes formatos de comunicación para los mensajes parentales, argumentación, diálogo, e instrucciones.

Agencia parental

- Autoeficacia parental: Percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres
- Locus de control interno: Percepción de que se tiene control sobre sus vidas y capacidad de cambiar lo que ocurre a su alrededor que deba ser cambiado
- Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pa-

reja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos

- Percepción ajustada del rol parental: Se tiene una idea realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación
- Satisfacción en la tarea de ser padres y madres

Autonomía personal y búsqueda de apoyo social

- Implicación en la tarea educativa
- Responsabilidad ante el bienestar del niño
- Visión positiva del niño y de la familia
- Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo
- Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos.

Desarrollo personal

- Control de los impulsos
- Asertividad
- Autoestima
- Habilidades sociales
- Regulación emocional
- Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés
- Resolución de conflictos interpersonales
- Capacidad para responder a múltiples tareas y retos.
- Planificación y proyecto de vida

Cuando hablamos de agencia personal, estamos haciendo referencia a un conjunto de competencias que reflejan el modo en el que los padres perciben y viven su rol parental. Estas competencias permiten que los padres se sientan agentes protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental (Máiquez, et al., 2000). En cuanto a las competencias de autonomía personal y búsqueda de apoyo social su formulación resulta un tanto paradójica, ¿Se busca autonomía y al mismo tiempo capacidad para buscar apoyos?, la

Pedir, aportar y recibir ayuda de las redes familiares, sociales e incluso de las redes institucionales y de profesionales con el fin de promover el ejercicio positivo de la parentalidad

respuesta es afirmativa ya que lo uno implica lo otro. Si se buscan apoyos sin un sentido de auto-

nomía y responsabilidad ante la tarea de ser padres se fomenta la dependencia del técnico. Si se fomenta la autonomía pero no se fortalecen los sistemas de apoyo y las habilidades para buscarlos y mantenerlos, se pueden experimentar dificultades tan insalvables en el ejercicio de la tarea parental que al final conduzcan a la frustración y a tirar la toalla.

Por último, las competencias para el desarrollo de la vida personal son muy importantes para los padres en situación de riesgo psicosocial. Estos padres debido a su propia historia personal de carencias afectivas, dificultad para establecer relaciones de intimidad con la pareja, falta de habilidades sociales, abandono prematuro de la escolaridad que compromete la entrada en el mundo laboral y la obtención estable de recursos

Cuando hablamos de agencia personal, estamos haciendo referencia a un conjunto de competencias que reflejan el modo en el que los padres perciben y viven su rol parental

económicos, escasas redes de apoyo social, etc., afrontan la tarea de ser padres, a menudo, muy pronto y con escasos recursos personales y sociales. Por tanto, no podemos apoyar su parentalidad sin promover también este tipo de competencias para que puedan afrontar su propia vida adulta con más garantías de futuro.

También algunas personas muestran capacidades especiales cuando tienen que luchar contra la adversidad psicosocial. La resiliencia ha sido definida como la capacidad de mantener un proceso de crecimiento y de desarrollo suficientemente sano y normal a pesar de las condiciones de vida adversas (Cyrułnik, 2002). La resiliencia no implica invulnerabilidad ya que se es resiliente respecto a un ámbito y no a otro (resiliente en la familia pero no en la escuela; resiliente en el trabajo pero no en las relaciones con la pareja), o en una etapa de la vida y no en otras (resiliente

en la infancia pero no en la adolescencia). Pero en cualquier caso hablamos de capacidades que se muestran en el terreno de lo relacional y pueden entrenarse ya que no son inherentes (o al menos no todas ellas) al individuo.

Los padres en situación de riesgo psicosocial debido a carencias afectivas, dificultad para establecer relaciones de intimidad con la pareja, falta de habilidades sociales, abandono prematuro de la escolaridad, etc., afrontan la tarea de ser padres, a menudo, muy pronto y con escasos recursos personales y sociales

Lo que resulta relevante de este concepto para la promoción de competencias en las familias, especialmente en aquellas en situación de riesgo, es la idea de que no sólo el menor muestra vulnerabilidad o resiliencia, sino que el propio sistema familiar puede ser o no resiliente ante la adversidad, lo que va a producir efectos sobre el desarrollo del rol parental y su influencia en el desarrollo de los menores. Así, se ha definido la **resiliencia familiar** como un «proceso dinámico que permite a la familia como sistema abierto reaccionar positivamente ante las amenazas y retos del entorno, saliendo fortalecida de dichas situaciones» (Walsh, 1998; 2004). El modo en que la familia enfrente y maneje la experiencia, amortigüe el estrés, se reorganice con eficacia y siga adelante con su vida influirá en la adaptación inmediata de todos sus integrantes, así como en la supervivencia y bienestar de la unidad familiar. El foco de interés, desde esta perspectiva, recae sobre los procesos que la familia despliega para superar y salir fortalecida de las crisis que se encuentra.

Walsh propone algunas características que deben darse en los tres aspectos que ella considera claves en los procesos de resiliencia familiar: los

Cuadro 9. Claves de la resiliencia familiar según Walsh (1998, 2003)

Sistemas de creencias de la familia

- Dar sentido a la adversidad, “normalizando la adversidad y las crisis”.
- Perspectiva positiva, manteniendo una actitud optimista.
- Trascendencia positiva hacia el futuro, buscando metas y propósitos.

Patrones de organización

- Flexibilidad, para reorganizarse ante los retos y para mantener el sentido de continuidad.
- Cohesión, compromiso mutuo de los miembros de la familia, manteniendo un equilibrio respecto a las necesidades y diferencias entre sus miembros.
- Recursos sociales y económicos, movilización del apoyo de los parientes o de la comunidad en tiempos de necesidad.

Procesos comunicativos

- Claridad, los mensajes son claros, ciertos y coherentes.
- Expresión emocional franca, comparten un amplio rango de emociones, toleran las diferencias, usan el humor y evitan culparse unos a otros.
- Resolución colaborativa de problemas, actúan con rapidez, discuten con claridad y franqueza, abordando tanto los aspectos prácticos como los emocionales.

sistemas de creencias, los patrones de organización y los procesos comunicativos (Cuadro 9).

No sólo la familia debe prepararse y reaccionar adecuadamente ante la adversidad. También los padres y las madres deben hacer un esfuerzo para que la acumulación de estrés y problemas que conllevan las situaciones adversas no malogre su capacidad educadora. El estrés es muy negativo para la educación de los hijos e hijas ya que desvía el foco de atención del interés del menor a los miles de frentes de lucha que se abren

ante estas familias. Por ello definimos la resiliencia parental como un proceso dinámico que permite a los padres desarrollar una relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos/as a pesar de vivir en un entorno potenciador de comportamientos de maltrato. En el Cuadro 10 se presenta una lista más completa de las capacidades resilientes, tanto de la familia como de los padres.

Este énfasis en los mecanismos que la familia desarrolla espontáneamente o mediante entrenamiento para hacer frente a ciertos estados de

Cuadro 10. Capacidades resilientes en el sistema familiar y en el parental

| Resiliencia familiar | Resiliencia parental |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión familiar • Afecto en la pareja y apoyo mutuo en la tarea educativa • Valoración y compromiso familiar • Pasar tiempo juntos compartiendo actividades • Actitud ética ante la vida y educación en valores • Manejo positivo del estrés y las crisis • Optimismo y visión positiva ante la vida • Sentido de control sobre los acontecimientos de la vida • Flexibilidad y perseverancia ante las dificultades | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de su papel central como padres y de que lo que ocurre en la familia afecta al menor • Cogniciones centradas en el niño y sus necesidades emocionales y afectivas (empatía y perspectivismo) • Mayor reciprocidad (confianza y comunicación) en las relaciones • Metas educativas y expectativas positivas sobre el futuro de los hijos e hijas • Más reflexión sobre la praxis educativa • Estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo social, seleccionar retos posibles de afrontar. • Optimismo y posibilismo en lugar de victimismo y fatalismo • Colaboración con los servicios sociales y motivación para el cambio |

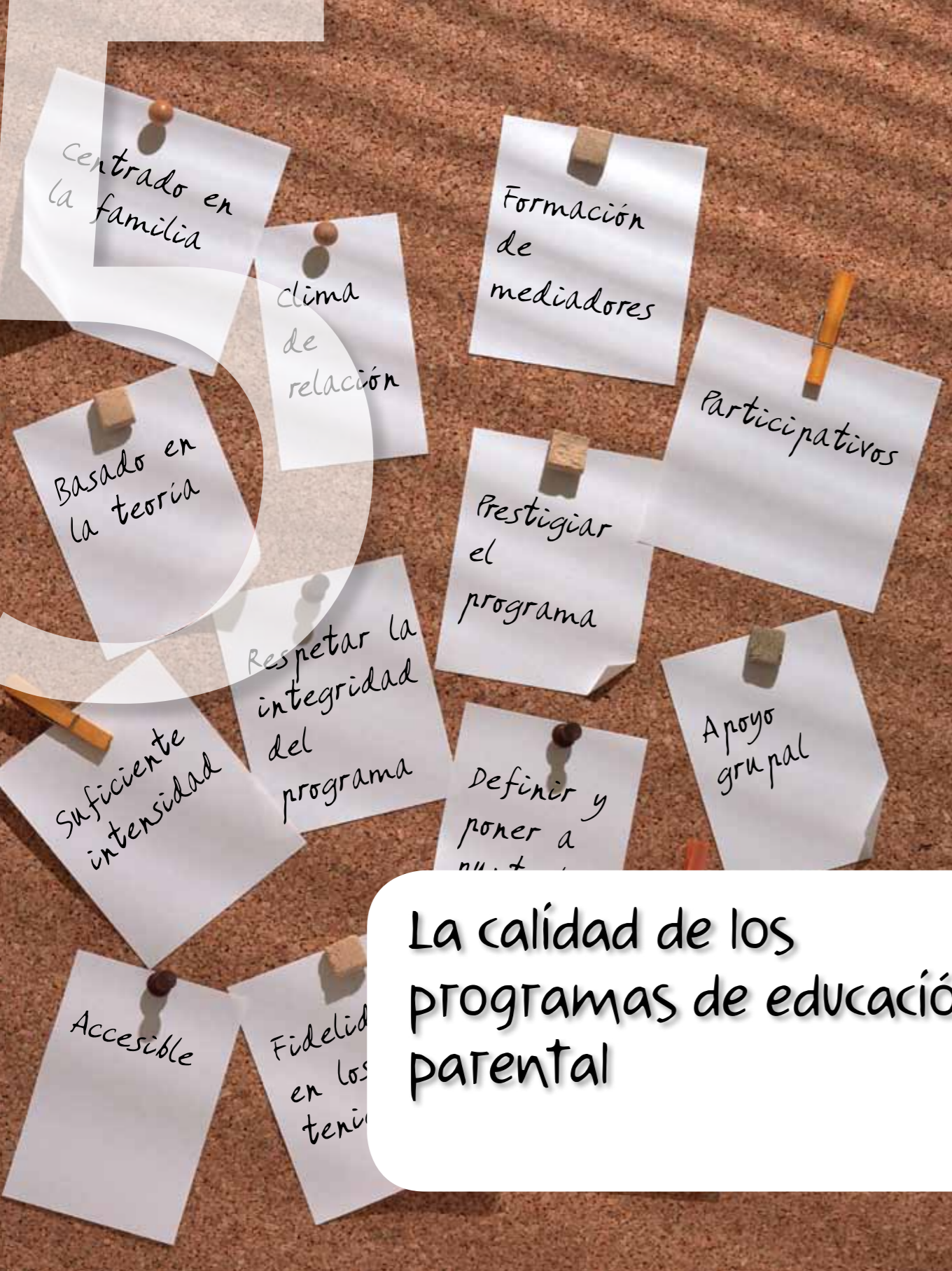
crisis supone un cambio de inflexión muy importante por varias razones. En primer lugar, señala un cambio de perspectiva en los profesionales que se dedican a temas de intervención familiar, al considerar que las familias que atraviesan situaciones problemáticas pueden también desplegar habilidades naturales que les permitan superarlas, lo que significa dejar atrás esa visión catastrófica de las familias denominadas disfuncionales, multiproblema, o desestructuradas. En segundo lugar, destierra la idea de que las familias sanas están libres de problemas, cuando lo que caracteriza a las familias sanas no es la ausencia de problemas sino más bien su capacidad de superarlos y resolverlos. En tercer lugar, esta perspectiva es muy útil para los programas de educación parental ya que enfatiza las posibilidades de recuperación de las familias en situación de riesgo psicosocial, descubriendo sus puntos fuertes y sus potencialidades, y señala una hoja de ruta para poderlas trabajar y promover. En cuarto lugar, porque gracias a este enfoque

seguiremos para la adquisición de competencias los modelos resilientes de las familias que han sabido salir adelante en entornos adversos en lugar de los modelos familiares ideales o los modelos basados en la propia experiencia familiar del profesional. En suma, para promover la resi-

Los padres y las madres deben hacer un esfuerzo para que la acumulación de estrés y problemas que conllevan las situaciones adversas no malogre su capacidad educadora

liencia hay que fomentar un planteamiento en positivo centrado en el desarrollo de capacidades y competencias tanto para los padres como para los menores, cualesquiera que hayan sido sus circunstancias vitales.





La calidad de los programas de educación parental

La introducción de programas de educación parental en los servicios de apoyo a la familia requiere una apuesta decidida a la hora de asegurar la calidad de dichos programas. Sin embargo, esta cultura de la calidad dista mucho de ser una realidad palpable en la mayor parte de estos servicios. Una buena muestra de ello es que la práctica efectiva de la evaluación de programas (no sólo los de educación parental) se basa casi exclusivamente en la utilización de una serie de indicadores estructurales que nos dan una imagen bastante imprecisa e indirecta de la calidad de dichos programas y de los efectos que provocan en los usuarios. Así, la evaluación suele quedar reducida a una memoria donde se recoge la cuantificación de los casos atendidos, el perfil sociodemográfico de los usuarios, el tipo de servicio recibido, los recursos humanos y materiales utilizados y la satisfacción de los receptores del programa. Sin duda, estos indicadores son acertados pero no son suficientes para captar la complejidad del proceso.

En este apartado del documento nos ocuparemos en describir los componentes más esenciales que entran en juego en el desarrollo de un programa para después ahondar en dos de ellos que son esenciales, la implementación y la evaluación de los programas de educación parental. Cumplimos con ello la necesidad de evaluar dichos programas siguiendo los principios de los programas basados en evidencias aconsejados por la Society for Prevention Research Standards (Flay, Biglan, Boruch, Castro, Gottfredson, Kellam, et al., 2005). Sirva de ilustración de la complejidad de estos procesos el gran número de interrogantes que hay que resolver: cuáles son las necesidades y los recursos disponibles, cuáles son los objetivos, la población diana y los resultados esperables, cómo incorpora el programa la evidencia científica y las buenas prácticas, cómo se complementa el programa con otros servicios o recursos ya existentes, qué habilidades y capacidades hacen falta para implementar el programa, cómo se va a evaluar la calidad de la implementación del programa, qué resultados obtiene el programa, cómo incorporar estrategias de estabilidad y mejora continua del programa. En lo que sigue intenta-

remos ir dando algunas claves para encontrar respuestas a estas preguntas.

A. COMPONENTES BÁSICOS DE UN PROGRAMA

Comencemos por describir los componentes básicos de un programa de educación parental. Los podemos dividir en dos grandes categorías: los centrales y los contextuales. Los primeros se refieren a tres ingredientes que forman el cuerpo central de un programa: las características del propio programa, las de los profesionales que lo van a desarrollar y las de los usuarios/participantes a los que va dirigido el programa. A su vez, los componentes contextuales hacen referencia a un conjunto de elementos, aparentemente más periféricos pero igualmente cruciales, que hay que tener en cuenta para el buen desarrollo del programa (vg. Implementación). Son los elementos de apoyo que permiten la puesta en práctica del programa.

La evaluación de programas de educación parental se basa casi exclusivamente en la utilización de una serie de indicadores estructurales que nos dan una imagen bastante imprecisa e indirecta de la calidad de dichos programas y de los efectos que provocan en los usuarios

Los componentes centrales de los programas psicoeducativos que consiguen los mejores resultados son los siguientes (adaptado de Kumpfer y Alvarado, 2003):

Características del programa:

- **Basado en la teoría:** tienen un modelo del cambio que desean promover y saben cómo conseguirlo.

- **Centrado en la familia:** están dirigidos a los miembros de la familia y tratan de mejorar las relaciones familiares para crear un ambiente positivo y recabar los apoyos necesarios de la comunidad.
- **Manualizado:** está descrito y desarrollado en todos sus detalles para que pueda ser fielmente replicado.
- **Temporalización apropiada:** se aplica cuando es más necesario y más efectivo teniendo en cuenta la prevención.
- **Suficiente intensidad:** tiene la duración correcta, la frecuencia e intensidad apropiada.
- **Accesible:** se proporcionan los servicios oportunos para facilitar la asistencia al programa y su continuidad.
- **Apropiado para los participantes:** los servicios son sensibles a las diferencias culturales y satisfacen las necesidades, nivel educativo y motivación de los participantes.

Los componentes centrales se refieren a las características del propio programa, las de los profesionales que lo van a desarrollar y las de los usuarios/participantes a los que va dirigido

Características de los profesionales:

- **Formación del personal:** profesionales con un perfil apropiado, con buena formación en técnicas de grupo y que conocen bien el programa y a las familias usuarias.
- **Buena supervisión:** presencia de coordinadores que supervisan el programa, crean espacios de reflexión sobre la práctica y logran un buen equipo de asistencia al programa.
- **Apoyo estructural:** cuentan con tiempo, car-

ga de trabajo, espacios, equipamiento y aseos apropiados.

- **Clima de relación:** la relación con los participantes es cálida, de confianza, empática y sincera y son percibidos por los participantes como competentes, implicados y responsables.

Los componentes contextuales hacen referencia a un conjunto de elementos, aparentemente más periféricos pero igualmente cruciales, que hay que tener en cuenta para el buen desarrollo del programa

Características de los participantes:

- **Participativos:** implicados en el programa, asistiendo al programa y colaborando en las actividades.
- **Motivados para el cambio:** dispuestos a poner en cuestión sus puntos de vista si es necesario y optimismo sobre las posibilidades de cambio.
- **Apoyo grupal:** conectan con el grupo y se apoyan mutuamente.

Junto a estos componentes más centrales hay que tener en cuenta una serie de componentes contextuales que son la garantía de que el programa se lleve a cabo en las mejores condiciones. Estos componentes son los que resultan más importantes cuando estamos desarrollando un programa de educación parental a escala de la comunidad y no un programa de aplicación experimental por una sola vez. El salto de la aplicación de un programa experimental a su aplicación comunitaria es tan grande que muchos programas que han funcionado a pequeña escala fracasan cuando dan el salto a su implementación más masiva.

Los componentes contextuales que más influyen

en la calidad del programa cuando se aplica a escala comunitaria son los siguientes:

- **Características del esquema de partenariatado:** acuerdos interinstitucionales que se han llevado a cabo para la elaboración, implementación, evaluación y seguimiento del programa en una comunidad.
- **Características del entorno:** aceptación o resistencia de la comunidad ante el programa, calidad de los barrios en términos de recursos y participación ciudadana, expectativas de los profesionales y actitud ante el programa, difusión del programa en el servicio y en la comunidad.
- **Características de la población diana:** edad, sexo, nivel socioeconómico y composición intercultural, actitudes hacia el servicio y hacia el programa, nivel de riesgo psicosocial, composición de los grupos, estrategias de captación.
- **Características de la implementación:** fidelidad en la aplicación del programa, personal que requiere, horas de entrenamiento y supervisión del mismo, soporte institucional.
- **Características de la diseminación del programa:** transferibilidad, costes de ejecución, ingredientes clave del programa que deben mantenerse en su adaptación a nuevos contextos.
- **Características de la infraestructura y recursos necesarios para su viabilidad:** presupuesto suficiente para lograr una buena relación coste-beneficio, personal adecuado, diseño de evaluación, recursos accesibles.
- **Características del desarrollo del programa:** garantizar la toma de decisiones sobre la mejora del programa y su estabilidad como recurso psicoeducativo de la comunidad, uso combinado con otros recursos.

En los siguientes apartados vamos a seguir profundizando en dos de estos componentes periféricos como son la implementación y la evaluación.

B. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Es obvio que todo programa debe ser implementado y supervisado correctamente. Sin embargo, se ha teorizado relativamente muy poco sobre la finalidad de dicho proceso y los criterios de calidad que entran en juego a la hora de analizarlo.

Respecto a lo primero diremos que los objetivos de la implementación son los siguientes:

- Asegurar la fidelidad a los principios y metodología del programa.
- Adaptar el programa a las características del contexto.
- Averiguar las condiciones que permiten mejorar los resultados del programa.
- Contribuir al desarrollo y coordinación de los recursos municipales necesarios para el programa.
- Integrar el programa en el servicio de apoyo a la familia utilizándolo como recurso para los planes de caso.
- Buscar el mejor ajuste para complementar el programa con otras acciones y modalidades de atención a las familias.
- Desarrollo profesional de los profesionales y creación de redes de apoyo entre ellos.

Respecto a los criterios de calidad, a continuación proporcionamos una serie de claves para una buena implementación de los programas de padres:

Respecto al programa

- **Prestigiar el programa:** inauguración del mismo, apoyo institucional al programa como servicio a las familias. Darles valor añadido a los que asisten porque se preocupan por sus hijos e hijas.
- **Respetar la integridad del programa** sin intercalar todo tipo de actividades no previstas. Cuidar los requisitos indispensables para su aplicación.
- **Considerar siempre la flexibilidad como un elemento clave:** se puede trabajar desde varios niveles, con diferentes ritmos y los recursos disponibles.
- **Fidelidad en los contenidos y metodología del programa:** el programa debe impartirse sin desvirtuar su metodología y sin intercalar elementos extraños al mismo.
- **Controlar el ritmo de implementación:** no se deben intercalar entre las sesiones del programa actividades o talleres de otra índole para no exceder la duración prevista del mismo.
- **Adaptación a la cultura de referencia. Transferibilidad.** Los programas deben adaptarse a las peculiaridades locales pero sin perder fidelidad en la implementación de los aspectos centrales del mismo.
- **Plantear una serie de actividades sociales al hilo del programa:** dichas actividades sirven de incentivo y cumplen una función de integración social.
- **Definir y poner a punto la red de recursos de apoyo al programa:** tanto en sus aspectos formales como lúdicos.

Respecto a los profesionales

- **Formación de mediadores:** inicial, supervisión.

- **Disponer de una profunda comprensión de la dinámica de grupos:** deben servir de mediadores regulando la función directiva con la de mediadores del cambio.
- **Separar la función educadora de la función controladora y asegurar la confidencialidad:** no deben llevarse las informaciones de los padres fuera del grupo hacia el servicio.
- **Integración en los equipos de familia:** los mediadores de los grupos deben estar integrados en el equipo de profesionales para coordinarse con los mismos y recibir a las familias enviadas por el servicio.
- **Estabilidad de la figura del mediador:** para que se lleven a cabo los procesos de identificación con el grupo y el desarrollo del sentido de pertenencia al mismo.

Respecto a los participantes

- **Selección de participantes y organización de los grupos:** Visita domiciliaria o entrevistas y formación de grupos moderadamente heterogéneos evitando aglutinar a todos los padres de alto riesgo en el mismo grupo.
- **Eliminar barreras para el reclutamiento y asistencia continuada:** voluntariado para cuidar a los hijos e hijas durante las sesiones, café y refrescos; apoyo a la participación y asistencia del programa: llamadas de teléfono, transporte, etc.

Algunos de estos puntos son especialmente delicados y merecen una explicación más detallada. Por ejemplo, para seleccionar a los usuarios de los servicios sociales que entrarán en los grupos se deben realizar contactos previos en los propios domicilios o mediante entrevistas para motivar la asistencia al grupo, explicar la finalidad del mismo y aclarar lo que se espera de ellos. La asistencia al programa puede presentarse como una de las formas en las que el servicio ayuda a las familias a que mejoren su atención a los menores, de modo que lo vean como una segunda oportu-

nidad para mejorar la vida familiar y que los menores se desarrollen más adecuadamente en su seno. También puede presentarse como contraprestación obligatoria a las ayudas recibidas, aunque es de esperar que en breve plazo afloren motivaciones mucho más intrínsecas por parte de las familias. Es cierto que las familias que han sido declaradas en riesgo cuando se le ofrece

Para seleccionar a los usuarios que entrarán en los grupos se deben realizar contactos previos en los propios domicilios o mediante entrevistas para motivar la asistencia al grupo, explicar la finalidad del mismo y aclarar lo que se espera de ellos

como prestación la participación en el programa suelen inicialmente manifestar baja motivación. Pero una vez que el programa comienza y perciben tanto el apoyo que desde el grupo se le dispensa como los cambios positivos en la educación de sus hijos e hijas, manifiestan claramente un mayor nivel de motivación hacia el programa. En algunas corporaciones, la asistencia es obligada (si estamos hablando de contraprestación) y el mecanismo que se sigue es el de una tarjeta de seguimiento en la que los educadores sellan la asistencia a las sesiones como parte integrante del plan de caso consensuado con las familias y de los objetivos a alcanzar en el mismo.

Se debe respetar, en principio, el criterio de que no participen en los grupos familias en situación de alto riesgo que estén en situación de crisis, con necesidades muy acuciantes o de carácter terapéutico que difícilmente van a verse satisfechas en una intervención grupal. Está indicado, en cambio, el que el grupo tenga una combinación de padres de riesgo bajo y medio o el que se invite a aquellas familias en riesgo alto, que ya hayan pasado por una intervención individualizada o a la par que se está realizando la misma, siempre a criterio de los técnicos. También se puede com-

binar que asistan al grupo tanto padres y madres del barrio con situaciones familiares más normalizadas como aquellos con familias de riesgo bajo, siempre bajo el criterio de los técnicos.

Para motivar y asegurar la asistencia a las sesiones, el programa debe ofrecer una serie de servicios como, por ejemplo, el transporte para las familias más alejadas o con menos posibilidades, atención a los hijos e hijas mientras que los padres y madres están en la sesión, café o refrescos para los descansos y, sobre todo, la posibilidad de llevar a cabo una serie de actividades lúdicas paralelas a las sesiones que impliquen la utilización de recursos del municipio o la participación en actividades programadas en el mismo. Se cumplen dos funciones importantes, servir de estímulo y de motivación para perseverar en el programa (por ejemplo, organizar una actividad de este tipo cada vez que se acabe un módulo del mismo), e integrar a las familias en las actividades y recursos del municipio. También resulta muy motivador el que los educadores o mediadores de grupo promuevan el que los miembros del grupo acuerden traer café, fruta o dulces caseros para compartir al final de cada sesión; esto

Se debe respetar, el criterio de que no participen en los grupos, familias en situación de alto riesgo que estén en situación de crisis, con necesidades muy acuciantes o de carácter terapéutico que difícilmente van a verse satisfechas en una intervención grupal

fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y facilita el que se considere ese momento como un espacio en el que los padres y las madres comparten algo más que sus problemas en la educación de sus hijos.

La estabilidad de la figura del mediador o mediadora es crucial ya que los grupos requieren una continuidad en su funcionamiento. Por la misma razón, la introducción de algún nuevo miembro

Cuadro 11. Algunas medidas para fomentar la participación sostenida de los padres

- Ofertar el programa a través de centros comunitarios de atención familiar que estén en su zona.
- Plantear una serie de actividades sociales y/o familiares al hilo del programa.
- Mantener un servicio y atención respetuosa, colaboradora y sin prejuicios.
- Tener en cuenta los valores culturales de la familia, utilizando un lenguaje cercano.
- Tener un buen clima dentro del grupo.
- Dar a los padres la oportunidad de sentirse protagonistas en cada una de las sesiones.
- Reforzar pequeños cambios personales o relacionales de los padres.
- Reforzar a las familias para que hagan uso de las redes sociales a su alcance.
- Animar la asistencia llamando por teléfono el día anterior o facilitando el transporte.
- Facilitar que los menores a cargo estén atendidos por personal del voluntariado o por otros servicios.

siempre debe pasar por la autorización del grupo, cuidando de no incluir a una persona que rompa con la dinámica conseguida. La estabilidad del mediador es fundamental; éste/ésta se convierte en la persona con mayor estatus dentro del grupo, que los padres y las madres comienzan a tener como referente para muchas situaciones, por lo que el cambio de esta figura genera sensaciones de abandono, de falta de seriedad y de respeto de las instituciones hacia estos padres o madres, poniendo en riesgo la continuidad del grupo.

Es también muy importante en la implementación el integrar el programa dentro del servicio de modo que éste quede como un recurso a utilizar en los planes de caso de las familias usuarias. De este modo, se agiliza la intervención con las familias, se promueve el dinamismo del servicio (las familias pasan de ser atendidas de modo individualizado a ser atendidas grupalmente) y se articulan y sistematizan las intervenciones. Todo ello se logra cuando el coordinador del servicio asiste también a la formación y se involucra en

la implementación del programa, estableciendo una estrecha colaboración con el mediador.

Para terminar este apartado en el Cuadro 11 resumimos una serie de medidas para reforzar la participación de los padres en el programa y durante las sesiones, ya que es éste un punto crucial en la implementación de los programas.

C. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

En los últimos años se han desarrollado experiencias de educación parental en España. Sin embargo, son escasas las ocasiones en las que se cuenta con una evaluación suficiente y contrastada de la idoneidad de las mismas, más allá de las propias impresiones de los técnicos y de la satisfacción de los participantes. Esta es una grave carencia ya que el reto de la implantación de un sistema de calidad se centra en la optimización de los recursos presupuestarios para asignarlos a aquellos programas que hayan demostrado tener una mayor valor y utilidad con arreglo a la finalidad a la que fueron destinados. Entendemos por **evaluación de un programa** «la investigación de sus efectos, resultados y consecución de sus objetivos para posteriormente tomar decisiones sobre el mismo» (Fernández-Ballesteros, 2001).

La evaluación de programas comprende dos facetas evaluativas: **la eficacia y la eficiencia**. Cuando se evalúa la eficacia de un programa se analiza si éste ha producido los cambios esperados en los destinatarios elegidos en relación con los objetivos, la metodología y los contenidos propuestos. Entendida en estos términos, la eva-

Entendemos por evaluación de un programa «la investigación de sus efectos, resultados y consecución de sus objetivos para posteriormente tomar decisiones sobre el mismo»

luación permite conocer el valor o el mérito del programa según sus propios criterios internos de idoneidad, definidos a partir de los indicadores de cambio propuestos. Además, como estos indicadores se suelen establecer a partir de un modelo teórico de cómo se producen los cambios, se pueden postular las razones conceptuales del

La evaluación de programas comprende dos facetas evaluativas: la eficacia y la eficiencia

por qué se han producido tales cambios, siempre según dicho modelo.

El diseño de la eficacia de un programa supone llevar a cabo una serie de controles estadísticos para asegurar su calidad. En primer lugar, deben plantearse contrastes pre-post test, con grupos de control equivalentes o comparables, o con dosis diferentes de intensidad del programa. Es además muy conveniente que se exploren los efectos a medio y largo plazo del programa para ver si se mantienen los resultados alcanzados o se observa el impacto sobre un tercer aspecto importante a ser tenido en cuenta. Se debe tener en cuenta los niveles de abandono del programa y comprobar si la población que ha quedado es similar a la que se fue del programa, con el fin de descartar un posible sesgo en los que se quedan que los hace más favorables al cambio. Debe tenerse muy en cuenta el tamaño de la muestra pues, a menudo, no se cuenta con suficiente potencia estadística para realizar el estudio o generalizar los resultados obtenidos a la población. Es importante el uso de cuestionarios, observaciones, registros cualitativos que sean de calidad y que cumplan los criterios de fiabilidad y validez. Estos instrumentos deben ser acordes con la teoría del cambio que se pone a prueba con el programa. En los resultados obtenidos deben calcularse los tamaños de los efectos, que controlan su significatividad teniendo en cuenta el tamaño de la muestra. Por último, hay que averiguar para quién funciona el programa (generalizabilidad) mediante el análisis de aquellos moderadores

que cualifican el cambio (edad, sexo, cultura, tipo de grupo, etc.) y por qué funciona el programa (teoría del cambio), mediante el análisis de aquellas variables mediadoras (vg. La motivación al cambio, la percepción del rol parental) que pueden estar explicando los resultados obtenidos.

Por su parte, cuando se evalúa la eficiencia de un programa el objetivo es averiguar si podemos generalizar los resultados del programa y optimizar algunos de sus parámetros estructurales para mejorar su aplicabilidad en futuras ocasiones (Anguera y Chacón, 2008). Así, se puede realizar un análisis de los recursos utilizados (por ejemplo los grupos de padres que se han beneficiado del mismo, el número de sesiones y de observaciones realizadas). A partir de esta evaluación se puede conocer la utilidad social del programa en función de los recursos humanos y materiales invertidos en el mismo. Además, se puede mejorar el diseño del programa para que se adapte mejor a la red de servicios sociales en la que se inserta como un recurso más. Por último, pueden realizarse estudios económicos en términos de la relación coste-beneficio del programa, lo cual es muy útil cuando se busca la implementación a gran escala.

Ambas facetas de la evaluación de programas pueden darse indistintamente aunque lo ideal es que sean complementarias. Un programa puede ser efi-

Es muy conveniente que se exploren los efectos a medio y largo plazo del programa para ver si se mantienen los resultados alcanzados o se observa el impacto sobre un tercer aspecto importante a ser tenido en cuenta

caz pero no resultar eficiente y viceversa. Piénsese, por ejemplo, en aquellos programas de intervención que han demostrado ser eficaces en unas condiciones cuasi-experimentales que son muy difíciles de encontrar en la vida real, o bien en aquellos programas con vocación comunitaria pero difíciles

de integrar en la red de servicios sociales por suponer demandas de recursos humanos y materiales no disponibles para su aplicación a gran escala. Alternativamente, considérense aquellos programas que cumplen estos últimos requisitos de eficiencia y aplicabilidad en la red social, pero cuyo modelo teórico de partida y los indicadores de cambio elegidos no son capaces de mostrar cambios signifi-

Cuando se evalúa la eficiencia de un programa el objetivo es averiguar si podemos generalizar los resultados del programa y optimizar algunos de sus parámetros estructurales para mejorar su aplicabilidad en futuras ocasiones

ficativos en los participantes tras la aplicación del programa. Lo ideal es que un programa pueda superar ambos filtros evaluativos antes de finalizar su puesta a punto para ser ofrecido como un recurso psicoeducativo para la comunidad.

Además de dichos filtros, el hecho de que el programa se adapte a las condiciones locales, que el personal lo aplique de modo fidedigno y con entusiasmo, y que se cumplan todos los demás aspectos que nombrábamos en el punto anterior respecto a la implementación son aspectos igualmente importantes (McCall, 2009). La dificultad de todo ello es que la evaluación de la implementación requiere un seguimiento del proceso que no se suele realizar en la mayoría de las evaluaciones. A decir verdad, no se han desarrollado buenas medidas de dicho proceso, de modo que la pregunta crucial de cómo se ha aplicado el programa suele quedar sin contestar. Sin embargo, padres poco motivados, locales incómodos, profesionales escépticos o sobrecargados de trabajo, metodologías inadecuadas o menores gritando a la puerta de la sesión grupal pueden dar al traste con el mejor de los programas.

Siguiendo con el análisis del proceso de evaluación hay que referirse a otros aspectos importan-

tes a tener en cuenta: **cómo se evalúa, qué se evalúa y quién evalúa**. Respecto al cómo se evalúa, se puede realizar la evaluación en múltiples lugares en los que se realiza el programa, se puede centrar en medir múltiples dimensiones psicosociales de análisis, se pueden y se deben utilizar varias pruebas con diferentes modalidades de respuesta y contar con múltiples informantes lo cual es una garantía de calidad y objetividad. En cuanto al qué se evalúa, se refiere a los diferentes ámbitos donde se estudia el impacto del programa. Así, se pueden comprobar los efectos del programa en el ámbito familiar pero también en el ámbito profesional y el de los servicios, lo cual es muy novedoso. Por último, el quién evalúa se refiere a las personas/agencias que son las que llevan a cabo la evaluación. Aquí es crucial distinguir entre evaluaciones llevadas a cabo por el propio equipo que ha realizado el programa, evaluaciones diseñadas en colaboración con todos los agentes implicados incluidos los participantes o bien evaluaciones llevadas a cabo por una institución u empresa externa contratada al

Hay que referirse a otros aspectos importantes a tener en cuenta en el análisis del proceso de evaluación: cómo se evalúa, qué se evalúa y quién evalúa

efecto. En la evaluación en colaboración los investigadores, agentes sociales o educativos y los propios participantes colaboran para definir el problema, los objetivos de la intervención, utilizan coordinadamente los recursos comunitarios y evalúan conjuntamente.

D. ALGUNOS RESULTADOS DE LOS PROGRAMAS EXPERIENCIALES DE EDUCACIÓN PARENTAL

Queremos terminar este apartado ilustrando algunos de los resultados obtenidos con los pro-

gramas de educación parental que siguen la metodología experiencial antes descrita. Todos ellos tienen como principal objetivo potenciar

Todos los programas tienen como principal objetivo potenciar las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial

las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial. Nos referimos a los programas, elaborados por nuestro equipo, Apoyo personal y familiar (padres y madres con hijos e hijas de todas las edades), Crecer en familia (padres y madres con hijos e hijas de 0 a 6 años) y Vivir la adolescencia en familia (padres y madres con hijos e hijas en la adolescencia), implementados todos ellos en régimen de partenariado con varias comunidades autónomas, y en colaboración con los servicios sociales de las corporaciones locales o con redes de recursos como los centros de día. Esta coordinación lleva aparejada una financiación que asegura un trabajo estable con las familias e incorpora dichos programas dentro de la red de recursos con los que se realiza la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Es de destacar el importante papel que han tenido los coordinadores de estos servicios y la encomiable labor realizada por los mediadores y mediadoras que han llevado a cabo las dinámicas de los grupos durante todo el proceso, así como el entusiasmo y la implicación que demuestran los participantes de los programas.

El perfil básico de los participantes que provienen de los servicios sociales municipales es el de mujer (la participación masculina fluctúa entre un 5-12%), la media de edad está en torno a los 30 años (aunque depende según el tipo de programa), vive en familia monoparental femenina

en un porcentaje sobre-representado respecto al porcentaje habitual de estas familias en el conjunto de la población (40% respecto al 10% que es habitual en Canarias, por ejemplo), con más de tres hijos a su cargo (en torno a 3,3 de media cuando la media nacional es de 1,4), con bajo nivel educativo, sin empleo o con empleo precario, con ayudas sociales, cuando tiene pareja está desempleada y de bajo nivel educativo. De todos modos estas cifras son meramente indicativas, ya pueden variar de unas comunidades autónomas a otras y de unos programas a otros. Los padres y madres que realizan los programas acceden a través de dos vías, derivados por los propios servicios sociales o por voluntad propia solicitándolo a los mismos. Debido a la diversa procedencia se suele realizar una evaluación del estatus de riesgo psicosocial de todos los participantes, resultando en torno a un 60% de familias usuarias del servicio y un 40% procedente de familias normalizadas del barrio.

En varias ocasiones hemos podido constatar la eficacia de los programas en términos de ganancias pre/post-test y en contraste con un grupo control, así como de la evaluación del proceso (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, en prensa). Los resultados obtenidos indican que los programas disminuyen significativamente el apoyo de los participantes a las ideas Nurturistas

Es de destacar el importante papel que han tenido los coordinadores de estos servicios y la encomiable labor realizada por los mediadores y mediadoras que han llevado a cabo las dinámicas de los grupos durante todo el proceso

e Innatistas. Esto es muy positivo, ya que éstas implican un punto de vista muy simple sobre las necesidades de los niños, contemplando sólo las de tipo físico, así como una percepción de que el

papel de los padres influye muy poco en el desarrollo. Por el contrario, el programa no modifica el apoyo a las ideas Ambientalistas y Constructivistas, que contemplan el papel importante que tienen los padres en la educación de los hijos e hijas y proporcionan una imagen más completa de las necesidades evolutivas de todo tipo que tienen que satisfacer. Los resultados también in-

Los resultados obtenidos indican que los programas disminuyen significativamente el apoyo de los participantes a las ideas Nurturistas e Innatistas

dican que hay una relación entre las ideas que sostienen los padres y las prácticas que utilizan, de modo que el cambio en las primeras va a asociado a cambios en las segundas. Así, se ha observado que el programa favorece la disminución del uso de las prácticas Permisivo-negligentes y de las prácticas Coercitivas, mientras que aumenta el uso de las prácticas Inductivas. Ello significa que los participantes utilizan prácticas educativas más adecuadas basadas en la explicación, argumentación y justificación de la norma, mientras que utilizan menos las prácticas basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza, así como, las que indican una falta de supervisión e interés por las necesidades del niño y por sus conductas, en relación con el cumplimiento de las normas que suelen estar escasamente indicadas.

Respecto a la agencia parental, se han encontrado efectos muy robustos en la Autoeficacia, Control interno y la Dificultad de la tarea. Después del programa, y en relación con los participantes del grupo de control, se sienten más capaces en su papel, perciben que controlan mejor sus vidas y que la tarea de ser padres requiere tiempo, esfuerzo e implicación. Respecto al Apoyo social, al final del programa todos los participantes quedan igualados en el uso del apoyo informal lo cual es muy importante, dada la naturaleza protectora de las redes naturales formadas por

personas, familias, amigos, vecinos, etc., que son un buen complemento para el ejercicio de las responsabilidades parentales. Asimismo, se observan incrementos en el uso de las fuentes formales, un poco más en el grupo de riesgo, pero el porcentaje total de este uso queda bastante inferior al del uso del apoyo informal. Se ha logrado, por tanto, vencer el fuerte desequilibrio en el uso de estas fuentes tan característico de las familias en riesgo.

Dentro de la tónica positiva de resultados, los programas suelen beneficiar más a aquellas familias con el perfil de vulnerabilidad psicosocial que se pretende en los mismos, aunque también han mejorado aquellos participantes con niveles medios de estudios. Se benefician menos aquellos participantes con un nivel educativo superior y con menor edad. En cuanto al tipo de grupo que muestra mayores mejoras son los homogéneos de riesgo y los mixtos conformados con familias en riesgo y normalizadas. Los que menos se benefician son los homogéneos formados por participantes sin riesgo. Aquí se observa la importancia de tratar de aunar grupos con ambas poblaciones en lugar de que asistan por separado. Asimismo es positivo para obtener mejores resultados el que los mediadores se formen en los programas respectivos, lo que asegura que conozcan bien la filosofía de los mismos y las competencias parentales que tratan de reforzar y de promover.

Se ha observado que el programa favorece la disminución del uso de las prácticas Permisivo-negligentes y de las prácticas Coercitivas, mientras que aumenta el uso de las prácticas Inductivas

Cuando se han realizado estudios sobre los efectos a largo plazo de los programas los resultados indican un efecto positivo de los mismos en la calidad del ambiente familiar en el hogar (Rodrigo et al., en prensa). Así por ejemplo, aquellos participantes que han aumentado su apoyo a la teoría ambientalista y a la teoría constructivista,

ambas muy positivas para el desarrollo, eran los que, meses después, más estimulaban los aprendizajes académicos, los que más promovían el desarrollo de la madurez social del menor, y los que utilizaban una mayor variedad de materiales de estimulación para el aprendizaje de su hijo o hija en el hogar. Respecto a la agencia parental, el acuerdo en la pareja y la percepción de la dificultad del rol parental, influyeron positivamente en la estimulación académica en el hogar y la aceptación mostrada ante los comportamientos de los hijos e hijas. Respecto a la práctica coercitiva se observó que aquellos participantes que habían disminuido dicha práctica o habían incrementado la práctica inductiva son los que más diversidad de experiencias y mayor estimulación académica proporcionaron a los hijos e hijas en el hogar. Por último, respecto a los cambios en el apoyo formal se observó que aquellos participantes que habían disminuido su uso son los que mejor entorno físico tenían en el hogar, y más diversidad de experiencias proporcionaban a sus hijos e hijas, lo que es un indicio de que la familia empieza a funcionar sin tener que depender de aquellos.

Es de destacar que los programas tienen también efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los mediadores y mediadoras. Llevar a cabo las dinámicas de grupos cada semana, preparar las sesiones y realizar todas las actividades com-

Después del programa, los participantes se sienten más capaces en su papel, perciben que controlan mejor sus vidas y que la tarea de ser padres requiere tiempo, esfuerzo e implicación

plementarias de coordinación con otros técnicos del servicio o de otros servicios es una tarea muy ardua si el final no se observan beneficios en las habilidades profesionales de los propios mediadores/as. Así ha sido, ya que participar en los programas les ha reportado una mejora en sus habilidades profesionales para comunicarse

Los programas tienen también efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los mediadores y mediadoras

con las familias, entender mejor sus problemas, observar indicadores de mejora que antes les pasaban desapercibidos, y lograr más aceptación y colaboración por parte de las familias. Los mayores beneficios se han observado en aquellos que trabajaban con grupos de riesgo, en los que el reto a afrontar ha sido todavía mayor.

Respecto a los cambios en el equipo y la coordinación con otros profesionales son también positivos, aunque no tan notables como en el caso anterior. Ahora son más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social, se intercambian información con otros profesionales sobre los usuarios de los programas lo que indica que se han mejorado las prácticas de referencia de las familias de unos servicios a otros. Opinan además que los otros profesionales han aportado ayuda o información de interés para el trabajo del mediador/a, lo cual ha sido posible gracias a los varios encuentros de los mediadores entre sí. Por último, la percepción de los coordinadores es muy positiva ya que reflejan un alto grado de satisfacción con los programas, los recomiendan como un recurso para las familias en riesgo y se coordinan adecuadamente con los mediadores y mediadoras.

Visto en su conjunto los resultados nos hablan de una buena calidad de la implementación y de unos buenos resultados. En una implementación y evaluación tan compleja como esta, con múltiples agentes implicados, múltiples lugares y múltiples pruebas son de destacar las buenas opiniones que los técnicos han manifestado en general respecto a su puesta en marcha, su seguimiento y evaluación. Nos queda la asignatura pendiente, entre otras, de animar a la incorporación del padre como usuario de estos programas, lo cual se va logrando más en las familias normalizadas que en aquellas en situación de riesgo psicosocial.



Conclusiones y retos para el futuro

En el documento anterior sobre la *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias* señalábamos como uno de los retos futuros la potenciación de los sistemas de calidad y de buenas prácticas en los servicios de apoyo a la parentalidad. Adoptar la cultura de la planificación, la coordinación, la gestión eficaz y la evaluación parece ya una tarea inaplazable que hay que abordar cuanto antes. Vivimos en una sociedad moderna donde los ciudadanos demandan cada vez más mejores servicios y prestaciones con un carácter universal y adaptados a las nuevas realidades sociales a las que se enfrentan las familias en la sociedad actual. Esta diversidad familiar exige de dichos servicios respuestas flexibles y eficaces que aseguren una actuación temprana ante las dificultades que atraviesan las familias para prevenir las consecuencias negativas que pudieran derivarse de las mismas, comprometiendo especialmente el desarrollo de los menores. Asimismo, requiere un fortalecimiento de los recursos personales y sociales de las familias para que puedan aprovechar las oportunidades del entorno y poder reaccionar adecuadamente ante los problemas y desarrollar un proyecto de vida satisfactorio para todos.

La necesidad de este vuelco en los servicios de apoyo a la familia también se anuncia en el informe de Brezmes (2010) sobre el Modelo Actualizado de los Servicios Sociales Municipales, aludido en la introducción de este documento. Los Servicios Sociales Municipales están llamados a realizar una importante labor en la sociedad acorde con las nuevas normativas al respecto. Asimismo, la proximidad, accesibilidad, transversalidad, coordinación, calidad y calidez, son valores inherentes a los servicios sociales municipales que pueden servir de excelente guía a dicho modelo de innovación. Sin embargo, a estas fuerzas potenciadoras del cambio se unen otras que tienden a obstaculizarlo. Los servicios sociales en su funcionamiento del día a día se ven frenados muy a menudo por la excesiva burocratización en la gestión de prestaciones tangibles, lo que llega a minimizar los verdaderos procesos de intervención social como la prevención y la intervención comunitaria. No están claramente de-

finidas las competencias y los servicios sociales acaban jugando un papel subordinado al tener que hacerse cargo de una multitud de problemas derivados del funcionamiento del sistema social en su conjunto, entre otros obstáculos señalados en el citado informe.

Desde este documento creemos que la incorporación de los programas de educación parental a

La incorporación de los programas de educación parental a los apoyos que se prestan a las familias es una buena ocasión para repensar el modelo de atención a las familias

los apoyos que se prestan a las familias es una buena ocasión para repensar el modelo de atención a las familias. Es también la mejor forma de comenzar a introducir la filosofía de la innovación de las prácticas profesionales y de la evaluación de la calidad en los servicios de apoyo a la familia. Resulta sorprendente la escasa atención que suele prestarse a estos aspectos en el panorama actual de dichos servicios. La urgencia de llevar a cabo actuaciones contra las cuerdas ante situaciones de crisis familiar con alto impacto para la protección de los menores, a menudo distorsiona el objetivo general del servicio y lo reduce a las actuaciones de carácter individualizado que se llevan a cabo con estas familias. Parece que no hay sosiego para el análisis reposado de las necesidades de las familias en el municipio, para la coordinación entre servicios, para la puesta a punto de los recursos comunitarios, para la formación y reflexión sobre la práctica de los profesionales e incluso para la coordinación dentro del propio servicio. Cuando se contrata la prestación de servicios con las ONGs o empresas de servicios no se hace un buen seguimiento de la calidad del servicio que están prestando, ni se tiene en cuenta el valor añadido que éstas puedan aportar al sistema a través de prácticas innovadoras, ni se reflexiona, en fin, sobre el papel

que juegan dichas organizaciones en el conjunto del sector.

Frente a esta inercia, en este documento ponemos en valor el desarrollo de políticas, prácticas y programas basados en evidencias. Siguiendo la

La urgencia de llevar a cabo actuaciones contra situaciones de crisis familiar con alto impacto para la protección de los menores, a menudo distorsiona el objetivo del servicio y lo reduce a las actuaciones de carácter individualizado que se llevan a cabo con estas familias

definición de Davies (2004) «el movimiento basado en evidencias propugna la importancia de tomar decisiones y programar acciones bien fundamentadas poniendo a disposición de los políticos y los profesionales la mejor evidencia disponible desde la investigación». Pero ello significa que la investigación no puede hacerse a espaldas de las necesidades de la sociedad sino que debe verse también informada por la práctica y por los objetivos de cambio social propuestos por las políticas respectivas. Lo cual nos lleva a la necesidad de fortalecer la comunicación entre científicos, políticos y profesionales ya que implantar programas de calidad es un proceso complejo que demanda la coordinación de diferentes agentes con sus respectivas competencias e intereses, recursos económicos, humanos y apoyos técnicos. Espacios de reflexión como el que quiere crear este documento son ejemplos de cómo se pueden orquestar formas de participación y de encuentro entre dichos agentes que faciliten el diálogo.

En este nuevo marco, la implementación y evaluación de programas de educación parental debe entenderse como un elemento de vertebración entre la práctica de la atención familiar y el desarrollo de políticas dirigidas al desarrollo de las mismas. Es fundamental desarrollar evaluaciones sistemáticas que permitan aquilatar si

es pertinente la incorporación de programas al servicio y en qué condiciones resulta más óptima dicha incorporación. Sin duda, ello nos lleva más allá de la mera replicación de programas con buenos resultados, que es el primer paso, y nos dirige hacia campos mucho menos explorados.

Uno de estos campos, además del de la implementación de programas, es el que permite conocer el impacto de los programas en la comunidad. Así, es importante saber cómo conseguir que la comunidad conozca, valore el programa y esté preparada para recibirlo, saber modificar el programa para adaptarlo a las condiciones locales sin que pierda fidelidad, conseguir que el programa se implemente con el entusiasmo razonable y el buen hacer de los profesionales y de las instituciones que participan en el partenariado, que no han creado el programa original pero que lo adoptan y creen en él. En suma, cómo movilizar un conjunto de fuerzas algunas de ellas intangibles para que todo funcione óptimamente.

En este sentido estamos convencidos de que el desarrollo de programas corre parejo al desarrollo de las comunidades. Se requiere un mínimo nivel de desarrollo de éstas para que los progra-

Implantar programas de calidad es un proceso que demanda la coordinación de diferentes agentes con sus respectivas competencias e intereses, recursos económicos, humanos y apoyos técnicos

mas de educación parental fructifiquen. Por ello, hemos observado en reiteradas ocasiones que los grupos de padres no prosperan en aquellas comunidades donde no hay tradición de trabajo comunitario, donde los padres no se sienten llamados a participar en acciones colectivas que se les brindan desde las administraciones y donde no existe suficiente sensibilidad sobre la protección de menores y el apoyo familiar. Sobre un erial así no se dan las condiciones que permiten el desarrollo de estos programas. Pero a su vez,

hemos observado también que la utilización de estos programas tiene también un impacto positivo sobre el desarrollo de la comunidad, de modo que se trata de un viaje de ida y vuelta de potenciación mutua. A su vez, ya hemos comentado la necesidad de analizar su impacto en el servicio de modo que puedan promover mejoras en la planificación, coordinación y gestión eficaz del mismo.

Cada vez está más claro que hay que dar un paso adelante en las políticas de protección del menor y del apoyo a la parentalidad y este paso consiste en desarrollar, en los servicios sociales de las corporaciones locales, sistemas integrados y comprensivos de atención a los menores, a las familias y a las comunidades en los que las acciones de prevención y promoción jueguen un papel central. Por ello, resulta también muy interesante el poder conocer

Hay que dar un paso adelante en las políticas de protección del menor y del apoyo a la parentalidad, y este paso consiste en desarrollar sistemas integrados y comprensivos de atención a los menores, a las familias y a las comunidades

con qué tipo de actuaciones debemos complementar los programas grupales de educación parental. En este documento se han dado algunas claves al respecto. Está claro que dichos programas no son la panacea universal para todas las situaciones por lo que debemos hacer un esfuerzo para lograr su perfecta integración en el servicio del modo que su acción sea más provechosa para los usuarios.

como recurso normalizador en la intervención familiar. No debemos seguir pensando en acciones aisladas con profesionales adscritos provisionalmente a dichos programas y en espera de subvenciones que llegan intermitentemente. Ya hemos señalado además la importancia de que estos profesionales cuenten con una buena formación para llevar a cabo este tipo de trabajo grupal y creen redes de apoyo entre ellos.

Por último, nos parece esencial el reto de potenciar e implicar a las comunidades en la mejora de la calidad de sus servicios. A este respecto no sólo se trata de que los responsables políticos y los técnicos mejoren la red de servicios y potencien la coordinación en el uso de los recursos, objetivos importantes donde los haya. Sino que nos referimos también al objetivo de capacitar a las comunidades y darles voz para que estén en condiciones de poder colaborar activamente en estos procesos de cambio y puedan contribuir así a su propio desarrollo.

Terminamos este documento recordando de manera sucinta los retos que jalonan el camino que estamos trazando.

En primer lugar, debemos adoptar estándares de calidad para la elaboración, implementación y evaluación de programas de educación parental basados en evidencias.

En segundo lugar, debemos hacer un gran esfuerzo para asegurar esquemas de partenariado para su desarrollo e implementación, si queremos dotar a los programas de un carácter más comunitario y de acceso más universal. Estos esquemas son un buen instrumento para conseguir conectar las políticas de apoyo a la parentalidad, con la investigación relevante y con las buenas prácticas profesionales.

En tercer lugar, hay que garantizar la estabilidad de los programas y sistematizar su uso

Referencias

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2009). *Effective strategies to support positive parenting in community health centers: Report of the working group on child maltreatment prevention in community health centers*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- ANGUERA, M.T. y CHACÓN, S. (2008). «Aproximación conceptual en evaluación de programas». En M.T. ANGUERA, S. CHACÓN y A. BLANCO (eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- BARUDY, J. y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BOUTIN, G. y DURNING, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- BREZMES, M.J. (2010). *Propuesta para la configuración de un modelo actualizado de Servicios Sociales Municipales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). http://www.femp.es/files/566-894-archivo/nuevos_servicios_sociales_libro.pdf
- COMITÉ DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS: Recomendación Rec 19 (2006). *Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. <http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- DAVIES, P.T. (2004). «Changing Policy and Practice». En M.G. DAWES, P.T. DAVIES, A. GRAY, J. MANT y K. SEERS (Eds.), *Evidence-Based Practice: A Primer for Health professionals*. London: Churchill Livingstone, 2nd Edition.
- EQUIPO DE PREESCOLAR NA CASA (1996). *Programa Preescolar Na Casa*. Fundación Meniños.
- FLAY, B. R.; BIGLAN, A.; BORUCH, R. F.; CASTRO, F. G.; GOTTFREDSON, D.; KELLAM, S. et al. (2005). «Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination». *Prevention science*, 6 (3), 151-175.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- GORDON, T. (1980). «Parent effectiveness training: A preventive program and its effects on families». En M.J. Fine (Ed.) *Handbook on parent education* (pp.101-121). New York/London Academic: Press
- HIDALGO, M.V.; MENÉNDEZ, S.; SÁNCHEZ, J.; LORENCE, B. y JIMÉNEZ, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar*. Sevilla: Universidad de Sevilla. (Documento no publicado).
- KUMPFER, K.L. (1998). «The Strengthening Families Program». En R.S. ASHERY, E. ROBERTSON y K.L. KUMPFER (Eds.), *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions*. NIDA Research Monograph 177, DHHS, National Institute on Drug Abuse, Rockville, MD, NIH Publication No. 97-4135.
- KUMPFER, K.L. y ALVARADO, R. (2003). «Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors». *American Psychologist*, 58 (6/7), 457-465.
- KUMPFER, K.L.; ORTE, C.; MARCH, M.X.; BALLESTER, L.; TOUZA, C.; FERNÁNDEZ, C.; OLIVER, J.L.; FERNÁNDEZ, M.C. y MESTRE, L. (2006). *Programa de competencia familiar. Manual de implementación del formador y de la formadora (2ª edición revisada y corregida)*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- LARRIBA, J.; DURÁN, A.M. y SUELVES, J. M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias*. Barcelona: Promocio i desenvolupament social.
- LECROY, C.W. y WHITAKER, K. (2005). «Improving the quality of home visitations: An exploratory study of difficult situations». *Child Abuse and Neglect*, 29, 1003-1013.
- LÓPEZ, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- MACLEOD, J. y NELSON, G. (2000). «Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review». *Child Abuse and Neglect*, 24 (9), 1127-1149.
- MAGANTO, J.M. y BARTAU, I. (2004). *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- MÁIQUEZ, M.L.; RODRIGO, M.J.; CAPOTE, C. y VERMAES, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- MARTÍN, J.C.; MÁIQUEZ, M.L.; RODRIGO, M.J.; CORREA, A.D. y RODRÍGUEZ, G. (2004). «Evaluación del programa Apoyo personal y familiar para madres y padres en situación de riesgo psicosocial». *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), pp. 437-445.
- MARTÍN, J.C.; MÁIQUEZ, M.L.; RODRIGO, M.J.; BYRNE, S.; RODRÍGUEZ, B. y RODRÍGUEZ, G. (2009). «Programas de educación parental». *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, R.A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social e Igualdad.
- MATOS, A.R. y SOUSA, L.M. (2004). «How multi-problem families try to find support in Social Services». *Journal of Social Work Practice*, 18, 65-80.
- MCCALL, R.B. (2009). «Evidence-based programming in the context of Practice and Policy». *Social Policy Report*, 23 (3), 3-18.
- MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J. y MINUCHIN, S. (2000). *Pobreza, institución y familia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLIVA, A.; HIDALGO, M.V.; MARTÍN, D.; PARRA, A.; RÍOS, M. y VALLEJO, R. (2007). *Programa de apoyo a padres y madres de adolescentes*. Sevilla: Consejería de Salud de la Junta de Andalucía.
- RODRIGO, M.J.; MÁIQUEZ, M.L. y MARTÍN, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>
- RODRIGO, M.J.; MÁIQUEZ, M.L.; MARTÍN, J.C. y BYRNE, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- RODRIGO, M.J.; MÁIQUEZ, M.L.; MARTÍN, J.C. y BYRNE, S. (en prensa). *Evaluación del programa Educar en familia para usuarios de los Servicios Sociales de las corporaciones locales de la Comunidad de Castilla y León*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Junta de Castilla y León.
- RODRIGO, M.J.; MARTÍN, J.C.; CABRERA, E. y MÁIQUEZ, M.L. (2009). «Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial». *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- RODRIGO, M.J.; CORREA, A.D.; MÁIQUEZ, M.L.; MARTÍN, J.C. y RODRÍGUEZ, G. (2006). «Family preservation services in Canary Islands: Predictors of the efficacy of a Parenting program for families at-risk of social exclusion». *European Psychologist*, 11 (1), 57- 70.
- RODRIGO, M.J.; CAPOTE, C.; MÁIQUEZ, M.L., MARTÍN, J.C.; RODRÍGUEZ, G., GUIMERÁ, P. y PEÑA, M. (2000). *Manual del Programa Apoyo Personal y Familiar*. Santa Cruz de Tenerife: Fundación ECCA.
- RODRIGO, M.J.; MÁIQUEZ, M.L.; BYRNE, S.; RODRÍGUEZ, B.; MARTÍN, J.C.; RODRÍGUEZ, G. y PÉREZ, L. (2008). *Programa Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- RODRIGO, M.J.; MARTÍN, J.C.; MÁIQUEZ, M.L.; ÁLVAREZ, M.; BYRNE, S.; GONZÁLEZ, A.; GUERRA, M.; MONTESDEOCA, M.A. y RODRÍGUEZ, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- SOUSA, L.; RIBEIRO, C. y RODRIGUES, S. (2007). «Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem families?» *Journal of Community and Applied Psychology*, 17, 53-66.
- TRIVETTE, C. y DUNST, C. (2005). «Community-based parent support programs». En R. TREMBLAY, R. BARR y R. PETERS (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development (online)*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- VILA, I. (1998). «Intervención psicopedagógica en el contexto familiar». En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- WALSH, F. (1998). *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*. Buenos Aires: ASIBA.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1992). «Individually administered videotape parent training: 'Who benefits?'» *Cognitive Therapy and Research*, 16 (1), 31-35.

