

**Curso 2010/11**  
**HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/1**  
**I.S.B.N.: 978-84-15287-19-3**

**SONIA BYRNE**

**Evaluación del programa de apoyo personal  
y familiar para familias en situación  
de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla-León**

**Directora**  
**MARÍA JOSEFA RODRIGO LÓPEZ**



**SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS**  
**Serie Tesis Doctorales**

*Se necesita todo un pueblo para educar a un solo niño*

*Proverbio Africano*

## **Agradecimientos**

Durante estos años son muchas las personas e instituciones que han participado en este trabajo y a quienes quiero expresar mi gratitud por el apoyo, la motivación y la confianza que me han prestado de forma desinteresada.

Como no podía ser de otra manera en primer lugar a mis padres, para los que no existe dificultad insalvable, obstáculo lo suficientemente grande, ni barrera lo suficientemente fuerte, que no sean capaces de afrontar, superar y derribar para apoyarme, motivarme y ser mi guía y mis ojos cuando la oscuridad cegaba mi camino. Es más suyo que mío este logro, ya que sin ellos nada habría sido posible, nunca podré agradecerles todo lo que han hecho y siguen haciendo por mí. Muchas gracias Papá y Mamá.

A mi hermano, Ian, que desde la distancia me acompaña y me apoya en este largo proceso de realización personal, demostrándome que los sueños pueden hacerse realidad. Y a mi familia, a todos ellos sin excepción, abuelos, tías, tíos, primos, primas, suegros, cuñados y sobrinos, que en muchas ocasiones aún sin saber muy bien qué es lo que hago me han apoyado incondicionalmente, y de los que una sola de sus sonrisas o palabras de ánimo me han hecho olvidar cualquier problema hasta en los momentos más difíciles.

A mi pareja, que no se ha rendido en la batalla y me ha soportado y apoyado en todo momento, en los buenos y los malos, manteniéndose al pie del cañón esperando a que pasase la tormenta.

A mis amigos, Shirley, Fátima, Juan, Maira,..., que me han apoyado y motivado a continuar, incluso cuando parecía que no había vida en mi planeta y me hacían señales de humo para que no olvidara que siempre han estado ahí.

A mis compañeros de trabajo y fatigas, Marta, Sonias, Iván, Andrés, Ale, Miriam,..., con los que he compartido tantos momentos, inquietudes, alegrías, penas, nervios,..., muchas gracias por todos y cada uno de ellos. A los que además se convirtieron en amigos, Bea y Melania, gracias por todo lo que me han enseñado, apoyado y comprendido, cuando parecía que todo iba mal, y por las alegrías que hemos

compartido cuando todo iba bien. No tengo palabras para describir lo mucho que me han ayudado.

En especial, a mi directora, M<sup>a</sup> José Rodrigo, por su orientación, seguimiento y supervisión continua en el desarrollo de este trabajo, pero sobre todo por la confianza depositada en mi, que me ha motivado y dado fuerzas para continuar en todo momento.

A mis compañeros del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en especial a Elena, Beatriz, Magüisa, Tere y Magda, con los que he compartido momentos docentes, investigadores y personales que nunca olvidaré, gracias por todo lo que me han enseñado y apoyado.

Y por último, a las instituciones que han hecho posible el desarrollo de esta tesis doctoral. El Ministerio de Educación, a través de la beca predoctoral de formación del profesorado universitario, sin la que habría sido imposible llevarla a cabo. Y, a la Gerencia de Servicios Sociales de Castilla y León que han financiado y apoyado no solo el desarrollo del Programa de Apoyo Personal y Familiar sino muchas iniciativas a favor de las familias; en especial a Jesús Fuertes y Blanca Cabezas, que con su esfuerzo y dedicación me han animado y motivado en todo momento.

*Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida.*

*Detrás de cada logro, hay otro desafío.*

*Madre Teresa de Calcuta*

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. La familia en situación de riesgo psicosocial</b> .....	9
1. Riesgo, protección, vulnerabilidad y resiliencia.....	14
2. Características de las familias en riesgo psicosocial.....	20
3. Factores determinantes de la competencia y la resiliencia parental.....	30
3.1. Contexto psicosocial.....	31
3.2. El escenario educativo-familiar.....	41
3.3. Necesidades y características del menor.....	52
4. Tipos de competencia y resiliencia parental.....	57
<b>Capítulo 2. La intervención para la preservación familiar</b> .....	63
1. Desde la protección del menor hacia la preservación familiar.....	65
2. Preservación familiar.....	68
2.1. Modelos y objetivos de la preservación familiar.....	70
2.2. Principios básicos para la intervención desde la preservación familiar.....	73
3. Programas parentales de preservación familiar.....	75
3.1. La naturaleza del apoyo a las familias.....	78
3.2. Modalidades de intervención.....	81
3.3. Tipos de programas de educación parental.....	88
3.4. El papel del profesional.....	93
4. Evaluación de programas de padres basados en evidencias.....	100
<b>Capítulo 3. El Programa de Apoyo Personal y Familiar</b> .....	111
1. Orígenes.....	114
2. Objetivos.....	116
3. Características.....	118
4. Contenidos.....	121
4.1. Módulo 1: Organización de las actividades cotidianas.....	122

4.2. Módulo 2: Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo	123
4.3. Módulo 3: Comunicación y resolución de conflictos en la familia.....	124
4.4. Módulo 4: El afecto en la familia.....	125
4.5. Módulo 5: Situaciones que cambian la vida familiar.....	127
4.6. Módulo 6: Educar en la adolescencia.....	128
5. Metodología.....	129
5.1. Fases de la metodología experiencial.....	130
5.2. El papel del mediador.....	134
5.3. Condiciones de implementación.....	137
6. Principales resultados obtenidos en la implementación del programa en la Comunidad Canaria.....	138
<b>Capítulo 4. Objetivos y diseño de investigación.....</b>	<b>143</b>
1. Objetivos de investigación.....	145
2. Diseño de investigación.....	148
<b>ESTUDIO 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos inmediatos.....</b>	<b>153</b>
<b>Capítulo 5. Método I.....</b>	<b>155</b>
1. Participantes.....	157
2. Instrumentos de evaluación.....	160
3. Procedimiento.....	173
4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis.....	174
<b>Capítulo 6. Resultados I.....</b>	<b>179</b>
1. Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)...	181
1.1. Cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)...	182
1.2. Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control.	187
1.3. Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención.....	197

1.3.1. Características sociodemográficas de la familia.....	198
1.3.2. Características sociodemográficas del mediador.....	226
1.3.3. Características del grupo de intervención y el proceso de implementación.....	242
1.4. Discusión de la evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar.....	257
2. Efectos del apoyo social en la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF).....	266
2.1. Efectos del uso del apoyo social inicial y final en la eficacia del programa.....	266
2.2. Efectos de la satisfacción con el apoyo social inicial y final en la eficacia del programa.....	272
2.3. Discusión de los efectos del apoyo social en la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar.....	282
3. Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF).....	287
3.1. Análisis de la variabilidad de los cambios intrasujeto tras la participación en el programa.....	287
3.2. Caracterización de las tipologías de cambio de las familias tras su participación en el programa.....	293
3.2.1. Características individuales de la familia.....	293
3.2.2. Características del grupo en que se realizó el programa.....	299
3.2.3. Características del mediador que implementó el programa.....	301
3.3. Discusión de la tipología de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar.....	308
 <b>ESTUDIO 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos a largo plazo.....</b>	 <b>319</b>
 <b>Capítulo 7. Método II.....</b>	 <b>321</b>
1. Participantes.....	323
2. Instrumentos de evaluación.....	326

3. Procedimiento.....	332
4. Estrategias de análisis.....	333
<b>Capítulo 8. Resultados II.....</b>	<b>335</b>
1. Análisis preliminar de los efectos a largo plazo.....	337
1.1. Análisis comparativo de la calidad del ambiente familiar a largo plazo.....	337
1.2. Análisis comparativo del funcionamiento familiar a largo plazo.....	346
1.3. Análisis comparativo del desarrollo profesional del mediador a largo plazo.....	357
2. Influencia de la tipología de cambio en los efectos a largo plazo.....	387
2.1. Perfil discriminante de las características del ambiente familiar a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo.....	388
2.2. Perfil discriminante de las mejoras en el funcionamiento familiar a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo.....	393
2.3. Perfil discriminante de los cambios en el desarrollo profesional del mediador a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo.....	394
<b>Capítulo 9. Discusión y conclusiones.....</b>	<b>405</b>
1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar: Efectos inmediatos...	407
2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar: Efectos a largo plazo	419
3. Limitaciones.....	426
4. Implicaciones para la práctica profesional.....	427
5. Conclusiones.....	429
<b>Capítulo 10. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>433</b>
<b>Capítulo 11. Anexos.....</b>	<b>477</b>
- Anexo 1. Ficha de datos personales del mediador.....	479
- Anexo 2. Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial.....	481
- Anexo 3. Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación.....	487



- Anexo 4. Perfil sociodemográfico de las familias.....	491
- Anexo 5. Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas.....	493
- Anexo 6. Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres...	497
- Anexo 7. Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo.....	501
- Anexo 8. Escala de apoyo personal y social.....	511
- Anexo 9. Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias.....	515
- Anexo 10. Cuestionario de evaluación del desarrollo profesional del mediador.....	517
- Anexo 11. Home Observation for Measurement of the Environment.....	521

## Índice de cuadros

<b>Cuadro 1.</b> Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo.	17
<b>Cuadro 2.</b> Factores de vulnerabilidad y resiliencia en los menores.....	19
<b>Cuadro 3.</b> Características individuales de los padres y los menores de familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992).....	23
<b>Cuadro 4.</b> Características familiares de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992).....	25
<b>Cuadro 5.</b> Características ambientales de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992).....	26
<b>Cuadro 6.</b> Características socioculturales de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992).....	27
<b>Cuadro 7.</b> Indicadores para determinar el perfil de riesgo psicosocial.....	33
<b>Cuadro 8.</b> Metas y prácticas educativas asociadas a las teorías implícitas de los padres y madres sobre el desarrollo y la educación.....	44
<b>Cuadro 9.</b> Estilos educativos (MacCoby y Martin, 1983).....	46
<b>Cuadro 10.</b> Organización de actividades educativas en función de las teorías implícitas (adaptado de Rodrigo y Acuña, 1998).....	54
<b>Cuadro 11.</b> Conjunto de habilidades requeridas para la tarea vital de ser padres (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	59
<b>Cuadro 12.</b> Derechos de las familias y de los menores (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	68
<b>Cuadro 13.</b> Programas de atención domiciliaria a las familias.....	82
<b>Cuadro 14.</b> Puntos fuertes y débiles de la visita domiciliaria (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	84
<b>Cuadro 15.</b> Puntos fuertes y débiles de la atención grupal (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	87
<b>Cuadro 16.</b> Primera generación: Calidad de las pautas educativas parentales.....	90
<b>Cuadro 17.</b> Segunda generación: Calidad de la interacción padres-hijos.....	90
<b>Cuadro 18.</b> Tercera generación: Calidad del funcionamiento familiar como sistema.....	91

<b><i>Cuadro 19.</i></b> Programas de educación parental en España (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	92
<b><i>Cuadro 20.</i></b> Ventajas de las intervenciones individuales vs en equipo (adaptado de Kinney, Haapala, Booth y Leavitt (1990) y Lloyd, Bryce y Schulze, (1984)).....	95
<b><i>Cuadro 21.</i></b> Estándares de calidad de la evidencia en la evaluación de intervenciones preventivas.....	104
<b><i>Cuadro 22.</i></b> Factores de riesgo y protección del Programa de Apoyo Personal y Familiar.....	120
<b><i>Cuadro 23.</i></b> Objetivos, diseño y estrategias de análisis de la investigación.....	152

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Modelo de ajuste de las competencias parentales.....	31
<b>Figura 2.</b> Perfil de riesgo psicosocial de las familias biparentales en función del riesgo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	34
<b>Figura 3.</b> Perfil de riesgo psicosocial de las familias monoparentales en función del nivel de riesgo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	35
<b>Figura 4.</b> Ecomapa diferencial del apoyo según el estatus de riesgo psicosocial (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	38
<b>Figura 5.</b> Ecomapa diferencial del apoyo según el nivel de riesgo psicosocial (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	39
<b>Figura 6.</b> Ideas de los padres y madres acerca de la educación y el desarrollo de los hijos e hijas (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).....	42
<b>Figura 7.</b> Modelo multisistémico: niveles interactivos de la preservación familiar (Cimmarusti, 1995).....	70
<b>Figura 8.</b> Modelo ecológico de preservación familiar (Berry, 1997; Hill, 1958).	71
<b>Figura 9.</b> Pirámide de los servicios de atención grupal (Norman, 1985).....	86
<b>Figura 10.</b> Modelo de optimización del contexto de la intervención.....	97
<b>Figura 11.</b> Proceso de actualización del perfil profesional.....	99
<b>Figura 12.</b> Estructura de la evaluación de programas.....	107
<b>Figura 13.</b> Ejemplos de episodios que se presentan como observación de alternativas en la sesión “El juego” del módulo “Actividades de la vida cotidiana”.....	132
<b>Figura 14.</b> Esquema del diseño de evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar.....	149
<b>Figura 15.</b> Puntuaciones promedio de la dimensión teorías implícitas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.....	189
<b>Figura 16.</b> Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.....	191
<b>Figura 17.</b> Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas educativas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.....	193

<b>Figura 18.</b> Puntuaciones promedio de la dimensión red de apoyo social y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.....	195
<b>Figura 19.</b> Puntuaciones promedio de la dimensión satisfacción con la red de apoyo social y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.....	197
<b>Figura 20.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste en función de la situación económica.....	199
<b>Figura 21.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste en función del nivel de riesgo.....	199
<b>Figura 22.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil.....	200
<b>Figura 23.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios..	201
<b>Figura 24.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios de la pareja.....	202
<b>Figura 25.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable situación laboral...	203
<b>Figura 26.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita innatista y contraste en función de la tipología familiar.....	204
<b>Figura 27.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita innatista y contraste en función de la situación económica.....	204
<b>Figura 28.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita constructivista y contraste en función de la variable situación económica.....	205
<b>Figura 29.</b> Puntuación promedio del control interno y contraste en función del nivel de riesgo.....	206
<b>Figura 30.</b> Puntuación promedio del control interno y contraste en función de la zona de residencia.....	206
<b>Figura 31.</b> Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función de la variable motivación para el cambio.....	207
<b>Figura 32.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste en función de la motivación para el cambio.....	208

<b>Figura 33.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste en función del nivel de riesgo.....	208
<b>Figura 34.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad.....	209
<b>Figura 35.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable número de hijos.....	209
<b>Figura 36.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil.....	210
<b>Figura 37.</b> Puntuación promedio de la percepción de dificultad en el rol parental y contraste en función de la variable sexo.....	211
<b>Figura 38.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste en función de la situación económica.....	212
<b>Figura 39.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste en función del nivel de riesgo.....	213
<b>Figura 40.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.....	213
<b>Figura 41.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios de la pareja.....	214
<b>Figura 42.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función de la tipología familiar.....	215
<b>Figura 43.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función de la situación económica.....	216
<b>Figura 44.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función del nivel de riesgo.....	216
<b>Figura 45.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.....	217
<b>Figura 46.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función del sexo.....	218
<b>Figura 47.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función de la tipología familiar.....	218

<b>Figura 48.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función de la motivación para el cambio.....	219
<b>Figura 49.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos y contraste en función de la variable zona....	220
<b>Figura 50.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste en función de la variable zona.....	221
<b>Figura 51.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste en función de la variable zona.....	221
<b>Figura 52.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil.....	222
<b>Figura 53.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.....	223
<b>Figura 54.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste en función de la variable zona.....	224
<b>Figura 55.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios de la pareja.....	225
<b>Figura 56.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	227
<b>Figura 57.</b> Puntuación promedio del control interno y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial.....	228
<b>Figura 58.</b> Puntuación promedio del control interno y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	228
<b>Figura 59.</b> Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función del sexo del mediador.....	229
<b>Figura 60.</b> Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función de asistencia del mediador a la formación inicial.....	230

---

<b>Figura 61.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	230
<b>Figura 62.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	231
<b>Figura 63.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial.....	233
<b>Figura 64.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad del mediador.....	233
<b>Figura 65.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	234
<b>Figura 66.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informales en un problema personal y contraste en función de la variable sexo del mediador.....	235
<b>Figura 67.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	236
<b>Figura 68.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formales en un problema personal y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial.....	237
<b>Figura 69.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	237
<b>Figura 70.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial.....	239
<b>Figura 71.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad del mediador.....	239



---

<b>Figura 72.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador.....	240
<b>Figura 73.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema personal y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial.....	241
<b>Figura 74.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo.....	247
<b>Figura 75.</b> Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable tamaño del grupo.	248
<b>Figura 76.</b> Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo.....	249
<b>Figura 77.</b> Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo....	250
<b>Figura 78.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema con hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa....	251
<b>Figura 79.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa....	252
<b>Figura 80.</b> Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa..	253
<b>Figura 81.</b> Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable tamaño de grupo.....	255
<b>Figura 82.</b> Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 5 clusters (n = 475).....	290
<b>Figura 83.</b> Puntuación promedio del apoyo informal inicial y contraste post hoc entre los conglomerados.....	298

---

<b>Figura 84.</b> Distribución de los padres y madre en función de los clusters de pertenencia.....	309
<b>Figura 85.</b> Contraste de la calidad del ambiente familiar en función de variables sociodemográficas.....	339
<b>Figura 86.</b> Contraste de la subescala materiales de estimulación para el aprendizaje en función de variables sociodemográficas.....	340
<b>Figura 87.</b> Contraste de la subescala estimulación lingüística en función de variables sociodemográficas.....	341
<b>Figura 88.</b> Contraste de la subescala entorno físico en función de variables sociodemográficas.....	342
<b>Figura 89.</b> Contraste de la subescala estimulación académica en función de variables sociodemográficas.....	343
<b>Figura 90.</b> Contraste de la subescala diversidad de experiencias en función de variables sociodemográficas.....	344
<b>Figura 91.</b> Contraste de la subescala aceptación en función de variables sociodemográficas.....	345
<b>Figura 92.</b> Contraste de la utilización de recursos comunitarios en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	348
<b>Figura 93.</b> Contraste de la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	349
<b>Figura 94.</b> Contraste del esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	350
<b>Figura 95.</b> Contraste de la capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	351
<b>Figura 96.</b> Contraste del planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	352

---

<b>Figura 97.</b> Contraste de la percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	353
<b>Figura 98.</b> Contraste de la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	354
<b>Figura 99.</b> Contraste de la convivencia en la familia en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.....	355
<b>Figura 100.</b> Contraste de la variable “Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo” en función de variables del mediador.....	358
<b>Figura 101.</b> Contraste de la variable “Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa” en función de variables del mediador.....	359
<b>Figura 102.</b> Contraste de la variable “Entiendo y comprendo mejor sus problemas” en función de variables del mediador.....	360
<b>Figura 103.</b> Contraste de la variable “Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía” en función de variables del mediador.....	361
<b>Figura 104.</b> Contraste de la variable “Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación” en función de variables del mediador.....	362
<b>Figura 105.</b> Contraste de la variable “Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras” en función de variables del mediador.....	363
<b>Figura 106.</b> Contraste de la variable “Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas” en función de variables del mediador.....	364
<b>Figura 107.</b> Contraste de la variable “Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias” en función de variables del mediador.....	366
<b>Figura 108.</b> Contraste de la variable “Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso” en función de variables del mediador.....	367

<b>Figura 109.</b> Contraste de la variable “Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social” en función de variables del mediador.....	368
<b>Figura 110.</b> Contraste de la variable “El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias” en función de variables del mediador.....	369
<b>Figura 111.</b> Contraste de la variable “El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales” en función de variables del mediador.....	370
<b>Figura 112.</b> Contraste de la variable “Se intercambia información sobre los usuarios de los programas” en función de variables del mediador	372
<b>Figura 113.</b> Contraste de la variable “Se comparten recursos” en función de variables del mediador.....	373
<b>Figura 114.</b> Contraste de la variable “Se hacen intervenciones combinadas” en función de variables del mediador.....	374
<b>Figura 115.</b> Contraste de la variable “Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios” en función de variables del mediador.....	375
<b>Figura 116.</b> Contraste de la variable “Me ha permitido conocer a otros profesionales” en función de variables del mediador.....	377
<b>Figura 117.</b> Contraste de la variable “Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo” en función de variables del mediador....	378
<b>Figura 118.</b> Contraste de la variable “La relación no ha influido para nada en mi trabajo” en función de variables del mediador.....	379
<b>Figura 119.</b> Contraste de la variable “En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas” en función de variables del mediador.....	381
<b>Figura 120.</b> Contraste de la variable “No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mí” en función de variables del mediador.....	382

<b>Figura 121.</b> Contraste de la variable “Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional” en función de variables del mediador.....	383
<b>Figura 122.</b> Contraste de la variable “He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos” en función de variables del mediador.....	384
<b>Figura 123.</b> Puntuaciones promedio en las variables de la calidad del ambiente familiar entre las categorías de cambio tras el programa.....	392
<b>Figura 124.</b> Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a los cambios del mediador entre las categorías de cambio tras el programa.....	401
<b>Figura 125.</b> Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a los cambios del equipo de trabajo entre las categorías de cambio tras el programa.....	402
<b>Figura 126.</b> Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a la coordinación con otros servicios entre las categorías de cambio tras el programa.....	402
<b>Figura 127.</b> Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a la relación con profesionales de otros servicios entre las categorías de cambio tras el programa.....	403

### Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control.....	157
<b>Tabla 2.</b> Variables descriptoras de los grupos en los que se implementó el programa.....	159
<b>Tabla 3.</b> Variables sociodemográficas de los mediadores que implementaron el programa.....	160
<b>Tabla 4.</b> Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante.....	161
<b>Tabla 5.</b> Sistema de categorías del instrumento de evaluación del proceso.....	163
<b>Tabla 6.</b> Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención.....	185
<b>Tabla 7.</b> Contraste de medias (MANOVA) de las teorías implícitas entre el grupo de intervención y el grupo control.....	187
<b>Tabla 8.</b> Contribución de cada teoría implícita al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA).....	188
<b>Tabla 9.</b> Contraste de medias (MANOVA) de la agencia parental entre el grupo de intervención y el grupo control.....	189
<b>Tabla 10.</b> Contribución de cada variable de agencia parental al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA).	190
<b>Tabla 11.</b> Contraste de medias (MANOVA) de las prácticas educativas entre el grupo de intervención y el grupo control.....	191
<b>Tabla 12.</b> Contribución de cada práctica educativa al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA).....	192
<b>Tabla 13.</b> Contraste de medias (MANOVA) del uso de las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control.....	193
<b>Tabla 14.</b> Contribución de cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA).....	194
<b>Tabla 15.</b> Contraste de medias (MANOVA) de la satisfacción con las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control....	195
<b>Tabla 16.</b> Contribución de la satisfacción con cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA).....	196

<b>Tabla 17.</b> Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto al funcionamiento de la organización (n=20).....	242
<b>Tabla 18.</b> Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a las características de la implementación del programa (n=20).....	243
<b>Tabla 19.</b> Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a las familias durante el proceso (n=20).....	245
<b>Tabla 20.</b> Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a los cambios observados en los participantes (n=20).....	246
<b>Tabla 21.</b> Descripción de las variables moderadoras más y menos beneficiosas sobre los efectos del programa.....	256
<b>Tabla 22.</b> Correlaciones entre las variables incluidas en los modelos de regresión con el uso del apoyo social (n=496).....	268
<b>Tabla 23.</b> Regresión jerárquica múltiple del uso del apoyo social inicial y final sobre el cambio de la teoría implícita nurturista (n = 383).....	269
<b>Tabla 24.</b> Regresión jerárquica múltiple del uso del apoyo social iniciales y finales sobre el cambio del acuerdo en la pareja (n = 371).....	271
<b>Tabla 25.</b> Correlaciones entre las variables incluidas en los modelos de regresión con la satisfacción con el apoyo social (n=496).....	274
<b>Tabla 26.</b> Regresión jerárquica múltiple de la satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la teoría implícita nurturista (n = 344).....	275
<b>Tabla 27.</b> Regresión jerárquica múltiple de la satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio del acuerdo en la pareja (n = 345).....	277
<b>Tabla 28.</b> Regresión jerárquica múltiple de satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la práctica educativa permisivo-negligente (n = 343).....	279
<b>Tabla 29.</b> Regresión jerárquica múltiple de satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la práctica educativa coercitiva (n = 343).....	280

<b>Tabla 30.</b> Número de sujetos y distancia entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 5 clusters (n = 475).....	289
<b>Tabla 31.</b> Centros de los conglomerados finales y contrastes univariados de varianza entre los distintos conglomerados en función de las dimensiones de cambio (n = 475).....	290
<b>Tabla 32.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del estado civil de las familias (n = 466).....	294
<b>Tabla 33.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del nivel educativo de los padres y madres (n = 455) y el de sus parejas (n = 436).....	295
<b>Tabla 34.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la situación económica (n = 440) y la situación laboral (n = 462).....	296
<b>Tabla 35.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la motivación para el cambio (n = 475).....	297
<b>Tabla 36.</b> Contraste de medias entre los distintos conglomerados en función del apoyo informal (n = 475).....	298
<b>Tabla 37.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del tipo de grupo (n = 475).....	299
<b>Tabla 38.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del tamaño del grupo (n = 475).....	300
<b>Tabla 39.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del sexo del mediador (n = 261).....	301
<b>Tabla 40.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de los estudios del mediador (n = 261).....	302
<b>Tabla 41.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la asistencia del mediador a la formación inicial (n = 257).....	303
<b>Tabla 42.</b> Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la creencia del mediador con respecto a la influencia del programa en su trabajo con las familias (n = 233).....	304



<b>Tabla 43.</b> Descripción de las características de cada tipología de cambio de las familias tras su participación en el programa.....	307
<b>Tabla 44.</b> Contraste de las variables sociodemográficas de las familias entre el grupo de intervención y el grupo de seguimiento.....	323
<b>Tabla 45.</b> Distribución de participantes por conglomerado de cambio tras el programa.....	325
<b>Tabla 46.</b> Perfil sociodemográfico de los mediadores.....	326
<b>Tabla 47.</b> Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante.....	327
<b>Tabla 48.</b> Variables de evaluación de los cambios observados en las familias....	328
<b>Tabla 49.</b> Medias y desviaciones típicas de la calidad del ambiente familiar (HOME).....	328
<b>Tabla 50.</b> Descripción de las variables sociodemográficas de los participantes moderadoras de la calidad del ambiente familiar a largo plazo.....	346
<b>Tabla 51.</b> Medias y desviaciones típicas del funcionamiento familiar a largo plazo.....	346
<b>Tabla 52.</b> Descripción de las variables de los participantes y del mediador moderadoras de las mejoras en el funcionamiento familiar a largo plazo.....	356
<b>Tabla 53.</b> Medias y desviaciones típicas de los cambios en el mediador con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo.....	357
<b>Tabla 54.</b> Medias y desviaciones típicas de los cambios en el equipo de trabajo con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo....	365
<b>Tabla 55.</b> Medias y desviaciones típicas de los cambios en la coordinación con otros servicios con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo.....	371
<b>Tabla 56.</b> Medias y desviaciones típicas de los cambios en la relación establecida con otros profesionales con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo.....	376
<b>Tabla 57.</b> Descripción de las variables de los mediadores y del grupo moderadoras de los efectos sobre el desarrollo profesional a largo plazo.....	385

---

<b>Tabla 58.</b> Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre la calidad del ambiente familiar.....	389
<b>Tabla 59.</b> Clasificación de los casos en función del grupo de pertenencia pronosticado a partir de la función discriminante relativa a la calidad del ambiente familiar.....	389
<b>Tabla 60.</b> Contrastes univariantes de igualdad de medias entre las categorías cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa en función del ambiente familiar.....	390
<b>Tabla 61.</b> Coeficientes de estructura y centroides de la función discriminante en función de la calidad del ambiente familiar.....	391
<b>Tabla 62.</b> Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre la calidad del funcionamiento familiar.	394
<b>Tabla 63.</b> Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre el desarrollo profesional del mediador.	396
<b>Tabla 64.</b> Clasificación de los casos en función del grupo de pertenencia pronosticado a partir de la función discriminante relativa al desarrollo profesional.....	397
<b>Tabla 65.</b> Contrastes univariantes de igualdad de medias entre las categorías cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa en función del desarrollo profesional del mediador.....	397
<b>Tabla 66.</b> Coeficientes de estructura y centroides de la función discriminante en función del desarrollo profesional del mediador.....	400

## **Introducción**

La preservación familiar comprende todas aquellas acciones que hay que llevar a cabo para mantener al menor en el hogar cuando los responsables del cuidado, atención y educación del menor por diversas circunstancias hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de separación del menor de su familia. En este sentido, la preservación familiar presenta como objetivo último la preservación de la familia mientras garantiza la seguridad de los menores, a través de objetivos de cambio individualizados, centrados en sus fortalezas y necesidades.

En la actualidad, el desarrollo de la preservación familiar centra su interés en la búsqueda de soluciones que impliquen a todo el sistema familiar en su conjunto, de modo que se dirige a promover las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo naturales, dejando atrás orientaciones dirigidas a eliminar pautas disfuncionales o corregir problemas (Trivette, Dunst y Hamby, 1996), convirtiéndose en un espacio de oportunidad para las familias.

La importancia de la preservación familiar ha sido recogida por los textos legales internacionales, europeos, nacionales y autonómicos, que se ocupan de la protección del menor, desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU (Resolución 217, de 10-12-1948), que explicita en su artículo 16.3 que *“la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”*.

A partir de este momento, la comunidad internacional asumió la necesidad de entender a la familia como un elemento fundamental de la sociedad, desarrollando instrumentos jurídicos como la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño (1989), ratificada por España el 30 de Noviembre de 1990, y la Declaración Mundial sobre la supervivencia, la protección y desarrollo del niño/a (30 de Septiembre de 1990), entre otros; que dan gran importancia a la familia como contexto natural de crecimiento del niño. Asimismo, se establece un Plan de acción sobre cómo formular los programas que garanticen el cumplimiento de estos cuerpos legales.

En el ámbito europeo, también se ha tenido en cuenta a la familia de forma específica, promoviendo la protección económica, jurídica y social de la familia y el menor, a través de la aprobación de textos legales como la Carta Social Europea (18 de Octubre 1961) o la Carta Europea de los Derechos del Niño (Resolución A 3-0172/92 del Parlamento Europeo).

En el ámbito nacional, aunque en la Constitución Española (1978) ya se hace mención expresa a los principios rectores de política social sobre familia e infancia, es en 1996 cuando se enuncia un reconocimiento general de los derechos contenidos en los tratados internacionales de los que España es parte en la Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, regulando los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social.

Este marco legislativo promueve la creación de una legislación autonómica que dé respuesta a la creciente necesidad de atención a las familias y los menores. En este sentido y atendiendo a la Comunidad Autónoma de Castilla y León, que nos ocupa en la presente investigación, se aprueba en 1988 la Ley 18/1988, de 28 de Diciembre, de Acción social y servicios sociales de Castilla y León. En esta, se consagra un sistema de acción social dirigido a todos los ciudadanos y grupos, siendo prestado de forma integrada y coordinada con los recursos sociales. Asimismo, en su artículo 6.1. establece que los servicios básicos tienen la función de promover la convivencia e integración familiar y social, a través de la prevención primaria, desarrollando programas concretos y permanentes, tendentes a eliminar en origen las causas de los problemas sociales y las situaciones de marginación, entre otras.

En consecuencia, en 2002 se aprueba la Ley 14/2002, de 25 de Julio, de Promoción, Atención y Protección a la Infancia en Castilla y León, que establece como medidas concretas de especial consideración la acción de sensibilización sobre los derechos de la infancia y el apoyo a la familia, ya que constituyen aspectos que deben ser adecuadamente cubiertos mediante actuaciones precisas, singularizadas y complementarias. Estableciendo, en su exposición de motivos VIII, que la intervención en las situaciones de riesgo *“se llevará a cabo mediante la puesta en marcha de actuaciones o medidas y debe centrarse en la eliminación, atenuación o compensación de los factores de dificultad y de las circunstancias carenciales que obstaculicen el*

*pleno ejercicio de los derechos del menor y su correcta atención, desplegando a tal fin una intervención dirigida a la mejora del medio familiar que concite la participación de sus propios padres o responsables, suponga un complemento a la actuación de éstos y contribuya a procurar una satisfacción adecuada y normalizada de las necesidades que aquél presente*". Así como, en su artículo 38 establece que estas intervenciones se realizarán mediante el desarrollo de planes y programas, en áreas de acción como el apoyo familiar, a través de intervenciones técnicas dirigidas a la consecución del adecuado ejercicio de las funciones parentales y al desarrollo de una dinámica familia adecuada.

Así pues, estos planes y programas autonómicos se enmarcan dentro de la línea de actuaciones propiciada por el Consejo de Europa que, siendo consciente de la importancia de la familia y el buen desempeño de las responsabilidades parentales, ha promovido recientemente la Recomendación Rec (2006), sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad; que se propone conseguir que los Estados miembros sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los padres y las madres los mecanismos de apoyo psicoeducativos suficientes para cumplir sus importantes responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos e hijas.

En esta línea de actuaciones, el Programa de Apoyo Personal y Familiar se enmarca dentro de los servicios de Preservación Familiar de la Junta de Castilla y León, destinados a potenciar las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial. La aplicación de este programa se lleva a cabo una vez realizadas las ampliaciones y mejoras derivadas de las experiencias previas de implementación, principalmente en la comunidad canaria; desarrollándose desde el año 2002 y hasta la actualidad de manera ininterrumpida a través de la Gerencia de los Servicios Sociales, en todas las provincias de la Junta de Castilla y León.

El programa se lleva a cabo dentro del programa marco de financiación con las corporaciones municipales provinciales, mediante la subvención para la contratación de los servicios necesarios para el desarrollo del mismo, siguiendo un esquema de partenariado con funciones bien diferenciadas, con el fin de garantizar su éxito; ya que la intervención de varias instituciones, el trabajo en red, el aprovechamiento de los

recursos disponibles y la coordinación interinstitucional, suponen una garantía de éxito en la implementación de los programas.

En la aplicación del Programa de Apoyo Personal y Familiar en la Junta de Castilla y León, objeto de la presente tesis, las instituciones que formaron parte de este sistema de partenariado fueron la Fundación Radio ECCA, el equipo de la Universidad de La Laguna, la Gerencia de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León y los Servicios Sociales municipales adscritos al programa.

En este sentido, la Junta de Castilla y León posee servicios sociales básicos y especializados, entre los que se encuentran los servicios de apoyo familiar que desarrollan los Programas de Intervención Familiar (PIF), cuyo objetivo es preservar la integridad de la familia evitando la separación de los niños de ella o procurando el regreso del hijo a su familia si está separado de sus padres. Por lo que, tienen bien resuelta la atención y el trabajo con familias en situación de alto riesgo, pero no tanto el trabajo en preservación familiar desde los servicios sociales de las corporaciones locales. Por ello, la Gerencia Territorial ha incrementado la labor de atención al menor y la familia que venían realizando las corporaciones locales, incluyendo programas familiares grupales destinados a reforzar desde la base las labores de prevención y promoción de competencias en las familias, entre las que se encuentra el Programa de Apoyo Personal y Familiar.

Como se ha señalado, el programa se desarrolla en un sistema de partenariado que no sólo se dirige a la aplicación del mismo sino también a su proceso de evaluación. En este sentido, la evaluación de programas debe entenderse como un elemento de conexión entre la práctica y el desarrollo de políticas familiares, mejorando cada vez más las intervenciones a través de los resultados obtenidos. De acuerdo con esta perspectiva los programas deben ser evaluados con rigor, a través del análisis de los criterios de calidad que debe cumplir un programa basado en evidencias, para posteriormente ser transferido a las políticas de familia (Biglan, Mrazek, Carnine y Flay, 2003; Lipsey y Wilson, 1993; McCall, 2009).

En definitiva, el objetivo de esta tesis doctoral es evaluar el Programa de Apoyo Personal y Familiar atendiendo a los estándares de calidad de los programas basados en

evidencias, examinando el papel que cumple no solo para la situación familiar sino para el desarrollo de un proceso colaborativo comunitario.

Para la consecución de este objetivo, la presente tesis doctoral se estructura en torno a cuatro bloques de contenidos. El primer bloque, examina los presupuestos teóricos necesarios para la comprensión de las intervenciones realizadas bajo el marco de la preservación familiar. Así pues, por un lado, caracteriza a las familias en situación de riesgo psicosocial y los elementos que se asocian a la adquisición de competencias parentales que promueven un óptimo desarrollo del menor. Asimismo, señala la importancia del desarrollo de programas de apoyo parental y su evaluación, manteniendo un estrecho vínculo entre la investigación y la práctica. Y por otro, describe las características principales del Programa de Apoyo Personal y Familiar, atendiendo a sus objetivos, contenidos y metodología. Por último, este bloque finaliza con la exposición de los objetivos y diseño de investigación de la presente tesis doctoral, reflejando las características específicas del mismo.

El segundo bloque refleja el primer estudio de investigación de la presente tesis doctoral, relativa a los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar. En primer lugar, se describe la metodología del estudio y su plan de análisis, detallando la muestra del primer estudio, los instrumentos de evaluación, el procedimiento empleado para la recogida de información y las estrategias de análisis diseñadas para la realización de los análisis estadísticos. Y en segundo lugar, se ofrecen los resultados del primer estudio de investigación, describiendo las tendencias de cambio de los participantes tras el programa, el poder predictivo del apoyo social sobre estas tendencias y la identificación de la tipología de cambio que captura estas tendencias.

En el tercer bloque se refleja el segundo estudio de investigación de la presente tesis doctoral, relativa a los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar, siguiendo la misma estructura que el anterior. En primer lugar, se describe la metodología y el plan de análisis, detallando su muestra, instrumentos de evaluación, procedimiento y estrategias de análisis. Y, en segundo lugar, se ofrecen los resultados del segundo estudio de investigación, describiendo el perfil de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo



plazo, así como, el poder predictivo de los efectos inmediatos sobre estos efectos a largo plazo.

En el cuarto bloque se discuten los resultados de esta tesis doctoral en relación a la revisión de la literatura realizada inicialmente, ofreciendo algunas conclusiones, así como, unas reflexiones finales con respecto a las limitaciones de este trabajo y a algunos criterios a tener en cuenta en el desarrollo de la práctica profesional.

Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas empleadas en el desarrollo de la presente tesis doctoral, así como, los anexos relativos a los instrumentos de evaluación empleados.

## **Capitulo 1. La familia en situación de riesgo psicosocial**

El análisis del funcionamiento familiar y de los procesos que en ella se desarrollan debería ser una tarea fácil, ya que todos hemos experimentado como hijos, padres, nietos,...lo que es vivir en familia. Pero se trata de un conocimiento intuitivo, sesgado por la pluralidad de formas y escenarios educativos familiares en los que transcurre nuestra vida. Como ocurre con cualquier objeto de estudio, el análisis de la familia requiere marcos teóricos y técnicas de investigación que nos permitan apresar objetivamente y explicar la dinámica de lo que en ella ocurre.

Fruto de estos estudios, los investigadores han llegado a la conclusión de que la familia es uno de los sistemas sociales más importantes para el desarrollo humano. Palacios y Rodrigo (1998), buscando una caracterización de la familia que se adapte a la diversidad de sus formas hoy en día, la definen como *“la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (pag. 33).

En este contexto familiar se desarrolla el ejercicio de la parentalidad, definida como un conjunto de actividades dirigidas específicamente a promover el bienestar y el desarrollo de los hijos e hijas (Hoghughi, 2002). Estas actividades persiguen dos objetivos claros, por un lado, la prevención de la adversidad y de cualquier aspecto que pueda perjudicar a los menores; y por otro, la promoción de aquellos factores de protección que puedan favorecer su desarrollo.

La familia y, por tanto, el ejercicio de la parentalidad en la sociedad occidental ha ido evolucionando a través del tiempo, y en consecuencia también lo han hecho las funciones que ésta desempeña (Bradley, 2002). Así, se han dejado de cumplir algunas funciones de tipo social como la producción y distribución de alimentos (Menéndez, 2003), mientras que aparecen otras nuevas como la regulación del mundo del ocio y de todos aquellos mensajes que provienen de los medios de comunicación que compiten con los mensajes parentales. Pero aun así, la familia no ha dejado de ser el contexto primordial en el que se satisfacen las necesidades básicas para un óptimo desarrollo de todos sus miembros.

El cuidado del menor comienza con la atención a esas necesidades básicas, que no sólo se circunscriben a las necesidades físicas de los menores, como puedan ser la alimentación, el cuidado de la salud y el alojamiento, sino también a sus necesidades emocionales, cognitivas y sociales.

La atención a las necesidades emocionales hace referencia a la capacidad de los padres y madres de transmitir a sus hijos e hijas el sentimiento de ser queridos incondicionalmente, así como, ofrecerles la posibilidad de interactuar positivamente con su entorno, creando un ambiente seguro y predecible para su desarrollo. Por otro lado, la atención a las necesidades cognitivas se relaciona con la capacidad de los padres de proporcionar a los menores un entorno seguro en el que explorar libremente, permitiéndoles, de este modo, comprender la realidad tanto física como social que les rodea; así como, transmitirles un sistema de valores y normas que guíen su interacción con el mundo.

Y con respecto a la atención de las necesidades sociales hace referencia a la capacidad de los padres y las madres de asegurar que el menor no se encuentre aislado socialmente, tanto de sus amigos como de otros adultos importantes en su desarrollo. Un desarrollo social positivo pasa por ayudar a los menores a integrarse socialmente en los diversos contextos en los que estos se desarrollan, como son la familia, los iguales y la escuela. Asimismo, implica la capacidad de aceptar que los menores con el tiempo desarrollen cotas de autonomía suficientes como para irse responsabilizando de sus propias relaciones sociales.

El ejercicio de la parentalidad implica llegar a un equilibrio entre la satisfacción de las propias necesidades como adultos y las que emanan de los requerimientos y necesidades de los hijos e hijas. La tarea parental supone además modificar los roles adultos que se ejercían anteriormente como pareja sin hijos, incorporando otros roles directamente vinculados a su ejercicio. Ello supone tener que atender múltiples roles y tareas como el autocuidado, el rol paterno o materno, la atención de los hijos e hijas, el rol laboral, y el rol como amigos y familiares, entre otros. Según Hoghugh (2002), dada la necesidad de conciliar todos estos ámbitos y roles resulta asombroso que la mayor parte de las familias sean capaces de afrontar las tareas parentales y sobrellevarlas de un modo adecuado.

En el escenario familiar se desarrollan gran cantidad de funciones para promover el desarrollo óptimo de los hijos e hijas, como las funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control (Bradley, 1995). El cumplimiento de estas tareas está encomendado a los padres y madres, que las realizan mediante el diseño de los entornos de actividades, las rutinas culturales y las prácticas educativas en las que ellos mismos participan (Rodrigo y Acuña, 1998).

El desempeño de estas funciones en la familia es de vital relevancia para el desarrollo de los menores, ya que existe una relación muy importante entre la calidad del cuidado que se proporciona a un menor y la capacidad de éste de adaptarse y sobreponerse a la adversidad (Masten, Morison, Pellegrini y Tellegen, 1990; Werner, 1993; Werner y Smith, 1992).

La función de mantenimiento hace referencia a la atención a los menores para proporcionarles los nutrientes adecuados, velando por su salud y protegiéndoles ante los agentes nocivos de su entorno, ofreciendo a los miembros de la familia un ambiente físico saludable y de bienestar para su desarrollo. Asimismo, el entorno familiar debe ser estimulante, ya que los menores en desarrollo necesitan enfrentarse a experiencias educativas ricas y variadas que fomenten su crecimiento personal. Con el cumplimiento de estas funciones se favorece el desarrollo psicomotor, emocional, social y cognitivo, así como, la capacidad para relacionarse con su entorno, tanto físico como social, respondiendo a las demandas y exigencias presentadas por el mismo (Jiménez, 2009).

Por otro lado, la función de apoyo desarrollada por la familia hace referencia a la atención de las necesidades sociales y emocionales de los hijos, aportándoles una interacción cálida a través de un comportamiento responsivo, proactivo e implicado. Asimismo, los menores requieren de un entorno estructurado para su desarrollo, organizado en torno a rutinas y actividades, que les transmita sensación de control, seguridad emocional y poder predictivo sobre su propia vida, a través de la supervisión parental.

Sin embargo, también podemos encontrar escenarios educativos familiares en los que no se desempeñan adecuadamente estas funciones. Está ampliamente reconocido que la acumulación de estresores psicosociales dificulta la adecuada realización de la tarea de ser padres y madres. La exposición a entornos de riesgo

psicosocial desvía el foco de la atención de los padres hacia otros temas más acuciantes, los hace insensibles hacia las características de sus hijos y promueve una toma de decisiones rígida y automática (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). La consecuencia de todo ello es que los padres no prestan atención a las consecuencias de sus acciones educativas sobre los hijos; por lo que estos padres llevan a cabo pautas educativas muy inadecuadas, que se caracterizan por una escasa vinculación afectiva y mala comunicación con sus hijos.

### **1. Riesgo, protección, vulnerabilidad y resiliencia**

La calidad en el ejercicio de la parentalidad viene condicionada, según el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979; 1983; Bronfenbrenner y Crouter, 1983), por el conjunto de sistemas de influencia en el que se encuentra inmersa la familia y cada uno de sus miembros, atendiendo a influencias sociales, culturales e históricas que también se encuentran inmersas en su propio proceso de cambio. Estos sistemas influyen directamente en la vida de las personas, independientemente de la proximidad que presenten, ya que encontramos sistemas muy próximos al individuo, como puede ser su propia familia, y otros sistemas más alejados, como puede ser el trabajo o la cultura. Así podemos hablar de cuatro sistemas de influencias: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema hace referencia al ambiente más próximo en el que la persona se desarrolla, como puede ser la propia familia, los amigos o grupos de iguales y la escuela, y las relaciones que establece con éste. Dentro del microsistema familiar no podemos olvidar que se encuentran tres subsistemas inmersos en el mismo que se influyen mutuamente, el de la pareja, el de la relación padres-hijos, y el de las relaciones entre hermanos.

Las influencias contextuales debidas a la interrelación producida entre los diferentes microsistemas en los que participan las personas conforman el mesosistema. Este hace referencia a las interconexiones, los solapamientos y las influencias entre los microsistemas, como podría ocurrir en la relación familia-escuela, o la relación de la familia con los amigos de sus hijos.

Todas estas relaciones están influidas por sistemas que son externos a la persona y en los que los menores no participan de manera directa. Estaríamos hablando del exosistema, que comprende las estructuras tanto formales como informales que influyen o delimitan el desarrollo en los ambientes más próximos, es decir, en el microsistema. En este nivel de influencia se encontrarían estructuras formales como los servicios sociales o los servicios de salud, así como, estructuras informales como la familia extensa, las relaciones de amistad de los padres y madres y las relaciones establecidas en su trabajo.

Y, por último, encontramos el macrosistema compuesto por los valores culturales o étnicos, las creencias, las circunstancias sociales y los sucesos históricos que puedan producirse en la comunidad y, en consecuencia, afectar a los otros sistemas. Esta influencia no se ejerce de forma pasiva, sino que como plantea Bronfenbrenner (1987, pág. 47) *“el desarrollo humano es el proceso por el cual la persona va adquiriendo una concepción más amplia, diferenciada y válida de su ambiente, haciéndose capaz de adaptarse a él y de participar en su mantenimiento y reestructuración en diferentes niveles de complejidad”*.

En cada uno de los niveles ecológicos o sistemas planteados pueden presentarse factores, tanto de riesgo como protectores, tal y como propone el modelo ecológico-transaccional (Cicchetti y Rizley, 1981; Cicchetti y Lynch, 1993). Desde este modelo se entienden los factores de riesgo como aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la posibilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que puede llegar a comprometer el ajuste personal y social. Esta circunstancia puede presentarse bien porque son elementos que favorecen la aparición de desajustes o porque faltan elementos esenciales para un adecuado funcionamiento.

Entre los factores de riesgo podemos hablar de problemas psicológicos o trastornos psicopatológicos de los padres (Cummings y Davies, 1994; Doney y Coyne, 1990; Field, 1995; Goodman, Brogan, Lynch y Fielding, 1993), adicciones y dependencia al juego (Brooks, Zuckerman, Bamforth, Cole y Kaplan-Sanoff, 1994; Mayes, 1995), edad temprana de acceso a la parentalidad, especialmente en la adolescencia (Schaffer, 1996), la impulsividad, la soledad, la falta de tolerancia al estrés y la falta de habilidades para hacer frente a las situaciones conflictivas (Martín, 2005b).

Asimismo, son factores de riesgo las características tanto materiales (hacinamiento, viviendas inseguras, ausencia o inadecuación de los recursos materiales, etc.) como estructurales del ambiente familiar (grado y tipo de estructuración ambiental).

Por otro lado, se entienden como factores de protección las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta que puede tener una persona ante algún tipo de riesgo que la predispone a tener un resultado adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Rutter, 1985). Por lo que se definen como elementos funcionales, ya que, ante la presencia de factores de riesgo, estos elementos contribuyen a disminuir la probabilidad de producirse un problema, y en ausencia de estos factores de riesgo no suponen una ventaja para el desarrollo.

En este sentido, según Werner (2000), existen una serie de factores protectores para las familias identificadas en poblaciones de alto riesgo. Así, se observa un gran acuerdo en considerar como protectoras las relaciones sociales con la familia extensa, las relaciones de apoyo entre hermanos, y las relaciones positivas y de apoyo mutuo entre ambos padres, como elementos amortiguadores del riesgo en el microsistema familiar. Asimismo, el contar con personas que funcionen como consejeros o mentores y que aporten modelos positivos, y las redes sociales de apoyo comunitarias, también se consideran elementos protectores del sistema familiar en situaciones de alto riesgo.

Siguiendo el análisis de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) descrita anteriormente, se puede hablar de factores de riesgo en todos los sistemas de influencias del ser humano: el macrosistema, el exosistema, el mesosistema y el microsistema.

En cuanto a los factores de riesgo familiar presentes en el macrosistema, se encuentra, según Garbarino (1995), la realidad que viven hoy en día algunas familias, caracterizada por un ambiente social tóxico, donde las tensiones sociales y económicas relacionadas con el desempleo y la pobreza, y el declive de los servicios y apoyos comunitarios, se asocian con frecuencia al abuso infantil (Hillson y Kuiper, 1994). Por otro lado, el tipo de organización social de la comunidad también afecta directamente a las familias. Así pues aquellas comunidades desorganizadas y con falta de coherencia social caracterizan a las zonas con un riesgo más alto de maltrato infantil (Garbarino y Kostelny, 1992).



El exosistema es otro de los marcos de influencia de los factores de riesgo que se aprecian en los contextos en los que participan los padres y que afectan a la vida familiar; entre los que se encuentran las tensiones en el trabajo, la carencia de tiempo para la familia, la falta de apoyo de la familia extensa, etc., aspectos que han llevado al fenómeno de lo que hoy se denomina “niños llavero”. Asimismo, se encuentran aquellos aspectos que se relacionan directamente con los factores de riesgo del mesosistema que se caracterizan por la falta de conexión o cooperación entre los diferentes microsistemas en los que los menores participan, fundamentalmente entre la familia y la escuela (Palacios y Rodrigo, 1998).

Por último, los factores de riesgo que influyen más directamente sobre la familia, los que se encuentran en el microsistema, se basan principalmente en las confusiones y contradicciones que frecuentemente se encuentran en las ideas o creencias de los padres con respecto a sus hijos y su educación, así como, las prácticas educativas que desarrollan (Palacios y Rodrigo, 1998).

A modo de resumen, Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) presentan una relación de los factores de protección y de riesgo clasificándoles en función de los diversos contextos de desarrollo en los que se desenvuelve la familia, adaptada de Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004), ver Cuadro 1.

**Cuadro 1.** Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo

	<b>Factores de protección</b>	<b>Factores de riesgo</b>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Calidez y apoyo</li> <li>▪ Afecto y confianza básica</li> <li>▪ Estimulación apropiada y apoyo escolar</li> <li>▪ Estabilidad emocional de los padres</li> <li>▪ Altas expectativas y buena supervisión con normas claras</li> <li>▪ Relaciones positivas con la familia extensa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pobreza crónica y desempleo</li> <li>▪ Madre con bajo nivel educativo</li> <li>▪ Desorganización doméstica</li> <li>▪ Conflicto y/o violencia en la pareja</li> <li>▪ Toxicomanías</li> <li>▪ Padre con conducta antisocial y/o delincuencia</li> </ul>

<p><b>Iguales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación en actividades de ocio constructivo</li> <li>▪ Buena relación con compañeros que respetan normas</li> <li>▪ Asertividad y comunicación interpersonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compañeros con conductas de riesgo, problemas de alcohol y drogas y conducta antisocial</li> <li>▪ Aislamiento social</li> <li>▪ Dejarse llevar por la presión del grupo</li> </ul>
<p><b>Escuela</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buen clima escolar con normas claras y vías de participación</li> <li>▪ Altas expectativas sobre el alumnado</li> <li>▪ Oportunidades para participar en actividades motivadoras</li> <li>▪ Tutores sensibles que aportan modelos positivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de cohesión entre profesores y alumnos</li> <li>▪ Falta de relaciones entre familia y escuela</li> <li>▪ Escuela poco sensible a las necesidades de la comunidad</li> <li>▪ Clases con alumnado con alto fracaso escolar y conductas de riesgo</li> </ul>
<p><b>Comunidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Barrios seguros y con viviendas apropiadas</li> <li>▪ Relaciones de cohesión entre los vecinos</li> <li>▪ Organización de la comunidad centrada en valores positivos</li> <li>▪ Políticas sociales que apoyan el acceso a recursos de apoyo a las familias</li> <li>▪ Actividades de participación en la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Violencia e inseguridad</li> <li>▪ Mala dotación de recursos</li> <li>▪ Barrios masificados y sin identidad</li> <li>▪ Empleo parental con horarios extensos</li> <li>▪ Entorno con prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo</li> </ul>

La presencia de ciertos factores de riesgo y protectores o una combinación de estos no determinan los comportamientos educativos desarrollados por la familia, tanto los adecuados como los inadecuados, ya que cada persona responde a las influencias de una manera personal y única, afrontando de maneras muy diversas la resolución de sus tareas vitales (Cicchetti y Valentino, 2006). Estos comportamientos educativos son más

predecibles cuando tenemos en cuenta otros dos factores de la propia persona en desarrollo, su vulnerabilidad y su resiliencia.

Luthar (2006) define la vulnerabilidad como aquellos factores personales o relacionales que incrementan los efectos negativos de las situaciones de riesgo, por lo que son circunstancias que incrementan la posibilidad de presentarse un problema ante la existencia de una serie de factores de riesgo, pero si estos factores no están presentes no presentan ese efecto amplificador. Estos mecanismos de vulnerabilidad son preferentemente funcionales, se extienden a múltiples contextos y varían a través de los procesos de riesgo (Blum, McNeely y Nonnemaker, 2002).

Por otro lado, la resiliencia hace referencia al proceso por el que una persona muestra una buena adaptación personal y social ante circunstancias adversas incluso de carácter severo y ante la exposición a riesgos muy significativos, por lo que se trata de un proceso dinámico de carácter evolutivo (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Esta adaptación presenta unos resultados tan buenos o mejores que los que se obtendrían en ausencia de esas condiciones de riesgo (Cowan, Cowan y Schulz, 1996), siendo una adaptación sustancialmente mejor que la que cabría esperar dadas las circunstancias adversas.

En el Cuadro 2 se presenta una relación de factores de vulnerabilidad y resiliencia de los menores que pueden intervenir en el proceso de adquisición de las competencias parentales (adaptado de Belsky y Jafee, 2006; Díaz, Pérez, Martínez, Brito y Herrera, 2001; Luthar, 2006; Simón, Correa, Rodrigo y Rodríguez, 1998).

**Cuadro 2.** Factores de vulnerabilidad y resiliencia en los menores

<b>Factores de vulnerabilidad</b>	<b>Factores de resiliencia</b>
▪ Edad	▪ Buena competencia social
▪ Género	▪ Inteligencia media o superior
▪ Premadurez o bajo peso al nacer	▪ Temperamento fácil
▪ Complicaciones perinatales	▪ Locus de control interno
▪ Retraso en el desarrollo psicomotor	▪ Alta autoestima y confianza en uno mismo
▪ Discapacidad física o psíquica	▪ Búsqueda de apoyos positivos, dentro y

---

▪ Enfermedad crónica	fuera de la familia
▪ Problemas de conducta	▪ Humor y optimismo vital
▪ Hiperactividad	▪ Afrontamiento adecuado de los problemas, sin victimizarse, evadirse o reaccionar agresivamente
▪ Problemas de sueño	▪ Gestión de la autonomía personal: tener iniciativas, tomar decisiones
▪ Problemas de control de esfínteres	▪ Proyecto de vida: planificación efectiva, mirada al futuro, capacidad de entusiasmo, motivación e interés por las cosas
▪ Problemas de alimentación	
▪ Temperamento difícil o irritable	

---

## **2. Características de las familias en riesgo psicosocial**

En base a los factores de riesgo y protección mencionados podemos denominar como familias en situación de riesgo psicosocial a “aquellas en las que los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por circunstancias personales y relacionales, así como por influencias adversas de su entorno, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de amparo” (Ley de Atención Integral a los Menores, 1997). Hablamos de familias que presentan una mayor predisposición a mostrar dificultades en el desarrollo de sus funciones parentales, debido a las condiciones en las que se desarrollan sus vidas.

En muchas ocasiones se ha asociado a estas familias al término pobreza, pero pobreza en toda su amplitud, es decir, como una carencia del capital económico (ingresos, empleo, patrimonio), capital cultural (formación y educación), capital social (relaciones) y capital psicofisiológico (salud) (Martín, Maiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Moreno, 2001). La pobreza es un fuerte obstáculo para ejercer adecuadamente la parentalidad, ya que el hecho de vivir en pobreza tiene efectos perjudiciales en los comportamientos parentales, tanto por las consecuencias personales y sociales relativas a la misma, como por las que se derivan de ella (Kumar, 1993).

Es la creación de esta “cultura de pobreza” la que realmente supone un perjuicio o daño a largo plazo para la familia, ya que se materializa en una lucha diaria contra las bajas expectativas y pensamientos fatalistas, que son los que terminan erosionando la esperanza de las familias, lo que se deriva en una baja atención y control de los menores (Department of Education and Employment, 1998). Así, se ha demostrado que las familias que viven en pobreza desarrollan interacciones más negativas (Luthar, 1999), lo que supone un fuerte predictor de desventajas y vulnerabilidad en la salud, la educación, la estabilidad familiar, el comportamiento antisocial y la salud mental de los menores que en ella se desarrollan (Hoghugh, 2002).

También se ha denominado a estas familias multiproblemáticas y multiasistidas, ya que tienen una mayor probabilidad de encontrarse con situaciones difíciles y frustrantes que, en su mayor parte, se encuentran fuera de su control, por lo que los padres desarrollan una baja percepción de su eficacia parental (Raikes y Thompson, 2005). Estamos hablando de padres que viven en una situación caracterizada por la pérdida de capacidad, en forma individual y/o colectiva, para lograr bienestar psicológico y social, lo que implica un bloqueo o deterioro en el desarrollo personal, familiar y comunitario (Gracia, 1997).

Las familias multiproblemáticas no cuentan con herramientas suficientes para afrontar las demandas que exige asumir la responsabilidad de sus propias historias de vida (Ditzel y Maldonado, 2004; Ehrenberg, 1999). Se encuentran inmersas en un ciclo de marginación, disfuncionalidad, crisis y desesperanza, que se ve reforzado por los contextos de riesgo y deprivación sociocultural en los que se encuentran (Gómez, Muñoz y Haz, 2007).

Por lo que son familias que presentan tanto una parentalidad como una conyugalidad deterioradas, observando una afectación de las funciones tanto nutricionales como socializantes, así como, una gran dificultad para establecer intercambios equilibrados e igualitarios y de obtener del otro lo necesario para complementarse a sí mismo. Los efectos de esta realidad sobre los hijos son complejos y graves, llegando a presentarse frecuentemente situaciones de abuso sexual (Linares, 1997).

Según Cancrini, De Gregorio y Nocerino (1997), los rasgos definitorios de las familias multiproblemáticas podrían concretarse en los siguientes:

1. Presentan de forma simultánea, en dos o más miembros, comportamientos problemáticos estables en el tiempo y lo suficientemente graves como para solicitar una intervención externa.
2. Los adultos de la familia presentan un serio déficit en sus habilidades funcionales y expresivas necesarias para asegurar un correcto desarrollo de la vida familiar.
3. Los dos factores anteriores se retroalimentan mutuamente.
4. Presentan una labilidad de los límites intrasistémicos, propia de un sistema caracterizado por la presencia de profesionales y de otras figuras externas que sustituyen parcialmente a los miembros incapaces de la familia.
5. Dependencia crónica mutua entre los/as profesionales y la familia, generando una condición de homeostasis intersistémica.
6. Con el tiempo se van produciendo modificaciones peculiares en los comportamientos sintomáticos.

En este sentido, las familias multiproblemáticas presentan una historia de crisis no resueltas, generando en ellas, por un lado, sentimientos de miedo a la pérdida y al abandono; y por otro lado, sentimientos de ira, frustración y depresión. Todo ello se manifiesta en conductas disfuncionales que pueden manifestarse como violencia, abandono o estilos educativos negligentes en el cuidado de los menores. Es esta combinación de sentimientos y conductas la que motiva la creación de un circuito que deriva en la intervención de los sistemas de protección (Escartin, 2004, adaptado de Kagan y Schlosberg, 1989).

Hablamos de familias multiasistidas que son clientes habituales de los servicios sociales, recibiendo ayuda y asesoramiento en sus diversas problemáticas sociales. Pero, esto no implica que todas las familias que acuden a los servicios sociales sean iguales, ya que podemos encontrar como receptoras de ayuda a familias que solamente se encuentran en una situación de desventaja social; o por el contrario, existir familias multiproblemáticas que no hayan acudido a los servicios a solicitar ningún tipo de ayuda.

Existen ciertos factores que inciden en estas familias y que las convierten en centro de atención para la intervención sociofamiliar (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). El análisis de estos factores puede realizarse desde una perspectiva sistémica o desde una perspectiva fenomenológica de las familias multiproblemáticas.

Desde una perspectiva ecológico-sistémica, Trigo (1992) analiza estas familias atendiendo a factores individuales, de los padres y de los hijos, factores familiares o microsistémicos, factores ambientales o del exosistema, y factores socioculturales o macrosistémicos.

Con respecto a los *factores individuales*, destacan por un lado las características personales de los padres que definen a las familias multiproblemáticas atendiendo a aspectos tanto sociodemográficos como de su desarrollo personal; y por otro, factores personales de los menores atendiendo a características físicas y de personalidad (ver Cuadro 3).

**Cuadro 3.** Características individuales de los padres y los menores de familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992)

	<b>Característica</b>	<b>Descripción</b>
Padre o madre	Edad	En estas familias el nacimiento del primer hijo se produce entre los 15-17 años, por lo que se produce una aceleración del ciclo vital, desarrollándose en etapas aglutinadas y menos claramente definidas.
	Nivel educativo y socioeconómico	En ambos casos suele ser bajo, caracterizada por la falta de escolarización y el desempleo. Sabiendo que un factor fundamental en el desarrollo cognitivo es la escolarización, la situación de estas familias sin escolarización o incompleta, augura un panorama cognitivo bastante negativo (García y Lacasa, 1990)
	Género	La madre es el elemento clave en este tipo de familias, con una sobrecarga de funciones. Mientras que el padre es periférico con presencia esporádica o totalmente ausente

	Historia de crianza	La historia personal de los padres en relación a sus experiencias familiares durante el crecimiento, puede repercutir en su funcionamiento posterior como padres.
	Características del rol parental	El rol parental de las familias multiproblemáticas se caracteriza por la incapacidad para ser padres, la falta de experiencia en cuidar a los menores, la paternidad y maternidad tempranas, con poco conocimiento sobre el desarrollo infantil, etc.
	Habilidades	Se trata de padres y madres que carecen de habilidades parentales, con estrategias inadecuadas de resolución de problemas y falta de habilidades sociales
	Personalidad	Se ha asociado a estas familias al aislamiento social, soledad, impulsividad, falta de autonomía, baja tolerancia al estrés, escasa capacidad empática, baja autoestima, baja inteligencia y desconfianza hacia el futuro.
	Conducta	Son personas que pueden llegar a caer en la marginación, prostitución, delincuencia y proxenetismo.
	Características psicopatológicas	Se ha asociado a estas familias con síntomas psicopatológicos, deficiencia mental, alcoholismo, drogodependencia, psicosis y principalmente depresión.
Menores	Características físicas	En las familias multiproblemáticas es importante atender a la edad, el sexo, la falta de atractivo físico y las minusvalías de los menores.
	Características de personalidad y/o conducta	Se ha asociado a estos menores con un temperamento difícil, hiperactividad, enfermedades frecuentes, desobediencia, dificultades y/o retrasos en el desarrollo, baja responsividad, apatía y fracaso escolar.

Con respecto a los *factores familiares o microsistémicos* se atiende tanto a la estructura familiar como a las interacciones y dinámicas que en ella se producen (ver Cuadro 4).



**Cuadro 4.** Características familiares de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992)

<b>Característica</b>	<b>Descripción</b>
Estructura familiar	<p>Las familias multiproblemáticas se caracterizan por ser familias numerosas, con escasa diferencia de edad entre los hermanos, padres adolescentes, hijos no deseados, familias monoparentales, con altos índices de divorcio y nacimientos fuera del matrimonio, etc. Habitualmente, la madre asegura la continuidad a lo largo de una sucesión de adultos masculinos que ocupan temporalmente el papel del progenitor.</p> <p>Por lo que el subsistema conyugal es poco consistente, convirtiéndose el subsistema fraternal en el agente de socialización esencial de los menores en conexión con el exterior y con sus propios padres.</p>
Interacción y dinámica familiar	<p>La dinámica familiar suele caracterizarse por una escasa integración familiar, escaso ajuste de la pareja conyugal, violencia familiar, estrés permanente, escasa cohesión y apoyo, mala comunicación, límites o reglas familiares inadecuados y cambios en la composición de la familia.</p> <p>La interacción padres-hijos se caracteriza por la baja calidad y cantidad de relaciones, bajas expectativas hacia los hijos, separación padres-hijos, estilo disciplinario punitivo y escasa habilidad para distinguir sentimientos.</p> <p>La comunicación en estas familias se caracteriza por un elevado nivel de ruido, donde las personas no esperan ser oídas, las conversaciones se yuxtaponen y no se conectan en una secuencia lógica y coordinada.</p>

En relación a los *factores ambientales o del exosistema* que comprenden las estructuras formales e informales que influyen o delimitan el desarrollo en los ambientes más próximos, atiende al trabajo, la vivienda, la red social, la situación vital, la clase social, el nivel socioeconómico y cultural, y la movilidad geográfica (ver Cuadro 5).

**Cuadro 5.** Características ambientales de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992)

<b>Característica</b>	<b>Descripción</b>
Trabajo	<p>La situación laboral habitual en las familias multiproblemáticas es el desempleo, lo que conlleva ingresos insuficientes, baja autoestima, insatisfacción laboral, tensiones familiares y el trabajo de la mujer fuera del hogar.</p> <p>El empleo es visto como una forma de obtener ingresos y no como fuente de realización personal, donde el trabajo de la mujer crea tensiones en las relaciones padres-hijos. Asimismo, se ha detectado el desempleo como vinculado a la situación de maltrato de los menores.</p>
Vivienda	<p>El principal problema en este sentido es la falta de vivienda en las familias multiproblemáticas, y en el caso de disponer de ella, se le añade lo inadecuado de la misma y el hacinamiento.</p>
Red social	<p>Las familias multiproblemáticas se caracterizan por un escaso soporte o apoyo social y rechazo social, que tienen como consecuencia el aislamiento social, que se ha identificado como condición de riesgo para la paternidad y maternidad (Fulmer, 1989).</p> <p>Estas familias suelen recurrir a la ayuda que pueden proporcionar otros parientes u personas significativas no consanguíneas, pero las relaciones entre ellos se caracterizan por los conflictos.</p>
Situaciones vitales específicas	<p>Se caracterizan por la acumulación de acontecimientos estresantes.</p> <p>Según Hines (1989), su ciclo de vida es vivenciado como una sucesión de eventos estresantes e imprevisibles.</p> <p>En general, los acontecimientos son transitorios, ocurren aleatoriamente y producen rápidas alteraciones emocionales.</p>
Clase social, nivel socioeconómico y cultural, movilidad geográfica	<p>La posibilidad de acceder a otros niveles socioeconómicos y culturales en estas familias suele estar restringido, ya que la infraestructura en la que se encuentran propicia el “gueto”.</p> <p>En esta situación es muy frecuente que se den casos de emigración y de cambios frecuentes de domicilio.</p>

Por último, en relación a los *factores socioculturales o macrosistémicos* de la realidad que viven hoy en día este tipo de familias se analizan los asociados al desarrollo económico-social y a la ideología social (ver Cuadro 6).

**Cuadro 6.** Características socioculturales de las familias multiproblemáticas (Máiquez et al, 2000; Trigo, 1992)

Característica	Descripción
Desarrollo económico-social	Las familias multiproblemáticas suelen ser las más afectadas por las dificultades económicas y sociales, como las crisis económicas, la movilidad social y el descenso en el bienestar social.
Ideología social	Son familias más susceptibles y dependientes de las actitudes sociales hacia la infancia, la mujer, la familia, la paternidad, la marginación, la inadaptación y la violencia.

Desde una perspectiva fenomenológica de las familias multiproblemáticas Gómez, Muños y Haz (2007) proponen un esquema organizador de sus cuatro ejes descriptivos: la Polisintomatología y crisis recurrentes; Desorganización; Abandono de las funciones parentales; y Aislamiento.

Con respecto a la *Polisintomatología y crisis recurrentes* debemos tener en cuenta que estas familias no están definidas por la presencia de un síntoma preciso, sino por un estilo de hacer y relacionarse, y por una serie de problemas que afectan a un número indeterminado de miembros que pueden variar cuantitativa y cualitativamente dentro de márgenes muy amplios; por lo que se presenta una cadena de problemas y factores de estrés (Matos y Sousa, 2004), entre los que se puede encontrar la negligencia, la violencia, la depresión, etc.

Esta sintomatología podría definirse según Walsh (2004) por la presencia de problemas múltiples de gran complejidad y gravedad; la existencia de más de un portador de sintomatología; y la presencia de episodios recurrentes de crisis individuales y familiares. Así como, estas crisis pueden aparecer como reacción a dificultades de

carácter material o físico, relaciones conflictivas con el entorno circundante o relaciones conflictivas en el interior del sistema familiar.

Por otro lado, las familias multiproblemáticas presentan una *Desorganización* en su estructura, a través de la confusión de los roles, el incumplimiento de las funciones parentales, la disfuncionalidad de los límites, siendo demasiado rígidos o laxos, relaciones intrincadas o distantes, etc. (Escartin, 2004).

Asimismo, la estructura de estas familias se caracteriza por un gran número de rupturas y posteriores reconstituciones que generan sistemas de funcionamiento complejos y en ocasiones confusos (Linares, 1997; Matos y Sousa, 2004; Sousa y Eusebio, 2005). Por lo que, se observan patrones incongruentes de comunicación verbal y no verbal, manifestándose como una gran ambivalencia en las relaciones que resulta incomprensible para los menores (Hurst, Sawatzky, y Pare, 1996; Sousa y Eusebio, 2005), que dificulta la lectura adecuada de los matices e implicaciones de los mensajes, así como el desarrollo de la empatía.

Aunque la estructura que puede presentar este tipo de familias es muy variada y compleja, Cancrini, De Gregorio y Nocerino (1997) distinguen una serie de configuraciones en función de la reconstrucción de sus características particulares:

- Padre periférico: estas estructuras familiares se caracterizan por el carácter periférico de la figura paterna, ya que el padre tiene un papel decididamente secundario desde el punto de vista afectivo y económico. Esta situación se relaciona tanto con una falta de sentido de la responsabilidad, como con una profunda desconfianza en las propias capacidades de reacción.
- Pareja inestable: son matrimonios de breve duración entre personas jóvenes o jovencísimas que no tienen tiempo de llevar una familia autónoma desde el punto de vista económico y de la vivienda.
- La mujer sola: como ya hemos mencionado anteriormente otro tipo de familias multiproblemáticas es el que se constituye como familia monoparental, en torno a una mujer que habitualmente es de extracción social y cultural modesta.
- Familia petrificada: se trata de familias que presentan una situación muy específica, acaecida tras un trauma dramático e imprevisto, que modifica bruscamente sus niveles de funcionamiento.

Otro de los aspectos característicos de las familias multiproblemáticas es el *Abandono de las funciones parentales* (Cancrini, De Gregorio y Nocerino, 1997; Navarro, 2002), observándose un debilitamiento de las tres funciones parentales básicas: la nutriente, la socializadora y la educadora (Barudy y Dantagnan, 2005). Este debilitamiento conlleva graves consecuencias en el desarrollo de los menores alterando su inserción y adaptación social (Gomez, Muñoz y Haz, 2007), obstaculizando el desarrollo de un apego seguro (Cyrułnik, 2002) y el aumento del riesgo de padecer trastornos biopsicosociales (Glaser, 2002); así como, trastornos emocionales, trastornos conductuales, bajo rendimiento y absentismo escolar, agresividad y aislamiento social (Glaser, 2002).

El abandono de estas funciones parentales se encuentra en muchas ocasiones vinculado al abandono de los menores, tanto en relación a la delegación de sus funciones en terceras personas de su entorno, como a la institucionalización de los mismos (Vega, 1997).

El último eje descriptivo de las familias multiproblemáticas es su *Aislamiento social*, que evidencia la soledad de estos núcleos familiares con respecto a cualquier forma de apoyo, principalmente informal, en las fases críticas de su vida familiar (Cancrini, De Gregorio y Nocerino, 1997)

La ausencia de contactos sociales, la escasa o nula participación en grupos y organizaciones, así como sus actitudes negativas hacia el vecindario y la comunidad, han sido variables claramente asociadas al maltrato infantil (Gracia y Musitu, 1993). Igualmente, los padres y las madres abusivos interactúan y participan menos en las actividades comunitarias y muestran un menor grado de implicación y de afiliación en grupos, asociaciones y organizaciones de carácter voluntario (Gracia, Musitu, García y Arango, 1994).

En estas familias, incluso cuando existe una red social disponible, se observa la tendencia a la inestabilidad y fragilidad de los vínculos (Gomez, Muñoz y Haz, 2007), ya que se apoyan en unas habilidades sociales deficitarias que impiden mantener esas relaciones en el tiempo (Juby y Rycraft, 2004; Sousa, 2005).

Ante esta caracterización de las familias no debemos sumirnos en una actitud fatalista, ya que, así como los factores de riesgo tienden a reforzarse y atraerse entre sí, cuando se desarrollan competencias parentales adaptativas, éstas también se refuerzan entre ellas y contribuyen a que la trayectoria vital se vaya orientando hacia experiencias más positivas. Por este motivo las desarrollaremos en el próximo apartado en mayor profundidad.

### **3. Factores determinantes de la competencia y la resiliencia parental**

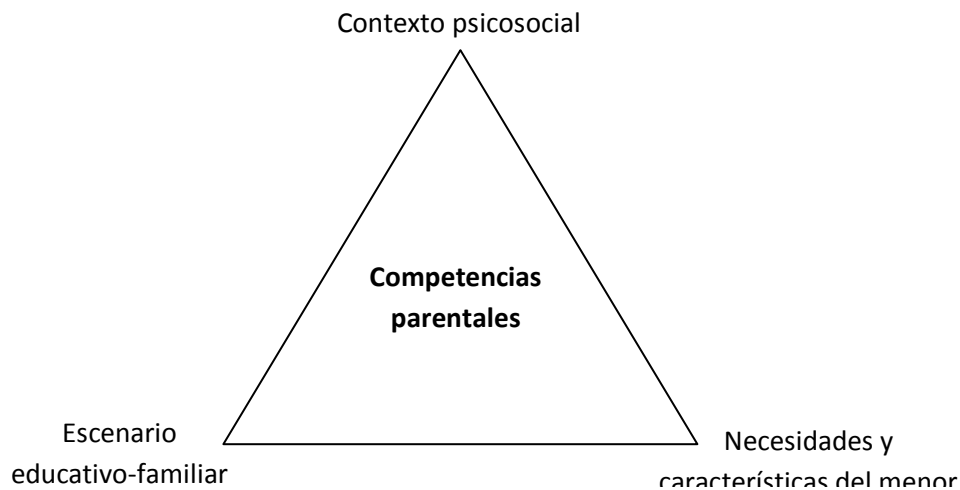
Las competencias parentales, tal y como hemos expuesto anteriormente, contribuyen a que la trayectoria vital, tanto de los padres y madres como de los hijos e hijas, se oriente hacia experiencias más positivas y adaptativas para su desarrollo personal y social. Ello cobra especial relevancia en el caso de las familias en situación de riesgo psicosocial que, en la mayor parte de las ocasiones, carecen de formas efectivas de afrontamiento flexible y adaptativo de las demandas relacionadas con la realización de sus tareas parentales.

La adquisición de estas competencias es el resultado de procesos complejos de interacción entre las posibilidades personales innatas de los padres y madres y los procesos de aprendizaje influidos por la cultura y las experiencias previas en las propias historias familiares, principalmente durante la infancia y la adolescencia (Barudy y Dantagnan, 2005).

Más concretamente, según Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), las competencias parentales hacen referencia al conjunto de capacidades que permiten a padres y madres afrontar de un modo flexible y adaptativo su tarea parental de acuerdo con las necesidades de los hijos e hijas, tanto de tipo evolutivo como educativo, y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, siendo capaces de aprovechar las oportunidades y apoyos que les brindan los diversos sistemas de influencia de la familia.

Por tanto, estaríamos hablando de una serie de competencias que se adquieren como resultado del ajuste de tres elementos, las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres y madres han construido para desempeñar el ejercicio de su parentalidad y, por último, las características y

necesidades propias del menor en desarrollo (White, 2005), tal y como se refleja en la Figura 1.



**Figura 1.** Modelo de ajuste de las competencias parentales

Por ello, las condiciones familiares ideales para el desarrollo del menor deben ser contextualizadas para cada caso concreto, de modo que es necesario fomentar aquellas competencias que permiten un funcionamiento familiar adecuado teniendo en cuenta los tres tipos de parámetros, que analizaremos en profundidad a continuación.

### 3.1. Contexto psicosocial

Las condiciones psicosociales en las que viven las familias varían mucho de una familia a otra, poniendo de manifiesto la existencia de una gran diversidad de modelos familiares en la sociedad actual, por lo que el análisis de las mismas debe contextualizarse para cada caso concreto. De este modo, aunque conocemos cuáles son las condiciones familiares que permiten un desarrollo óptimo de los menores, para cada caso pueden darse determinadas combinaciones de las mismas que, aunque en un primer momento no parezcan adecuadas, al complementarse con el escenario educativo y las características concretas del menor permiten un funcionamiento familiar adecuado y adaptativo.

Cuando las condiciones psicosociales son de riesgo presentan una gran acumulación de sucesos negativos estresantes, y las familias perciben la vida como una

sucesión de eventos que no solo son estresantes sino también imprevisibles (Hines, 1989). Este punto de vista cuantitativo de los mecanismos que subyacen al riesgo y la vulnerabilidad, justifica que las poblaciones de alto riesgo presenten una acumulación de diversas circunstancias problemáticas en la vida cotidiana que amenazan el desarrollo del menor, de modo que es el elevado número de factores de riesgo en diversos dominios del desarrollo el que determina las consecuencias negativas, más que la presencia de un único factor (Masten y Wright, 1998); tal y como se observa en la evidencia empírica que demuestra que la acumulación de estresores en el ámbito familiar supone un papel fundamental en la probabilidad de generar problemas en el desarrollo de los menores (Atzaba-Poria, Pike y Deater-Deckard, 2004).

Sin embargo, no podemos olvidar el aspecto cualitativo de este proceso, teniendo en cuenta no solo los elementos que acompañan a los factores de riesgo, sino también las relaciones que se establecen entre los mismos; entendiendo el riesgo como una trayectoria o proceso transaccional, que permite comprender la diversidad inter-familiar presente en las situaciones de riesgo psicosocial (Jiménez, 2009). De este modo, entendemos que los factores de riesgo tienden a atraerse y reforzarse entre sí, por lo que se desarrollarían ambientes de riesgo con múltiples amenazas (Cowan, Cowan y Schulz, 1996).

En este sentido, para evaluar los aspectos tanto cualitativos como cuantitativos de la situación de riesgo psicosocial, Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), analizaron empíricamente la combinación de indicadores de riesgo psicosocial que permitía discriminar entre tres niveles de riesgo, bajo, medio y alto, atendiendo de manera diferencial a la tipología estructural de las familias, biparentales o monoparentales.

Con este fin elaboraron una lista de indicadores de riesgo que reflejan la gravedad de la situación familiar en términos de su peligrosidad para el desarrollo del menor, teniendo en cuenta factores contextuales y proximales de riesgo, para observar de qué modo se combinaban unos y otros para dar lugar a los diversos perfiles (ver Cuadro 7).



**Cuadro 7.** Indicadores para determinar el perfil de riesgo psicosocial

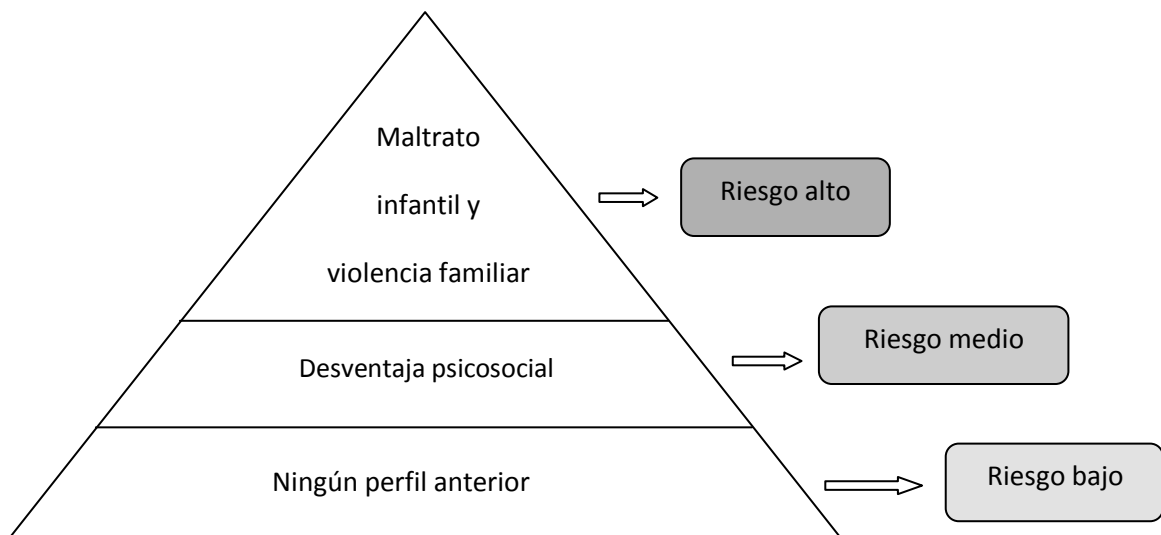
<b>Indicadores para determinar el perfil de riesgo psicosocial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Datos del niño, niña o adolescente al que se refiere el protocolo</li> <li>▪ Caracterización biográfica de la unidad familiar</li> <li>▪ Otros menores en protección</li> <li>▪ Situación socioeconómica y laboral, así como tipos de ayudas que reciben</li> <li>▪ Organización familiar:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Insuficiencia de recursos</li> <li>○ Inestabilidad laboral</li> <li>○ Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica</li> <li>○ Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden</li> <li>○ Falta de higiene y control sanitario del hijo/a</li> <li>○ Desnutrición del hijo/a</li> </ul> </li> <li>▪ Historia personal y características del cuidador/tutor y de su pareja:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Historia personal de maltrato físico/psíquico</li> <li>○ Historia personal de abandono</li> <li>○ Antecedente de conducta violenta o antisocial</li> <li>○ Abuso y/o dependencia de drogas</li> <li>○ Malestar psicológico (sintomatología depresiva)</li> <li>○ Antecedentes de enfermedad mental y gravedad de la misma</li> <li>○ Coopera con los servicios sociales</li> </ul> </li> <li>▪ Características del microsistema familiar:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Relaciones conflictivas y violentas entre la pareja, con la expareja, padres-hijos, entre hermanos, con familia extensa</li> </ul> </li> <li>▪ Prácticas educativas de riesgo y maltrato:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Normas excesivamente rígidas e inconsistentes</li> <li>○ Despreocupación por la salud/higiene, educación y ocio de los hijos</li> <li>○ Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de los hijos</li> <li>○ Negligencia parental en los deberes de protección física</li> <li>○ Uso de la agresión verbal o física como principal método disciplinario</li> </ul> </li> <li>▪ Redes sociales (familiares y sociales)</li> <li>▪ Problemas de adaptación del menor             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Problemas de conducta en el ámbito familiar, escolar y social</li> <li>○ Trastornos emocionales</li> <li>○ Retraso escolar/fracaso escolar</li> <li>○ Absentismo escolar</li> <li>○ Consumo alcohol o drogas</li> </ul> </li> </ul>

De este modo, con respecto a las familias biparentales se observó un primer perfil de *desventaja psicológica* que distingue a las familias de riesgo medio y alto de las familias de riesgo bajo, caracterizándose por indicadores como: vivienda en malas condiciones de mantenimiento, equipamiento y orden, desconocimiento de las

necesidades emocionales y cognitivas de los hijos, falta de higiene de los hijos, deficiencia en habilidades de organización y economía doméstica, normas excesivamente rígidas e inconsistentes, retraso escolar de los hijos e hijas, carencia de redes sociales de apoyo y relación de pareja conflictiva.

Así como, un segundo perfil denominado *maltrato infantil y violencia familiar* que distingue a las familias de riesgo alto de las de riesgo medio y bajo, caracterizándose por los siguientes indicadores: agresión verbal o física como método disciplinario, abuso de drogas o alcohol en el padre o en otro familiar, relación padres-hijos conflictiva, historia de conducta violenta o antisocial en la madre, negligencia parental en los deberes de protección, despreocupación por la salud, higiene, educación u ocio de los hijos, relación padres-hijos violenta, trastornos emocionales de los hijos y problemas de conducta en el ámbito escolar de los hijos.

Las familias biparentales de riesgo bajo no se encuentran asociadas a ninguno de los perfiles descritos; en cambio, las familias de riesgo medio presentan indicadores de desventaja social y las familias en riesgo alto presentan indicadores que reflejan una mayor desorganización en la vida familiar, un mayor deterioro de las relaciones familiares y un mayor desajuste del menor (ver Figura 2).



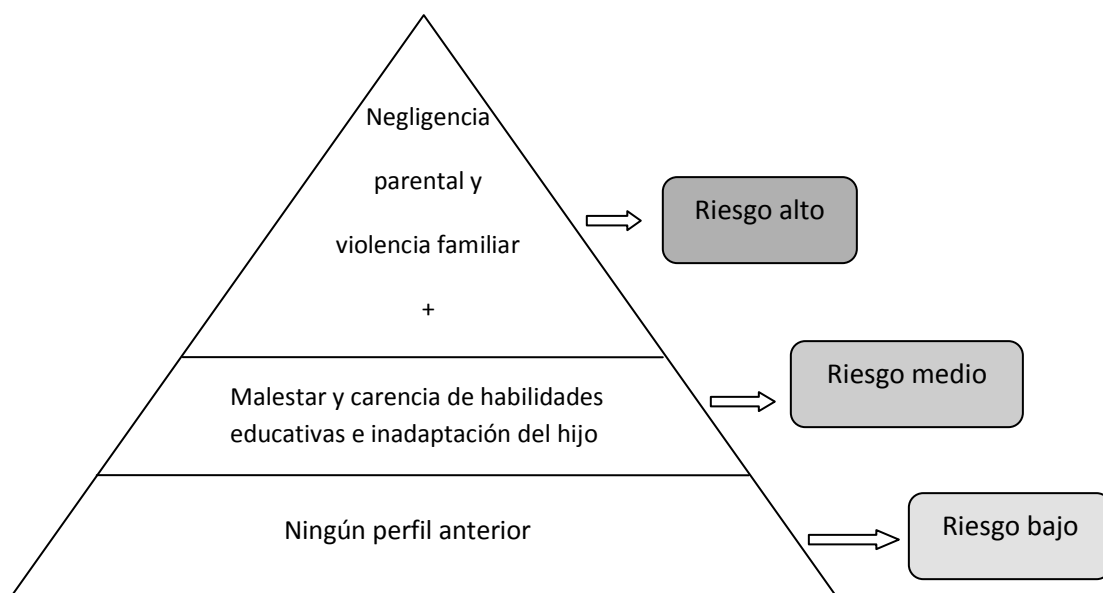
**Figura 2.** Perfil de riesgo psicosocial de las familias biparentales en función del riesgo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Con respecto a las familias monoparentales también se han observado dos perfiles. El primero de ellos denominado *negligencia parental y violencia*

*parental* distingue a las familias de riesgo alto frente a las de riesgo medio y bajo, caracterizándose por indicadores como: negligencia parental en los deberes de protección, mala alimentación del hijo, relación de pareja y entre hermanos violenta, problemas de conducta en el ámbito social del hijo, trastornos emocionales del hijo y carencia de redes sociales de apoyo.

El segundo perfil distingue a las familias de riesgo bajo frente a las de riesgo medio y alto, bajo la denominación *malestar y carencia de habilidades del cuidador e inadaptación de los hijos*, que se caracteriza por indicadores como: retraso y absentismo escolar del hijo, malestar psicológico de la madre, problemas de conducta en el ámbito familiar y escolar de los hijos, desconocimiento de las necesidades emocionales o cognitivas de los hijos, despreocupación por la salud, higiene, educación u ocio de los hijos, relación padres-hijos conflictiva y violenta, historia personal de abandono de la madre y deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica.

Por lo que se observa un perfil muy diferenciado entre los tres niveles de riesgo también en las familias monoparentales, caracterizándose el riesgo alto por indicadores con repercusiones mucho más negativas en la vida familiar y en el desarrollo del menor, así como las familias de riesgo bajo puntúan muy bajo en ambos perfiles (ver Figura 3).



**Figura 3.** Perfil de riesgo psicosocial de las familias monoparentales en función del nivel de riesgo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

La acumulación de indicadores y factores de riesgo incrementa la probabilidad de desarrollar prácticas de maltrato infantil (Garmezy y Masten, 1994), ya que el maltrato es un fenómeno psicosocial que no puede entenderse sin tener en cuenta la comunidad y la cultura en la que se insertan los niños y la familia, por lo que presenta una naturaleza multicausal (Belsky, 1980; Cicchetti y Rizley, 1981; Garbarino, 1977).

En este sentido, el aislamiento social es uno de los factores de riesgo que se ha identificado con más frecuencia asociado a este tipo de maltrato (Belsky, 1993; Cameron, 1990). El que una familia se encuentre socialmente aislada puede predisponerla a la violencia, motivada fundamentalmente por el estrés que produce este empobrecimiento social.

Por ello, el apoyo social es uno de los factores de protección que pueden contribuir a contrarrestar el efecto de los indicadores de riesgo de las familias en todos los niveles de riesgo psicosocial; ya que una tendencia natural de los seres humanos es buscar el apoyo de otras personas para enfrentar situaciones problemáticas y satisfacer necesidades. La búsqueda del apoyo social empieza a desarrollarse a edades muy tempranas, e incluso, hay autores que defienden su existencia antes del nacimiento, en palabras de Sidney Cobb (1976) “*el apoyo social comienza en el útero*”.

La necesidad de la presencia de redes de apoyo se acentúa ante el afrontamiento de las diversas transiciones del ciclo vital, entre ellas la transición a la maternidad y la paternidad. En este marco, el apoyo social se define como el proceso por el cual los recursos sociales proporcionados por la red informal y formal permiten hacer frente a las necesidades personales tanto instrumentales como emocionales en situaciones cotidianas, así como, en situaciones de crisis (Lin y Ensel, 1989).

Los miembros de la familia suelen contar con una gran variedad de fuentes de apoyo que les ayudan en su funcionamiento diario. Los apoyos informales hacen referencia a las relaciones íntimas y de confianza establecidas con familiares, amigos y vecinos; así como, la participación en organizaciones, clubs, y organizaciones cívicas y políticas. Por otro lado, los apoyos formales hacen referencia a los servicios proporcionados por profesionales pertenecientes a instituciones, como el colegio, la iglesia, los servicios sociales, etc.

Este apoyo informal consiste en un gran sistema de intercambios privados insertados en una estructura natural de asistencia mutua y obligaciones en el grupo primario, el vecindario y la comunidad (Wills, 1991), tratándose de aquel apoyo proporcionado a las personas sin ser recompensados por ello, como pueden ser familiares, amigos, vecinos, etc. (Armstrong, Birnie-Lefcovitch y Ungar, 2005). Por tanto, estamos hablando en todo momento de una red tejida por una combinación de vecinos, amigos, compañeros de trabajo y asociaciones de carácter voluntario, que proporcionan recursos y apoyo que son vitales para el bienestar de las personas y las comunidades en las que se desarrollan (Warren, 1992). En este sistema, cada individuo puede ser tanto proveedor como receptor de ayuda, esta reciprocidad asegura el sentimiento de respeto mutuo que contribuye a que esa relación sea satisfactoria (Gottlieb, 1983, 2000).

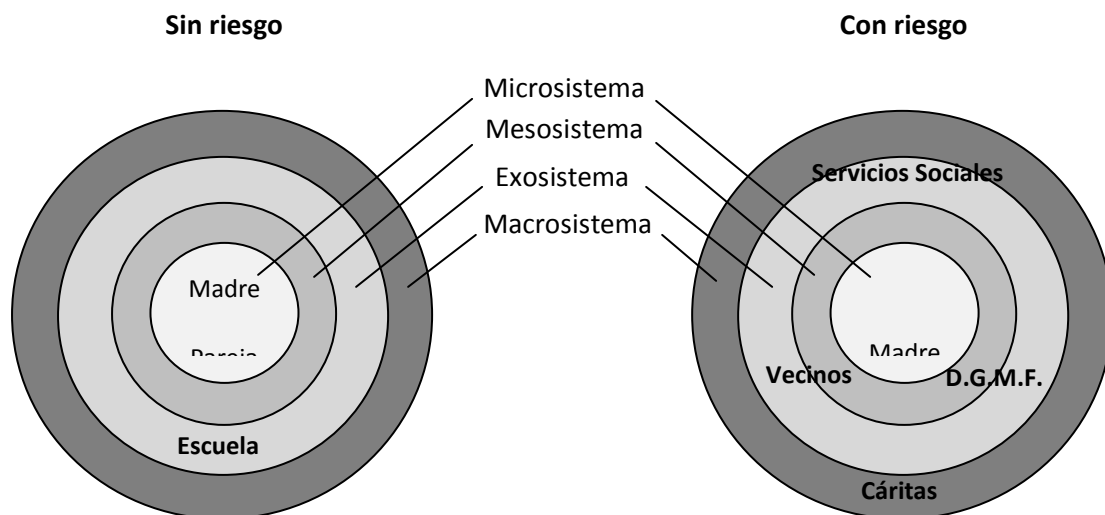
Por el contrario, los servicios prestados como apoyo formal se insertan en una estructura unidireccional de intercambios, guiada por protocolos aplicados por expertos en función de diversos estándares de calidad. Cuando la provisión del apoyo es unidireccional puede crear en el receptor el sentimiento de ser inferior y vulnerable, lo que puede minar la relación (Shumaker y Brownell, 1984). Recibir apoyo o ayuda puede ser humillante y estigmatizante, especialmente cuando esta necesidad se deriva de una dificultad del propio receptor (como pobres competencias parentales, abuso de drogas, dificultades económicas, etc.). Por lo que, debería de haber un equilibrio entre los dos sistemas de apoyo con el fin de evitar el sentimiento de incompetencia del receptor.

Tanto unas como otras componen la red total de una persona, consistente en un entrettejido de relaciones sociales que vinculan a unas personas con otras, en los diversos ámbitos de la vida y con diferente grado de significatividad (Dabas, 2006; Navarro, 2004). Según Sluzki (1996), la red social contribuye sustancialmente al desarrollo de la identidad personal, al bienestar físico y mental, al desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales, y al sentido de protagonismo o autoría de la persona sobre su propia vida.

Ambos sistemas de apoyo, formales e informales, son perfectamente compatibles, siendo los apoyos informales la fuente principal de ayuda de la familia y

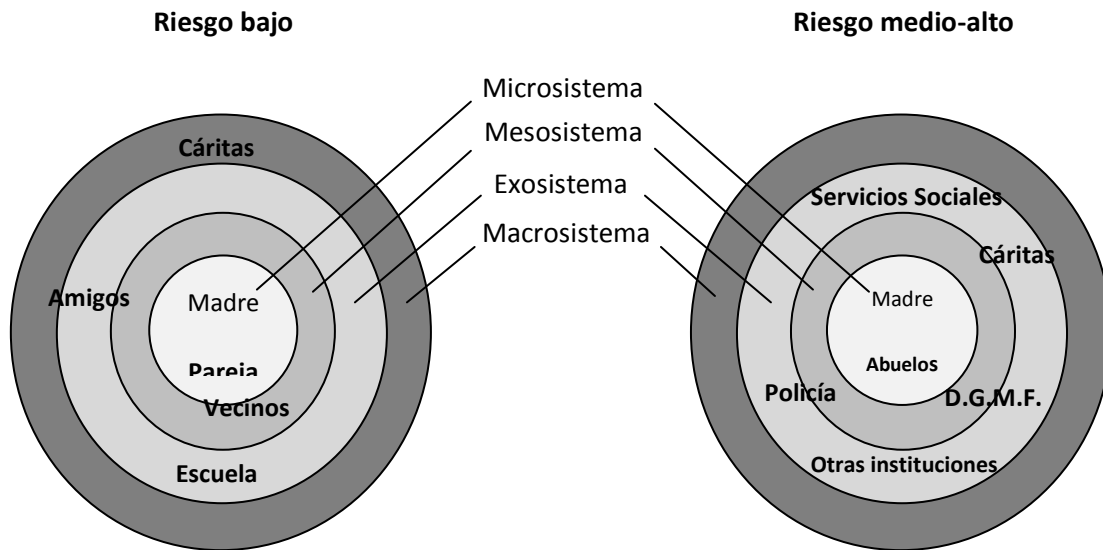
los formales ejerciendo una función fortalecedora de los mismos, propiciando el descubrimiento de recursos de la comunidad y potenciando su utilización para que puedan llegar a asumir funciones de apoyo para la misma (Garbarino, 1977; Litwak, 1978; Navarro, 2004).

Una buena red de apoyo social puede tener un impacto muy positivo sobre el bienestar de la familia (Pierce, Sarason y Sarason, 1996). En un estudio reciente, Rodrigo, Martín, Máiquez, y Rodríguez (2007) exploraron las diferencias en la red de apoyo social entre familias en situación de riesgo psicosocial y familias en situación de no riesgo (ver Figura 4). Los resultados indicaron que, en comparación con las familias en situación de riesgo, la red de apoyo social de las familias de no riesgo recaía principalmente sobre la pareja y la escuela. En cambio, el apoyo de la pareja no era tan importante en las familias en situación de riesgo psicosocial ya que habitualmente se trata de familias monoparentales o con una historia de relaciones caracterizada por la reconstitución y las rupturas. Asimismo, también presentaron una escasa relación con la escuela, empezando con su propia experiencia negativa y continuando con el fracaso escolar de sus propios hijos e hijas. Sin embargo, en las familias en situación de riesgo psicosocial emerge una nueva red de apoyo compuesta por los servicios sociales, Caritas, la Dirección General del Menor, vecinos y amigos. Lo que hace pensar que han tenido que abrirse a apoyos externos y formales, lo que genera que el bienestar de estas familias dependa en gran medida de la calidad de su vecindario (Garbarino y Kostelny, 1992).



**Figura 4.** Ecomapa diferencial del apoyo según el estatus de riesgo psicosocial (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Al explorar la red de apoyo social diferencial entre las familias de riesgo bajo y las de riesgo medio-alto, Rodrigo et al. (2007), observaron que los mayores apoyos percibidos por el grupo de bajo riesgo proceden de los amigos, la pareja, los vecinos y la escuela; mientras que en el grupo de riesgo medio-alto proceden de otras instituciones, la Dirección General del Menor, la policía y los padres (ver Figura 5).



**Figura 5.** Ecomapa diferencial del apoyo según el nivel de riesgo psicosocial (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

Por tanto, los aspectos distintivos del apoyo social en función del nivel de riesgo psicosocial se caracterizan por los sistemas principales de referencia en la solicitud de ayuda, partiendo de redes concentradas en el microsistema y su posible relación con el mesosistema en las familias sin indicadores de riesgo, y llegando a redes dirigidas a las fuentes de ayuda situadas en el exosistema, en las familias en situación de riesgo. Por lo que son familias muy vulnerables ante los entornos con escasos recursos, ya que dependen de ellos para su buen funcionamiento.

Al investigar la red de apoyo utilizada por familias referidas por los servicios sociales por vivir en una situación de riesgo psicosocial (como la violencia en la pareja, bajo nivel educativo, pobreza, abuso de drogas, etc.), muchos estudios han encontrado que estas familias se encuentran socialmente aisladas (Garbarino y Sherman, 1980; Gracia y Musitu, 2003). Sin embargo, las familias que reciben asistencia social están

habitualmente multiasistidas, ya que la diversidad de problemas que presentan atrae el apoyo de diversas formas de apoyo formal proporcionado por los servicios sociales (Matos y Sousa, 2004). Aunque, es necesario tener en cuenta que la presencia de múltiples sistemas de ayuda, al margen de la red natural de apoyos, interfiere en la vida diaria de las familias, disminuyendo su sensación de privacidad y promoviendo la pérdida de responsabilidad sobre sus propias vidas (Evans y Harris, 2004).

Estos servicios de apoyo familiar organizan actividades comunitarias de apoyo preventivo diseñadas para aliviar el estrés y promover las competencias parentales y las conductas que permitan incrementar la habilidad de las familias vulnerables con el fin de que puedan atender adecuadamente a sus hijos e hijas, fomentar la utilización de otros recursos, especialmente las fuentes informales de apoyo y las oportunidades que les brinda la sociedad, y crear una red de apoyo que promueva las habilidades parentales (Chaffin, Bonner y Hill, 2001; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

En este sentido, el apoyo formal cumple tres objetivos de especial relevancia en la prevención de los malos tratos, a través de la prestación de ayuda para el cuidado del menor, el acceso a recursos en momentos de crisis o necesidad y la atención externa de lo que sucede en la familia con el fin de asegurar el adecuado desarrollo del menor (Cortés y Cantón, 1997).

Pero, el peligro de este despliegue de los servicios formales de apoyo es que existe una línea muy fina entre la ayuda efectiva y la interferencia o pérdida de control sobre sus propias vidas y las de sus hijos e hijas (Ghate y Hazel, 2002). En consecuencia, la tarea fundamental de los trabajadores sociales y otros servicios de protección en relación a estas familias debe ser la identificación, el desarrollo y la protección de las fuentes de apoyo social naturales de la propia familia (Jack, 2000). Por lo que es fundamental enfatizar la importancia del apoyo social en relación a la mejora del bienestar psicológico, de las prácticas educativas y de las oportunidades para el aprendizaje social de los niños (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Gran número de investigaciones han puesto de manifiesto la influencia del apoyo social en la disminución de los factores de riesgo familiar. Es eficaz en la prevención de malos tratos (Cortés y Cantón, 1997), aumenta la satisfacción parental en familias con hijos discapacitados (Dunst y Trivette, 1986; Sloper y Turner, 1993),



aumenta la satisfacción en la tarea de ser padres (Crnic y Greenberg, 1987), y disminuye los síntomas depresivos (Bisschop, Knegsman, Beekman y Deeg, 2004; Ezquiaga et al., 2004), reduciendo el impacto de los acontecimientos estresantes (Ostberg y Hagekull, 2000) y promoviendo un sentimiento de identidad, autoestima y bienestar físico.

En suma, la familia constituye en todo momento un sistema de apoyo para sus integrantes y, al mismo tiempo, requiere de la ayuda de otros sistemas o subsistemas que le permitan ir haciendo frente a los distintos cambios a los que ha de enfrentarse a lo largo de todo el ciclo vital (López, 2005).

### 3.2. El escenario educativo-familiar

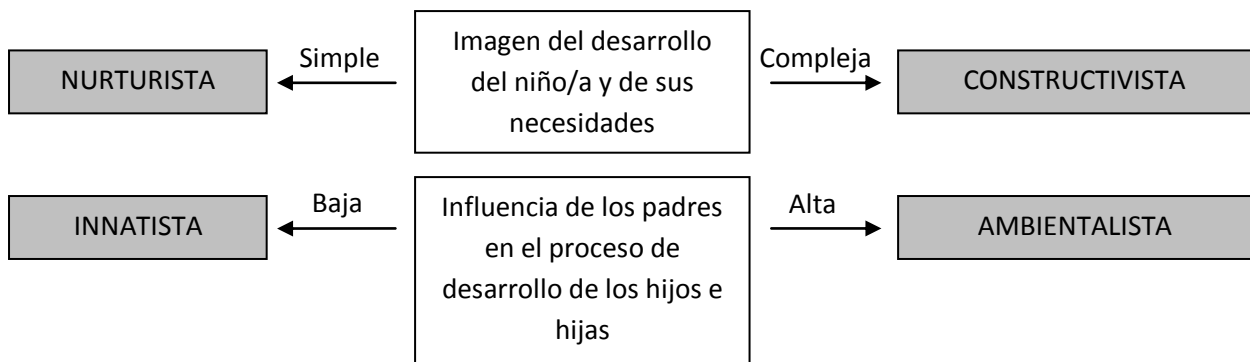
El escenario educativo familiar comprende tanto las concepciones de los padres y madres como las prácticas educativas y las competencias personales, siendo estas concepciones las que median entre las condiciones psicosociales de la familia y las prácticas educativas que en ella se desarrollan; influyendo, por tanto, en el posterior desarrollo del menor, cumpliendo funciones de mantenimiento, estimulación, apoyo, estructuración y control (Bradley, 1995). Estas acciones educativas de los padres y madres suelen responder a un repertorio más o menos amplio de posibilidades de acción que han elaborado a partir de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación de sus hijos.

Estas concepciones se denominan teorías implícitas, ideologías familiares o etnoteorías definiéndose como un conjunto de conocimiento cotidiano, más o menos organizado y coherente, relativo al desarrollo y la educación de los hijos e hijas y a su papel como padres (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Este conocimiento es producto de un entramado de relaciones dialécticas interpersonales entre el individuo y la cultura, a través de un proceso constructivo de construcción del conocimiento (Harkness y Super, 1996; Palacios, 1988; Triana y Rodrigo, 1985, Valsiner, 1989).

Cada padre y madre construye sus propias teorías implícitas a través de la síntesis de sus propias experiencias socioculturales desde la infancia, absorbiendo las teorías construidas por otras generaciones por medio de sus vivencias como nietos, hijos, etc. y en la adultez, mientras desarrollan el ejercicio de su propia parentalidad, creando un sentido de continuidad en sus vidas.

Estas teorías son altamente resistentes al cambio (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008), por un lado, porque son implícitas, lo que supone que no son accesibles a la conciencia humana, requiriendo de un esfuerzo de verbalización para poder hacerse “visibles”, y por otro lado, porque constituyen la base vital desde la que se interpreta el mundo familiar, ya que son principios asumidos con un carácter subjetivo de “verdad” que definen su realidad familiar.

En función del contenido, las teorías implícitas se organizan en dos grandes dimensiones atendiendo a la influencia percibida sobre el desarrollo y la complejidad con la que caracterizan el proceso de desarrollo y las necesidades de los hijos. Así podemos hablar de cuatro teorías implícitas: innatista, ambientalista, nurturista y constructivista (ver Figura 6).



**Figura 6.** Ideas de los padres y madres acerca de la educación y el desarrollo de los hijos e hijas (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

La influencia percibida sobre el desarrollo describe la medida en que los padres y madres consideran que son capaces de influir en el desarrollo de sus hijos. De este modo, la teoría innatista se caracteriza por la creencia de que los padres tienen una nula o escasa influencia en el desarrollo de los hijos e hijas, ya que es la herencia la que determina la forma de ser del niño, permitiendo observar características de los padres en el niño desde el nacimiento; por lo que le dejan actuar libremente porque consideran que es muy difícil modificar un desarrollo que ya está programado. En el otro extremo de esta dimensión, la teoría ambientalista se caracteriza por considerar que los padres y madres tienen una gran influencia en el desarrollo de los hijos, ya que un niño es totalmente moldeable en función de la educación que reciba; por lo que deben proteger

al niño de las malas influencias y limitar sus iniciativas mediante controles externos, como corregirlos o premiarlos con el fin de que aprendan.

Con respecto a la complejidad con la que los padres y madres caracterizan el proceso de desarrollo y las necesidades de los hijos e hijas encontramos, en extremos opuestos, la teoría nurturista y la constructivista. Por su parte, la teoría nurturista muestra una imagen simple del niño basada en el desarrollo físico y la salud, ya que consideran que los niños saludables tienen un mejor comportamiento y rendimiento. En cambio, la teoría constructivista muestra una imagen más compleja del desarrollo de los niños, basada en el desarrollo cognitivo, emocional y social, ya que asumen que las necesidades múltiples de sus hijos cambian a lo largo del desarrollo, siendo ellos mismos los protagonistas de su propio desarrollo; por lo que se produce una influencia mutua de la forma de ser y los comportamientos entre padres e hijos.

Investigaciones previas han señalado que los padres y madres con bajo nivel profesional y educativo tienden a asumir teorías caracterizadas por un bajo poder de influencia y baja complejidad del proceso de desarrollo, como la innatista y la nurturista; en comparación con los de alto nivel educativo y profesional, que tienden a compartir teorías más elaboradas y con mayor influencia como la ambientalista y la constructivista (Triana, 1990). Esta misma pauta puede observarse en relación a la zona de residencia, de forma que los padres y madres que residen en zonas rurales tienden a compartir las teorías innatista y nurturista, frente a los que lo hacen en zonas urbanas que asumen las teorías ambientalista y constructivista.

Estas teorías implícitas no solo contienen ideas o creencias sino que se asocian a determinadas metas y prácticas educativas (Rodrigo y Triana, 1996); lo que supone que mantener o asumir una teoría implícita u otra, determina la génesis de las metas y las prácticas educativas que desarrolle la familia. Por lo que, las pautas educativas se derivan de una serie de metas educativas y teorías implícitas subyacentes con respecto al desarrollo infantil; entendiendo las prácticas educativas como todas aquellas acciones llevadas a cabo por padres y madres con el fin de educar a sus hijos e hijas, dirigidas habitualmente a la satisfacción de sus necesidades físicas, emocionales y sociales, al refuerzo de los comportamientos positivos y al establecimiento de una comunicación efectiva y socializadora (Hoghugh, 2002).

El Cuadro 8 representa la estructura de relación que se establece entre las teorías implícitas y las metas y prácticas educativas que se derivan de ellas (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

**Cuadro 8.** Metas y prácticas educativas asociadas a las teorías implícitas de los padres y madres sobre el desarrollo y la educación

<b>Teorías</b>	<b>Metas</b>	<b>Prácticas</b>
<b>Teoría innatista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Evitación de conflictos</li> <li>◆ Autoaceptación</li> <li>◆ Autogestión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permisividad</li> </ul>
<b>Teoría ambientalista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Sobreprotección</li> <li>◆ Respeto-conformidad</li> <li>◆ Obediencia-disciplina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Normas con límites rígidos que no tienen en cuenta las necesidades educativas</li> <li>▪ Uso exclusivo de refuerzos y castigos sin tener en cuenta cambios en la situación</li> <li>▪ Control restrictivo/coercitivo que no deja iniciativa</li> </ul>
<b>Teoría nurturista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Supervivencia:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Salud</li> <li>- Alimentación</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas sólo centradas en satisfacer las necesidades físicas</li> <li>▪ Disciplina incoherente/coercitiva en los temas restantes</li> </ul>
<b>Teoría constructivista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Confianza</li> <li>◆ Comunicación</li> <li>◆ Autonomía</li> <li>◆ Empatía</li> <li>◆ Reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prácticas inductivas que explican el sentido de la norma</li> <li>▪ Argumentar y negociar</li> <li>▪ Control guía que deja iniciativa al hijo/a</li> <li>▪ Normas con límites flexibles, teniendo en cuenta las necesidades de los hijos e hijas y la situación</li> </ul>

Atendiendo a las características propias de las familias en situación de riesgo psicosocial donde predominan las familias con un bajo nivel educativo se ha observado que asumen primordialmente teorías innatistas y nurturistas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas (Maiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Se trata de padres y madres que consideran, por un lado, que no son capaces de influir en el desarrollo y la educación de sus hijos ya que su desarrollo está predeterminado de manera biológica, por lo que se podría poner en riesgo a los menores debido al desarrollo de prácticas educativas permisivas que se derivan de estas concepciones, suponiendo un bajo control y supervisión del comportamiento de los menores. Por otro lado, el predominio de la teoría nurturista dirigida exclusivamente a la atención de las necesidades básicas de alimentación y salud, genera prácticas educativas y un entorno de estimulación muy empobrecido.

El desarrollo de estas teorías en las familias de riesgo puede poner en peligro el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, ya que presentan una visión demasiado simplificada de sus necesidades, desarrollando prácticas educativas que resultan poco predecibles y legibles para sus hijos, generando un permanente estado de alerta y ansiedad.

Partiendo de la clásica tipología de estrategias de socialización de Baumrind (1971; 1973) podemos hablar de tres estilos cualitativamente diferentes: estilo democrático, estilo autoritario y estilo permisivo. En base a esta clasificación definiríamos el estilo democrático como aquel en el que el responsable del menor le explica las razones del establecimiento de las normas, reconociendo y respetando su individualidad, a través de una toma de decisiones conjunta.

Por otro lado, el estilo autoritario se definiría como aquel caracterizado por el control restrictivo y severo de las conductas de los menores, a través del empleo de castigos físicos, amenazas verbales y físicas y prohibiciones. Y, por último, el estilo permisivo se caracterizaría por la evitación y la falta de utilización del control y los castigos, por lo que se permite al menor regular sus propias actividades.

Esta clasificación fue reformulada posteriormente por MacCoby y Martin (1983) redefiniendo estos estilos de socialización en función de dos dimensiones subyacentes: el control y el afecto. Desde este modelo se entiende el control como las demandas de

los padres sobre los hijos con el fin de alcanzar determinados objetivos o metas, mientras que el afecto hace referencia al grado de sensibilidad y capacidad de respuesta de los padres ante las necesidades de sus hijos. La combinación de estas dos dimensiones da como resultado cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, indulgente y negligente o indiferente (ver Cuadro 9).

**Cuadro 9.** Estilos educativos (MacCoby y Martin, 1983)

		<b>Responsibilidad</b>	
		<b>Alta</b>	<b>Baja</b>
<b>Exigencia</b>	<b>Alta</b>	Estilo democrático	Estilo autoritario
	<b>Baja</b>	Estilo indulgente	Estilo negligente

Por tanto, el estilo democrático se caracterizaría por una alta exigencia y, a su vez, una alta responsabilidad a las necesidades de los hijos e hijas; el estilo indulgente mantendría este nivel de responsabilidad pero combinado con un bajo nivel de exigencia; los estilos autoritario y negligente se caracterizan en ambos casos por demostrar una baja responsabilidad a las necesidades de los hijos, pero en el caso del autoritario lo combina con un alto nivel de exigencia y, por el contrario, el negligente lo combina con un bajo nivel de exigencia.

A partir de estas conceptualizaciones se han desarrollado otras clasificaciones de los estilos o prácticas educativas como la propuesta por Musitu, Roman y Gracia (1988), en la que las clasifican en tres dimensiones fundamentales: inductiva, coercitiva e indiferente o negligente. La práctica inductiva, también conocida como de apoyo, se caracteriza por la afectividad, el razonamiento y la proporción de recompensas; la coercitiva se define principalmente por la presencia de coacción física, coerción verbal y privaciones de diverso tipo; y, por último, la indiferente o negligente, se identifica por la actitud indiferente hacia los menores, demostrando permisividad y pasividad.

Asimismo, Rodrigo, Janssens y Ceballos (1999; 2001) establecen tres estilos educativos que podrían perfectamente aglutinar los mencionados hasta el momento; así hablan de:

- Estilo caracterizado por un alto nivel de responsividad, comunicación, apoyo, sensibilidad, empatía, razonamiento y eficacia en la estimulación. Se podría considerar equiparable al estilo democrático de Baumrind y McCoby y Martin, y al inductivo o de apoyo de Musitu, Roman y Gracia.
- Estilo caracterizado por un nivel medio de control restrictivo, con control de las demandas a través de limitaciones y normas. Este estilo bien podría equipararse al autoritario de Baumrind y McCoby y Martin, y al coercitivo de Musitu, Roman y Gracia.
- Estilo caracterizado por la evitación de conflictos y pasividad, a través de un exceso de tolerancia e indulgencia que se traduce en una conducta indisciplinada de los hijos e hijas. Este último estilo podría asimilarse al permisivo propuesto por Baumrind, los estilos indulgente y negligentes propuestos por MacCoby y Martin, y al estilo indiferente o negligente de Musitu, Roman y Gracia.

A partir de las clasificaciones mencionadas y la investigación realizada, Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez (2007) proponen tres prácticas educativas bien diferenciadas: inductivas, coercitivas y permisivo-negligentes. Las prácticas inductivas suponen un ejercicio adecuado y adaptativo de la parentalidad basadas en la explicación, la argumentación y la justificación de la norma. Las prácticas coercitivas están más vinculadas al componente restrictivo basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza. Y, por último, las prácticas permisivo-negligentes se vinculan a la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores y sus conductas, llegando a poner en riesgo la integridad y desarrollo del menor.

Ante esta diversidad de prácticas educativas no podemos olvidar que los padres y madres poseen un amplio repertorio de ellas que utilizan en función de la situación educativa que se les presente. Sin embargo, aunque exista cierta flexibilidad en el uso de las mismas existen ciertas prácticas que no pueden ser utilizadas bajo ningún pretexto, ya que suponen claramente un riesgo para el desarrollo del menor. Según Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), estas pautas educativas de riesgo se clasifican en:

- **Disciplina incoherente:** esta pauta educativa se presenta cuando padres y madres no son sistemáticos en sus acciones; esto no significa que no se puedan adaptar

las prácticas educativas a las situaciones concretas, sino que ante una misma situación se deben dar respuestas consistentes. En este caso ante una misma situación se presentan comportamientos contradictorios, esta incoherencia puede ser intraparental, cuando es el mismo padre el que ante una misma situación actúa o reacciona de diferente manera, o interparental o discrepancia educativa cuando ante una misma situación cada figura parental desarrolla una práctica educativa diferente.

- **Disciplina colérica y explosiva:** esta pauta educativa se caracteriza por el uso de tácticas coercitivas para forzar la voluntad del menor, estas tácticas se traducen en la utilización de las humillaciones, los castigos (que aumentan en intensidad), las amenazas, etc. En estas situaciones el menor puede reaccionar de dos formas completamente opuestas, bien puede responder con una actitud desafiante o con una sumisión extrema.
- **Baja implicación y supervisión:** esta pauta educativa se caracteriza por el desconocimiento de las necesidades de los menores, despreocupándose de ellas y llegando, en casos extremos, a situaciones de negligencia en su deber de protección del menor. Esta falta de implicación se traslada a todos los ámbitos de desarrollo del menor como la salud, higiene, educación e incluso las relaciones sociales y de ocio.
- **Disciplina rígida e inflexible:** esta pauta educativa se caracteriza por la utilización de forma rígida de las estrategias educativas sin flexibilizarlas ni adaptarlas en función de la situación, la edad o el comportamiento de los menores. Asimismo, se trata de una disciplina común para cualquier situación sin llegar a regular la intensidad de la misma, utilizando el castigo de forma predominante.

En muchos casos los problemas de comportamiento demostrados por los menores se deben a la falta de habilidades parentales de sus padres y madres (Patterson, 1982), a su uso de manera inconsistente (Patterson y Forgatch, 1989) o a la dificultad de utilizarlas en el momento adecuado (Gardner, Sonuga-Barke y Sayal, 1999).

De este modo, se ha demostrado que ciertas prácticas educativas de riesgo contribuyen a la aparición de conductas antisociales en edades tempranas y,



posteriormente, a la delincuencia (Reid, 1993), ya que una disciplina parental inconsistente, con bajo control y castigos duros, juega un papel fundamental no solo en el origen sino en el mantenimiento de los problemas de conducta en los menores (Kochanska y Aksan, 1995).

Por lo que estaríamos hablando de un gran riesgo para los menores que se desarrollan en familias en situación de riesgo psicosocial, ya que en ellas se desarrollan pautas educativas de riesgo que ponen en peligro el desarrollo integral del menor. Así, lo característico en estos padres y madres es el uso de una disciplina incoherente, utilizando tanto prácticas permisivas como coercitivas sin orden ni concierto; por lo que no es esperable que desarrollen por si mismos prácticas inductivas destinadas a que el niño reflexione y argumente el sentido de la norma (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

En este sentido, se ha observado que las madres maltratadoras se comportan de forma más impulsiva (Rohrbeck y Twentyman, 1986), respondiendo de manera más agresiva a diversas conductas infantiles que no provocan ese tipo de respuesta en otros padres, ya que presentan más dificultades para regular la expresión de sus emociones (Azar, 2002; Bousha y Twentyman, 1984; Howes, Cicchetti y Toth, 2000).

Asimismo, estas madres presentan conductas arbitrarias ante los menores, lo que implica que tienen un carácter impredecible e indiscriminado con el consiguiente impacto en el menor (Cerezo y D'Ocon, 1995; Wahler, 1994). Estas pautas educativas se deben no solo a que tienen menos habilidades para resolver los conflictos sino a la dificultad de utilizar estrategias verbales en los mismos (Howes et al., 2000).

Todo el conocimiento implícito de los padres y madres no tiene una implicación directa hasta que se traduce en una acción, en una práctica educativa, es en este momento en el que entra en juego la motivación de los padres y madres para ejercer de forma positiva la parentalidad desarrollando prácticas educativas que fomenten el óptimo desarrollo del menor; esta motivación forma parte de la agencia parental de los padres y las madres.

De acuerdo con Azar (1998), una parentalidad efectiva implica una serie de competencias personales relacionadas con el desarrollo de la tarea parental, una de ellas

es la agencia parental. El término agencia proviene de la literatura sobre emoción y personalidad que distingue entre dos componentes independientes implicados en el estado emocional de las interacciones sociales, la agencia y la filiación (Morrone-Strupinsky y Depue, 2004). La agencia representa una cuestión general perteneciente al dominio social, como el disfrute con el rol de liderazgo, la asertividad y el sentimiento de logro en diversas circunstancias y contextos interpersonales; por lo que la agencia se caracteriza por el entusiasmo, el disfrute, la energía y la confidencialidad. Por el contrario, la filiación tiene una naturaleza estrictamente interpersonal, reflejándose en el disfrute y la valoración de los vínculos interpersonales cercanos.

Por lo que entendemos la agencia parental como un conjunto de competencias que reflejan el modo en 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, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Este carácter personal e intrínseco de la agencia parental comienza con la motivación para ejercer y desarrollar la parentalidad, entendiéndola como el deseo de los padres de hacer todo lo que sea necesario para fomentar el desarrollo integral de los menores. Esta motivación puede estar mediatizada por muchos aspectos tales como el deseo de tener un hijo o una hija, la presión social para realizar esta transición vital, o el apoyo del que dispongan en esta transición (Eggebeen y Knoester, 2001).

Por ello podemos hablar de aspectos tanto personales como sociales que pueden condicionar la motivación de padres y madres para ejercer su rol parental. Según Hoghughi (2002), estos aspectos podrían resumirse en: *el rol social y la identidad*, en relación a la dificultad de conciliar las aspiraciones personales con las relativas a la parentalidad; las *demandas laborales*, en relación a las dificultades que implica conciliar las demandas procedentes del ámbito profesional con el ejercicio de la parentalidad; la *responsabilidad personal*, en relación a la autoridad y la capacidad de influencia y decisión sobre los hijos e hijas, cuando cada vez se reduce más la posibilidad de ejercer esa responsabilidad; las *dificultades en la relación de pareja*, con respecto a la influencia de las tensiones en la relación de pareja sobre el bienestar de los menores; las *dificultades económicas*, en relación a la dificultad de satisfacer ciertas necesidades de los menores cuando se encuentran en situaciones de pobreza; y el

*aislamiento social, por ejemplo, como producto de la inmigración*, en relación a las dificultades de adaptación e integración en la sociedad cuando provienen de culturas muy diferentes.

Esta motivación no debe entenderse solo dirigida al ejercicio directo de la parentalidad sino también a la disposición por parte de los padres y madres de participar y colaborar en diversas actividades con el fin de mejorar su funcionamiento familiar (Littel y Girvin, 2005).

Por otro lado, la agencia parental abarca conceptos tales como el control y la autoeficacia (Turner y Roszell, 1994). La agencia se incrementa cuando los padres y madres consideran que son capaces de controlar sus vidas (control interno) en su quehacer diario, ejerciendo este control a través de la adopción de un objetivo de cambio o, por el contrario, decidiendo mantener las cosas tal y como están; por lo que consistiría en una combinación del locus de control interno (Koeske y Koeske, 1992) y las propias habilidades de afrontamiento (Folkman y Lazarus, 1988). Así, los padres y madres que sienten que tienen menos control suelen manifestar depresión y una interacción menos efectiva con sus hijos e hijas en comparación con los padres y madres que poseen un mayor control de sus vidas (Donovan y Leavitt, 1989).

Asimismo, se puede mejorar la agencia parental a través del incremento del sentimiento de autoeficacia, definida como un juicio individual sobre la capacidad de una persona de soportar y afrontar los pasos necesarios para desarrollar una determinada tarea (Bandura, 1982; 1997). En este sentido, se ha observado que las mujeres que se sienten más competentes en su tarea parental, ejercen su parentalidad promoviendo oportunidades en el desarrollo del menor y minimizando los riesgos (Elder, Eccles, Ardel y Lord, 1995). Sin embargo, los padres y madres con una baja autoeficacia presentan dificultades en la utilización de estrategias parentales positivas y se rinden fácilmente ante cualquier inconveniente (Ardelt y Eccles, 2001).

El acuerdo en la pareja ante las cuestiones educativas es otro aspecto a tener en cuenta en la competencia parental, ya que en muchas ocasiones el ejercicio de la parentalidad está condicionado por la calidad de la relación de pareja, influencia que puede ser aditiva, cuando se añade afecto y amor, o sustractiva, cuando lo que añade es tensión y estrés (Hoghugh, 2002). Por lo que es fundamental atender a la necesidad de

crear una alianza coparental (McHale y Cowan, 1996), ya que la parentalidad puede ejercerse de forma individual, o se puede adoptar una forma cooperativa a través de la alianza coparental (Fletcher, Steingberg y Sellers, 1999).

Asimismo, se fomenta la agencia parental cuando los padres y madres son capaces de entender lo que implica la tarea parental, esfuerzo, dedicación, inversión de tiempo,..., o lo que es lo mismo la percepción de la dificultad del rol parental (McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez, 1994), que se encuentra estrechamente relacionada con los conocimientos y las experiencias previas de los padres y las madres.

El desarrollo de la agencia parental en las familias en riesgo psicosocial presenta diversas dificultades. De este modo se ha observado que las madres en situación de riesgo psicosocial en comparación con las que no lo presentan, tienen niveles más bajos de autoeficacia (Coleman y Karraker, 1997; Raver y Leadbeater, 1999), bajo control interno (Koeske y Koeske, 1992) y consideran el desempeño de su tarea parental como menos satisfactorio (Bugental, Mantyla y Lewis, 1989; Trickett y Susman, 1988).

Este estrés producido por vivir en condiciones muy negativas puede reducirse a través de diversos recursos sociales, por medio de diversas estrategias de afrontamiento de los estresores (Schwarzer y Knoll, 2007; Wills y Shinar, 2000). Entre las familias de alto riesgo el apoyo social contribuye a generar un mayor disfrute de la tarea parental y un mayor sentimiento de autoeficacia (Corse, Schmid, y Trickett, 1990). Por el contrario, las madres pertenecientes a comunidades en desventaja social o entornos que son estresantes o con pocos recursos sociales es improbable que presenten altos niveles de autoeficacia parental (Coleman y Karraker, 1997; Raver y Leadbeater, 1999). Las madres que presentan una mayor red de apoyo social y estable a lo largo del tiempo perciben, tanto a nivel social como cognitivo, que su rol parental en el desarrollo de sus hijos e hijas es menos difícil que aquellas madres que presentan una red de apoyo social más reducida (Melson, Ladd y Hsu, 1993).

### 3.3. Necesidades y características del menor

Tanto las condiciones psicosociales como los escenarios educativos familiares pueden ejercer un impacto diferente en función de las características y las necesidades propias de los menores, atendiendo a su vulnerabilidad y su resiliencia. Es la

combinación de estas características la que puede o bien, incrementar la probabilidad de desarrollarse un problema, o bien paliar o aminorar los efectos negativos de cualquier contexto o condición psicosocial.

Entre los diversos factores que inciden en el desarrollo de los menores se encuentran los ambientales, donde todo aquello que rodea al menor constituye un elemento fundamental en su desarrollo, principalmente durante sus primeros años de vida. En este sentido, cobra especial relevancia el entorno o ambiente familiar, ya que constituye la primera fuente de aprendizaje y socialización de los menores, siendo un contexto clave para su aprendizaje y desarrollo.

Así, el conocimiento y la comprensión de las necesidades del menor son dos de los aspectos fundamentales de un contexto optimizador del desarrollo, a través de una parentalidad activa, ya que supone identificar el estado de necesidad en el que se encuentra el menor, interpretarlo adecuadamente y responder correctamente. Pero, como ya hemos visto, este conocimiento no aparece sin más, sino que parte de una serie de ideas o creencias adquiridas previamente y que provienen del propio proceso de socialización (Smetana, 1994; 2000). Por otro lado, la comprensión necesita de una interpretación integral de la situación y del impacto que supone para el menor, entre las que se encuentra el análisis de la calidad del ambiente familiar (Wilson y Gottman, 1994).

Este ambiente familiar es un predictor del ajuste conductual y la competencia social de los menores que en él se desarrollan (Yeates, Taylor, Walz, Stancin y Wade, 2010). Aunque, en general se ha observado que se encuentra más asociado a respuestas conductuales que a cognitivas en niños de edad escolar (Taylor et al., 2002; Yeates et al., 1997, 2002).

La calidad del ambiente familiar puede evaluarse, por un lado, en función de los estímulos que contienen y la forma en que éstos se organizan y, por otro lado, en función de la dinámica familiar que en ella se desarrolla. Por tanto, hablamos de un análisis centrado en la organización de actividades y rutinas cotidianas en la familia y de la calidad de las interacciones educativas que en ella se desarrollan.

En la organización de actividades y rutinas de la familia juega un papel fundamental el currículo educativo familiar, entendido como el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conductas que los hijos deben adquirir a través de su participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la familia (Rodrigo y Acuña, 1998). En función de este currículum educativo se toman las decisiones que determinan el ambiente en el que los menores se desarrollan, a través de rutinas o actividades que permiten organizar el día a día de las familias, predecir lo que va a suceder en cada momento y aprender a comportarse en cada situación.

La adquisición de estos aprendizajes depende de la calidad de las actividades y de las teorías implícitas de los padres (Máiquez et al, 2000), asociadas a las prácticas y costumbres culturales de la comunidad y a los motivos y estrategias de los que dispongan los padres y madres. En este sentido, Rodrigo y Acuña (1998) observaron que las madres constructivistas y las ambientalistas diferían mucho en la organización de sus actividades y en la motivación para realizarlas; donde las constructivistas se caracterizaban por potenciar más la realización de actividades educativas y las ambientalistas por centrarse exclusivamente en los deberes escolares (ver Cuadro 10).

**Cuadro 10.** Organización de actividades educativas en función de las teorías implícitas (adaptado de Rodrigo y Acuña, 1998)

<b>Teoría implícita</b>	<b>Actividades</b>	<b>Motivos</b>
Constructivista	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Potencian las actividades educativas (deberes, charlas familiares, juegos educativos)</li> <li>▪ Comparten más actividades de ocio con sus hijos/as</li> <li>▪ Piden colaboración a los menores en las tareas de casa</li> <li>▪ Controlan más el uso de la televisión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lúdicos (para que juegue, para que se divierta)</li> <li>✓ Instruccionales (para que aprenda, para que entienda el sentido de las cosas)</li> </ul>

---

Ambientalista	▪ Apenas actividades educativas excepto deberes escolares	✓ Pragmáticos (para acabar antes, para no manchar)
	▪ Comparten en escasas ocasiones las actividades con los hijos	✓ Control de comportamiento (para que no moleste, para que se porte bien)
	▪ No regula el uso de la televisión	
	▪ Piden ayuda en las tareas de casa a su conveniencia	

---

Moreno (1989) señala la posibilidad de analizar este escenario en relación a su mayor o menor potencial estimulante, atendiendo a la existencia de objetos que respondan a la acción del niño y la incentiven, la estimulación para el desarrollo de conductas exploratorias, el espacio del que dispone el menor, la cantidad y variabilidad de estimulación, etc.

Otros autores añaden la importancia de los actores que acompañan a los menores en estas actividades, ya que es fundamental distinguir entre la realización de actividades con otros niños, con los padres o en solitario. En este sentido, se ha observado que las interacciones con los iguales y con adultos son enriquecedoras y complementarias para los menores, ya que promueven aspectos diferentes del desarrollo (Rogoff, 1993; Lacasa, 1994a, 1994b). En cambio, las actividades en solitario estimulan la capacidad de afrontamiento y autoconfianza, aunque también pueden ser empobrecedoras si es el único formato, e incluso llegar a ser perjudiciales (Máiquez et al, 2000).

El potencial estimulante de las actividades, que incide directamente sobre el desarrollo social y cognitivo de los menores, no puede entenderse sin analizar la calidad de la dinámica familiar que se propicia en esos espacios educativos, ya que el tipo de interacción educativa que los padres fomentan durante las actividades es un aspecto fundamental (Palacios y González, 1998; Rodrigo y Acuña, 1998). Esta dinámica familiar también hace referencia al clima psicológico de la familia, que se deriva, entre otros, de las relaciones padre/madre-hijo/a (Kim, Min y Kim, 1992; LecBlanc, 1992).

De igual modo que las actividades, las interacciones padre/madre-hijo/a pueden definirse en relación a su poder estimulante y su promoción del desarrollo infantil, por lo que se puede valorar la calidad del ambiente familiar global en estos términos, es

decir, teniendo en cuenta su poder más o menos estimulador (Palacios, Lera y Moreno, 1994). Así pues, los padres y madres pueden desplegar determinadas estrategias interactivas que pueden apoyar con menor o mayor acierto sus procesos de aprendizaje. Estas interacciones son la llave para estimular diversos aspectos del desarrollo de los menores, como puede ser la estimulación lingüística favoreciendo la adquisición de vocabulario, que se extiende a aspectos del funcionamiento cognitivo del menor como el desarrollo de la función autorreguladora y planificadora del lenguaje, y el fomento de la capacidad de descontextualización (Palacios y González, 1998).

En el caso de las familias en situación de riesgo psicosocial la situación de estrés que presentan puede perjudicar las interacciones padres-hijos a través de la reducción del uso de prácticas educativas afectivas y el aumento de prácticas incoherentes y severas (Conger et al., 2002; McLoyd, 1998); lo que añadido a la situación de pobreza en la que viven, hace que los menores que en ella se desarrollan tengan una mayor probabilidad de experimentar retrasos en diversas áreas del desarrollo, desde la salud física hasta el bienestar social y emocional (Dearing, 2008).

Asimismo, la calidad del ambiente familiar que presentan estos menores contribuye a su baja participación en actividades fuera del ámbito escolar, repercutiendo negativamente en su desarrollo (Dearing et al., 2009), ya que la participación en actividades extrafamiliares que estimulen el desarrollo se asocia a padres que son capaces de proporcionarles materiales estimulantes en el hogar (Fletcher, Elder y Mekos, 2000; Simplins, Davis-Kean y Eccles, 2005). De este modo, la falta de estimulación y apoyo de estos menores les pone en desventaja para el desarrollo de habilidades, motivación, auto-eficacia y competencias sociales y emocionales necesarias para hacer frente a las nuevas actividades y situaciones que les presente la vida (Dearing y Taylor, 2007; Dearing, Taylor y McCartney, 2004; Votruba-Drzal, 2003).

En consecuencia, no podemos olvidar la influencia de las pautas educativas y la relación afectiva entre padres e hijos sobre el ambiente familiar en el que los menores se desarrollan, ya que se ha demostrado que un niño que ha tenido una relación positiva y armoniosa con sus padres se convierte en un adulto competente, responsable y productivo (Belsky, Gilstrap y Rovine, 1984; MacCoby y Martin, 1983). Así como, que la privación ambiental familiar se relaciona positivamente con retrasos escolares y, en



cambio, una educación estimulante favorece la formación de habilidades y competencias en los menores, es decir, favorece su desarrollo integral (Montenegro, Lira y Rodríguez, 1978; Pardo y Kotliarenco, 1998).

En este sentido, diversos estudios han demostrado que es menos probable que los menores educados por padres que utilizan técnicas disciplinarias coherentes y supervisan las actividades diarias de sus hijos desarrollen problemas de comportamiento o retrasos en el desarrollo (Capaldi y Patterson, 1996; Li, Stanton y Feigelman, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000). Por ello, el impacto negativo de los contextos de riesgo puede amortiguarse a través de diversos factores familiares como una parentalidad positiva, con provisión de afecto, prácticas disciplinarias coherentes, etc., ejerciendo un efecto protector (Cleveland, Feinberg y Greenberg, 2010). En la revisión realizada por Schonberg y Shaw (2007) se observó que existe un factor que se muestra de manera sistemática independientemente del contexto analizado, este es la supervisión parental. Así, se observa que altos niveles de supervisión son protectores de los problemas conductuales en los contextos de alto riesgo. Por lo que podemos afirmar que la calidad del ambiente familiar tiene un efecto mediador en la influencia de los contextos de riesgo sobre el desarrollo de problemas en los menores (Kohen, Leventhal, Dahinten y McIntosh, 2008; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000; Sampson, Morenoff y Gannon-Rowley, 2002).

#### **4. Tipos de competencia y resiliencia parental**

Una adecuada evaluación, promoción y rehabilitación de la parentalidad pasa por distinguir sus componentes (Barudy y Dantagnan, 2005): las capacidades parentales fundamentales y las habilidades parentales. En el caso de las primeras se hace referencia a las capacidades que, aun estando determinadas biológicamente, son moduladas por las experiencias vitales derivadas de la cultura y los contextos sociales en los que se desenvuelve el ser humano. Barudy y Dantagnan (2005) citan como capacidades parentales fundamentales las siguientes:

- Capacidad de apegarse a los hijos: hace referencia a la capacidad de los padres y madres de vincularse a sus hijos e hijas, respondiendo a sus necesidades a través

de recursos emotivos, cognitivos y conductuales. Esta capacidad depende de los propios potenciales biológicos de los padres y de sus experiencias de apego en su historia de vida.

- Empatía: consiste en la capacidad de percibir las vivencias internas de los hijos a través de la comprensión de las manifestaciones emocionales y gestuales con las que manifiestan sus necesidades. Los padres con esta capacidad pueden sintonizar con el mundo interno de sus hijos y responder adecuadamente a sus necesidades.
- Los modelos de crianza: indica la capacidad de saber responder a las demandas de cuidado de un hijo o una hija, protegerles y educarles. Esta capacidad es el resultado de complejos procesos de aprendizaje que se realizan en la familia de origen y también en las redes sociales primarias, influidos por la cultura y las condiciones sociales de las personas.
- La capacidad de participar en redes sociales y de utilizar los recursos comunitarios: es una capacidad fundamental y necesaria para el ejercicio de la parentalidad. Se refiere a la facultad de pedir, aportar y recibir ayuda de redes familiares y sociales, incluso de las redes institucionales y profesionales cuyos fines son la promoción de la salud y el bienestar infantil.

Por otro lado, las habilidades parentales hacen referencia a la plasticidad con que los padres y las madres son capaces de dar una respuesta adecuada y pertinente a las necesidades de sus hijos de una forma singular y de acuerdo con sus fases del desarrollo (Barudy y Dantagnan, 2005). Algunos autores han realizado un inventario exhaustivo de las habilidades parentales que habría que promover (Azar, 1998), atendiendo a diversas habilidades educativas, sociales, sociocognitivas, de autocontrol y de manejo del estrés.

Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) realizaron un ejercicio de simplificación y estructuración de las habilidades parentales, centrado en las necesidades específicas del ejercicio de la parentalidad, desde la perspectiva de los hijos e hijas y de los padres y madres (ver Cuadro 11).

**Cuadro 11.** Conjunto de habilidades requeridas para la tarea vital de ser padres  
(Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

<b>Habilidades parentales</b>	
<b>Habilidades educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calidez y afecto en las relaciones y reconocimiento de los logros evolutivos alcanzados a la medida de sus posibilidades</li> <li>- Control y supervisión del comportamiento infantil gracias a la comunicación y fomento de la confianza en sus buenas intenciones y capacidades</li> <li>- Estimulación y apoyo al aprendizaje: fomento de la motivación, proporcionar ayuda contingente a las capacidades del niño, planificación de las actividades y tareas, y orientación hacia el futuro</li> <li>- 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</li> </ul>
<b>Habilidades de Agencia personal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoeficacia parental: Percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol de padres</li> <li>- 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</li> <li>- Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos</li> <li>- Percepción ajustada del rol parental: Se tiene una idea realista de que la tarea de ser padres implica esfuerzo, tiempo y dedicación</li> </ul>
<b>Habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación en la tarea educativa</li> <li>- Responsabilidad ante el bienestar del niño</li> <li>- Visión positiva del niño y de la familia</li> <li>- Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo</li> <li>- Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como padres y como adultos</li> </ul>

<b>Habilidades para la vida personal</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Control de los impulsos</li><li>- Asertividad</li><li>- Autoestima</li><li>- Habilidades sociales</li><li>- Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés</li><li>- Resolución de conflictos interpersonales</li><li>- Capacidad para responder a múltiples tareas y retos</li><li>- Planificación y proyecto de vida</li></ul>
--	---

Las habilidades son de variado signo y deben considerarse relacionadas entre si. Con respecto a las habilidades educativas destacan las que permiten adecuar las pautas educativas a los menores. Las habilidades de agencia personal se dirigen a permitir que los padres y madres se sientan agentes protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental (Máiquez et al., 2000). Por otro lado, las habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo se consideran parte del equilibrio familiar, ya que si se desarrollan unas en detrimento de las otras podrían experimentarse grandes dificultades en el ejercicio de la tarea parental.

Por último, las habilidades para la vida personal son fundamentales para las familias en situación de riesgo psicosocial, ya que suelen ser padres y madres que debido a su propia historia y características afrontan la tarea de ser padres muy pronto y con escasos recursos personales y sociales.

Con estas capacidades y habilidades parentales se pretende lograr que las familias en riesgo psicosocial desarrollen ciertas características de la parentalidad resiliente, entendida como el resultado de procesos que posibilitan a las familias que tienen que lidiar con situaciones de crisis o estrés crónico, salir fortalecidas de dichas situaciones (Walsh, 1998, 2003; Yunes, 2006). Estos procesos atienden a toda la unidad familiar en relación a la cohesión y la coherencia familiar (dar sentido a la adversidad, afirmar las fortalezas y posibilidades de la familia ante ésta y dar un sentido de trascendencia y espiritualidad a los sucesos), las estrategias de afrontamiento (pautas de comunicación y de resolución de problemas), la flexibilidad ante los cambios, la

búsqueda de apoyos y la adaptación de la familia después del trauma (McCubbin y McCubbin, 1991).

La familia tiene un papel central en la protección psicológica de los menores ante experiencias traumáticas, por lo que la presencia de un solo progenitor que asegure una parentalidad competente, proporcionándoles afecto y apoyo, puede permitir que pasen hacia la vida adulta por una adolescencia sana. La existencia de este apoyo es un indicador de que los progenitores son resilientes, siendo capaces de proporcionar afecto a sus hijos, transmitiéndoles que los sucesos de la vida son parte de un proceso continuo donde existen dificultades perturbadoras y consolidaciones (Barudy, 1998).

Según Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), algunas de las claves para fomentar esta parentalidad resiliente serían las siguientes:

- Mejorar sus relaciones con el contexto y fortalecer su rol como padres. Consiguiendo el logro de la autonomía en la toma de decisiones, a través de la consecución de los siguientes objetivos:
  - Balance más equilibrado entre riesgo y apoyos sociales, para la integración social.
  - Reconocimiento de su papel central como padres.
  - Reconocimiento de que lo que ocurre en la familia afecta al niño.
  - Fomentar la colaboración con los servicios de apoyo formal.
  - Estrategias de afrontamiento ante la adversidad.
- Mejorar la evaluación de situaciones educativas, mientras mejoran la percepción de sus capacidades parentales y su implicación en la tarea, a través de:
  - Cogniciones centradas en el niño y sus necesidades.
  - Mayor reciprocidad en las relaciones padres-hijos.
  - Más perspectivismo y reflexión sobre la praxis educativa.
  - Ampliar el repertorio de conductas: responsividad y control
  - Fomentar el compromiso de cambio y la autocorrección en función de las consecuencias.

En suma, atendiendo a los factores analizados hasta el momento podemos decir que el ejercicio de la parentalidad y, en consecuencia, el desarrollo de competencias

parentales adecuadas no es una tarea fácil, ya que además de estar sujeta a continuos y profundos cambios históricos y sociales, se construye y despliega en escenarios socioculturales, por lo que se aprende en un entramado de relaciones interpersonales que difieren significativamente de una persona a otra, permitiendo que las interpretaciones de lo que supone el rol parental puedan ser muy variadas.

Todo este entramado de concepciones, ideas y creencias sobre el ejercicio de la parentalidad se despliega en diversos niveles de actuación, desde el nivel estratégico de organización del escenario educativo hasta el nivel táctico adscrito a las actuaciones concretas (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Para ser capaces de afrontar esta tarea con éxito se requieren aliados o apoyos sociales, que cobran vital importancia en los momentos de transición o de crisis de la familia. Estas necesidades de apoyo diferirán sustancialmente de una familia a otra en función de las propias características de los padres y madres, de las características de los menores y del entorno ecológico de la familia.

Por último, podemos afirmar que para un adecuado desarrollo de la parentalidad, a través de la adquisición de competencias parentales flexibles y adaptativas, es necesario atender a las características propias de los padres y madres, a sus teorías implícitas, prácticas educativas y agencia parental, así como, a las características del contexto o entorno en el que se desarrolla la vida familiar, tales como la situación de riesgo o la red de apoyo social de la que disponen y la calidad del ambiente familiar, que resultan determinantes para el desarrollo del menor.

## **Capitulo 2. La intervención para la preservación familiar**

## **1. Desde la protección del menor hacia la preservación familiar**

Históricamente los primeros servicios de asistencia social se dirigían principalmente a cubrir las necesidades de los menores huérfanos sin posibilidad de retorno a sus familias de origen (Berry, 1997); aunque en años posteriores se observó un descenso en el número de menores en estas circunstancias, la población de menores en familias de acogida o en acogimiento residencial aumentaba paulatinamente.

Ante estas circunstancias en los años 40 y 50 los profesionales se guiaban por “*el sentido común, la energía y la utilidad*” (Lindsey, 1994, pag. 7), ya que existían escasos estudios empíricos sobre las necesidades de los menores y sus familias, especialmente en relación a los menores en acogimientos familiares y residenciales. Por ello, se basaban en la idea de rescatar al menor de una familia disfuncional, que no le acarrea sino perjuicios.

En ese momento, mientras la psiquiatría y el psicoanálisis dominaban la profesión médica, los trabajadores sociales empezaron también a seguir el modelo científico de intervención, sin utilizar, en la medida de lo posible la psiquiatría (Specht, 1990; Specht y Courtney, 1994). De este modo, se comenzó a investigar el bienestar del menor fuera de la familia, centrándose en su desarrollo y los factores que podían contribuir a la aparición de problemas del desarrollo.

En este marco, fue a finales de los años 50 cuando se estudió por primera vez el sistema de acogimiento. Aunque el objetivo principal del acogimiento era proporcionar un hogar temporal a los menores mientras se realizaba un trabajo individualizado con las familias, con el fin de permitir su retorno, estos servicios resultaron insuficientes. En la mayoría de los casos, no se consideraba que las mejoras en las familias fueran lo suficientemente importantes como para permitir el retorno de los menores a sus familias (Emlen, 1975; Fanshel y Shinn, 1978; Gambrill y Witse, 1974; Gruber, 1973).

En los años 70, las investigaciones comenzaron a centrarse en el servicio proporcionado en la asistencia individualizada a los menores y sus familias, tanto antes como después de su incorporación a un servicio de acogida. Estos estudios reconocieron que los recursos comunitarios jugaban un papel fundamental en las decisiones tomadas por los trabajadores sociales (Stein, Gambrill y Wiltse, 1978), desarrollando diversos

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN



estudios con el fin de probar nuevos acercamientos o alternativas dirigidas a preservar a los menores dentro de sus familias y a retornar a ellas a los que se encontraban en dichos servicios lo antes posible.

Estos estudios llevaron a reconocer la importancia del ambiente familiar, considerando preferible mantener a los menores en su hogar, antes de incorporarlos al sistema de acogida y luego intentar reunificarlos (Berry, 1997). De este modo, se definió el plan de permanencia en el hogar de los menores como *“el proceso sistemático consistente en cumplir, en un breve periodo de tiempo, una serie de objetivos diseñados para ayudar al menor a vivir en una familia que le ofrezca continuidad en su relación con unos padres que le eduquen y alimenten, y la oportunidad de establecer una relación a largo plazo”* (Maluccio, Fein y Olmstead, 1986; pág. 5), sentando las bases de la preservación familiar.

En Europa, fue en 1989 cuando la Convención de los derechos de los menores de las naciones unidas cambió el contexto en el que se desarrollaba la parentalidad, al centrar la atención en el menor y garantizar sus derechos como individuo; redefiniendo no solo el lugar de los menores en la sociedad sino también la relación establecida entre padres e hijos/as.

Siguiendo las directrices de la cumbre de Estrasburgo (1997) se creó el Comité europeo de cohesión social (European Committee for Social Cohesion) responsable principal en temas de menores y familia. Bajo los auspicios de éste se crea en 2004 el Comité de expertos en menores y familia (Committee of Experts on Children and Families) dirigido a apoyar a los padres y madres en el mejor interés del menor.

Este último, ha desarrollado dos líneas de trabajo, por un lado dirigida a las habilidades parentales en la prevención y lucha contra la violencia hacia los menores; y por otro, dirigida a la parentalidad de menores en riesgo de exclusión social. En este marco se entiende la parentalidad como un proceso que incluye una serie de ajustes cognitivos, emocionales y materiales que permiten a las personas convertirse en padres y madres, para atender las necesidades de los menores en los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales (Council of Europe, 2008).

Asimismo, desde las Naciones Unidas se promueve un enfoque dirigido hacia la parentalidad positiva concibiéndola como la promoción de una relación positiva entre padres e hijos/as, que optimiza el desarrollo potencial del menor. Por lo que, se trata de una parentalidad respetuosa que respalda los derechos de los menores propuestos en la Convención de los derechos de los menores de la ONU (1989). Por tanto, hablamos de una parentalidad que es coherente con los principios de no discriminación, con la primacía del interés del menor, el derecho del menor a sobrevivir y desarrollarse, y el respeto al punto de vista del menor; en este sentido, también podría denominarse “*parentalidad en el interés superior del menor*” (Council of Europe, 2008; pág. 11).

De acuerdo con la Convención de las Naciones Unidas sobre de los derechos de los menores (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989), los menores tienen derecho al cuidado, la seguridad y una educación respetuosa con su persona y su individualidad. Por otro lado, se defiende el derecho de los padres y madres de ser apoyados por el estado para el buen desempeño de sus funciones parentales. Asimismo, se reconoce la ecología de la parentalidad aceptando que las variaciones en el desempeño de las responsabilidades de un padre o madre, reflejan los recursos y apoyos de los que se dispone, así como, sus habilidades y características para obtenerlos (Quinton, 2004).

En ese momento el énfasis de las acciones preventivas se basaba en lograr un equilibrio entre los derechos de los menores y los propios derechos de las familias (Martín, 2005a; Tomison, 1999). Con el fin de crear un espacio donde se respeten los derechos de todos los miembros de la familia, el Estado debe poder intervenir cuando no se respeten los derechos de los menores, pero siempre respetando la autonomía familiar protegida de manera constitucional (Rodrigo et al., 2008), de manera que se atiendan los derechos tanto de los menores como de las familias (ver Cuadro 12).

**Cuadro 12.** Derechos de las familias y de los menores (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

<b>Derechos de las familias</b>	<b>Derechos de los menores</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Las familias, en su diversidad, son el mejor lugar para criar y educar a los niños y adolescentes</li><li>- Las familias tienen el derecho a acceder a aquellos recursos, sistemas de apoyo y oportunidades necesarias para conseguir su buen funcionamiento y la educación adecuada de los hijos</li><li>- Las familias tienen derecho a preservar la intimidad de sus vidas. La intervención familiar cuando los hijos e hijas estén en situación de riesgo de desprotección debe proteger en lo posible dicha intimidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los derechos parentales están condicionados por la obligación de proteger a su hijos e hijas y promover su bienestar</li><li>- Los niños y adolescentes tienen el derecho de contar con oportunidades vitales que les permitan un desarrollo integral</li><li>- Los niños y adolescentes en situación de riesgo de desprotección tienen el derecho a ser protegidos por las instituciones y la comunidad</li></ul>

Esta nueva filosofía de la preservación familiar se plasma en el establecimiento de un nuevo acercamiento en el que se anima a las familias a utilizar el apoyo de su comunidad y familia extensa, e incita a los profesionales a proteger a las familias y a operar desde una perspectiva centrada en las fortalezas y no desde un acercamiento basado en la identificación de problemas.

## **2. Preservación familiar**

El interés de la preservación familiar se encuentra en buscar soluciones que impliquen a toda la familia, ya que los problemas no se presentan de manera exclusiva en un miembro de la familia sino en interacción con otros miembros de la misma. Por lo que, las relaciones familiares no se pueden modificar de manera efectiva si solo se trabaja con un único miembro del sistema familiar (Berry, 1997).

Según Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) la preservación familiar presenta una orientación centrada en promover las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incrementar las fuentes de apoyo

naturales, dejando atrás orientaciones dirigidas a eliminar pautas disfuncionales o corregir problemas (Trivette, Dunst y Hamby, 1996).

Otro rasgo es la necesidad de diversificar los servicios de apoyo a las familias y las modalidades de atención en función de las necesidades que presenten, sin perder de vista la situación de desprotección en la que puedan encontrarse los menores. Y, en consecuencia, diversificar los objetivos de la intervención desde los cambios mínimos necesarios hasta cambios profundos en el ejercicio de la parentalidad (Sameroff y Fiese, 2000).

Por otro lado, la preservación familiar presenta un enfoque comunitario y preventivo que requiere de la existencia de comunidades más sensibles y cooperativas con ellas en la protección de los menores (Garbarino y Kostelny, 1992; Gough, 2002; Jordan y Jordan, 2000). Asimismo, supone promover un esquema de coordinación y corresponsabilización de la comunidad y de las instituciones, tanto públicas como privadas, que se encuentran en contacto con las familias y los menores (Balsells, 2007; Daro y Donnelly, 2002; Jané-Llopis, 2002; Waldfoege, 1998).

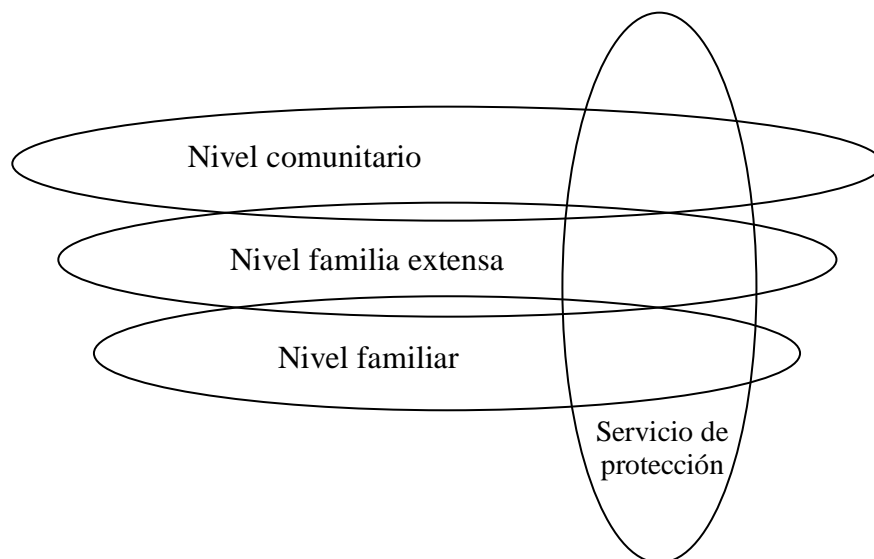
Por último, la preservación familiar debe garantizar una buena formación de los profesionales implicados en ella en sus principios y prácticas, con el objeto de lograr un trabajo cooperativo y en red. Así como, una evaluación rigurosa de los programas que se desarrollan, garantizando la continuidad y difusión de las prácticas y programas que han resultado eficaces para las familias (Baumann, Kolko, Collins y Herschell, 2006).

Por tanto, hablamos de un modelo multisistémico (Cimmarusti, 1995) cuya intervención se teje alrededor de la familia, atendiendo a la familia extensa, la comunidad, y a otros servicios en contacto con esta; por lo que requiere, de la coordinación de las demandas y servicios que puedan atender a la familia.

Desde este modelo, es necesario evaluar el orden en la organización de su sistema multinivel, la calidad de las relaciones que se establecen en cada uno de ellos, y los patrones de interacción tanto dentro de un nivel como entre diferentes niveles. Estos niveles se definen como el nivel familiar que incluye a todos los miembros de la familia nuclear; el nivel de familia extensa incluyendo a cualquier familiar significativo para la familia (abuelos, tíos,...); el nivel comunitario que incluiría a los amigos,

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

vecinos y a cualquier persona significativa de su entorno o vecindario; y por último, el nivel del servicio de protección incluyendo tanto a los trabajadores, técnicos o profesionales que trabajan directamente con las familias, como a sus supervisores, al propio servicio, al sistema legal en el que se enmarca, etc. (ver Figura 7)



**Figura 7.** Modelo multisistémico: niveles interactivos de la preservación familiar (Cimmarusti, 1995)

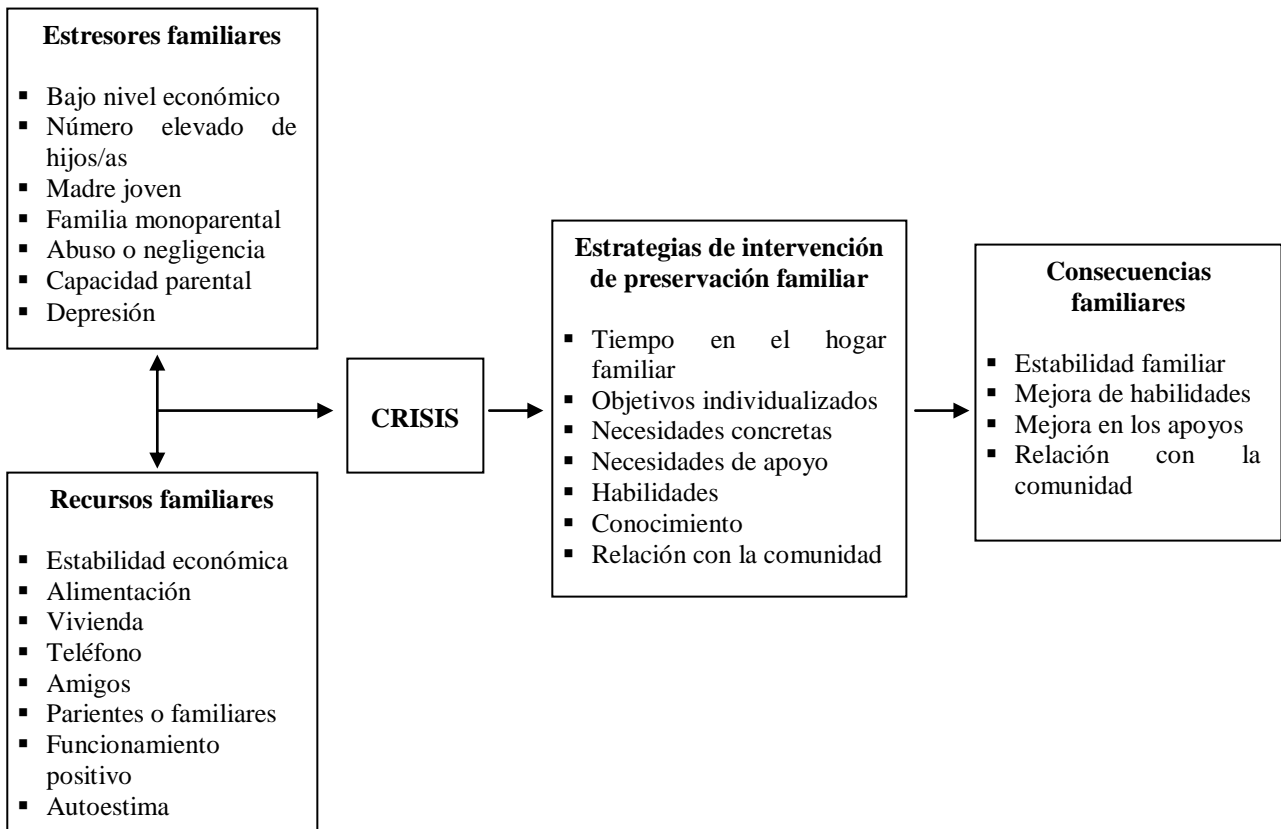
Este modelo considera el servicio de protección como un nivel transversal a todos los demás, ilustrando la necesidad de que el profesional destine sus esfuerzos hacia todos los niveles que componen el sistema familiar. De este modo, desde la preservación familiar se promueve el desarrollo de la auto-determinación, la auto-eficacia y la auto-evaluación familiar, con el fin de fortalecerlas e incrementar su capacidad para desarrollar un sentimiento de control sobre sus vidas.

### 2.1. Modelos y objetivos de la preservación familiar

Con el fin de proporcionar servicios a las familias que les ayuden de la forma más eficaz y eficiente, los objetivos de los servicios y programas que en ellos se desarrollan deben surgir de una clara comprensión de los problemas y sobre todo de las fortalezas de las propias familias (Berry, 1997).

En este sentido, desde una orientación ecológica se encuentra el Modelo ecológico de preservación familiar (Berry, 1997; adaptado de Hill, 1958), que considera la preservación familiar como una influencia mediadora entre el estrés familiar y el desamparo; este modelo evalúa los estresores familiares y los recursos de los que disponen las familias, ayudándolas a reforzar e incrementar esos recursos hasta el punto de que los estresores asociados al riesgo de desamparo se reduzcan.

Hill (1958) en su Modelo de crisis familiar considera que los estresores y los recursos disponibles ante las crisis se encuentran en equilibrio en la vida diaria de las familias, pero que cuando se da un desequilibrio entre ellos supone una crisis en la familia, que lleva directamente a la solución, adaptación o afrontamiento de la misma. Berry (1997) añade un componente adicional de intervención, incorporando las estrategias de intervención utilizadas en preservación familiar entre el componente de crisis y la adaptación resultante, incluyendo la respuesta de preservación familiar ante la crisis como un mediador de esa adaptación (ver Figura 8).



**Figura 8.** Modelo ecológico de preservación familiar (Berry, 1997; Hill, 1958)

Esta orientación facilita a los profesionales y a las familias la identificación de los objetivos de la intervención que les conduzcan a los resultados deseados, ayudándoles a entender la delicada interacción y la necesidad de equilibrio entre los estresores, los recursos y las fortalezas familiares.

Por tanto, podemos entender la preservación tanto como una filosofía como una aproximación a la práctica (Ronnau y Sallee, 1995). Como filosofía adopta diversas definiciones de familia atendiendo al valor de la diversidad y singularidad de las familias y las comunidades; así como, a la creencia de que las familias son las expertas en sus propias vidas, por lo que el trabajo se realiza en cooperación entre la familia, el profesional y la comunidad.

La preservación familiar como acercamiento a la práctica como ya hemos visto implica el conocimiento, las habilidades y las técnicas necesarias basadas en su filosofía, por lo que la práctica se basa tanto en las fortalezas como en las peculiaridades de cada familia con el fin de mantenerla unida y segura, ayudándolas a que sean autosuficientes.

En este sentido, la preservación familiar presenta como objetivo último la preservación de la familia mientras garantiza la seguridad de los menores, considerando el hogar familiar como primer objetivo y a la familia en su conjunto como beneficiaria de la intervención.

Los objetivos de cambio son individualizados para cada familia en función de sus fortalezas y necesidades, estableciéndose de manera conjunta entre el profesional y la propia familia. Esta cooperación entre el profesional y la familia se mantiene a lo largo de todo el proceso desde la definición hasta la solución del problema, contribuyendo a un mayor compromiso por parte de las familias (Berry, 1997).

Este compromiso y cooperación en algunos casos llega a plasmarse a través de un contrato entre el trabajador y la familia (Rooney, 1981; 1993; Tunnard, 1988), en el que ambos llegan a un acuerdo con respecto a las tareas a realizar con el fin de alcanzar los objetivos propuestos.

En este sentido, Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) definen los objetivos generales de la preservación familiar:

1. Apoyar a las familias de modo que puedan conservar y/o reforzar los lazos afectivos para dar continuidad y estabilidad a la vida del menor, fomentando vías alternativas de funcionamiento que faciliten el estrechamiento de dichos lazos.
2. Reforzar su función educadora mediante el fortalecimiento de competencias parentales para mejorar el escenario educativo, partiendo de lo que ya hay.
3. Atender a las necesidades específicas de los menores y apoyarles en sus competencias para favorecer su adaptación a los diversos contextos de desarrollo.
4. Favorecer la autonomía y suficiencia de la familia y de todos sus miembros en el afrontamiento de su vida en común y de sus relaciones con el entorno.
5. Fortalecer o ampliar los sistemas de apoyo naturales de la familia en combinación con los apoyos institucionales.
6. Apoyar a las familias en todas sus necesidades con la creación de redes comunitarias en las que se coordinen múltiples servicios y se eliminen las barreras de utilización de aquellos recursos que tiendan a su normalización e integración social.
7. Favorecer la colaboración familiar mediante un análisis riguroso de todas las actuaciones de los técnicos, de modo que se logre un clima de aceptación, confianza e implicación de las familias que viven el problema desde el principio de las actuaciones.

## 2.2.Principios básicos para la intervención desde la preservación familiar

Las intervenciones realizadas desde la preservación familiar deben ser consecuentes con su filosofía y objetivos, por lo que deberían basarse en tres principios fundamentales (Rodrigo et al., 2008). El primer principio a considerar es que la intervención debe ir encaminada, prioritariamente, a hacer todo aquello que sea posible para que el menor no tenga que ser apartado de su hogar; ya que la familia es el ambiente óptimo para el desarrollo y el crecimiento del menor (Berry, 1997). La



mayoría de los padres y madres son capaces de superar las dificultades y obstáculos en el desempeño de su rol y cumplir adecuadamente con sus responsabilidades; incluso aquellas personas que presentan problemas para hacer frente a las exigencias de su rol deben contar con la ayuda de sistemas de apoyo. En el caso de que la familia, ni con la ayuda del sistema de apoyo, sea capaz de controlar la situación comprometiendo o perjudicando el desarrollo y el bienestar del menor, las administraciones públicas tienen la obligación de intervenir y salvaguardar los derechos del menor.

Un segundo principio, tal y como defiende la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de los menores (1989) es el derecho de los padres y madres de ser apoyados por el estado en el desempeño de sus funciones parentales, incluso, si es necesario, deben actuar con el fin de proteger al menor sustituyendo a las figuras parentales. Por tanto, la protección de los menores es responsabilidad de diversos agentes junto a los padres y madres, siendo todos ellos imprescindibles para garantizar los derechos del menor y apoyar a la familia funcionando como un único sistema de protección.

Estos servicios deben preservar y respetar los derechos, intereses y necesidades de todas las personas y servicios implicados, aunque si no es posible compatibilizarlos se priorizan aquellos correspondientes a los menores, salvaguardando el interés superior del menor.

El tercer principio hace referencia a las medidas de guarda o tutela, ya que en la preservación familiar el incremento de las mismas no indica el éxito del sistema de protección sino, por el contrario es un reflejo del fracaso de las políticas sociales; ya que aunque la protección se configure a través de la tutela, la finalidad de estas medidas es la de defender a los menores de situaciones extraordinarias o excepcionales de desprotección, por lo que estarían indicadas cuando la situación es extrema y requiere de una inmediata intervención (De Paúl, 2001). Sin embargo, cuando las condiciones no son graves o urgentes, la medida prioritaria debería consistir en arbitrar los recursos de apoyo necesarios para hacer frente a los posibles obstáculos o dificultades de su entorno familiar más cercano, manteniendo al menor en la familia.

En este sentido, el conocimiento sobre el papel que juega la interacción entre los factores de riesgo y de protección a nivel del menor, los padres y madres, la familia, el vecindario y la comunidad ha aumentado dando como resultado la necesidad de mirar más allá de la diada padre/madre-hijo/a (Pecora, 2006). Un sistema de protección que no incorpore la riqueza de los contextos en los que la familia se desarrolla, no puede responder de manera efectiva a las necesidades de los menores en situaciones de vulnerabilidad.

En conclusión, los menores se desarrollan inmersos en una familia, que se desenvuelve en el contexto de una cultura y un vecindario y que, en última instancia, se encuentran todos inmersos en un contexto social, económico, cultural y político (Child Welfare League of America, 2002).

### **3. Programas parentales de preservación familiar**

Tal y como establece la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa sobre parentalidad positiva, los programas de apoyo parental son primordiales, entendiéndose como la mejor manera de proporcionar apoyo a las familias, basándose en su fortalecimiento y no en sus deficiencias. Asimismo, considera fundamental la definición de estándares apropiados, los programas de entrenamiento y la calidad de los profesionales, como elementos fundamentales para garantizar la calidad de los programas.

Las políticas de familia tienen la responsabilidad de tomar aquellas medidas que apoyen los aspectos cualitativos de la parentalidad. Esta es la razón de que en diversos países se desarrollen servicios y programas centrados en apoyar la tarea parental. Los programas de apoyo familiar se dividen en dos categorías, por un lado los dirigidos a las familias donde existen dificultades materiales, relacionales, psicológicas, etc., y por otra, dirigidos a las familias en las que son los menores los que experimentan diversas dificultades.

Ante esta diversidad de programas de apoyo familiar surge en Europa un gran abanico de posibilidades de apoyo a los padres y madres de menores de entre 0 y 11 años (Council of Europe, 2008):

- Educación parental.
- Asesoramiento prematrimonial para parejas jóvenes (proporcionado habitualmente por las iglesias)
- Preparación para el nacimiento (cursos grupales ofertados por servicios médicos públicos y privados, clínicas y hospitales, a mujeres embarazadas y sus parejas)
- Promoción de la salud familiar.
- Programas de sensibilización por medio de la televisión y la radio.
- Atención de los menores durante o después del colegio.
- Centros y programas de asistencia para madres e hijos, programas para padres de niños en edad preescolar.
- Información sobre salud y desarrollo físico y psicológico.
- Recursos comunitarios, grupos de autoayuda, reuniones, grupos de discusión con profesionales,...
- Atención escolar, médica, social y psicológica.
- Programas regionales de apoyo a los padres y madres.
- Información sobre las prestaciones de los servicios sociales y las ayudas económicas del estado.
- Apoyo a las víctimas de violencia familiar.
- Formas de asesoramiento, especialmente para padres de adolescentes.
- Programas de cooperación con el profesorado como medida preventiva.
- Educación sexual (realizada habitualmente en la escuela)
- Teléfonos gratuitos o líneas de ayuda que atienden necesidades específicas de los padres (en relación a enfermedades, violencia familiar, delincuencia juvenil, adicciones, etc.) y que ofrecen servicios de información y consulta a los menores, a los jóvenes y a sus padres.
- Programas para padres de menores con adicciones.
- Programas para familias bajo el umbral de la pobreza y comunidades en desventaja.

Esta gran diversidad de formas de apoyo a las familias no implica que las necesidades de las familias se encuentren plenamente satisfechas. Por el contrario, el proceso de determinar las necesidades de las familias acaba de empezar y requiere de

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

una atención política prioritaria. Los recursos desarrollados hasta el momento se integran en seis tendencias que caracterizan la trayectoria de los servicios destinados a familias y menores en los estados miembros (Council of Europe, 2008):

1. Servicios y centros en corporaciones locales: Una de las tendencias generales es crear servicios y programas descentralizados a nivel local, donde las autoridades deben trabajar junto con ONGs y organizaciones humanitarias. Estos suelen ofrecer una gran variedad de programas y servicios, que consisten habitualmente en el asesoramiento específico a matrimonios o parejas, servicios preventivos o universales para informar a los padres sobre buenas prácticas maritales, etc.; así como, el asesoramiento dirigido a la parentalidad en general, ofreciendo habitualmente consejos y tratamientos ante diversas dificultades.
2. Programas educativos para padres: Muchos países también desarrollan programas educativos para padres considerándolos un proceso de mejora y de cambio en la conciencia educativa de los padres y madres, con los que pueden adquirir o modificar pautas de actuación y comportamientos respecto a sus hijos (Lamb y Lamb, 1978; Vila, 1997).
3. Programas para el apoyo en la educación de los menores: Existen diversas iniciativas para apoyar la educación de los menores; todas ellas reflejan la creciente importancia que ha cobrado la educación de los menores y el reconocimiento del importante papel que juegan los padres en este contexto. Así podemos encontrar:
  - a. Programas dirigidos a los propios menores, para mejorar su actuación en la escuela, para prevenir el absentismo, etc.
  - b. Programas dirigidos a los padres, con el fin de ayudar a los padres a apoyar la educación de sus hijos, fundamentalmente a través de la relación familia-escuela.
  - c. Cooperación entre la escuela y la familia.
4. Servicios y programas dirigidos a poblaciones de riesgo: Diversos países han tomado medidas para grupos específicos de padres y menores, prestando especial atención a los menores inmigrantes y a adultos y menores con discapacidad, entre otros. En este sentido se han desarrollado diferentes medidas, como puede ser la compensación económica y el derecho a permisos laborales con el fin de cuidar a

los menores con discapacidad u otros miembros de la familia. Asimismo, se han creado servicios de apoyo comunitario al menor y la familia, con el énfasis en las medidas no institucionales con el objetivo de reforzar la transición desde la atención institucional a la atención comunitaria y familiar para asegurar su integración en la sociedad.

5. Servicios de protección a la infancia: Uno de los rasgos fundamentales de los sistemas de protección del menor es el desarrollo de la prevención secundaria y terciaria. De acuerdo con Gudbrandsson (2006) en la actualidad se está realizando un desarrollo positivo de estos servicios de prevención en países en vías de desarrollo.
6. Protección de los derechos del menor: con el fin de salvaguardar los derechos de los menores muchos países han establecido una oficina del defensor del menor. Las funciones principales de estas oficinas son promover los derechos y el bienestar de los menores y examinar e investigar las denuncias o quejas contra la administración de protección, las escuelas y organizaciones voluntarias.

### 3.1. La naturaleza del apoyo a las familias

Los programas de apoyo familiar implican un amplio abanico de conceptos y actividades, ya que desde la naturaleza integral de las teorías de apoyo familiar y de la práctica se ofrece la posibilidad de utilizar una gran diversidad de acercamientos en el trabajo con familias y menores (Canavan, Dolan y Pinkerton, 2000).

En este sentido, existen dos principios fundamentales y comunes a los programas de apoyo parental, centrarse en los factores de riesgo y protección y tratar a los padres, madres y menores como agentes de su propia vida. Tradicionalmente los programas de apoyo familiar se han centrado en los problemas y factores de riesgo; sin embargo, hoy en día se tienen en cuenta las fortalezas y acercamientos centrados en la solución, que permiten identificar posibilidades en lugar de problemas, generar estrategias de afrontamiento y definir objetivos realistas (Seden, 2006). Por lo que el apoyo familiar debe concentrarse menos en la búsqueda de deficiencias, patologías y factores de riesgo, y centrarse más en encontrar sus fortalezas (Gilligan, 2000).

Por otro lado, hemos pasado de una visión de las familias como meras beneficiarias pasivas de los servicios como una característica unidireccional de las ayudas, a entender que ayudar a las personas también implica ayudarlas a desarrollar la capacidad de ser reflexivas y agentes activos de sus propias vidas (Williams, Popay y Oakley, 1999).

Aunque visto desde esta perspectiva el apoyo familiar parece claro y definido, no es tan sencillo como parece, ya que muchas veces no es evidente el tipo de ayuda que resulta más útil para solucionar el problema que tiene un padre, madre o menor; por lo que es una tarea compleja el determinar si el apoyo que se está brindando es beneficioso o no.

Ghate y Hazel (2002) hablan del “apoyo negativo”, al reflejar la delgada línea existente entre la ayuda, la interferencia y la pérdida de control sobre la propia vida y los menores, aspectos estos que se perciben por los padres como consecuencias negativas de recibir un apoyo determinado. Asimismo, Williams (2004) plantea el “tipo de apoyo equivocado o erróneo”, indicando que no siempre se puede garantizar que los programas de apoyo a los padres y madres obtengan los resultados deseados; aspecto especialmente peligroso en el caso de las familias en situación de vulnerabilidad, ya que una experiencia negativa con los servicios puede suponer un serio perjuicio para la familia.

En este sentido, podemos hablar de una serie de principios de la preservación familiar destinados a evitar esta interferencia o “apoyo negativo” sobre las familias, tanto desde la perspectiva de los expertos como desde la opinión de las propias familias. Así pues, los expertos recomiendan lo siguiente (Council of Europe, 2008):

- Una orientación de la ayuda que no se centre en juzgar y estigmatizar: Los programas de apoyo familiar se dirigen habitualmente a problemas específicos, lo que ha generado un sentimiento de estigma social asociado a aquellas familias que hacen uso de los servicios de apoyo familiar. Ello ha ido generando desconfianza en los padres, basada por un lado en el miedo de que el estado pueda llevarse a los menores, y por otro al sentimiento de devaluación de los esfuerzos que éstos realizan.

- Servicios flexibles y multicentrados: Cada familia es especial requiriendo respuestas únicas, lo que hace necesario reconocer la diversidad de necesidades que existen en las familias y encontrar formas creativas de respuestas conjuntas para la particularidad de las circunstancias de cada familia. En este sentido, el informe Home-Start International (2005) indica que, a excepción de unos pocos, los programas no tienen adecuadamente en cuenta la singularidad de cada familia, por lo que las políticas y servicios a las familias deberían ser más flexibles y sensibles.
- Servicios integrados y comunitarios: Los programas de apoyo familiar deben ser multifacéticos e integrados (Gilligan, 2000), ya que la complejidad de los estresores y dificultades que afrontan las familias implica que son necesarias múltiples soluciones para enfrentarlos, entre las que se encuentra el apoyo comunitario.
- Experiencias de grupos minoritarios y étnicos: Estas experiencias implican la creación de servicios de apoyo especializados, pero esta idea no está exenta de problemas, ya que se corre el peligro de incluir más obstáculos para la integración social que beneficios para la misma. Asimismo, otro de los peligros es que al ser grupos que reciben servicios de apoyo especiales, tienen menos prioridad en otros programas, por lo que podrían encontrarse en desigualdad de condiciones (Becher y Husain, 2003).

Desde la perspectiva de los propios padres y madres que sufren vulnerabilidad social se enfatizan aquellos aspectos cualitativos del apoyo que les ayudan en su rol parental; entendiendo que un apoyo adecuado sería aquel que se caracteriza por (Williams, 2003, 2004):

- No juzgar ni estigmatizar.
- Promover valores interpersonales con los técnicos basado en la confianza, reciprocidad y respeto mutuo.
- El apoyo debe tener en cuenta la diversidad de formas y experiencias parentales de enfrentarse a los problemas.
- Un enfoque bottom-up: Los padres y madres necesitan ser vistos, además de cómo receptores de información, como proveedores de experiencias y

conocimientos basados en sus experiencias a lo largo de una gran variedad de situaciones difíciles.

### 3.2. Modalidades de intervención

Los programas de apoyo parental están diseñados para promover prácticas parentales positivas dirigidas a la prevención y promoción de capacidades, a través de diversos métodos que les brindan recursos y protección (Trivette y Dunst, 2005). Estos programas de apoyo familiar comparten una serie de elementos comunes:

1. Programas centrados en los padres u otros cuidadores principales.
2. Programas dirigidos a construir prácticas parentales positivas.
3. Programas que proporcionan apoyo social, educación parental, entrenamiento en habilidades, y/o intervención en crisis.
4. Los programas utilizan curriculums estandarizados creados por profesionales entrenados y con procedimientos rigurosos de calidad y control.

La efectividad de los programas evaluados atiende a dos tipos de modelos, atención grupal y visita domiciliaria, que se complementan con el apoyo de intervenciones comunitarias, como puede ser el establecimiento de redes de apoyo social, dirigiéndose a reforzar las habilidades parentales para el apoyo del desarrollo de los menores (Family Resource Coalition, 1996).

→ Visita domiciliaria

Los programas de visita domiciliaria consisten en intervenciones que apoyan a los menores, los padres, las madres y las familias en su rol de educadores, proporcionándoles una serie de servicios en su hogar (Family Strengthening Policy Center, 2007). Estas visitas son realizadas por personal entrenado que les proporciona una combinación de apoyo, entrenamiento e información sobre la salud de los menores, el desarrollo y el cuidado.

Este tipo de atención 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 su entorno natural, y adaptar las actividades en función de los recursos del hogar y las características de los miembros de la familia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Los programas de visita domiciliaria se dirigen principalmente a reducir las barreras de las familias para el acceso a servicios, a llegar a poblaciones geográfica y psicológicamente aisladas y a generar una imagen del entorno familiar (Thompson, Kropenske, Heinicke, Gomby y Halfon, 2001)

La visita domiciliaria puede ser utilizada como intervención temprana con los menores y sus padres (Halpern, 1986), como terapia familiar (Kagan y Schlosberg, 1989; Reid, Kagan y Schlosberg, 1988), desde los servicios sociales comunitarios (Allen, 1990), o como programas generales de educación para padres, destinados principalmente a la primera y segunda infancia. En el Cuadro 13 se presentan diversos programas de atención domiciliaria, especificando sus objetivos y población a la que están dirigidos, a modo de ejemplo.

**Cuadro 13.** Programas de atención domiciliaria a las familias

Programa	Objetivos	Población
<b>The Nurse-Family Partnership</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar las consecuencias del embarazo</li> <li>- Mejorar la salud y el desarrollo de los menores</li> <li>- Mejorar la autosuficiencia económica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familias con bajo nivel socioeconómico</li> <li>- Madres primerizas</li> <li>- Familias de todas las etnias</li> </ul>
<b>Parents As Teachers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar a los padres para que proporcionen a sus hijos el mejor comienzo posible de sus vidas</li> <li>- Proporcionar a los menores cimientos sólidos para el éxito escolar</li> <li>- Prevenir y reducir el abuso infantil</li> <li>- Aumentar los sentimientos de competencia y confianza en los padres</li> <li>- Desarrollar la relación entre el hogar, la escuela y la comunidad en beneficio del menor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados Unidos y otros seis países</li> <li>- Todos los niveles socioeconómicos y étnicos</li> </ul>

<b>The Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar a los padres como los educadores principales de sus hijos</li> <li>- Implicación de los padres de acogida en la vida escolar y comunitaria</li> <li>- Maximizar las oportunidades de tener experiencias escolares exitosas en los menores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados Unidos y otras 6 naciones</li> <li>- Todas las etnias</li> <li>- Familias con bajo nivel socioeconómico</li> <li>- Familias con educación formal limitada</li> </ul>
<b>Healthy Families America</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la parentalidad positiva</li> <li>- Prevenir el abuso y la negligencia infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados Unidos y Canadá</li> <li>- Todos los niveles socioeconómicos y étnicos</li> <li>- Familias identificadas en situación de riesgo de abuso o negligencia</li> </ul>

Este tipo de atención domiciliaria esta especialmente indicada en el caso de las familias social y psicológicamente aisladas, los padres emocionalmente inmaduros con niños muy pequeños, los padres con baja autoestima, las familias bajo una crisis temporal, y la negligencia crónica por falta de recursos o conocimientos.

Asimismo, este tipo de intervenciones pueden servir como contacto previo para la realización de un programa grupal, acercando a las familias al proceso educativo; ya que los resultados de los programas cuando se combinan ambas modalidades, domiciliario y grupal, son más intensos y beneficiosos para las familias (Anisfeld, Sandy y Guterman, 2004; Love et al., 2002); no solo en relación a sus efectos inmediatos sino a su impacto a largo plazo (Love et al., 2009).

Los programas de apoyo domiciliario presentan indudables ventajas así como claros inconvenientes que es necesario considerar. Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) proponen una clasificación de los puntos fuertes y débiles de la visita domiciliaria (ver Cuadro 14). En este sentido, uno de los puntos débiles más evidente es que no cuenta con un plan de actuaciones sistemático, lo que dificulta su evaluación (Hebbeler y Gerlach-Downie, 2002); en cambio, este mismo aspecto podría considerarse una ventaja ya que permite adecuar la ayuda a las características y circunstancias específicas de cada familia, aceptando su singularidad.

**Cuadro 14.** Puntos fuertes y débiles de la visita domiciliaria (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

<b>Puntos fuertes</b>	<b>Puntos débiles</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adecuar la ayuda a las peculiaridades de la familia</li> <li>▪ Entorno privado menos amenazante para la familia</li> <li>▪ Apoyo psicológico individual</li> <li>▪ Seguimiento estrecho de su evolución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sobrecarga del servicio</li> <li>▪ No se resuelve el aislamiento social de la familia</li> <li>▪ Fomenta la dependencia del técnico</li> <li>▪ Suele faltar un plan de actuaciones sistemático</li> </ul>

Asimismo, al realizar el apoyo en el propio domicilio de las familias se facilita la adecuación de las intervenciones a las circunstancias específicas y necesidades individuales de cada una de ellas (Astuto y Allen, 2009). En este sentido, al tratarse de una atención individualizada se pueden adaptar las características del profesional que lleve a cabo la implementación, como pueden ser aspectos étnicos o lingüísticos, a las de la familia, facilitando el ajuste entre ellos (Korfmacher et al., 2008; Brookes, Summers, Thornburg, Ispa y Lane, 2006; McCurdy, Gannon y Daro, 2003). De este modo, al tener la posibilidad de ajustar la intervención a las características y necesidades individuales de las familias, se propicia el compromiso y la probabilidad de permanecer en el programa (Roggman, Boyce, Cook y Jump, 2001)

Aunque se ha demostrado la contribución de este tipo de atención a las familias a la prevención del abuso infantil (Berry, 1992), los meta-análisis realizados muestran resultados ambiguos. Así, se ha observado la efectividad de este tipo de programas en la mejora de las vidas de las familias en situación de pobreza (Geeraert, Van den Noortgate, Grietens y Onghena, 2004; Gomby, 2005).

En este sentido, Sweet y Appelbaum (2004) observaron que cuando las familias habían realizado este tipo de programas la probabilidad de abusar de los menores era menor que cuando se encontraban en un grupo control; en cambio, no todos los programas evaluados resultaron exitosos, y los factores que se asociaban al éxito estaban poco claros.

Por otro lado, los efectos observados sobre la prevención del abuso asociado a este tipo de programas han sido difícilmente replicables, lo que ha retrasado la generalización de los resultados. Asimismo, cuando se utilizan diseños de evaluación rigurosos no son capaces de replicar los resultados obtenidos con diseños menos rigurosos (Bugental et al., 2002; Duggan, Fuddy et al., 2004; Duggan, McFarlane et al., 2004; Landsverk, Garland y Leslie, 2002; Windham et al., 2004), ya que la mayoría de los estudios presentan diseños de evaluación poco rigurosos (Chaffin, 2004).

→ Atención grupal

Los programas de atención grupal se realizan mediante reuniones grupales con los padres, realizadas habitualmente bajo la guía de personal entrenado perteneciente a diversas entidades, centros de salud o salud mental, colegios, centros comunitarios, etc. Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) resumen las principales características de esta modalidad como un servicio que:

- Proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento (análisis de experiencias, negociación, consenso,...)
- Potencia el respeto y la aceptación de diversos puntos de vista.
- Posibilita la responsabilidad compartida y la distribución de roles.
- Potencia las estructuras horizontales y mejora las relaciones entre los profesionales y las familias.
- Disminuye la resistencia al cambio (el cambio es posible con la ayuda de los demás)
- Refuerza la aparición de objetivos comunes.
- Fomenta la motivación intrínseca hacia las actividades.
- Se convierte en fuente de intercambios de apoyo para los participantes.
- Experiencia de integración en pequeña comunidad.
- Permite economizar tiempo y esfuerzo en el servicio.

Algunos ejemplos de programas de este tipo serían el “Parent Child Development Centers” (Andrewset al, 1982), “Family resource centers” (Garbarino y Kostelny, 1992), “Mellow Parenting” (Puckering, Rogers, Mills, Cox y Mattsson-Graff,

1994), “Family nurturing centers” (Bavolek, 2002) y “Triple P” (Sanders y Cann, 2002).

Estos programas pueden verse como elementos de una pirámide que representa los servicios proporcionados a las familias en situación de riesgo de desamparo (Norman, 1985). La punta de la pirámide incluiría aquellos programas dirigidos a las familias en situación de crisis, cuyos menores se encuentran en riesgo de un desamparo inminente. El segundo nivel de la pirámide contendría los servicios proporcionados a las familias cuyos menores muestran signos de riesgo pero que no se encuentran en un peligro inmediato. Y en el tercer nivel, se encontrarían los programas dirigidos a las familias de la población general que pueden presentar características asociadas a peligros potenciales (ver Figura 9).



**Figura 9.** Pirámide de los servicios de atención grupal (Norman, 1985)

Por tanto, los servicios de preservación familiar intensivos se dirigirían a las familias que se encuentran en la punta de la pirámide, los programas menos intensivos y de apoyo a las familias del segundo nivel, y los programas educativos más amplios se dirigirían a las familias del tercer nivel.

Estos programas de atención grupal presentan ventajas e inconvenientes que en muchas ocasiones se encuentran conectados, tal y como ocurre en los programas de apoyo domiciliario. Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) proponen una clasificación de los puntos fuertes y débiles de la atención grupal (ver Cuadro 15). En este sentido, uno de los puntos fuertes más evidentes es la fuente de apoyo que proporciona el grupo, sin embargo, esta ventaja puede verse minimizada por la dificultad y el esfuerzo que supone mantener una asistencia regular en este tipo de intervenciones.

**Cuadro 15.** Puntos fuertes y débiles de la atención grupal (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

<b>Puntos fuertes</b>	<b>Puntos débiles</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Promueve la integración comunitaria</li><li>▪ Asegura una implementación más homogénea de la intervención</li><li>▪ Rompe las barreras de acceso a recursos comunitarios (normaliza a las familias)</li><li>▪ Proporciona apoyo grupal</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Requiere que todos participen</li><li>▪ Esfuerzo sostenido para que asistan</li><li>▪ Elaboración de programas sistematizados</li><li>▪ Mediador bien formado en dinámica de grupos</li></ul>

Se ha demostrado ampliamente la efectividad de este tipo de programas en la mejora de la parentalidad, las interacciones positivas padres/madres-hijos/as, y en la reducción de los problemas de comportamiento infantil. Asimismo, estos programas inciden no solo en el riesgo de los menores de sufrir maltrato sino también en el riesgo de desarrollar problemas mentales; siendo efectivos incluso en poblaciones de padres y madres maltratadores (Chaffin et al., 2004; Hurlburt, Nguyen, Reid, Webster-Stratton y Zhang, en prensa)

Según, la American Psychological Association (2009) los programas de atención grupal son efectivos, relativamente económicos y suelen ser preferidos por los padres. Aunque, como ya hemos visto, presentan ciertas vulnerabilidades como la alta probabilidad de abandono, o los problemas de transporte.

### 3.3. Tipos de programas de educación parental

La educación parental constituye una acción educativa de sensibilización, aprendizaje, entrenamiento y clarificación, de los valores, actitudes y prácticas implicadas en la educación de los menores (Boutin y Durning, 1997). La educación parental considera a los padres y madres como personas que se encuentran inmersas en su propio proceso de desarrollo, y requieren apoyo y asistencia para poder desarrollar su tarea educativa.

Brindar apoyo e información es uno de los objetivos principales de este tipo de programas, ayudando a los padres y madres a que sean más capaces y competentes (Comer y Fraser, 1998; Dunst, 2005). Por lo que algunas de sus características claves incluyen: tratar a las familias con dignidad y respeto, brindar un apoyo receptivo, flexible e individual, compartir información para que sean las propias familias las que tomen sus decisiones, y proporcionar los recursos y apoyos necesarios para que puedan desarrollar de manera óptima su rol parental (Dunst, 1997; Shelton y Stepanek, 1994).

Por tanto, los programas de educación parental deben dirigirse no solo a promover las habilidades educativas de los padres, sino también su competencia personal e interpersonal, ya que ambos son elementos fundamentales de un ejercicio adecuado del rol parental, fomentando el desarrollo y la educación de los menores (Martín, 2005a).

Así como, deben mantener un estrecho vínculo entre la investigación y la práctica, aunque existen diversos factores que dificultan esta conexión. Chinman et al. (2005), atendiendo a las capacidades comunitarias, han identificado cuatro grandes factores que contribuyen a este distanciamiento:

- 1) Implementar programas de alta calidad es un proceso complejo, que requiere de muchos conocimientos y habilidades.
- 2) Es necesario tener en cuenta la necesidad de la coordinación entre diferencias agencias y comunidades, con el fin de adoptar y mantener nuevas estrategias.
- 3) Tener suficientes recursos económicos, técnicos y personales es un desafío.

- 4) Los participantes y las circunstancias pueden presentar dificultades inesperadas, por lo que debe haber cierta guía desde la literatura científica para poder afrontar estas situaciones.

Los programas de educación parental pueden basarse tanto en el modelo domiciliario como en el grupal, desarrollados previamente. Este tipo de programas ha ido evolucionando a través de sus objetivos, modalidades de intervención y contenidos en función del enfoque conceptual y las necesidades de los padres y las madres de cada generación. De este modo, se ha pasado de programas dirigidos casi exclusivamente a la modificación de las relaciones padres-hijos en relación a sus pautas educativas con predominio de las visitas domiciliarias, a una visión de la familia como sistema dinámico en contacto con otros sistemas desarrollada en reuniones de padres en centros comunitarios.

Por lo que, tal y como proponen Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), podemos hablar de tres generaciones de programas a lo largo del tiempo. La primera generación se sitúa en los años setenta, respondiendo a un enfoque unidireccional de intervención exclusiva con los padres y las madres. Estos programas se caracterizan por enfatizar la calidad de las pautas educativas parentales, con el objetivo de llegar a proporcionar un ambiente de apoyo y estimulación para los menores, conocer el desarrollo evolutivo e incrementar su competencia, desarrollar estrategias efectivas y de resolución de problemas, y fomentar el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional de los menores (Martín-Quintana et al, 2009). En el Cuadro 16 se presentan los objetivos principales de esta generación de programas, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados en esta línea.

**Cuadro 16.** Primera generación: Calidad de las pautas educativas parentales

<b>Objetivos</b>	<b>Programas</b>
- Proporcionar un ambiente de apoyo y de estimulación para el desarrollo del niño	▪ Systematic Training for Effective Parenting (Dinkmeyer y McKay, 1976): STEP
- Conocer el desarrollo evolutivo e incrementar su propia competencia	▪ Parent Effectiveness Training (Gordon, 1980): PET
- Entrenar en estrategias de comunicación efectivas y de resolución de problemas	▪ Minnesota Early Learning Design (Ellwood, 1988): MELD



- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrenar en estrategias de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en los niños</li> <li>- Promover pautas educativas saludables y prevenir el maltrato</li> <li>- Promover el contacto con otros padres en sesiones de grupo</li> <li>- Basarse también en visitas domiciliarias</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Early Childhood Family Education (Minnesota Department of Education, 1975): ECFE.</li> <li>▪ Home Instruction Program for Preschool Youngsters (Lombard, 1982): HIPPY</li> <li>▪ Parents as Teachers (Winter y Rouse, 1990): PAT</li> <li>▪ Nurse Family Partnership (Olds, Henderson, Chamberlin y Tatelbaum, 1986)</li> </ul> |
|---|--|

La segunda generación de programas de educación parental se inicia a principios de los años noventa, centrados en modificar las relaciones padres-hijos, principalmente en relación a las interacciones educativas, dejando atrás las intervenciones de tipo exclusivamente domiciliario. Con el fin de construir pautas positivas de apego, promover la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los menores y el afecto, aprender a establecer límites, manejar las conductas inapropiadas, y aprender a jugar con los menores de manera efectiva y positiva. En el Cuadro 17 se presentan los objetivos principales de la segunda generación de programas, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados en esta línea.

**Cuadro 17.** Segunda generación: Calidad de la interacción padres-hijos

Objetivos	Programas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la interacción durante actividades cotidianas rutinarias para construir pautas positivas de apego</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Steps toward Effective Enjoyable Parenting (Minnesota: Egeland y Erickson, 1993): STEEP</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los hijos y mostrar el afecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Family development service program (UCLA: Heinicke, 1991)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar cómo poner límites, manejar las conductas inadecuadas y jugar con los hijos de manera efectiva y positiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ The incredible years (Webster-Stratton, 1992)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a usar estrategias de interacción con niños agresivos y con problemas de conducta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oregon Social Learning Center (Patterson, 1974): OSLC</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de viñetas, videos y episodios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Positive parenting program, Triple P (Sanders, 1999: Australia: Queensland)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones con otros padres para apoyo social y/o visitas domiciliarias</li> </ul>	

Con respecto a la tercera generación de programas de educación parental se desarrollan programas que se ocupan de la familia como un sistema dinámico en contacto continuo con otros sistemas; cuyo objetivo fundamental es fomentar la calidad del funcionamiento familiar como sistema, mediante intervenciones comprehensivas duraderas, multidominio y multicontexto (Rodrigo, 2003). En el Cuadro 18 se presentan los objetivos principales de la tercera generación de programas, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados en esta línea.

**Cuadro 18.** Tercera generación: Calidad del funcionamiento familiar como sistema

<b>Objetivos</b>	<b>Programas</b>
- Intervenciones comprehensivas, duraderas, multi-dominio y multi-contexto	▪ Becoming a Family project (Berkeley: Cowan y Cowan, 1992)
- Relación pareja y co- parentalidad	▪ Family nurturing centers (Bavolek, 2002)
- Transición maternidad: Madres adolescentes o jóvenes de bajos ingresos	▪ ADVANCE (Webster-Stratton, 1994)
- Promover las competencias parentales y el apoyo familiar	▪ NEW CHANCE intervention (Quint y Egeland, 1995)
- Dos generaciones: educación para padres con bajos ingresos: educación temprana hijos, alfabetización padres y habilidades parentales	▪ Even Start Family Literacy program (St. Pierre y Swartz, 1995)
- Intervenciones en la familia y en la escuela para prevenir la conflictividad y los problemas de conducta	▪ Family and Schools Together (Coie et al, 1993) FAST TRACK

Los programas de educación parental en España se han desarrollado más lentamente, tanto en relación al diseño como a la implementación de los mismos. Aun en esta situación existen en la actualidad diversos programas de apoyo a la parentalidad,

ofertados desde ámbitos muy variados. En el Cuadro 19 se presentan algunos ejemplos de estos programas.

**Cuadro 19.** Programas de educación parental en España (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008)

<b>Programas</b>	<b>Centros donde se dispensan</b>
- Nacer a la vida. Andalucía: Palacios e Hidalgo (1996)	- Centros de salud
- Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Sevilla: Oliva et al. (2007)	- Centros escolares y servicios sociales
- La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos. País Vasco: Maganto y Bartau (2004)	- Centros escolares y servicios sociales
- Preescolar Na Casa. Galicia: Equipo de Preescolar Na Casa. Fernández Rocha (1996)	- Familia y Centros escolares
- Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Asturias: Martínez-González (2009)	- Centros escolares y servicios sociales
- Programa Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela. Valencia: Forest y García-Bacete (2006)	- Centros escolares
- Programa de Apoyo Personal y Familiar en colaboración con radio ECCA. Canarias: Rodrigo et al. (2000)	- Servicios sociales y centros escolares de atención preferente
- Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil, en colaboración con la Gerencia de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León. Castilla y León: Rodrigo, Máiquez, Byrne, et al. (2008)	- Servicios sociales

En este sentido, los programas de educación parental que son capaces de brindar diversas orientaciones a los padres y madres y apoyan opciones basadas en enfoques

centrados en la familia, se han demostrado eficaces en el aumento de la autoconfianza y las competencias parentales, así como, la capacidad de los mismos para interactuar con sus hijos e hijas y favorecer su desarrollo social y emocional (Dunst y Trivette, 2001).

### 3.4.El papel del profesional

Según Daro y Donnelly (2002), cuando los servicios y programas se realizan de modo sistemático, intensivo, con buena calidad y por profesionales bien entrenados y supervisados, es menos probable que las familias presenten serios problemas de abuso o negligencia. Estos resultados incitan a la reflexión sobre la importancia de los profesionales y las características de la implementación en los diversos servicios o programas de preservación familiar, llevándonos a preguntas como ¿están los profesionales de los servicios preparados para crear, implementar, monitorizar y evaluar los programas? y ¿en qué condiciones atienden mejor su función?

La cuestión que se nos presenta es conocer el tipo de profesional del que estamos hablando, ya que existen diferentes términos para identificar a las personas encargadas de conducir a un grupo de familias hacia unos objetivos propuestos. Hablamos del mediador o facilitador del cambio como guía de los miembros del grupo en su proceso de análisis personal orientado al cambio cognitivo, actitudinal y/o comportamental. Por tanto, se trata de un profesional que no solo fomenta la participación y la consecución de objetivos, sino que también favorece el cambio personal.

Las funciones de este profesional, el mediador o facilitador del cambio, podrían resumirse en las siguientes (Martín y Rodrigo, 1998; Núñez y Loscertales, 1996):

- Preparar las condiciones materiales para llevar a cabo la sesión grupal.
- Fomentar la participación de todos los miembros del grupo.
- Participar como uno más del grupo, pero sin intervenir con frecuencia.
- Informar al grupo de la evolución personal y grupal.
- Centrar el tema.
- Escuchar.
- Captar los contenidos afectivos que se producen en toda interacción.
- Atender a las necesidades de cada miembro del grupo.

- Aceptar y valorar todas las opiniones.
- Fomentar la toma de decisiones por consenso.
- Utilizar recursos para que el grupo solucione sus conflictos, madure y cumpla sus objetivos.

El desempeño de estas funciones se encuentra mediatizado por las competencias profesionales, que se nutren de las competencias definidas por la teoría, la normativa, la experiencia y la demanda (Monereo y Solé, 1996). Las competencias definidas por la teoría hacen referencia a la concepción global de la condición humana y de la familia, basadas en los propios valores y creencias y en los diversos enfoques y disciplinas de intervención que defiende el profesional. Las competencias definidas por la normativa hacen referencia al cumplimiento de la legalidad y la norma en el ejercicio profesional. Por otro lado, las competencias definidas por la experiencia reflejan el conocimiento derivado de las propias experiencias de intervención del profesional desde el que matiza los conocimientos teóricos y los contextualiza en la realidad práctica. Por último, las competencias definidas por la demanda hacen referencia a la capacidad del profesional de dar respuestas rápidas ante un contexto institucional que en muchas ocasiones requiere de actuaciones urgentes.

Por lo que los profesionales deben ser capaces de analizar sus acciones desde diversos puntos de vista de modo que puedan modificarlas si es necesario (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008), ya que su perspectiva de cara a la intervención está mediatizada por los valores, ideas, conocimientos, experiencias, e influencias sociales y políticas.

En este sentido, no existe un perfil profesional idóneo, sino un conjunto de competencias profesionales dirigidas al óptimo desarrollo de su rol, entendidas como *“la capacidad para movilizar los propios recursos cognitivos, de relación social e incluso emocionales para hacer frente a una situación; recursos personales que tienen que estar al día, adaptados a las condiciones de un trabajo en evolución”* (Perrenuod, 2004, pág. 133).

Una vez identificado el tipo de profesional implicado en la preservación familiar, es necesario conocer la forma de intervención, individual o en equipo, más

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

adecuada en las intervenciones o programas de preservación familiar. En este sentido, se han observado elementos positivos en ambos tipos de intervención, a través de una serie de criterios (ver Cuadro 20).

**Cuadro 20.** Ventajas de las intervenciones individuales vs en equipo (adaptado de Kinney, Haapala, Booth y Leavitt (1990) y Lloyd, Bryce y Schulze, (1984))

<b>Intervención individual</b>	<b>Intervención en equipo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Un profesional único tiene la responsabilidad de todos los miembros de la familia, y es menos probable que se alíe con algún miembro de modo que perjudique el trabajo desarrollado con la misma.</li><li>- Es más fácil y menos invasivo para las familias aceptar a un solo profesional que a varios.</li><li>- Las familias desarrollan una mejor relación con los profesionales que les proporcionan servicios o terapias concretas.</li><li>- La necesaria comunicación y coordinación entre los miembros de un equipo hace perder tiempo.</li><li>- La presencia de más de un trabajador introduce complicaciones potenciales en relación a problemáticas entre los trabajadores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los miembros de un equipo se pueden prestar apoyo en situaciones difíciles o ante familias muy disfuncionales.</li><li>- El trabajo en equipo dobla la experiencia y la objetividad, disminuyendo la probabilidad de que los trabajadores se vean envueltos en la dinámica disfuncional de la familia.</li><li>- Se garantiza la continuidad del servicio si alguno de los miembros del equipo no está disponible.</li><li>- La presencia de varios trabajadores permite una mayor flexibilidad en el trabajo.</li><li>- Es más fácil que alguno de los miembros del equipo comparta experiencias o historias con la familia permitiendo una mejor relación.</li></ul>

Llevando a cabo un análisis desde el punto de vista de los agentes implicados en la intervención, se observa que, desde la perspectiva de las familias, los servicios proporcionados por un equipo eficaz pueden enseñarles que la cooperación, la división de tareas y roles, y la responsabilidad conjunta son posibles, ya que se trata de familias

con poca experiencia en colaboraciones eficaces entre dos adultos. Asimismo, aunque el establecimiento de una relación positiva entre los profesionales y las familias es fundamental para el desarrollo de la autoestima y la motivación de los padres y madres, existe el riesgo de que los miembros de la familia transfieran sus necesidades a los profesionales, excediendo lo que el profesional les puede proporcionar (Grigsby, 1993).

Por otro lado, desde la perspectiva del propio profesional trabajar como parte de un equipo de profesionales permite delimitar y definir claramente su rol, conformando un sistema externo a la familia que le permite trabajar con todos sus miembros sin correr el riesgo de verse envueltos en la dinámica disfuncional de la familia.

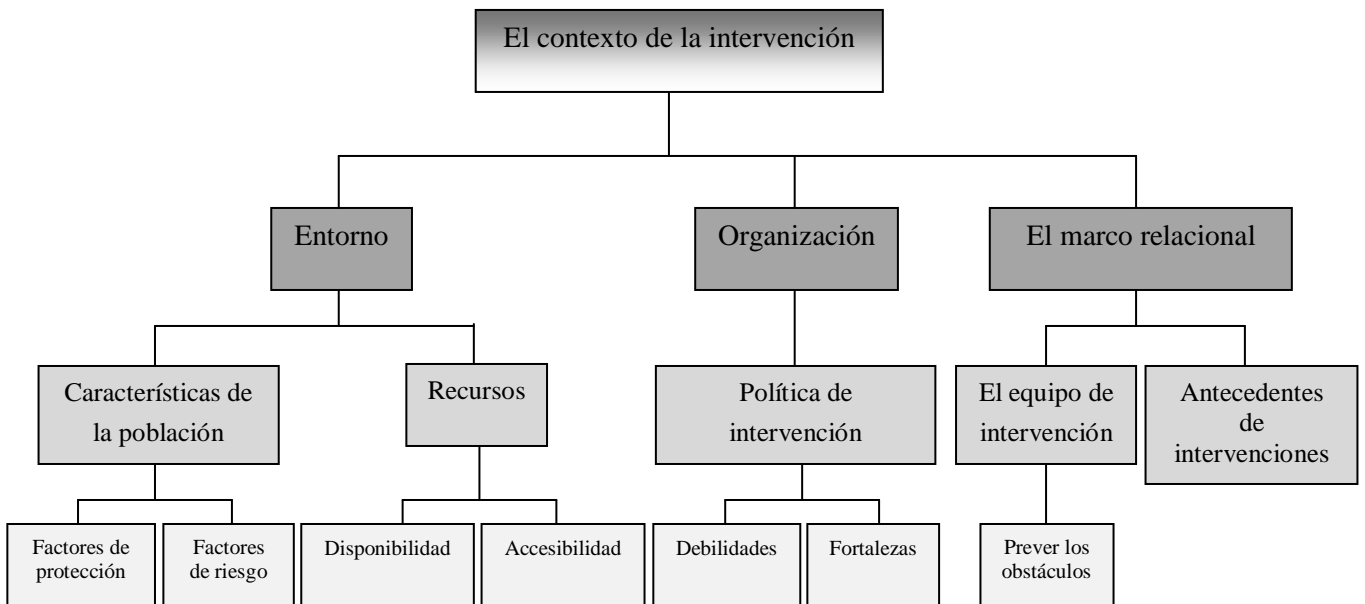
Este trabajo en equipo puede realizarse de manera interdisciplinar o transdisciplinar incidiendo de forma muy diferente en el desarrollo de las intervenciones. En este sentido, desde un trabajo interdisciplinar la intervención se beneficia de las aportaciones externas, la reflexión conjunta y la promoción de una actitud creativa. En cambio, desde una perspectiva transdisciplinar no solo se tienen en cuenta los puntos de vista de varias disciplinas y sus enfoques profesionales, sino que implica su incorporación e integración al desarrollo de la intervención (Freixa y Panchon, 2000)

De este modo, Soule, Massarene y Abate (1993) reconocen que los equipos de trabajo influyen en el curso de las intervenciones en preservación familiar en tres áreas principales:

1. Los equipos pueden doblar la cantidad de tratamientos, apoyo, y servicios concretos disponibles para las familias.
2. Las perspectivas de los trabajadores suelen encontrarse más cerca de las de las familias que reciben el servicio; son capaces de encajar más rápidamente con las familias; y ofrecen a las familias una serie de técnicos con los que se identifican más fácilmente, o de los que aceptan más fácilmente su ayuda.
3. Los equipos pueden crear diferentes procesos en el trabajo con las familias: modelan la cooperación efectiva, evitan la sobreprotección y la dependencia del profesional, los profesionales se apoyan entre ellos ante trabajos difíciles,

y promueven las habilidades de los profesionales para mantener los límites y la coherencia de los objetivos de la intervención.

Pero de nada sirve un buen equipo si no está bien integrado en el contexto de la intervención. Así, los servicios proporcionados por estos equipos de trabajo deben optimizar el contexto de la intervención para la preservación familiar, de modo que se realice un buen análisis del entorno para poder desarrollar líneas proactivas de prevención y promoción, organizar las acciones necesarias que constituyan la política de intervención y planificación del servicio, y optimizar el marco relacional tanto interno como externo (ver Figura 10, adaptada de Mendoza, 2004; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).



**Figura 10.** Modelo de optimización del contexto de la intervención

Aun ante la necesidad de optimización de los contextos de intervención, Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008) observan una serie de situaciones perjudiciales en la coordinación entre los servicios dirigidos a los menores y las familias:



- Una ausencia de todo tipo de coordinación, cuando como mínimo debe darse al menos una coordinación interna.
- Una coordinación únicamente como respuesta a las exigencias burocráticas del servicio o institución.
- Actuaciones concretas de un recurso o servicio solicitando apoyo o información ocasional a otros.
- Casos en que se mantiene una coordinación estable con apoyos continuos entre recursos.
- Coordinación para el diseño e implementación de programas estables.
- Coordinación para el diseño de planes integrales, como nivel máximo de coordinación que se concreta en convenios y contratos entre instituciones.

Estas dificultades pueden deberse a los obstáculos que conlleva la relación entre diversos profesionales (Horwath y Morrison, 2007), como son: las mentalidades inadecuadas de los líderes de las organizaciones, las estructuras organizativas poco flexibles, las ideologías profesionales en conflicto, los problemas con el control del presupuesto, los problemas de comunicación, las dificultades en la comprensión de los roles, y la desconfianza entre los profesionales, entre otros.

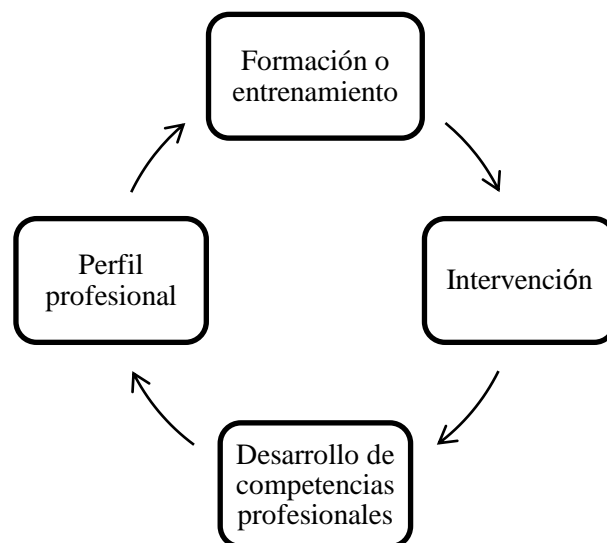
Un obstáculo añadido podría encontrarse en la necesidad de formación y entrenamiento continuo de los profesionales de este tipo de servicios. Algunos trabajadores reaccionan negativamente o rechazan la necesidad de formación, aunque la experiencia indica que, cuando el entrenamiento es propuesto por la administración, el grado de reacción negativa de los profesionales es directamente proporcional al grado de desconexión o falta de relación entre ellos (Cimmarusti, 1995). Demostrando la importancia del establecimiento de una buena relación entre todo el equipo de trabajo implicado en la preservación familiar, para la obtención de los resultados deseados con la intervención.

El acceso a un entrenamiento o formación de alta calidad en intervenciones basadas en evidencias es muy limitado (Shapiro, Prinz, y Sanders, 2008), y cuando es posible, se presenta el obstáculo fundamental de los profesionales de los servicios, la

dificultad de restar tiempo del contacto directo con los clientes para recibir formación (Sanders y Murphy-Brennan, 2010).

En este sentido, existen diversos factores organizacionales que influyen en los efectos del entrenamiento y, en consecuencia, en la capacidad de los profesionales para llevar a cabo sus intervenciones (Sanders y Murphy-Brennan, 2010). Así, cuando los coordinadores preparan adecuadamente a sus técnicos para afrontar el entrenamiento, éstos se encuentran más motivados para aprender y preparados para participar; en cambio, si los coordinadores no apoyan a sus empleados o no les preparan, pueden aparecer reticencias.

Por tanto, se crea un proceso de actualización de los profesionales que parte de la definición del perfil idóneo para cada caso, que se modifica como resultado de un proceso circular que comienza con el entrenamiento o formación de los profesionales implicados, que desarrollarán sus competencias profesionales como resultado del ejercicio profesional, a través de la intervención, delimitando a su vez nuevos criterios de definición del perfil profesional (ver Figura 11). Este proceso de actualización se ha tenido en cuenta como parte de la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar planteada en esta tesis.



**Figura 11.** Proceso de actualización del perfil profesional

Este proceso permite actualizar y perfeccionar el perfil profesional en función de las demandas de la población y las características de la intervención, favoreciendo un mejor desempeño de su práctica profesional en favor de las familias. En este sentido, la calidad de la relación entre el profesional y las familias se ha identificado como un fuerte predictor de la implicación de los padres y la obtención de beneficios a través de la intervención (Brooks-Gunn, Berlin, Fuligni y Leventhal, 2000; Korfmacher, Green, Spellman y Thornburg, 2007; McCurdy y Jones, 2000).

#### **4. Evaluación de programas de padres basados en evidencias**

La evaluación de programas ha sufrido una evolución paulatina en cuanto a los estándares que determinan su calidad. Partiendo de una concepción de evaluación de los servicios basada en el número de casos atendidos, sus características sociodemográficas, el tipo de servicio recibido y la satisfacción de los receptores de los programas; pasando por atribuir la importancia exclusivamente a la demostración de cambios “pre-post” para una muestra determinada, de manera que se sobreestiman los efectos de la intervención; hasta llegar a aproximaciones que evalúan con rigor los programas, su capacidad de replicación y, más aun, llegando a establecer criterios de calidad que deben cumplir los programas basados en evidencias (Biglan, Mrazek, Carnine y Flay, 2003; Lipsey y Wilson, 1993; McCall, 2009).

Tras las primeras concepciones de evaluación centradas en determinar si se alcanzaban o no los objetivos de un programa (Tyler, 1950), en los años 90, se comenzó a demandar más información sobre la efectividad de los programas y servicios, a través de diseños más controlados, como los diseños cuasiexperimentales, y sobre todo basados en el control aleatorizado de los ensayos (randomized control trials). Entendiendo aquí la evaluación de programas como la investigación de los efectos, resultados y objetivos de un programa, para posteriormente tomar decisiones sobre el mismo (Fernández-Ballesteros, 2001).

En ese momento los nuevos programas se evaluaban experimentalmente, pero se trataba de evaluaciones muy largas y costosas, cuyo objetivo principal era saber si los programas funcionaban o no (McCall, 2009). Desafortunadamente, la conclusión era habitualmente que el programa no funcionaba, por lo que la evaluación resultaba un

ejercicio frustrante que no aportaba mucho conocimiento al investigador (Rossi y Freeman, 1993). Normalmente se requería que cada programa realizara una evaluación, y tanto el programa como la evaluación eran financiados solo durante unos años y para un grupo de participantes. Además, el énfasis se dirigía a la evaluación de resultados, ignorando la supervisión y evaluación de la implementación del programa y la fidelidad del programa a sus principios teóricos (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman y Wallace, 2005).

En este sentido, se desarrollaron múltiples programas en la línea de la prevención del maltrato infantil y muchos de ellos se han implementado ampliamente, aunque la mayoría no han realizado una evaluación científica o no han podido demostrar su efectividad en la prevención del maltrato cuando se han evaluado rigurosamente (Chaffin, Bonner y Hill, 2001; Chaffin y Friedrich, 2004; Duggan, Fuddy et al., 2004; Duggan, McFarlane et al., 2004; Klevens y Whitaker, 2007; Saunders, Berliner y Hanson, 2004). Además, este tipo de evaluación no tenía en consideración la influencia de las características de los profesionales y del proceso de implementación sobre los resultados del mismo; dando paso a una nueva forma de evaluación de programas basada en la evidencia.

En los últimos años, el movimiento para el desarrollo de intervenciones basadas en la evidencia ha crecido considerablemente gracias a su uso en psicología, medicina, educación, y prevención (Kratochwill y Shernoff, 2003), influjo que no solo ha llegado a la práctica profesional, sino también se ha extendido al desarrollo de políticas sociales. Así, se definen tanto las prácticas como las políticas basadas en la evidencia como aquellas que permiten *“ayudar a las personas a tomar decisiones bien fundamentadas con respecto a políticas, programas y proyectos, poniendo a disposición del desarrollo de políticas y de la implementación la mejor evidencia disponible desde la investigación”* (Davies, 2004; pág. 3).

En Europa, se está afrontando este desafío promoviendo planes de acción y programas basados en la evidencia, aunque se han encontrado con ciertas limitaciones (Rodrigo, 2010). Por un lado, la falta de consolidación de las iniciativas y su limitada disponibilidad geográfica; y por otro, la dificultad que entraña el trabajo en red de los diversos profesionales de apoyo.

En respuesta a esta problemática se han desarrollado diversos intentos de establecer criterios que constituyan la evidencia de que un programa funciona. Estos pueden ir desde modelos que presentan cinco componentes de la robustez de la evidencia (Shaxson, 2005), hasta acercamientos que evalúan siete niveles de la calidad de la misma (Biglan, Mrazek, Carnine y Flay, 2003).

Por un lado, Shaxson (2005) explora los elementos que constituyen una buena evidencia para la realización de políticas sociales, centrándose en los aspectos operacionales de la misma. En este sentido, presenta cinco componentes que determinan la robustez de un programa a través del planteamiento de diversas cuestiones:

- **Credibilidad:** se considera como el resultado de realizar métodos de análisis validos tanto en la recogida como en el análisis de los datos, a través de preguntas como “¿Hasta qué punto estamos seguros de que las conclusiones se derivan de esta evidencia?”, “¿Es importante si un aspecto concreto de la evidencia proviene de un conocimiento experto o, por el contrario, de un conocimiento lego?” o “¿Es posible que la evidencia a la que somos capaces de acceder limite las preguntas que nos podemos plantear?”.
- **Generalizabilidad:** hace referencia a la posibilidad de que la evidencia recogida para un objetivo determinado pueda utilizarse en otros contextos o contestar a diferentes cuestiones. Este poder de generalizabilidad puede explorarse a través de preguntas como “¿Los resultados son ampliamente aplicables o están circunscritos a contextos específicos?”, “¿Se deben a las técnicas de muestreo?” o “¿Los argumentos son generalizables, incluso cuando los resultados específicos no lo son?”.
- **Fiabilidad:** en relación a la evidencia para el desarrollo de políticas sociales, la fiabilidad hace referencia a la habilidad de utilizar la evidencia para la supervisión, evaluación y valoración del impacto. Este análisis puede realizarse atendiendo a preguntas como “¿La evidencia genera una base sólida para la supervisión, evaluación y valoración del impacto?”, “¿Está claro el proceso de la

evidencia?” o “¿El marco inicial de la cuestión se mantendrá a lo largo del tiempo?”.

- **Objetividad:** la evidencia objetiva es aquella que no se encuentra influida o restringida por suposiciones o valores. La objetividad de la evidencia puede valorarse a través de cuestiones como “¿Se han utilizado todas las técnicas posibles para eliminar los sesgos de los métodos de análisis?” o “¿Se ha reconocido algún sesgo residual al presentar las opciones para la toma de decisiones?”.
- **Autenticidad:** hace referencia a entender los matices, explorar los supuestos, animar a otros para que cuestionen el estatus quo, y pensar en quiénes son los que utilizan esa evidencia y con qué objetivos. La autenticidad puede analizarse por medio de preguntas como “¿Se han negociado todos los puntos de vista, tanto al hacer las preguntas como al recoger la evidencia?”, “¿Los supuestos han sido examinados por personas con diferentes conocimientos especializados?” o “¿Los resultados estimulan a la acción y empoderan a las personas para que actúen?”.

Por otro lado, Biglan et al. (2003) consideran que estos estándares solo pueden obtenerse a partir de una reflexión conjunta de todas las organizaciones implicadas en la problemática. En esta línea proponen una serie de estándares provisionales basándose en la jerarquía de evidencia del informe de prevención realizado por el Instituto de Medicina (Mrazed y Haggerty, 1994) y las discusiones desarrolladas desde la psicología clínica (Chambless y Hollon, 1998). La propuesta describe siete niveles de evidencia que permiten evaluar las intervenciones preventivas partiendo del nivel 7, que correspondería a aquellas intervenciones de menor calidad, basadas en la experiencia clínica y el estudio de casos, hasta llegar al nivel 1 correspondiente a aquellas investigaciones que demuestran una mayor calidad cumpliendo no solo con los criterios de calidad del diseño sino que además han demostrado su eficacia cuando se desarrolla en óptimas condiciones de participantes, entrenamiento y supervisión de la implementación y los resultados (ver Cuadro 21).

**Cuadro 21.** Estándares de calidad de la evidencia en la evaluación de intervenciones preventivas.

<b>Nivel</b>	<b>Evidencia</b>
1	Cumple con la evidencia del nivel 2, así como, añade la evidencia de ser efectivo cuando las intervenciones preventivas se realizan en la población de destino, con un adecuado entrenamiento del personal y la supervisión del proceso de implementación y los resultados.
2	Evidencia de múltiples diseños con una asignación aleatoria de los casos correcta o múltiples diseños correctos de experimentos con series de tiempo interrumpidas realizadas por dos o más equipos de investigación independientes.
3	Evidencia de múltiples diseños con una correcta asignación aleatoria de los casos o múltiples diseños de experimentos con series de tiempo interrumpidas realizadas por un mismo equipo de investigación.
4	Evidencia de al menos un buen diseño con una correcta asignación aleatoria de los casos o un diseño de series de tiempo interrumpidas correcto que se replica en tres casos.
5	La evidencia proviene de la comparación entre grupos cuya asignación aleatoria a las condiciones no fue realizada de manera efectiva.
6	La evidencia parte exclusivamente de las evaluaciones pre-post sin grupo de comparación ni medidas repetidas, en ningún momento del seguimiento, de ninguno de los sujetos con los que se realiza la intervención.
7	Intervenciones basadas en el respaldo de la experiencia clínica por las autoridades, la descripción del programa y los estudios de caso.

Estos autores consideran que para que se de la suficiente evidencia empírica como para que se promueva la adopción de un programa a nivel político, debe encontrarse como mínimo en el nivel 2. Lo que implica que las organizaciones científicas solo promoverían programas o políticas que hayan demostrado que tienen un impacto significativo en sus destinatarios en dos o más diseños con una correcta asignación aleatoria de los casos (Randomized Controlled Trial, RCT), en tres o más

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

experimentos de series de tiempo interrumpidas que se hayan realizado por dos o más equipos de investigación independientes.

Otros investigadores han propuesto directrices sobre la evidencia de programas dirigidos a problemas específicos (Barkham et al., 2001; Elliott y Mihalic, 2004), pero estos criterios no siempre permiten valorar la calidad de un programa (Elliott y Mihalic, 2004). Por lo que, intentando aunar criterios que permitan determinar la evidencia de la calidad de un programa, McCall (2009) establece cinco elementos cruciales para juzgar la eficacia de un programa y que constituyen la evidencia de la misma:

- La convicción desde la investigación de que el programa puede producir los beneficios deseados en unas condiciones ideales y controladas (eficacia), que en muchas ocasiones dependen del conocimiento que tenga el técnico de la metodología del programa.
- El grado en que el programa produce beneficios cuando se implementa bajo las condiciones, los grupos de participantes, el personal y presupuestos similares a los que deberían existir si se aplicara en una comunidad (efectividad).
- Estimación del tamaño del efecto que demuestre que el programa produce beneficios suficientes para los participantes que justifiquen su coste.
- Identificar los elementos cruciales del programa necesarios para su eficacia con la finalidad de adaptarlo a las circunstancias locales; es decir, la transferibilidad del programa sin perder la fidelidad del cuerpo central del mismo.
- La viabilidad, es decir, una detallada descripción de los requisitos, procedimientos, personal y presupuesto necesario para la implementación del programa.

Tener el modelo del programa y el servicio bien documentados, y con su efectividad probada es útil, incluso necesario, pero probablemente no es suficiente. En este sentido, el proceso a través del cual las comunidades se interesan por un programa, lo modifican para adaptarse a las circunstancias locales si es necesario, y el personal y el servicio que va a implementarlo lo hace de modo entusiasta y fidedigno, es igual de importante que los criterios establecidos anteriormente para poder trasladar el programa



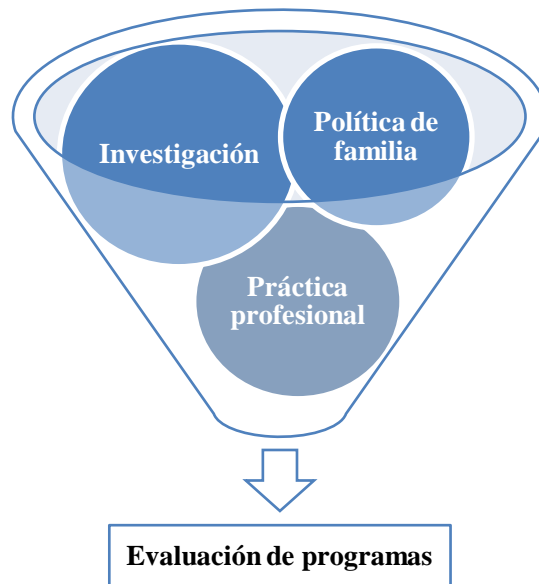
a gran escala. Aunque existen escasas investigaciones y muy limitadas sobre la efectividad de este proceso (Fixsen et al., 2005).

En este nuevo marco, la evaluación de programas debe entenderse como un elemento de conexión entre la práctica de la intervención familiar y el desarrollo de políticas familiares dirigidas al desarrollo de las mismas. Es fundamental desarrollar evaluaciones sistemáticas que permitan, además de determinar la mayor o menor eficacia del programa respecto a los posibles cambios en la población, mejorar la intervención a través de los resultados obtenidos de ese proceso (Álvarez González y Martínez González, 2002; Bartau, Maganto, y Etxeberría., 2001; Máiquez, 1997).

La evaluación se ha entendido generalmente como un proceso que comienza con la generación de hipótesis y métodos, seguidos de la eficacia, la efectividad de la intervención y culminando con la demostración o la elaboración de proyectos (Greenwald, Cullen y McKenna, 1987; Hoagwood y Koretz, 1996). Tradicionalmente estas evaluaciones se realizan sobre programas y políticas directamente en el campo aplicado, en lugar de partir de un proceso de investigación (Holder et al, 1999).

Lo que hace necesario que se modifique este ciclo de investigación de los programas y políticas, comenzando con el desarrollo de hipótesis sobre la influencia de la práctica y las medidas del proceso de implementación, seguido de la evaluación de la eficacia y la efectividad para la difusión o el entrenamiento en estrategias específicas (Biglan y Taylor, 2000).

Por lo que, la evaluación de programas no puede entenderse sin considerar, como partes indivisibles de un mismo cuerpo, las políticas de familia, la investigación y la práctica profesional (ver Figura 12).



**Figura 12.** Estructura de la evaluación de programas

Esta visión más amplia de la evaluación se ha aplicado a un extenso número de programas tanto de visita domiciliaria (Daro y Donnelly, 2002; Family Strengthening Policy Center, 2007; Olds et al., 2007; Sweet y Appelbaum, 2004) como de programas de atención grupal (American Psychological Association, 2009; Chaffin y Friedrich, 2004; DePanfilis y Dibowitz, 2008), lo que ha permitido a la comunidad científica y a las políticas de familia discriminar entre los programas en función de la evidencia que proporcionan respecto a su funcionamiento en una determinada comunidad.

Uno de los requerimientos necesarios para que se puedan desarrollar políticas en esta línea es la existencia de una revisión válida de la investigación sobre programas prácticos y replicables (Spiel, 2009). En este sentido la Sociedad de investigación en prevención (The Society for Prevention Research) creó un comité con la finalidad de establecer los estándares de identificación de las políticas y programas de prevención eficaces, efectivos y los que están listos para ser difundidos (Flay et al., 2005).

Este comité presenta 47 estándares de eficacia, efectividad y difusión de los programas (Flay et al., 2005). La eficacia de un programa hace referencia a los efectos beneficiosos de un programa cuando se desarrolla bajo condiciones óptimas; en cambio, la efectividad considera estos efectos beneficiosos pero en condiciones más

cercanas a la vida real (Flay, 1986; Greenberg, 2004; Holder et al., 1995, 1999; Kellam y Langevin, 2003; Last, 1988; Moscicki, 1993).

En base a estos estándares, las intervenciones eficaces requieren de un diseño riguroso y una implementación de alta calidad, que permitan una evaluación en, al menos, dos ensayos rigurosos que:

- Impliquen muestras definidas pertenecientes a poblaciones definidas.
- Utilicen medidas psicométricas robustas y procedimientos de recogida de datos.
- Analicen los datos con procedimientos estadísticos rigurosos.
- Demuestren efectos positivos consistentes (que no presenten serios efectos iatrogénicos).
- Presenten al menos un seguimiento significativo a largo plazo.

Por otro lado, para que una intervención sea considerada efectiva debe presentar un procedimiento de implementación de alta calidad que cumpla los siguientes requisitos:

- Manual, entrenamiento adecuado y soporte técnico disponibles para que un tercero pueda adoptarlo e implementar la intervención.
- Haber sido evaluado en condiciones de la vida real en estudios que incluyan medidas robustas del nivel de implementación y compromiso de los destinatarios (tanto en las condiciones del grupo de intervención como del control).
- Indicar la importancia práctica de los efectos obtenidos con la intervención.
- Demostrar claramente a quiénes pueden generalizarse los resultados de la intervención.

Así como, una intervención que ha demostrado ser eficaz y efectiva se considera lista para su difusión (Hansen y Dusenbury, 2001; Kellam y Langevin, 2003; Lynagh, Perkins y Schofield, 2002), siempre que proporcione:

- Evidencia de la capacidad de desarrollarla a gran escala.
- Información clara de los costes.

- Herramientas de monitorización y evaluación, de modo que las entidades que lo adopten puedan monitorizar o evaluar el grado en que la intervención funciona en su entorno.

Una vez que se ha comprobado si un programa funciona, es necesario comprobar su replicabilidad. Tal y como plantea la Sociedad de Investigación en Prevención, para poder replicar los programas es necesario que se den una serie de circunstancias, que en muchas ocasiones no son satisfechas. Estos requerimientos son los siguientes (Flay et al, 2005; Groark y McCall, 2005, 2008; McCall, Groark y Nelkin, 2004):

1. El programa debe existir y haberse evaluado y demostrado su efectividad: Los programas deben haberse creado, evaluado y observado su efectividad del modo previsto.
2. El programa debe ser presentado y descrito en suficiente detalle para que otros puedan replicarlo con exactitud: El problema se encuentra en que la mayor parte de los servicios proporcionados por los servicios sociales no suelen presentar una descripción detallada de su programa, materiales, proceso de implementación, etc. Por tanto, en muchas ocasiones la literatura científica se encuentra en la embarazosa situación de demostrar que ciertos programas o intervenciones producen resultados positivos, pero teniendo una información limitada sobre la naturaleza del programa o la intervención (Fixsen et al., 2005).
3. Los profesionales de los servicios locales deben ser capaces de replicar con exactitud el programa: Por medio del entrenamiento y la experiencia, los profesionales crean sus propias creencias y estándares sobre los servicios que funcionan y suelen adaptar los servicios a las necesidades y las circunstancias de los participantes. Por lo que, algunas características de los programas deben ser modificadas para adaptarse a las regulaciones locales, los estándares locales de buenas prácticas, los recursos disponibles, y las directrices políticas (Fixsen et al, 2005). Estas adaptaciones están poco estudiadas ya que desde el punto de vista político, no es necesario invertir dinero en evaluar la replicación de un programa, ya que se basa en un programa que ya ha demostrado su efectividad.

4. Replicar un programa asume que se producirán beneficios comparables a los demostrados en el programa original: Es ampliamente conocido en los servicios sociales que los programas no son tan efectivos cuando son replicados como en su demostración original (Fixsen et al., 2005). Existen diversas razones para ello (Fixsen et al., 2005):
  - a. Difícilmente el programa puede ser replicado con exactitud, ya que la adaptación a las situaciones locales pueden limitar o incrementar la efectividad del programa.
  - b. No todos los programas funcionan para todos los participantes, y los programas que funcionan para un tipo de participantes en un país o región pueden no ser efectivos para otros participantes en otro lugar.
  - c. No todos los elementos del programa original son replicados, y pueden eliminarse algunos aspectos cruciales para demostrar su eficacia.

El futuro de la evaluación de programas se dirige hacia la necesidad de desarrollar comunidades, aspecto que se encuentra más allá de la habilidad para replicar programas basados en la evidencia. Para poder desarrollar políticas y programas relevantes para la comunidad es necesario que se desarrolle una ciencia de la implementación, donde la utilización de los diversos modelos metodológicos y teóricos esté dirigida a analizar rigurosamente los procesos de implementación y evaluación del mismo (McCall y Green, 2004).

Con este fin es fundamental el desarrollo de un proceso colaborativo a nivel comunitario (Green, 2001) que cree no solo programas sino también sistemas y servicios que integren programas y otros servicios. Dichos sistemas integrados deben estar basados tanto en las teorías y evidencias, como en las necesidades económicas, políticas y personales de una comunidad en particular. Y, por último, este proceso colaborativo debe derivar en el desarrollo de comunidades profesionales que conecten las prácticas, las políticas y la investigación como piezas de una máquina que funcionan con un mismo objetivo. En este sentido, en la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar, desarrollada en la presente tesis doctoral hemos querido afrontar algunos de estos retos.

### **Capitulo 3. El Programa de Apoyo Personal y Familiar**

El Programa de Apoyo Personal y Familiar se basa en un enfoque de intervención psicopedagógico y comunitario, que tiene como objetivo general ayudar a los padres a optimizar el escenario de desarrollo y de educación familiar desde una perspectiva ecológico-sistémica, a la vez que se potencian las redes de apoyo formal e informal con que cuenta la familia.

Se trata de un programa que promueve que los padres y madres retomen o refuercen su papel como educadores, mediante prácticas de reflexión y análisis personal sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas, además de proporcionar situaciones en las que adquieran y descubran los recursos necesarios para afrontar las situaciones diversas que pueden presentarse, tanto a nivel personal o social como en la educación de sus hijos e hijas. Asimismo, es un programa que cuida mucho la integración social de las familias, teniendo en cuenta que el apoyo social es un factor de protección muy importante.

Por lo que se enmarca dentro de los servicios de preservación familiar destinados a potenciar las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial. Entendiendo por preservación familiar todas aquellas acciones que hay que llevar a cabo para mantener al menor en el hogar cuando los responsables del cuidado, atención y educación del menor, por diversas circunstancias, hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de separación del menor de su familia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

En este sentido, el Programa de Apoyo Personal y Familiar podría considerarse como un recurso complementario a las intervenciones individualizadas o los planes de caso que se llevan a cabo con las familias desde los servicios sociales municipales.

A continuación, se describirán las características propias del Programa de Apoyo Personal y Familiar implementado en la Junta de Castilla y León atendiendo a sus orígenes, objetivos, características, contenidos, metodología y resultados obtenidos en implementaciones previas del mismo.

## **1. Orígenes**

El nacimiento del Programa de Apoyo Personal y Familiar se sitúa en el año 1997 cuando el Cabildo de Gran Canaria, a través de la Unidad de Familia, Infancia y Mujer, solicita a la Fundación Radio ECCA el programa “Escuela de padres y madres” para ser implementado en los servicios sociales de esta isla.

En este momento el programa estaba diseñado para familias normalizadas, por lo que hubo que realizar una adaptación para los nuevos usuarios del programa, las familias en situación de riesgo psicosocial. Con este fin, se llevó a cabo un proceso de colaboración muy activo y fructífero entre el equipo diseñador del programa, los profesionales de Radio ECCA responsables del programa y los propios educadores, que aportaron su experiencia diaria con los escenarios y situaciones educativas más comunes en dichas familias con las que ya venían trabajando de manera individualizada.

Esta adaptación del programa atrajo el interés de otras islas canarias como Tenerife, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma, así como, de fuera de las islas como Sevilla. Así, en 1998 comienza su implementación en Sevilla, bajo la denominación de “EDUCO”, con algunas diferencias respecto a la nueva adaptación debido a las directrices establecidas por los propios técnicos municipales.

Sucesivamente se incorporaron la Isla de Tenerife en el año 2000 dentro del Plan Integral de Prevención del Instituto de Atención Social y Sanitaria (IASS) del Cabildo de Tenerife. Las Islas de Lanzarote, Fuerteventura y La Palma se incorporaron en el año 2001 a través del Plan Sur, gracias a un convenio de colaboración con la Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. En las Islas de Tenerife y Gran Canaria se sigue ofreciendo en la actualidad a las familias en los centros escolares de atención preferente.

Unos años después, en 2006 se incorporan la Diputación de Huelva y la Comunidad de Aragón, en este último caso dentro del Marco del Programa Integral de atención a la familia. Y, en el año 2007 el programa se tradujo al portugués comienza a utilizarse en Portugal dentro de sus servicios de preservación familiar y de atención a las familias, en colaboración con la Universidad de Minho y la ONG portuguesa Mundos de Vida.



Estas experiencias permitieron ir ampliando y mejorando los contenidos, adaptándolos a las características de los participantes, depurando la metodología de implementación y los procesos de formación de mediadores. Hasta llegar a una versión mejorada implementada a partir del año 2002 y hasta la actualidad de manera ininterrumpida, a través de la Gerencia de los Servicios Sociales, en todas las provincias de la Junta de Castilla y León, bajo la denominación “Educar en familia”, que es la que nos ocupa en esta investigación.

La implementación del programa en la Junta de Castilla y León se realizó dentro del programa marco de financiación con las corporaciones municipales provinciales, mediante la subvención para la contratación de los servicios necesarios para el desarrollo del mismo.

Con el fin de llevar a cabo la implementación del programa en todos los casos descritos anteriormente se siguió un esquema de partenariado con funciones muy diferenciadas para garantizar el éxito del mismo. Una implementación y ejecución correcta del programa requiere de la intervención de varias instituciones, del trabajo en red, del aprovechamiento de los recursos disponibles y de la coordinación institucional, garantizando del éxito del programa. En el caso de la implementación del programa en la Junta de Castilla y León, las instituciones que contribuyeron al mismo fueron la Fundación Radio ECCA, el equipo de la Universidad de La Laguna, la Gerencia de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León y los Servicios Sociales municipales adscritos al programa.

Por su parte, la Fundación Radio ECCA era la responsable de la elaboración y edición del programa; el equipo de Intervención Familiar del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna era la responsable de la formación y evaluación del programa, así como, de la asesoría técnica del mismo; la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León era la responsable de la financiación y seguimiento de la implementación del programa; y por último, los Servicios Sociales municipales adscritos al programa eran los responsables de la selección del grupo de padres y de madres que participarían en el programa y ejercer el papel de mediadores de los grupos.

## **2. Objetivos**

El Programa de Apoyo Personal y Familiar se desarrolla en base a un objetivo general dirigido a conseguir cambios objetivos y subjetivos de mejora en el ejercicio de las funciones parentales, que redundarán en el desarrollo y la educación de los menores a su cargo, e incrementar el apoyo social de la familia.

Con este fin, el objetivo general de este programa se define, por un lado, en una serie de objetivos específicos y, por otro, en objetivos procedimentales que determinan la metodología de trabajo del mismo.

En relación a los objetivos específicos de este programa hablamos de los siguientes:

- *Fomentar en los padres y las madres el cambio de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación y, en particular, aquellas cogniciones concretas que respaldan sus actuaciones en la vida diaria.* A través de la reflexión y el análisis de las consecuencias de sus actuaciones, se pretende que los padres y madres modifiquen las ideas y formas de actuar que están detrás de ellas y las sustentan.
- *Promover pautas educativas adecuadas.* Ante el amplio repertorio de pautas educativas posibles se promueve que los padres y madres, a través de la reflexión y el análisis sean capaces de ir reemplazando las prácticas educativas inadecuadas como las permisivo-negligentes o las coercitivas, por pautas más apropiadas como las practicas inductivas.
- *Hacer personas autónomas, conscientes y creativas en el “ser padre y madre”.* A través del programa se promueve que sean los propios padres y madres los que tomen las riendas de su proceso de cambio, siendo ellos mismos los que decidan sobre el qué, cómo y cuándo hacen lo que consideran oportuno en su situación sociofamiliar, convirtiéndose en agentes activos de cambio y desarrollando así su sentido de agentividad, que fortalece la percepción de su rol como padres y madres.
- *Refuerzo de la capacidad como padre o madre.* La participación activa de cada miembro del grupo permite reflexionar sobre las propias capacidades de cada uno de ellos, llegando a una percepción positiva de las mismas, lo que influye en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

- *Mejorar el apoyo social de los padres y las madres.* Muchas familias tienen una red de apoyos escasa, en el mejor de los casos constituida casi exclusivamente por los apoyos formales. El programa pretende integrar a las familias en sus entornos vecinales y comunitarios, ampliando las redes naturales y mejorando la calidad de los apoyos formales recibidos, con el fin de que sean apoyos que fomenten sus capacidades y les enseñen a utilizar los recursos de su entorno.

Por tanto, el programa propicia que los padres y madres retomen y refuercen su papel como educadores, mediante prácticas de reflexión y análisis personas sobre el desarrollo y educación de los hijos y las hijas, además de proporcionarles situaciones educativas en las que adquieran y descubran los recursos necesarios para afrontar las situaciones adversas que pueden presentarse tanto a nivel personal o social como en la educación de sus hijos o hijas. Con este fin, se definen una serie de objetivos procedimentales:

- *Ampliar el conocimiento alternativo que poseen los padres y las madres, sobre otras formas de educar y de reaccionar ante episodios, y situaciones cotidianas.* La metodología del programa se centra en presentar diversas alternativas de actuación en la vida cotidiana para ser analizadas, lo que facilita el proceso de toma de decisiones a través del desarrollo del pensamiento alternativo, fundamental para enriquecer este proceso.
- *Incrementar el perspectivismo en el contenido de sus ideas y de las formas de razonar sobre la vida familiar y, en particular, sobre sus hijos.* La metodología del programa fomenta el intercambio de experiencias, facilita la argumentación de los padres y madres con el fin de explicar su propia forma de actuar, y las aclaraciones del mediador sobre algunos conceptos que se manejan a lo largo de las diferentes sesiones, se deriva en un incremento de la complejidad de razonamiento y del contenido de sus ideas.
- *Crear la necesidad de compartir conocimientos, experiencias, ideas, etc.... con otros padres utilizando un nivel de expresión adecuado.* La metodología del programa, ya que se basa en una intervención grupal, propicia el intercambio de experiencias y conocimientos entre los participantes, lo que permite observar

diversos puntos de vista a la hora de actuar, y les obliga a adaptar su lenguaje para ser comprendidos por todo el grupo.

- *Motivar a los padres a sentirse bien en la tarea educativa: satisfechos y colaboradores.* Los sentimientos negativos con respecto a la tarea educativa o el rol parental, como el sentirse frustrado, impotente, angustiado, con ansiedad o miedo, etc., generan una gran insatisfacción personal en los padres y madres, y en consecuencia, influyen negativamente en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

### **3. Características**

De acuerdo con los objetivos propuestos el programa presenta unas características que lo distinguen de otros programas de formación de padres y madres, ya que le atribuyen una identidad y carácter propios:

- *Está basado en el modelo experiencial.* Frente a modelos de formación de padres y madres centrados en modelos academicistas o de racionalidad técnica, donde se pretende que los padres y las madres adquieran un conocimiento conceptual, en un escenario formal, el Programa de Apoyo Personal y Familiar se basa en el modelo experiencial. Se trata de una reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje sociocultural (Máiquez, Rodrigo, Capote, y Vermaes, 2000). La formación de padres y madres de tipo experiencial tiene como objetivo primordial contribuir a conceptualizar las prácticas de la vida cotidiana, lo que supone reconocer como materia básica sobre la que los padres y las madres aprenden y practican, los propios episodios de la vida familiar. Los padres y madres van construyendo su conocimiento a través de situaciones familiares, partiendo de sus teorías implícitas previas, mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial.
- *La metodología fomenta la participación activa.* El programa fomenta la participación y la actividad de los padres y las madres, puesto que serán ellos los que gestionen su propio conocimiento a través de sus experiencias, por lo que es necesario que cada miembro del grupo verbalice y explicita sus propias formas de actuar en función a las situaciones de la vida cotidiana que se presentan. Esto

requiere que cada padre o madre, como miembros de un grupo experiencial, participe activamente en las sesiones.

- *Es flexible y semiestructurado. Los padres pueden aportar datos, negociar los objetivos y llegar a conclusiones conjuntas.* El programa define unos objetivos claros para cada una de las sesiones que plantea, que son negociados con el grupo con el fin de aceptarlos o plantear nuevos objetivos. No solo se negocian los objetivos, sino que también se da la posibilidad a los padres y madres de profundizar más en los contenidos que más les interesen o preocupen. Todo ello permite que el programa se amolde a las características específicas del grupo en el que se desarrolla.
- *Combina la información con el apoyo.* Las sesiones del programa comienzan con la reflexión y el análisis de las propias formas de actuar de los padres y las madres ante la situación que se esté planteando en cada momento. Es después de este análisis cuando se facilita información al respecto a los miembros del grupo con el fin de evitar condicionar la reflexión y participación realizada por cada uno de ellos. Ya que si se realizara a la inversa los participantes basarían la información facilitada respondiendo al “deber ser”.
- *Parte de episodios reales de la vida cotidiana, que facilitan la transferencia.* La metodología del programa se centra en la reflexión y el análisis de episodios representativos de la vida cotidiana de cualquier familia, propiciando el intercambio de experiencias sobre las mismas, lo que permite que, a través de la identificación, se transfieran los nuevos conocimientos a la propia situación familiar de los padres y las madres.
- *El profesional se convierte en mediador o facilitador del proceso.* El papel del profesional en este programa no es en ningún caso el de experto transmisor de conocimientos, sino el de guía o mediador de los padres y madres a través de su proceso de cambio, donde el protagonista es en todo momento el propio participante.
- *Cuenta con un diseño de evaluación en el que los efectos del programa se miden en los padres y madres.* Este diseño trata de cumplir con las exigencias que requiere una buena evaluación y al mismo tiempo que sea factible de realizar, dadas las limitaciones de tiempo con que cuentan los profesionales de los servicios. De este modo, se constata si el programa ha dado buenos resultados y se

garantiza que pueda seguir mejorando para poder alcanzar mejor la consecución de sus objetivos.

Este enfoque dirigido hacia la prevención y la promoción supone poner en marcha medidas orientadas a minimizar la influencia de los factores de riesgo y potenciar la influencia de los factores de protección del entorno de las familias. El siguiente cuadro resume los factores de riesgo que suelen presentar los padres y madres que participan en este programa y los factores de protección que proporciona el mismo ante ellos (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

**Cuadro 22.** Factores de riesgo y protección del Programa de Apoyo Personal y Familiar

	<b>Factores de riesgo</b>	<b>Factores de protección</b>
<b>Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de maltrato físico y negligencia</li> <li>- Consumo abusivo de sustancias</li> <li>- Malestar psicológico</li> <li>- Eventos vitales negativos</li> <li>- Dependencia del técnico</li> <li>- Bajo control sobre sus vidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padres conscientes de sus ideas sobre el desarrollo y la educación</li> <li>- Centrados en las necesidades de sus hijos</li> <li>- Con agencia personal</li> <li>- Recursos para afrontar el estrés y los conflictos</li> </ul>
<b>Familia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bajos ingresos económicos y bajo nivel educativo</li> <li>- Vivienda en malas condiciones y administración y gestión del hogar inadecuada</li> <li>- Relaciones de pareja violentas</li> <li>- Negligencia parental, coerción, normas rígidas e incoherentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyos económicos e instrumentales</li> <li>- Acuerdo en la pareja sobre educación</li> <li>- Mejora de la supervisión de los hijos, menos prácticas coercitivas y más prácticas inductivas</li> <li>- Apoyo de la familia extensa</li> </ul>

<p><b>Escuela</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasas relaciones entre familia y escuela</li> <li>- Experiencia escolar de los padres negativa</li> <li>- Abandono, absentismo escolar y compañía de iguales con conductas inadecuadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mediación del técnico para restablecer o posibilitar la relación entre familia y escuela</li> <li>- Mejora la supervisión de las tareas escolares</li> <li>- Asistencia a clase del menor, participación en actividades de la escuela</li> </ul>
<p><b>Comunidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Barrios conflictivos y/o violentos</li> <li>- Con escasas oportunidades de ocio constructivo</li> <li>- Falta de cohesión social entre los vecinos que conduce al aislamiento social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Combinación equilibrada de apoyos formales e informales</li> <li>- Uso de recursos municipales eliminando barreras de uso</li> <li>- Participación en actos comunitarios</li> </ul>

#### 4. Contenidos

Los contenidos de Programa de Apoyo Personal y Familiar se han elaborado con el fin de dar respuesta a las características y necesidades de la población a la que va dirigido. En este sentido, los contenidos no se organizan en función del ciclo evolutivo de los hijos e hijas sino se presentan en función de los avances en la cohesión del grupo y de los recursos personales y grupales de sus miembros, para poder garantizar una buena participación e implicación.

Por tanto, estamos hablando de una organización de los contenidos que avanza gradualmente en el nivel de carga emocional que implican para los padres y madres, permitiéndoles avanzar en sus propios recursos antes de afrontar contenidos con una alta carga emocional para ellos.

En este sentido, el programa original disponía de cinco módulos de los cuales se han conservado cuatro en la versión actual, se ha eliminado el modulo dedicado a “las respuestas de los padres y madres ante situaciones difíciles” y se han incluido dos

nuevos módulos de contenido dirigidos a “el afecto en las familias” y “educar en la adolescencia”.

Por tanto, estamos hablando de un total de 6 módulos que pretenden dar respuesta a las necesidades de los padres y de los menores, y las problemáticas familiares que más inciden en el ejercicio de la parentalidad. Estos módulos son:

1. Organización de las actividades cotidianas
2. Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo
3. Comunicación y resolución de conflictos en la familia
4. El afecto en la familia
5. Situaciones que cambian la vida familiar
6. Educar en la adolescencia.

Cada uno de estos módulos contiene entre 4 y 7 sesiones en función de las características del mismo, ascendiendo a un total de 31 sesiones. Dos de estas sesiones son las denominadas “sesiones iniciales” dirigidas a conformar la estructura grupal y dar tiempo para desarrollar el conocimiento mutuo entre sus miembros. A partir de este momento, se inician los contenidos formativos agrupados en los módulos descritos anteriormente.

A continuación, describiremos brevemente las características y contenidos específicos de cada uno de los módulos que se desarrollan en el programa.

#### 4.1. Módulo 1: Organización de las actividades cotidianas

Este módulo se acerca a la familia como contexto de aprendizaje común a todos sus miembros. Este aprendizaje se realiza en torno a rutinas, que se repiten con el fin de ser capaces de organizar el día a día, predecir lo que va a ocurrir y aprender a reaccionar y comportarse ante situaciones concretas (Rodrigo y Acuña, 1998).

Por lo que, se pretende reflexionar sobre las diferentes actividades cotidianas que son fundamentales para el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, como son el



juego, la televisión, las tareas escolares, la alimentación y como organiza la familia estas actividades cotidianas en días de diario y en días de fiesta.

Este modulo se desarrolla en cinco sesiones, correspondiendo cada una de ellas a las actividades cotidianas que se consideran con un mayor peso en la vida familiar:

1. El juego: el objetivo de esta sesión es que los padres y madres tomen conciencia de que el juego además de una forma de diversión es una ocasión para el aprendizaje, donde los niños y niñas adquieren nuevos conocimientos, ensayan formas de comportarse y aprenden a relacionarse con los otros.
2. Viendo la televisión: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre el uso que se realiza de la televisión, analizando las consecuencias de las diversas formas de actuar en el desarrollo y la educación de los hijos e hijas; así como, desarrollar una actitud crítica ante lo que ofrece la televisión.
3. Las tareas escolares: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las actitudes de los padres y las madres respecto a las tareas escolares de sus hijos, analizando las posibilidades de cada uno de ellos, fomentando una actitud favorable hacia una acción conjunta entre la familia y la escuela.
4. Comer, ¿sólo para alimentarnos?: el objetivo de esta sesión es analizar las diversas formas de afrontar el acto de comer, tomando conciencia de la importancia que tiene para la salud y el bienestar de los hijos e hijas.
5. Organización de las actividades cotidianas: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre la manera en la que se organizan las actividades de la vida cotidiana y las consecuencias que esta organización pueden suponer para el desarrollo de los hijos y las hijas, definiendo un escenario familiar adecuado para el cumplimiento de las funciones básicas para un desarrollo apropiado del menor.

#### 4.2. Módulo 2: Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo

Este modulo se centra en los diversos problemas del desarrollo que pueden sufrir los hijos e hijas. Estos problemas afectan directamente a padres y madres

produciéndoles un gran sentimiento de culpa, impotencia y angustia que no les ayuda a entender ni a afrontar el problema de forma eficaz.

Por lo que se analizaran problemas del desarrollo en los hijos e hijas tales como dificultades en el sueño, los comportamientos agresivos, la inhibición y timidez, y las actitudes de los padres y de las madres ante el niño inquieto.

Este modulo se desarrolla en cuatro sesiones, correspondiendo cada una de ellas a un problema de desarrollo que presenta habitualmente en los hijos e hijas, durante su vida cotidiana:

1. Las dificultades en el sueño: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre la importancia del descanso nocturno en la familia, analizar las dificultades del sueño más habituales en los menores y buscar alternativas o soluciones a estos problemas en el sueño.
2. Comportamientos agresivos: el objetivo de esta sesión es analizar los ámbitos de la vida cotidiana en los que se manifiestan comportamientos agresivos, y buscar otras alternativas para afrontarlos de una manera más efectiva.
3. Timidez e inhibición: el objetivo de esta sesión es analizar la relación existente entre las conductas o reacciones de los padres y madres y el estilo de conducta de sus hijos e hijas, y buscar alternativas o soluciones de actuación ante un menor que muestra conductas de inhibición o timidez en la familia.
4. El niño inquieto: el objetivo de esta sesión es concienciar a los padres y madres de la importancia del seguimiento y el control de los menores inquietos, y analizar los aspectos a tener en cuenta para llegar a “estabilizar” la conducta de estos menores.

#### 4.3. Módulo 3: Comunicación y resolución de conflictos en la familia

Este módulo se centra en el hecho de que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino un conjunto de comportamiento adquiridos y aprendidos, entre otros contextos, en la familia gracias al modo en el que interactúan unos y otros en diversas situaciones.

El aprendizaje de respuestas efectivas y adaptativas se realiza en diversos contactos sociales como la relación de pareja, la relación entre padres e hijos, la relación entre hermanos y la de los hijos e hijas con sus amigos y amigas.

Este módulo se desarrolla en cuatro sesiones, correspondiendo cada una de ellas a un tipo de contacto social o relación en el que se produce el aprendizaje de la competencia social:

1. Las relaciones de pareja: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las diferentes formas de vivir en pareja, analizando como afronta cada una de ellas la educación de los hijos e hijas, y tomar conciencia de la necesidad de adaptarlo en función de las características personales.
2. Las relaciones padres-hijos: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las consecuencias de las actitudes educativas sobre el desarrollo de los hijos e hijas, y analizar el clima familiar que se genera a partir de los diversos modelos de comunicación.
3. Las relaciones entre hermanos: el objetivo de esta sesión es analizar la influencia de los padres y las madres en la calidad de la relación entre hermanos y fomentar la igualdad de género como un factor importante que incide en esta relación.
4. Las relaciones entre amigos: el objetivo de esta sesión es que los padres y madres tomen conciencia de la importancia de las relaciones de amistad de los menores en su desarrollo, y reflexionar sobre el papel que tienen sobre estas relaciones.

#### 4.4. Módulo 4: El afecto en la familia

Los vínculos de apego se encuentran a la base de toda relación entre los hijos e hijas y sus padres o madres, ya que van a determinar en todo momento la interacción que se produzca entre ellos.

Por esta razón, este modulo se dirige a trabajar estos procesos de apego a lo largo de la vida familiar, haciendo un análisis de los distintos tipos de apego, así como, su influencia en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas, llegando a analizar

cómo va cambiando el afecto a lo largo de la vida y qué necesidades de cariño se tienen con la edad, hasta llegar a la etapa adulta.

Este módulo se desarrolla en cinco sesiones, que analizan gradualmente la importancia de la vinculación afectiva que se establece entre los hijos e hijas y sus padres y madres:

1. La necesidad de afecto: el objetivo de esta sesión es reflexionar y sensibilizar a los padres y madres sobre la necesidad que tiene todo ser humano de afecto, principalmente de las personas más cercanas a él/ella, para el desarrollo del propio autoconcepto y autoestima. Con el fin de conocer el concepto de apego y las diferentes tipologías que se pueden dar en esa relación afectiva.
2. Los primeros lazos afectivos: el objetivo de esta sesión es conocer la importancia de las primeras relaciones de apego en los niños y niñas como base de seguridad y refugio emocional ante las situaciones que perciben como amenazantes. Así como, identificar las necesidades afectivas en la primera infancia que permitirán descubrir las diferentes maneras de comportarse en estas relaciones afectivas.
3. Los sentimientos crecen: el objetivo de esta sesión es concienciar a los padres y las madres del papel fundamental que ejercen en el desarrollo del vínculo afectivo de sus hijos e hijas, ya que son la primera figura de apego de la que disponen, pero también deben comprender que las necesidades afectivas de los hijos e hijas crecen, y se capaces de responder a ellas en las situaciones de su vida cotidiana.
4. La relación afectiva en la adolescencia: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre los cambios que se producen en la relación afectiva entre padres y madres e hijos e hijas al llegar la adolescencia, ya que no debe interpretarse como una pérdida de esa relación, sino como un cambio en la expresión de la misma; por lo que es fundamental que sean capaces de construir una relación afectiva abierta y positiva, afrontando con comprensión las situaciones difíciles que se presentan en esa etapa.
5. La influencia del afecto en la vida cotidiana: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre el efecto que las relaciones de apego o afecto que se

establecen en la familia tienen sobre las relaciones de afecto en la vida adulta, ya que determinan las pautas de relación que se establecen en el futuro, a través del análisis de las consecuencias que ha tenido la historia personal de afectos en los diversos ámbitos de la vida actual.

#### 4.5. Módulo 5: Situaciones que cambian la vida familiar

Toda familia ha de enfrentarse a múltiples situaciones que pueden influir en mayor o menor medida su estructura y su dinámica a lo largo de los años. Este módulo trata de acercarse a las repercusiones que estas situaciones pueden tener en la vida familiar y cuál es el mejor modo de adaptarse a ellas y afrontarlas.

Nos referimos a situaciones frecuentes que se dan en las familias y que, en muchas ocasiones no sabemos afrontar, como son la de separación y/o divorcio, el desempleo de alguno de los progenitores, la dependencia del consumo de sustancias de algunos de los miembros de la familia y, por último, las repercusiones que tiene en la familia el nacimiento de un hijo o si existe algún miembro de la familia con necesidades de atención específicas.

Este módulo se desarrolla en cuatro sesiones, correspondiendo cada una de ellas a un tipo de situación o problema al que una familia debe enfrentarse en un momento determinado de su vida:

1. Los padres y las madres ante la separación y el divorcio: el objetivo de esta sesión es analizar las actitudes de los padres y las madres que favorecen una buena adaptación a la nueva situación familiar y reflexionar sobre las repercusiones de la misma sobre los hijos y las hijas.
2. Repercusiones del desempleo en la familia: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las actitudes de los padres y las madres ante el desempleo, analizando la importancia que se le da al trabajo en la vida familiar, y conocer el impacto que puede tener sobre el autoconcepto y la autoestima del desempleado.
3. Padre y madres con dependencias: drogas, alcohol, juego...: el objetivo de esta sesión es analizar los diversos tipos de consumo que pueden darse, reflexionando sobre la influencia de la drogodependencia en la dinámica

familiar y como esta conducta puede servir de modelo a imitar por los hijos y las hijas.

4. Los hijos y las hijas con necesidades educativas especiales (N.E.E.): esta sesión se divide en varios objetivos, por un lado, reflexionar sobre las distintas formas de reaccionar y las consecuencias que pueden acarrear para el bienestar familiar. Por otro lado, se analizarán las necesidades específicas de atención de un menor con estas características y la forma de atenderlas por parte de la familia. Y, por último, reconocer la importancia del apoyo social cuando debemos atender a un niño con necesidades educativas especiales, para un buen funcionamiento de la familia.

#### 4.6. Módulo 6: Educar en la adolescencia

Los adolescentes son personas en pleno proceso educativo y es de este modo como padres y madres deberían verlos para poder ayudarles y ser participes de su proceso de cambio. Este módulo trata de cambiar esa visión de los adolescentes, descubriendo nuevos patrones de interacción con ellos que permitan que esa relación sea satisfactoria y exitosa para ambos.

Con este fin en este módulo se abarca desde el reconocimiento de las características de esta etapa, la relación con sus iguales, los estilos de vida, y hacemos un amplio análisis del conflicto en esta etapa y de la técnica que debe utilizarse para una resolución más positiva, la negociación.

Este módulo se desarrolla en siete sesiones, que analizan cada uno de estos aspectos para una mejor relación y comprensión entre los padres y madres y los hijos e hijas adolescentes:

1. Concepto de adolescencia: el objetivo de esta sesión es conocer el concepto de adolescencia no solo como una etapa más de la vida, sino como el resultado de un proceso que se inicia mucho antes y en el que los padres y madres tienen un papel fundamental.
2. Descubriendo la adolescencia: el objetivo de esta sesión es conocer y aceptar los cambios físicos y psicológicos que se dan en la adolescencia y sus manifestaciones, como un paso necesario y fundamental en su desarrollo

personal y social. Así como, aprender pautas para integrarlos de forma positiva en el funcionamiento familiar, siendo una oportunidad para favorecer el desarrollo de todos sus miembros.

3. Estilos de vida en la adolescencia: el objetivo de esta sesión se centra, por un lado, en conocer los diferentes estilos de vida de los adolescentes, analizando la influencia que puede tener cada uno de ellos en la organización de la vida familiar. Y, por otro lado, reflexionar sobre las pautas educativas que pueden modular estos estilos de vida, ya que una vez que se consolidan en la adolescencia repercutirán en consecuencias para el futuro.
4. La amistad en la adolescencia: el objetivo de esta sesión es analizar la importancia del grupo de iguales en la adolescencia, principalmente con respecto a su necesidad de aceptación, atendiendo a las consecuencias que puede suponer el rechazo de los iguales y el apoyo que pueden prestar los padres y madres en este sentido.
5. El conflicto en la adolescencia I: el objetivo de esta sesión es ser capaz de identificar las necesidades tanto de los padres y madres como de los hijos e hijas ante los conflictos, reconociendo las estrategias que utiliza cada uno de ellos para su resolución y las consecuencias que estas generan en la vida cotidiana.
6. El conflicto en la adolescencia II: el objetivo de esta sesión es aprender a manejar los conflictos que se producen con los adolescentes de forma positiva, asumiendo que las estrategias de ambos no se pueden analizar de forma aislada, sino que el conflicto es producto de la interacción de ambas.
7. Negociación de conflictos: el objetivo de esta sesión es reflexionar sobre la importancia de la negociación en cualquier relación interpersonal y aprender a utilizar esta estrategia como recurso para establecer una comunicación adecuada entre los padres y madres y sus hijos e hijas adolescentes.

## **5. Metodología**

La formación de padres puede realizarse desde diversos modelos de intervención, que según Máiquez y otros (2000) pueden clasificarse en modelo tradicional, modelo técnico y modelo experiencial. El Programa de Apoyo Personal y

Familiar, lejos de centrarse en intervenciones basadas en la transmisión formal del conocimiento a través del aprendizaje memorístico, o en el aprendizaje de estrategias y destrezas a través de las cuales modificar la conducta de los hijos e hijas; se basa en el modelo experiencial, centrado en promover en los padres y madres una formación experiencial basada en las propias situaciones de la vida cotidiana.

Este aprendizaje experiencial se desarrolla en base a un doble objetivo, que según Máiquez (1997) se definen como la adquisición de un conocimiento aplicable y flexible que sea transferible a las situaciones familiares cotidianas y comunes; y plantear la interacción en escenarios socioculturales, ya que el escenario de la intervención grupal debe concebirse como un escenario sociocultural de construcción compartida del conocimiento cotidiano.

Por tanto, hace referencia a una construcción del conocimiento que se realiza a partir de las situaciones familiares y las teorías implícitas previas de los padres y madres, mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial. Por lo que el escenario de la intervención debe concebirse también en un escenario sociocultural de construcción compartida y negociada del conocimiento cotidiano, es decir, una reconstrucción del conocimiento experiencial.

Este formato grupal de intervención da a los padres y madres la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias que pueden ser contrastadas con las suyas propias, gracias al intercambio con otros padres y madres embarcados en la misma tarea, ya que entre todos cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad.

En esta metodología es tan importante el desarrollo de las fases necesarias en cada una de las sesiones como el papel que juega el mediador en todo este proceso de cambio y aprendizaje, y las condiciones en las que se lleva a cabo, esta es la razón de que las analicemos en mayor profundidad en los próximos apartados.

### 5.1. Fases de la metodología experiencial

La metodología experiencial define una serie de fases en su aplicación en un programa de estas características, donde cada una tiene un peso fundamental en el



resultado del mismo. Por tanto, hablamos de dos fases claramente diferenciadas dentro de cada una de las sesiones del programa, una fase impersonal y otra fase personal.

La fase impersonal se centra en el análisis y la reflexión por parte de los padres y madres sobre episodios hipotéticos de la vida cotidiana relativos a la temática que se esté trabajando en cada sesión. A continuación, en la fase personal, se traslada ese análisis a las actuaciones y experiencias personales de cada uno de los padres y madres, identificando los sentimientos y las conductas reflejadas en su propia vida cotidiana. De este modo, se llega a descubrir las consecuencias de las propias conductas y la generación de objetivos de cambio realistas en su práctica diaria.

Por tanto, los participantes van identificando los sentimientos que les genera su actuación, para a continuación ayudarle a descubrir las consecuencias y a verbalizar alternativas de cambio realistas y no idealizadas, basadas en el “deber ser”.

Estas fases se explicitan en diversos pasos dentro de las sesiones a través de los cuales se completa el proceso planteado para cada una de ellas. Con el fin de clarificar como se realiza este proceso, y describir los aspectos más relevantes que debe tener en cuenta el mediador, a continuación se describirá brevemente cada uno de estos pasos.

✓ **Introducción:**

Todas las sesiones de este programa inician con una introducción que oriente a los participantes sobre el contenido de la misma y les motive a realizarla eficazmente. Este primer paso tiene más importancia de la que normalmente se le suele otorgar, ya que pretende captar la atención de los padres y las madres, así como, fomentar la motivación y la participación de todos los miembros del grupo. Con este fin, se comienza dando sentido a la temática de la sesión, bien sea para la relación familiar como para el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, conectando con las experiencias previas que tienen los participantes y terminando con la negociación de los objetivos de la sesión.

✓ **Observación de alternativas:**

A lo largo del segundo paso se trabaja el pensamiento alternativo y el perspectivismo de los padres y las madres a través del análisis, de modo impersonal, de

una serie de episodios hipotéticos de la vida cotidiana, contribuyendo de este modo al cambio de las cogniciones concretas y la acción situada. En este momento se potencia el pensamiento alternativo como base para la toma de decisiones presentando múltiples formas de actuar de padres y madres ante una misma situación. Por ejemplo, en el caso de estar trabajando la sesión “El juego” del módulo “Actividades de la vida cotidiana”, se presentarían a los participantes una serie de episodios como los que se muestran en la Figura 13.



**Figura 13.** Ejemplos de episodios que se presentan como observación de alternativas en la sesión “El juego” del módulo “Actividades de la vida cotidiana”

Este análisis de cada uno de los episodios se realiza a través de tres preguntas que facilitan la reflexión, estas preguntas son ¿qué ven?, ¿cómo se siente cada uno de los personajes que intervienen en el episodio? y ¿por qué creen que actúan así?, lo que contribuye a adquirir un mayor nivel de perspectivismo en los padres y las madres.

Con este análisis se pretende que los padres y las madres vean que existen diferentes formas de ver, sentir y actuar ante una misma situación y no de llevar a cabo, sin necesidad, un análisis más profundo de cada episodio como si de la técnica de casos se tratara.

✓ **Explicitar las formas de actuar:**

En este paso se da un salto desde el discurso perspectivista, desarrollado en el paso anterior, a un discurso autocentrado; por tanto, hemos pasado a la fase personal de la sesión en la que el grupo comparte los sentimientos, pensamientos y conductas propias con respecto al tema que estén trabajando.

Por tanto, a partir de este momento ya no se hace referencia a lo que otros hacen, sienten y piensan para centrarse en lo que cada padre o madre hace, siente y piensa en relación a la temática correspondiente a cada sesión. De este modo, los miembros del grupo son capaces de explicitar su forma de actuar, verbalizar lo que hacen y tomar conciencia de ello, pasando a ser un grupo de co-escucha entre ellos.

Por lo que, el objetivo fundamental de este paso es tomar conciencia de lo que se hace, de cuáles son las prácticas educativas y las formas de actuar ante situaciones concretas, en ningún caso debe plantearse como una forma de “confesarse” ante el grupo.

✓ **Análisis de las consecuencias:**

En este paso cada participante, teniendo en cuenta su forma de actuar explicitada en el paso anterior, descubre las consecuencias asociadas que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Se trata de el momento clave de todo el proceso de análisis, ya que si se realiza de manera superficial puede ocasionar que los padres y madres no perciban la necesidad de cambio, y por lo tanto, terminen la sesión con una visión irreal de su situación personal y familiar.

Por tanto, los padres y madres se convierten en un grupo de apoyo, reforzando y confrontando el análisis que cada uno hace de las consecuencias asociadas a su forma de actuar, sentir y pensar, en definitiva, ayudando a asumir sus consecuencias.

En este momento se trabaja un tipo de pensamiento denominado pensamiento consecuencial que es clave en la resolución de muchas situaciones conflictivas. Sin un buen análisis de estas consecuencias todo el proceso de análisis y reflexión realizado hasta el momento quedaría incompleto.

✓ Compromiso personal:

Este paso es el resultado del análisis realizado en todos los anteriores, a partir del cual cada padre o madre reflexiona sobre qué puede hacer ante las consecuencias que generan sus acciones, para terminar verbalizando un compromiso personal que puede ir orientado al refuerzo de conductas apropiadas que ya realiza o a explicitar un objetivo de cambio, que debe ser operativo y a corto plazo, para garantizar su consecución y favorecer la motivación.

Es fundamental que sean los propios participantes lo que verbalicen lo que ellos mismos creen que deben hacer para mejorar sus prácticas educativas, mientras que el papel del mediador se dirige a ayudarles a concretar esos objetivos y mediar para que sean realistas y poco frustrantes.

## 5.2.El papel del mediador

El mediador en un programa basado en un modelo experiencial es un guía o un orientador en el proceso de cambio de los padres y madres que participan en él. De este modo, el mediador conduce a los participantes por cada uno de los pasos descritos anteriormente, fomentando la participación activa de todos los miembros del grupo.

El cambio de concepciones educativas que busca esta metodología necesita de la verbalización de creencias de los padres y madres, de modo que ayude al proceso de cambio. Por ello el papel del mediador es fundamental para desarrollar todos los procesos de verbalización del grupo (Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005).

Por ello, el mediador debe ayudar a mejorar el discurso de los participantes sobre las situaciones cotidianas basándose tanto en el punto de vista de los otros padres como en el suyo propio, siendo una fuente de información alternativa y regulando el clima emocional del grupo.

Por este motivo, es primordial la estabilidad de la figura del mediador, ya que los grupos necesitan una continuidad en su funcionamiento para que se lleve a cabo el proceso de identificación y el sentido de pertenencia al grupo, tan importante para el desarrollo posterior de los procesos de cambio.

De este modo, según Máiquez (1997), la intervención del mediador se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Construcción del conocimiento como un miembro más del grupo.
- Apoyo a la iniciativa personal y refuerzo de los sentimientos de competencia.
- Invitar en cada sesión a la negociación y la búsqueda de consenso entre todos los miembros del grupo.
- Aportar como uno más, sus ideas, creencias y prácticas alternativas ante la temática que se esté trabajando.
- Tener como referencia las preocupaciones y necesidades de los padres y de las madres, dejando libertad para que estos puedan expresarlas con total seguridad.
- Proporcionar pistas que ayuden a los padres y madres a descubrir los medios necesarios para solucionar sus problemas de forma autónoma.

Esta intervención se basa en el proceso de entrenamiento que deben recibir los profesionales que implementan el programa, ya que es de suma importancia que conozcan no solo las bases teóricas del programa, sino tomar conciencia del papel que deben desempeñar y desarrollar las habilidades necesarias para afrontar las diversas reacciones de los padres y madres que participan en él (Máiquez y otros (2000)). A través de este entrenamiento se sensibiliza a los mediadores ante las variables de cambio subjetivo que reflejan los participantes a lo largo del programa.

En el Programa de Apoyo Personal y Familiar este entrenamiento se traduce en una formación y seguimiento continuado de los mediadores que participan en el mismo, ya que se considera un elemento clave de la implementación. En el caso de la implementación del programa en la Junta de Castilla y León esta formación se realizó a través de la formación inicial, la supervisión y las jornadas de evaluación del programa

La formación inicial se realiza en la sede de los servicios sociales de la comunidad autónoma, en este caso en el CREFES, a la que acudió el equipo de la Universidad de La Laguna, los responsables del programa en Radio ECCA, los coordinadores de los servicios y los mediadores del programa de los municipios que participaron en el mismo. La presencia tanto de los coordinadores de los servicios como de los mediadores que implementarían el programa era primordial ya que en muchos casos los mediadores eran profesionales pertenecientes a instituciones privadas que realizaban convenios con la entidad pública para la implementación del programa, por lo que se hacía necesaria una continua coordinación entre ambas entidades.

Esta formación se realizó a lo largo de tres días donde se tratan las características de las familias en riesgo, los principios, objetivos, características, contenidos, metodología y evaluación del programa.

A partir de este momento comienza la fase de supervisión realizada cada dos o tres meses, en la que en reuniones de dos días el equipo de la Universidad de La Laguna, el responsable del programa en Radio ECCA, los coordinadores de los servicios y los mediadores que implementaban los programas en los distintos municipios, recababan información sobre las dificultades que surgían durante la implementación del mismo y las decisiones tomadas para resolver estas dificultades, se aportaba la orientación necesaria para cada uno de los casos, y se presentaban los resultados de la evaluación inicial realizada hasta el momento. Algunos ejemplos de la información recabada hacen referencia a las dificultades surgidas en la formación de los grupos, la estabilidad, el funcionamiento de los contenidos, y otros problemas de carácter organizativo.

Y, por último, se realizaron las jornadas de evaluación del programa dirigidas a reflexionar y analizar los resultados obtenidos con el mismo. Así, los mediadores facilitaban el feedback con respecto a los contenidos y actividades propuestas para cada

sesión, así como, propuestas sobre nuevos contenidos a tratar o dinámicas a incorporar que faciliten la consecución de los objetivos propuestos para cada sesión.

### 5.3. Condiciones de implementación

Las condiciones en las que se desarrolla la implementación del programa serán un aspecto fundamental en la calidad y eficacia del mismo, ya que unas condiciones inapropiadas pueden poner en riesgo la continuidad de un grupo. Este es el motivo de que el Programa de Apoyo Personal y Familiar estipule una serie de condiciones ideales para su óptima implementación, en relación al número de participantes, su selección, los casos no recomendados, la motivación de los participantes, la estabilidad del mediador y la integración del programa.

- Número de participantes: se recomienda la formación de grupos de entre 10 y 12 padres y madres, que presenten cierta heterogeneidad en sus situaciones familiares, con el fin de que se produzca un contraste de puntos de vista que enriquezca al grupo. La limitación del número de participantes es primordial al desarrollarse a través de una metodología experiencial, para que todos los padres y madres puedan participar activamente en el proceso de análisis y reflexión que se requiere.
- Selección o captación de participantes: en el proceso de selección de participantes deben realizarse contactos previos con el fin de motivar su asistencia al grupo, explicarles la finalidad del programa y definir lo que se espera de ellos. Su participación puede presentarse como una forma en que el servicio les ayuda a mejorar la atención de sus hijos e hijas, o como una contraprestación obligatoria a las ayudas recibidas; en cualquier caso, no se puede obviar que cuando se presenta como contraprestación la motivación suele ser baja, pero una vez que el programa comienza y sienten el apoyo y toman conciencia de lo aprendido, aumenta su motivación hacia el programa.
- Casos no recomendados: en principio no se recomienda la participación de familias de alto riesgo que estén en situación de crisis, ya que presentan necesidades muy acuciantes o de carácter terapéutico que el programa no puede satisfacer. Por otro lado, tampoco se recomienda para personas que estén pasando por una crisis personal y requieran atención individualizada. En

cualquier caso, si los técnicos responsables de los Servicios Sociales lo consideran oportuno se pueden incorporar al programa.

- Motivación de los participantes: con el fin de motivar a los participantes y, en consecuencia, asegurar su asistencia al programa es fundamental ofrecerles servicios que faciliten su participación en el mismo, como por ejemplo, transporte para las familias que residen en zonas más alejadas o con menos posibilidades, la atención y cuidado de sus hijos e hijas mientras ellos participan en las sesiones, etc. Asimismo, la posibilidad de llevar a cabo actividades lúdicas que impliquen la utilización de recursos del municipio cumple dos funciones importantes, la de servir de estímulo y de motivación para perseverar en el programa, y la de integrar a las familias en las actividades y recursos del municipio.
- Estabilidad del mediador: la continuidad en el funcionamiento de los grupos pasa por la estabilidad de la figura del mediador, ya que sin ella no sería posible desarrollar los procesos de identificación con el grupo y el sentido de pertenencia al mismo; ya que los padres y madres comienzan a tener al mediador como referente en muchas situaciones, y podrían interpretarlo como una falta de seriedad y respeto de las instituciones hacia ellos, generando sentimientos de abandono, y poniendo en riesgo la continuidad del grupo.
- Integración del programa: es muy importante integrar el programa dentro del servicio de modo que se utilice como un recurso más en los planes de caso de las familias usuarias de los Servicios Sociales. Esta integración facilita el trabajo con familias ya que agiliza la intervención, promueve el dinamismo en el servicio y posibilita que se articulen y sistematicen las intervenciones.

## **6. Principales resultados obtenidos en la implementación del programa en la Comunidad Canaria**

El Programa de Apoyo Personal y Familiar se comenzó a implementar en la isla de Gran Canaria en el año 1997, a partir de ese momento se incorporaron otras islas como Tenerife, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma entre 1997 y 2001, y en algunas de ellas se sigue implementando en la actualidad. Este bagaje ha permitido conocer el



perfil de participantes del mismo y explorar el tipo de familias que pueden beneficiarse del mismo.

El perfil de los participantes en esta comunidad autónoma provenía de los servicios sociales municipales, siendo principalmente mujeres con una edad media en torno a los 30 años, en familias monoparentales, con más de tres hijos a su cargo, residentes en zonas rurales, bajo nivel educativo, sin empleo o empleo precario, con ayudas sociales y, en el caso de tener pareja, esta estaba desempleada y con bajo nivel educativo.

Al ser familias referidas por los servicios sociales presentan un perfil de riesgo psicosocial bajo en un 40% de los casos y medio alto en el 60% de los casos, por lo que estamos hablando de una población que presenta en gran medida situaciones de desventaja social, maltrato y violencia familiar.

La evaluación del programa realizada en esta población se centró principalmente en la evaluación de la eficacia en términos de ganancias pre/post-test, en relación a las teorías implícitas, prácticas educativas y agencia parental, y una evaluación del discurso de las participantes y la actuación del mediador durante el proceso del mismo.

Con respecto a la evaluación de la eficacia del programa los resultados indican que tras el programa disminuye el apoyo de los y las participantes a las ideas Nurturistas e Innatistas, mientras que se mantiene el nivel de apoyo a las Ambientalistas y Constructivistas. Lo que supone un efecto positivo teniendo en cuenta que las dos primeras implican un punto de vista muy simple sobre las necesidades de los niños, contemplando solo las de tipo físico, y una percepción de que el papel de los padres influye muy poco en el desarrollo.

Asimismo, se observó la disminución de las prácticas permisivo-negligentes y coercitivas, mientras que aumentó el uso de las prácticas inductivas, lo que implica que tras el programa utilizan prácticas educativas más adecuadas, basadas en la explicación, la argumentación y la justificación de la norma, mientras que utilizan menos las 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.

Por último, esta evaluación de la eficacia del programa puso de manifiesto la existencia de efectos muy robustos en relación a la agencia parental, demostrando que los y las participantes se sienten más capaces en su papel, perciben que controlan mejor sus vidas y que la tarea de ser padres requiere tiempo, esfuerzo y dedicación (Máiquez, Rodríguez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2006).

Con respecto a la evaluación del proceso ha permitido hacer un seguimiento de la evolución de los padres y madres a lo largo de las sesiones, en relación a su nivel de discurso en el grupo, y de la actuación de los mediadores en el grupo a través de escalas de observación (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005).

Los resultados indican que tanto el tipo de discurso de los participantes durante las sesiones como el comportamiento del mediador predicen la eficacia del programa. Así, tanto el discurso Perspectivista-argumental (los padres y madres se ponen en el punto de vista de otros y argumentan sus posiciones) como el Anecdótico-autocentrado (los padres y madres se centran en anécdotas personales y describen su experiencia), son muy útiles y cumplen funciones complementarias.

De este modo, para llegar a adoptar teorías más modernas, como la constructivista, y prácticas más sofisticadas, como la inductiva, se requiere de un proceso de perspectivismo basado en el discurso perspectivista-argumental. Por otro lado, para incrementar el sentimiento de agencia parental es necesario un proceso de autoreflexión basado en el discurso anecdótico-autocentrado. Por lo que ambos son importantes, y se corresponden con las dos fases del programa, que van desde lo impersonal a lo personal, validando la metodología empleada en el mismo.

Con respecto a la actuación del mediador es interesante el hecho de que no supone ningún cambio en las ideas de los padres y madres con respecto al desarrollo y la educación de sus hijos e hijas; el tipo de discurso es el que determina estos cambios, lo que indica que son fruto de un proceso de reestructuración interna que se facilita cuando verbalizan en grupo sus ideas.

En cambio, el rol del mediador cobra especial importancia con respecto a la agencia parental y las prácticas educativas, reforzando la confianza de los padres y madres en sus propios recursos. Por tanto, es una combinación de ambos, el discurso y el papel del mediador, los que determinan una mejora en los padres y madres con respecto a sus concepciones sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, su agencia parental y el repertorio de comportamientos educativos con sus hijos e hijas.

## **Capitulo 4. Objetivos y diseño de investigación**

En esta tesis se evalúa el Programa de Apoyo Personal y Familiar para familias en situación de riesgo psicosocial pertenecientes a la Junta de Castilla y León. Para ello se utilizaron como fuentes de información los propios participantes (padres y madres), los mediadores que implementaron el programa, y evaluadores externos; siguiendo con los principios de los programas basados en evidencias aconsejados por los Society for Prevention Research Standards (Flay, Biglan, Boruch, González, Gottfredson, Kellam, et al., 2005).

### **1. Objetivos de investigación**

Esta investigación pretende conocer la eficacia del programa, contribuir a su mejora y desarrollo, y poner a prueba el modelo conceptual de cambio y las variables intervinientes en el mismo, atendiendo a sus efectos a corto y largo plazo.

Por tanto, el diseño de esta investigación se ha estructurado en torno a dos grandes objetivos generales:

1. Analizar la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar en relación a sus efectos inmediatos sobre los participantes, examinando el papel de las condiciones familiares, del mediador y de la implementación como elementos moderadores de la misma.
2. Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar sobre los efectos a largo plazo en la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador y el equipo de trabajo.

Con el fin de dar respuesta a estos objetivos generales se desarrollan una serie de objetivos específicos para cada uno de ellos, que a su vez requieren de la realización de una serie de tareas de investigación concretas.

En relación al primer objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1.1. Explorar las tendencias de cambio de los participantes tras el programa en relación a sus teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas, el uso y la satisfacción con la red de apoyo social. Con el fin de dar respuesta a este objetivo es necesario realizar las siguientes tareas de investigación:

- ✓ Examinar los cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar, en relación a las diversas dimensiones de cambio.
- ✓ Analizar la fiabilidad de los cambios observados tras el programa explorando las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control, una vez finalizada su participación en el programa.
- ✓ Explorar el posible efecto moderador de variables relativas a la familia, al mediador y al proceso de implementación sobre los efectos del programa, dibujando un perfil de las familias con mayores beneficios tras su participación en el mismo.

1.2. Examinar el poder predictivo de la red de apoyo social de la que disponen los padres y madres, al inicio y al finalizar el programa, sobre las tendencias de cambio de los participantes en relación a sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas. Para dar respuesta a este objetivo es necesario realizar las siguientes tareas de investigación:

- ✓ Explorar la capacidad predictiva del uso de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, utilizadas al inicio y al final del programa, sobre los cambios observados tras el programa en las diferentes dimensiones analizadas.
- ✓ Explorar la capacidad predictiva de la satisfacción con las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, utilizadas al inicio y al final del programa, sobre los cambios observados tras el programa en las diferentes dimensiones analizadas.

1.3. Explorar la variabilidad en las tendencias de cambio de los participantes observadas tras el programa, identificando la tipología que capture esta variabilidad intrasujeto, así como, las condiciones relacionados con dicha

tipología. Con el objeto de dar respuesta a este objetivo es necesario realizar las siguientes tareas de investigación:

- ✓ Identificar una tipología que dé cuenta de la variabilidad intrasujeto en relación al cambio en las teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas de los padres y madres, tras su participación en el programa.
- ✓ Explorar las características propias de la tipología de cambio en relación con diversas dimensiones individuales, grupales y profesionales de los participantes y los mediadores.

En relación al segundo objetivo general se han planteado los siguientes objetivos específicos:

2.1.Explorar el perfil de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo, atendiendo a características propias de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación. Con el fin de dar respuesta a este objetivo es necesario realizar las siguientes tareas de investigación:

- ✓ Analizar el perfil de las diferentes dimensiones de calidad del ambiente familiar a largo plazo en función de las características sociodemográficas de los padres y las madres.
- ✓ Examinar el perfil de funcionamiento familiar a largo plazo de los padres y madres en función de sus características sociodemográficas y de las características del mediador que implementó el programa y realizó su evaluación del funcionamiento familiar un año después de su participación en el mismo.
- ✓ Explorar el perfil del desarrollo profesional del mediador a largo plazo atendiendo a sus características sociodemográficas y a características propias del grupo en que implementó el programa.

2.2.Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes, sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador y del equipo

de trabajo a largo plazo. Para dar respuesta a este objetivo es necesario realizar las siguientes tareas de investigación:

- ✓ Analizar en qué medida la pertenencia a las distintas clases de cambio de los participantes tras el programa permite predecir la calidad del ambiente familiar un año después de la realización del mismo.
- ✓ Explorar en qué medida la pertenencia a las distintas clases de cambio de los participantes tras el programa permite predecir las mejoras observadas en el funcionamiento familiar un año después de la realización del mismo.
- ✓ Examinar en qué medida la pertenencia a las distintas clases de cambio de los participantes tras el programa permite predecir el desarrollo profesional del mediador y de su equipo de trabajo, un año después de la realización del mismo.

## **2. Diseño de investigación**

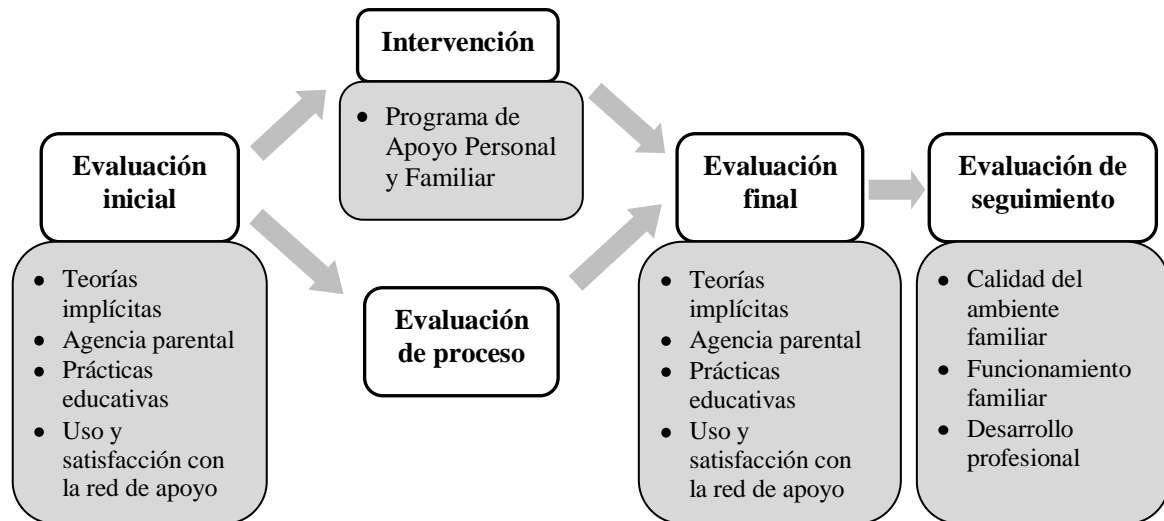
El diseño de investigación empleado en este trabajo se enmarca dentro de los modelos experimentales atendiendo a su proceso de asignación de las intervenciones, cuyo diseño metodológico se define como un estudio empírico con metodología selectiva de encuesta, en el que no se han manipulado las variables objeto de estudio sino que éstas han sido registradas a través de la encuesta como herramienta para la obtención de evidencia empírica.

Con respecto a la naturaleza de los datos recogidos, esta investigación combina aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Asimismo, atendiendo a la temporalidad del registro, se trata de un diseño de seguimiento, ya que se dispone de diversas medidas a lo largo del periodo de implementación del programa (Chacón, Anguera y López, 2000) y longitudinal, atendiendo no solo a medidas previas y posteriores a la intervención sino también a medidas a largo plazo.

Lo que implica un diseño de evaluación de programas en tres tiempos, a través de una evaluación inicial, tras la que se realiza la intervención realizada a través del Programa de Apoyo Personal y Familiar, a la que le sigue una evaluación final o posterior a la realización del mismo; asimismo, durante el periodo de intervención se



realiza una evaluación del proceso de implementación. Y por último, una evaluación de seguimiento o a largo plazo, realizada un año después de la finalización del programa. Este diseño de evaluación se refleja en la Figura 14.



**Figura 14.** Esquema del diseño de evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar

En este sentido, cada objetivo general de investigación posee características diferenciales en los diseños que se derivan de ellos. Con respecto al primer objetivo general “*Analizar la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar en relación a sus efectos inmediatos sobre los participantes, examinando el papel de las condiciones familiares, del mediador y de implementación como elementos moderadores de la misma*”, debido a la complejidad de realizar un muestreo aleatorio en la intervención social se plantea un diseño cuasiexperimental como vía alternativa para la generalización (Shadish, Cook y Campbell, 2002); donde la asignación de los sujetos no es aleatoria ya que los usuarios pertenecen de forma natural al grupo objeto de intervención.

Específicamente, consiste en un diseño con grupo de intervención con prueba previa y posterior, y un grupo control no equivalente en espera de tratamiento. Por lo

que, se incluyen grupos naturales de los que se sabe que son similares entre sí, permitiendo la comparabilidad entre los grupos (Chacón, Shadish y Cook, 2008).

Por lo que se trataría de un diseño evaluativo de investigación con grado de intervención media-alta, de carácter nomotético, ya que consiste en un diseño en el que se configura un elemento de pluralidad de unidades (Chacón, Anguera y López, 2000).

Este diseño cumple las funciones de la evaluación sumativa y formativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar; dirigida la primera de ellas a conocer la eficacia del programa, determinándose así hasta qué punto se cumplen los objetivos previstos. Así como, la evaluación formativa se dirige al desarrollo y mejora del programa, mediante el análisis de la calidad y condiciones de la implementación del mismo.

Para dar respuesta a este primer objetivo de investigación y siguiendo el diseño propuesto, se realizan diversos análisis estadísticos que serán descritos en profundidad en el método del estudio correspondiente, entre los que se encuentran: Análisis univariantes de varianza (ANOVA), Estadístico Chi-cuadrado, Análisis multivariados de varianza (MANOVA), Análisis de medidas repetidas, Análisis de regresión lineal múltiples jerárquicos, Análisis de conglomerados jerárquico y Análisis de conglomerados con k-medias.

Con respecto al segundo objetivo general *“Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes y de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo”*, hablamos de un diseño experimental, donde a través del muestreo aleatorio de los participantes que recibieron inicialmente el programa (Randomized control trials, RCT), se pretende conseguir la representatividad de la muestra del grupo de seguimiento como forma de aumentar la generalización de los resultados (Chacón, Shadish y Cook, 2008), lo que implica un alto grado de intervención.

Consiste en un diseño de seguimiento con un periodo de cobertura en la recogida de datos dilatado hasta un año después de la finalización del programa.

Correspondiendo con la evaluación comprensiva del programa en la que se pone a prueba su modelo conceptual de cambio.

Esta evaluación se realiza de forma mixta y autoevaluada, ya que los evaluadores pertenecen tanto al equipo de intervención del programa como a una organización que no está vinculada al mismo (Empresa MCV: Investigación de mercados), permitiendo de este modo evitar la oposición frontal entre las perspectivas externas e internas de la evaluación (Anguera y Chacón, 2008). Asimismo, se realiza mediante múltiples informantes: los técnicos que han implementado el programa y los técnicos pertenecientes a la empresa externa, evaluando diversas dimensiones familiares a largo plazo y la competencia del técnico en el desempeño de su profesión (Lysaght y Altschuld, 2000).

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación y siguiendo el diseño propuesto, se realizan diversos análisis estadísticos que serán descritos en profundidad en el método del estudio correspondiente, entre los que se encuentran: Análisis univariantes de varianza (ANOVA) y Análisis discriminantes.

A continuación, se presenta una tabla resumen de las características de la investigación desarrollada, englobando sus objetivos, diseños y estrategias de análisis, ver Cuadro 23.

Debido a las características diferenciales de los dos objetivos generales propuestos, tanto en su método de recogida de datos, como en sus participantes e instrumentos, se presentaran a través de dos estudios independientes:

- Estudio 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos inmediatos
- Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos a largo plazo

**Cuadro 23.** Objetivos, diseño y estrategias de análisis de la investigación

Diseño de investigación	Objetivos generales	Diseños	Objetivos específicos	Estrategias de análisis
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo experimental y cuantitativos y cualitativos</li> <li>- Medidas repetidas</li> </ul>	<p>Analizar la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar en relación a sus efectos inmediatos sobre los participantes, examinando el papel de las condiciones familiares, del mediador y de implementación como elementos moderadores de la misma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño cuasiexperimental</li> <li>▪ Diseño con grupo control no equivalente</li> <li>▪ Nomotético</li> <li>▪ Grado de intervención media-alta</li> </ul>	<p>Explorar las tendencias de cambio de los participantes tras el programa en relación a las diversas dimensiones</p> <p>Examinar el poder predictivo de la red de apoyo social de la que disponen los padres y madres sobre las tendencias de cambio de los participantes</p> <p>Explorar la variabilidad en las tendencias de cambio de los participantes observadas tras el programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis univariantes de varianza (ANOVA)</li> <li>- Análisis multivariantes de varianza (MANOVA)</li> <li>- Análisis de medidas repetidas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de regresión lineal múltiples jerárquicos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de conglomerados jerárquico</li> <li>- Análisis de conglomerados con k-medias</li> <li>- Estadístico Chi-cuadrado</li> </ul>
	<p>Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes y de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño experimental</li> <li>▪ Nomotético</li> <li>▪ Seguimiento</li> <li>▪ Longitudinal</li> <li>▪ Grado de intervención alto</li> </ul>	<p>Explorar el perfil de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo</p> <p>Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes, sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis univariantes de varianza (ANOVA)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis discriminantes</li> </ul>

## **ESTUDIO 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos inmediatos**

En el presente estudio se analiza la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) atendiendo a los efectos inmediatos del mismo en relación a los cambios producidos en los participantes.

Esta evaluación atiende a una visión integral del programa analizando la influencia no solo de aspectos relacionados con el propio participante sino con el entorno en el que se desarrolla y las características del procedimiento de implementación del programa.

Por tanto, estamos hablando de una investigación que se estructura en torno a tres grandes objetivos:

1. Conocer las tendencias de cambio en los participantes en relación a sus teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas y uso y satisfacción con la red de apoyo social.
2. Examinar el valor predictivo de la red de apoyo social de la que disponen los padres y madres sobre las tendencias de cambio de los participantes en relación a sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.
3. Explorar la variabilidad en las tendencias de cambio de los participantes observadas tras el programa, identificando la tipología que capture esta variabilidad intrasujeto.

## **Capitulo 5. Método I**

## 1. Participantes

En este estudio han participado un total de 992 padres y madres, de los cuales 496 realizaron el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) formando parte del grupo de intervención, y los 496 restantes formaron parte del grupo de control, que se encontraba en espera para la realización del mismo; lo que supone un 40% de índice de retención de los participantes en el programa.

Los padres y madres que realizaron el programa accedían a él a través de dos vías, derivados por los propios servicios sociales o por voluntad propia solicitándolo a los mismos. Debido a la diversa procedencia de los mismos se realizó una evaluación del estatus de riesgo psicosocial de todos los participantes, con el fin de asegurar la comparabilidad entre el grupo de intervención y el de control. De esta forma, el estatus de riesgo quedó distribuido de manera equilibrada, ya que el grupo de intervención contaba con un 50.1% de familias en situación de no riesgo y un 49.9% de familias en situación de riesgo psicosocial. Asimismo, el grupo de control se componía en un 47.2% de familias en situación de no riesgo y un 52.8% de familias en situación de riesgo psicosocial.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas más importantes, así como el contraste de medias o frecuencias de las mismas entre el grupo de intervención y el grupo control.

**Tabla 1.** Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control.

	<b>Grupo de Control</b> M(DT) o %	<b>Grupo de Intervención</b> M(DT) o %	$\chi^2$ o F (gl)	<b>p</b>
<b>Nivel de riesgo psicosocial:</b>			0.740 (1)	.390
No riesgo	47.2	50.1		
Riesgo	52.8	49.9		
<b>Sexo</b>			0.451 (1)	.502
Padre	8	6.9		
Madre	92	93.1		
<b>Edad</b>	37.83 (6.95)	38.04 (7.19)	0.197 (1, 967)	.657

<b>Nº de hijos</b>	1.82 (0.74)	1.85 (0.86)	0.413 (1, 983)	.520
<b>Zona:</b>			2.180 (1)	.140
Rural	59	45.7		
Urbana	41	54.3		
<b>Estado civil:</b>			0.230 (5)	.999
Soltero/a	8.9	8.8		
Separado/a	5.4	5.1		
Divorciado/a	2.4	2.7		
Viudo/a	0.8	0.8		
Pareja de Hecho	4.6	5.1		
Casado/a	77.8	77.5		
<b>Tipología familiar:</b>			0.614 (1)	.433
Monoparental	16.9	15		
Biparental	83.1	85		
<b>Nivel educativo:</b>			2.191 (2)	.334
Sin estudios o primarios	20.2	17		
Graduado escolar o FP	56.6	56.7		
Bachiller o Universitarios	23.2	26.3		
<b>Nivel educativo de la pareja:</b>			5.281 (2)	.071
Sin estudios o primarios	22.1	16.2		
Graduado escolar o FP	54.6	58.3		
Bachiller o Universitarios	23.3	25.4		
<b>Situación económica:</b>			1.026 (1)	.311
No percibe ayudas económicas	72.3	75.2		
Si percibe ayudas económicas	27.7	24.8		
<b>Situación laboral:</b>			0.739 (2)	.691
Desempleado	58.2	55.5		
Trabajador	39.6	42		
Pensionista	2.2	2.5		
<b>Situación laboral de la pareja:</b>			4.927 (2)	.085
Desempleado	35.3	29		
Trabajador	61.6	67.8		
Pensionista	3.1	3.3		



Como puede observarse en la Tabla 1 no existen diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas planteadas entre el grupo de intervención y el grupo control.

El grupo de intervención se caracteriza por ser madres con una media de 38.04 años y 1.85 hijos, con estado civil casado en un 77.5%, y en un 85% biparentales. El 54.3% residían en zonas urbanas, con un nivel educativo tanto propio (56.7%) como de sus parejas (58.3%) de graduado escolar o formación profesional. Se trata de familias que en un 75.2% no perciben ayudas económicas, cuyas parejas trabajan en la actualidad (67.8%) aunque ellas mismas se encuentran en situación de desempleo en un 55.5%.

El programa se implementó en 94 grupos distribuidos a lo largo de las nueve provincias de la Junta de Castilla y León (Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora), contando con una media aproximada de trece participantes por grupo. Las características de estos grupos se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Variables descriptoras de los grupos en los que se implementó el programa

	<b>Grupo de Intervención</b> M(DT) o %
<b>Tipo de grupo</b>	
Homogéneo de No riesgo	48
Homogéneo preriesgo	12.5
Homogéneo riesgo medio-alto	23.2
Mixto	16.3
<b>Tamaño del grupo</b>	13.38 (5.72)

En esta investigación participaron los mediadores además de las familias, ascendiendo a un total de 60 que implementaban el programa a lo largo de las provincias de la Junta de Castilla y León.

**Tabla 3.** Variables sociodemográficas de los mediadores que implementaron el programa.

	M (DT) o %
<b>Sexo:</b>	
Mediador	46.2
Mediadora	53.8
<b>Edad</b>	31.67 (5.33)
<b>Estudios:</b>	
Psicología	83.3
Pedagogía	5.7
Trabajo social	10.2
Psicopedagogía	0.8
<b>Asistencia a formación inicial:</b>	
No asistió	38
Si asistió	62

Como se puede observar en la Tabla 3 la distribución de estos mediadores en función del sexo estaba bastante equilibrada ya que del total, un 53.8% eran mediadoras y un 46.2% mediadores, con una edad media de 31.67 años. En su mayoría eran psicólogos (83.3%) aunque también existían mediadores con titulación en pedagogía, trabajo social y psicopedagogía, que en su mayoría habían asistido a la formación inicial (62%).

## 2. Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario recabar información sobre las variables a evaluar a partir de dos informantes, por un lado, instrumentos cubiertos por los participantes y, por otro, instrumentos cubiertos por el mediador que implementaba el programa. A continuación, se muestra un cuadro resumen de los instrumentos de evaluación en función del informante que los cubre y el momento del proceso en el que se realiza. Para una mayor comprensión de los instrumentos se presenta cada uno de ellos en el apartado Anexos.

**Tabla 4.** Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante

	<b>Evaluación inicial</b>	<b>Evaluación final</b>
Instrumento cubierto por ...	Mediador/a	- Ficha de datos personales del mediador - Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial
	Participante (padre o madre)	- Perfil sociodemográfico de las familias - Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas - Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres - Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo - Escala de apoyo personal y social
		- Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación - Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas - Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres - Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo - Escala de apoyo personal y social

Con respecto a la evaluación realizada por el mediador, consistió en una Ficha de datos personales propios y los Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial, cumplimentados al inicio del Programa de Apoyo Personal y Familiar, y un cuestionario de evaluación del proceso cumplimentado al finalizar el mismo.

- **Ficha de datos personales del mediador**(ver Anexo 1):

Este instrumento consiste en una ficha cumplimentada por el propio mediador que implementa el programa, facilitando una serie de datos sociodemográficos propios como: sexo, edad, titulación y si habían asistido o no a la formación inicial.

- **Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial** (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006), ver Anexo 2:

Este protocolo se dirige a evaluar el nivel de riesgo psicosocial de las familias siendo cumplimentada por el técnico o el mediador que implementará el programa al inicio del mismo. Analiza 42 indicadores con respuestas si/no en diversas áreas: factores sociodemográficos (8 ítems; ej., nivel educativo, número de hijos); red social familiar (2 ítems; ej., apoyo de la familia extensa); organización familiar y condiciones domésticas (7 ítems; ej., viviendas pobres, pobre gestión doméstica, carencia de control sanitario); historia de maltrato del cuidador y características personales (7 ítems; ej., historia de abusos del padre, abuso de drogas por los padres o parientes), calidad de la relación con la familia (7 ítems; ej., relaciones padre-hijo conflictivas, relaciones de pareja violentas), prácticas educativas inadecuadas (5 ítems; ej., negligencia parental, normas rígidas e incoherentes) y problemas de adaptación en los hijos (6 ítems; ej., problemas de conducta en el hijo, problemas emocionales).

Este instrumento existe en dos versiones, una para familias biparentales y otra para familias monoparentales, que se diferencian únicamente en el área destinada a la calidad de las relaciones familiares.

Este instrumento da como resultado tres coeficientes discriminados para cada uno de los indicadores de riesgo y un indicador de no riesgo, de acuerdo con el nivel de riesgo: bajo, medio y alto. Los coeficientes son sumativos para cada nivel de riesgo, de este modo el nivel con mayor puntuación es el que determina el riesgo.

En la investigación que no ocupa se consideraron familias en situación de riesgo psicosocial todas aquellas que se encontraban en situación de riesgo bajo, medio y alto, y se consideraron familias en situación de no riesgo psicosocial, aquellas que se encontraban en situación de no riesgo.

- **Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación** (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2002) (ver Anexo 3)

Este cuestionario explora las percepciones del mediador con respecto a transcurso del programa a través de 15 preguntas abiertas. Por este motivo fue necesario realizar

una categorización de las respuestas dadas por los mediadores ante cada una de las preguntas planteadas.

Una vez elaborado el sistema de categorías un equipo de dos jueces se encargó de codificar la información recabada, se consideró una codificación correcta cuando ambos jueces estaban de acuerdo en la adscripción de una determinada respuesta a una categoría concreta.

Los jueces que intervinieron en la codificación recibieron un entrenamiento previo con el fin de que se familiarizaran con el sistema de categorías, llegando a un porcentaje de acuerdo que oscilaba entre el 95% y el 99% de acuerdo.

A continuación, se describe cada una de las variables con el sistema de categorías correspondiente a cada una de ellas (ver Tabla 5).

**Tabla 5.** Sistema de categorías del instrumento de evaluación del proceso

Variable	Categorías
Influencia del programa en su trabajo diario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener un recurso para trabajar con familias en riesgo</li> <li>- Mejora en la relación con el CEAS</li> <li>- Favorece la implicación, sensibilización y prácticas educativas positivas</li> <li>- No se puede valorar</li> <li>- Se ha adaptado a mi trabajo diario</li> <li>- No contesta.</li> </ul>
Dificultades en la implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación del grupo y asistencia</li> <li>- Desmotivación de las familias</li> <li>- Necesidad de ajustes en la metodología y el contenido</li> <li>- Ninguna</li> <li>- No contesta</li> <li>- Control de la sesión: tiempos, organización, etc.</li> <li>- Problemáticas que necesitan respuestas rápidas</li> </ul>

---

Funcionamiento de la organización	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bien</li><li>- Mejorable</li><li>- No contesta</li></ul>
Funcionamiento de las reuniones de coordinación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bien, útil o práctico</li><li>- Mejorable</li><li>- No contesta</li></ul>
Dificultades para acudir a las reuniones de coordinación	<ul style="list-style-type: none"><li>- Si</li><li>- Problemas de ajustes en la agenda y horarios</li><li>- No</li><li>- No contesta</li></ul>
Utilización de recursos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ayuntamiento</li><li>- Colegio</li><li>- Locales y materiales del CEAS</li></ul>
Aspectos que han mejorado los participantes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Crear apoyo entre ellos</li><li>- Posibilidades y motivación de cambio</li><li>- Concienciación y mejora de las dificultades de comunicación</li><li>- Mejora de las habilidades y estrategias educativas</li><li>- Mejor conocimiento y relación con los hijos</li><li>- Más reflexivos y autocríticos</li><li>- Mejora la autoestima</li></ul>
Contenidos difíciles de afrontar para los participantes	<ul style="list-style-type: none"><li>- Resolución de conflictos</li><li>- Relación familiar y de pareja</li><li>- Relaciones padres-hijos</li><li>- Adaptarse al método</li><li>- Situaciones de crisis</li><li>- Relativos con la afectividad</li><li>- No han tenido dificultades</li><li>- Aplicarlo a la vida diaria</li></ul>

---

Aspectos que no han podido mejorar los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuesta ante separaciones</li> <li>- Practicas educativas (cambiar hábitos y generalizar aprendizajes)</li> <li>- Desvincularse de la cultura y aceptar el cambio</li> <li>- Consensos posteriores con la pareja en la forma de educar</li> <li>- No contesta</li> </ul>
Cambios en el entorno familiar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> <li>- No se puede valorar</li> <li>- No contesta</li> </ul>
Iniciado o superado cursos de formación por los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> <li>- No se puede valorar</li> <li>- No contesta</li> </ul>
Mejoras en los estilos educativos de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- Un poco</li> <li>- No</li> <li>- No se puede valorar</li> <li>- No contesta</li> </ul>
Aspectos positivos del material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material adecuado</li> <li>- Participativo y motivador</li> <li>- Metodología adecuada (episodios, viñetas, etc.)</li> <li>- No contesta</li> </ul>
Aspectos a mejorar del material	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incorporar la utilización de CDs y ordenadores</li> <li>- Metodología monótona</li> <li>- Incluir una dinámica de grupo inicial</li> <li>- Evaluaciones complicadas</li> <li>- Realización versátil de unos módulos u otros en función del grupo</li> </ul>

- Complejidad del contenido y lenguaje
  - Incluir mas temas y contenidos
  - Tamizar cuestiones de género
  - No contesta
- 

Con respecto a la evaluación realizada por las familias se crearon dos baterías de evaluación, por un lado, una serie de cuestiones que se evaluarían al inicio del programa con el objeto de caracterizar a los participantes, y por otro lado, otras cuestiones que se evaluarían tanto al inicio como al fin del programa, con el fin de poder analizar su eficacia. Asimismo, esta segunda batería de pruebas supone, en algunos casos, dos versiones de la misma con el fin de evitar el efecto del recuerdo de lo que habían contestado inicialmente.

En relación a los instrumentos utilizados solo inicialmente para caracterizar a los participantes se encuentran: el Perfil sociodemográfico de las familias.

Por otro lado, con respecto a los instrumentos utilizados tanto al inicio como al finalizar el programa se encuentran: el Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, el Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres, el Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo, y la Escala de apoyo personal y social.

A continuación, se describen detalladamente cada uno de los instrumentos empleados para la evaluación de la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF).

▪ **Perfil sociodemográfico de las familias**(ver Anexo 4)

Este instrumento consiste en una ficha que debe cumplimentar el propio participante facilitando algunos datos sociodemograficos personales como son: sexo, edad, número de hijos, estado civil, nivel educativo propio y de la pareja, situación económica, y situación laboral tanto propia como de la pareja.



- **Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas** (Triana y Rodrigo, 1989), ver Anexo 5

Este cuestionario evalúa las creencias que manifiestan padres y madres con respecto a sus ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas tanto al inicio como al finalizar el programa, a través de cuatro dimensiones en relación a sus teorías implícitas: Teoría Nurturista, Teoría Innatista, Teoría Ambientalista y Teoría Constructivista.

Consiste en una escala tipo likert compuesta por 21 ítems valorados en una escala de nueve puntos (0 = No estoy de acuerdo, 1-3 = Estoy solo un poco de acuerdo; 4-5 = Estoy algo de acuerdo; 6-7 = Estoy bastante de acuerdo; 8 = Estoy totalmente de acuerdo), donde una mayor puntuación indica un mayor apoyo a la teoría implícita que representa. Este instrumento requiere de aproximadamente unos 10 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en este programa reveló un valor  $\alpha = .80$ . A continuación, se describen las dimensiones que componen este cuestionario:

- Teoría Nurturista: Se trata de 6 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación con una baja complejidad a la hora de interpretar el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas, donde su intervención se centra principalmente en procurar alimento y salud, a través de cuestiones como “Pienso que un niño o niña con buena salud y bien alimentado tendrá un buen desarrollo y con mucha madurez” y “Creo que es difícil educar a un niño o niña que no come lo suficiente”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .86$ .
- Teoría Innatista: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas que consideran que no pueden influir de ninguna manera en el desarrollo y la educación de los mismos, a través de cuestiones como “En mi opinión, desde que un niño o niña nace podemos ver cómo será su carácter en el futuro” y “La forma de ser y de comportarse de los niños y niñas,

la han heredado de sus padres y madres”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .76$ .

- Teoría Ambientalista: Se trata de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas que implican que pueden influir notablemente en el desarrollo y la educación de los mismos, a través de cuestiones como “En mi opinión, un niño o una niña es como una semilla, y la obligación de los padres y madres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto” y “Es necesario evitar que los niños y niñas estén en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .68$ .
- Teoría Constructivista: Esta dimensión se evalúa a través de 3 ítems que valoran el grado en que un padre o madres apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas más complejas a la hora de interpretar su proceso de desarrollo, valorando tanto su influencia como la propia capacidad de desarrollo de su hijo o hija, a través de cuestiones como “A mi juicio, lo que un niño o niña consigue y llega a ser, sale de su propio esfuerzo” y “Creo que cada niño y niña, con lo que hacen y sus experiencias, se van haciendo a sí mismos”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .74$ .

- **Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres** (Máiquez, Capote, Rodrigo y Martín, 1999), ver Anexo 6

Este cuestionario aporta información sobre la auto-percepción de los padres y madres con respecto a su propia agencia parental tanto al inicio como al finalizar el programa, a través de cinco dimensiones, cuatro de las cuales son comunes en los dos tiempos de medida: control interno, autoeficacia, acuerdo en la pareja y percepción de dificultad del rol parental. En cambio, una de las dimensiones varía en función del momento de medida, al inicio se evalúa la motivación para el cambio, y al finalizar el programa se evalúa la transferencia a la vida cotidiana.

Se trata de una escala tipo likert compuesta por 19 ítems valorados en una escala de siete puntos donde 0 corresponde a nada y 6 corresponde a mucho, en la que mayores puntuaciones se corresponden con un mayor nivel de las dimensiones analizadas. Este instrumento requiere de aproximadamente unos 10 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en este programa reveló un valor  $\alpha = .74$ . A continuación, se describen las dimensiones que componen la agencia parental:

- Control Interno: Se trata de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de ser un agente activo y transformador de la realidad familiar, a través de cuestiones como “Creo que puedo controlar los comportamientos de mis hijos e hijas” y “Creo que mis hijos e hijas me respetan”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .68$ . Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.
- Autoeficacia: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de tener la capacidad de resolver diversos problemas familiares, por medio de cuestiones como “El hecho de ser padre o madre me ha supuesto ser más responsable” y “Creo que puedo ayudar a mis hijos o hijas cuando tienen un problema”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .73$ . Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.
- Acuerdo en la pareja: Se trata de 2 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que existe acuerdo y apoyo entre él y su pareja, a través de cuestiones como “Mi pareja y yo estamos de acuerdo en la forma de educar a nuestros hijos e hijas” y “Cuento con el apoyo de mi pareja para educar a mis hijos e hijas”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .93$ . Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.
- Percepción de la dificultad del rol parental: Esta dimensión se evalúa a través de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que la tarea de ser padres es una tarea difícil, a través de cuestiones como “Creo que después de tantos años me va a ser difícil cambiar mi forma de educar” y “Creo

que los hijos e hijas de hoy se crían solos sin que nos necesiten tanto”.El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .68$ . Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

- Motivación para el cambio: Se trata de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o una madre tiene expectativas positivas con respecto a su posibilidad de cambio, a través de cuestiones como “Creo que necesito ayuda para mejorar la forma de educar a mis hijos e hijas” y “Creo que estas reuniones van a cambiar mis ideas sobre la educación de mis hijos e hijas”.El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .79$ . Esta dimensión se evalúa exclusivamente al inicio del programa.
- Transferencia a la vida cotidiana: Esta dimensión se evalúa a través de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que es capaz de trasladar lo aprendido a su propia vida cotidiana, a través de cuestiones como “Ahora, cuando ocurre un problema en mi familia, enseguida me doy cuenta de cómo tengo que reaccionar” y “Ahora sé que tengo más posibilidades para actuar en mi familia que las que tenía antes”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .79$ . Esta dimensión se evalúa exclusivamente al finalizar el programa.

- **Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo** (adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992), ver Anexo 7

Esta prueba aporta información sobre los métodos de crianza de los hijos a través de seis situaciones problemáticas. Este cuestionario cuenta con dos formas paralelas, una de ellas se aplica al inicio del programa y otra al finalizar el mismo. Ambas versiones contienen seis situaciones problemáticas en las que un padre o madre debe actuar, dos hacen referencia a situaciones de externalización (“Una tarde su hijo/a se encuentra solo/a en casa y está muy aburrido. Aunque tiene prohibido usar la radio de su hermano, lo coge y se lo rompe”), dos hacen referencia a situaciones de internalización (“Su hijo llega a casa muy triste y a punto de llorar. El motivo es que unos compañeros de su clase se han burlado de él/ella y no le han dejado jugar con ellos”), y dos hacen referencia a situaciones de transgresión social (“Usted se entera que

su hijo o hija le ha pegado a un amigo/a después de que éste le insultara. Usted sabe que su hijo suele reaccionar de esta forma”).

Este cuestionario explora tres prácticas educativas a través de cuatro ítems valorados en una escala de cinco puntos (0 = Nunca, 1 = Pocas veces, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre) en cada una de las situaciones problemáticas anteriormente mencionadas, por tanto hablamos de un total de 24 ítems, donde una mayor puntuación indica una mayor utilización de la práctica educativa que representa. Este instrumento requiere de aproximadamente unos 15 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en este programa reveló un valor  $\alpha = .71$ , en la versión inicial, y un valor  $\alpha = .74$ , en la versión final. A continuación, se describen las dimensiones que componen este cuestionario:

- Práctica Permisivo-Negligente: Esta dimensión se evalúa a través de 10 ítems en la versión inicial y 8 ítems en la versión final, que valoran el grado en que un padre o madre tiene conductas de evitación del conflicto con sus hijos e hijas, no prestándoles atención o exigiéndoles una conducta madura, a la vez que incurre en ciertas conductas de riesgo para el menor permitiéndole, a su vez, tener comportamientos inadecuados, a través de cuestiones como “Le digo al profesor que le deje actuar así porque es su forma de ser” y “Le digo que es poco valiente y que tiene que aprender a burlarse también de ellos”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .76$ .
- Práctica Inductiva: Se trata de 5 ítems en la versión inicial y 9 ítems en la versión final que valoran el grado en que un padre o madre actúa con sus hijos e hijas explicándoles las normas, razonando las consecuencias negativas, y ofreciéndoles su apoyo, a través de cuestiones como “Le recomiendo a mi hijo que hable con su amigo y entre ambos resuelvan sus diferencias” y “Intentamos llegar a un acuerdo: vemos un rato más la televisión y luego que elija él el canal”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .80$ .
- Práctica Coercitiva: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems en la versión inicial y 4 ítems en la versión final, que valoran el grado en que un padre o madre utiliza el castigo físico, las respuestas agresivas, las amenazas verbales, la

retirada de privilegios, etc., en la educación de sus hijos e hijas, a través de cuestiones como “Le doy una nalgada a tiempo para que no lo vuelva a hacer” y “En cuanto salimos del colegio le regaño y le dejo en casa sin salir”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor  $\alpha = .66$ .

▪ **Escala de apoyo personal y social**(ver Anexo 8)

Esta escala evalúa la calidad de la red de apoyo social con la que cuentan las familias a través de dos indicadores: el uso de las fuentes de apoyo y la satisfacción con las fuentes de apoyo.

En este caso se ha realizado una adaptación de dos instrumentos, la Escala de Apoyo social en los sistemas informales y formales (Gracia, Herrero y Musitu, 2002) y el Social Support Questionnaire (SSQ; Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983).

Con este fin, se explora la red de apoyo tanto formal como informal de las familias en dos tipos de problemáticas bien diferenciadas, por un lado con respecto a un problema acaecido con los hijos e hijas, y por otro lado, en un problema personal del propio padre o madre.

Se trata de una escala dividida en cuatro bloques que corresponden al apoyo informal en un problema con los hijos, el apoyo formal en un problema con los hijos, el apoyo informal en un problema personal y el apoyo formal en un problema personal. Para cada uno de estos bloques se plantea una cuestión inicial con respecto a si utilizan este tipo de apoyos (formales o informales) en el tipo de problemática que se esté tratando.

A continuación, se exploran los apoyos específicos que se utilizan dentro de cada bloque, donde se marcan aquellas fuentes de apoyo que se utilicen y, a través de una escala tipo likert compuesta por 9 fuentes de apoyo para cada bloque y con cinco opciones de respuesta (0 = Nada satisfecho, 1 = Poco satisfecho, 2 = Algo satisfecho, 3 = Bastante satisfecho, 4 = Muy satisfecho) se valora la satisfacción con cada una de ellas.

Entre las fuentes de apoyo informal se encuentra: un hijo, la pareja, el padre, la madre, un amigo, un hermano, un vecino y otras fuentes de apoyo informal (primos, tíos, abuelos, etc.). En el caso del apoyo formal encontramos diversas instituciones: la escuela, los servicios sociales, cáritas, la policía, las asociaciones de vecinos, la parroquia, los centros de protección del menor y otras instituciones o profesionales (psicólogos, médicos, etc.)

### **3. Procedimiento**

El procedimiento de la presente investigación comienza con la solicitud por parte de la Gerencia de los servicios sociales de la Junta de Castilla y León del Programa de Apoyo Personal y Familiar con el fin de ser implementado como parte del Programa de Intervención Familiar (PIF). Una vez establecido el contacto se realizó una reunión informativa para todas las corporaciones locales de cada provincia de esta comunidad autónoma.

A partir de este momento, aquellas corporaciones locales interesadas en implementar el programa lo solicitaron a la Junta, mostrando interés desde todas las provincias. Llegado este momento se realizó una jornada de formación intensiva en el Programa de Apoyo Personal y Familiar por parte de los autores del mismo, donde participaron tanto los mediadores que implementarían el programa como los responsables de cada una de las corporaciones locales en las que se implementaría, con el fin de integrar el programa como un recurso dentro del propio servicio.

Asimismo, se realizaron jornadas de formación cada seis meses poniendo de manifiesto la importancia del entrenamiento y la supervisión guiada de los mediadores, donde cada uno de ellos exponía sus dudas, inquietudes, dificultades, potencialidades, etc.

Una vez realizada la formación inicial cada una de las corporaciones locales implicadas fue la responsable de seleccionar a aquellos padres y madres que consideraron que poseían un perfil apropiado para el programa proponiéndoles su participación en el mismo como parte de su plan de caso, prestando especial atención a aquellas familias en situación de vulnerabilidad psicosocial con hijos e hijas menores de

edad, ya que presentan unas condiciones vitales que pueden poner en peligro su labor de padres con respecto a sus funciones en la educación y la protección de sus hijos; así como, lo ofertaron libremente a todos los padres y madres, tanto pertenecientes como ajenos a los servicios sociales.

De este modo, se implementó el programa con diversos grupos de padres y madres a partir de Octubre de 2004 hasta Octubre de 2009, con una duración aproximada de un año. Los mediadores encargados de la implementación del programa podían coincidir de unos grupos a otros, pero con un máximo de tres grupos de manera simultánea.

Por lo que estaríamos hablando de una recogida activa de información a través de las evaluaciones realizadas tanto al inicio como al finalizar el programa. En ambas ocasiones el mediador o mediadora responsable de cada grupo conocía los instrumentos de evaluación y estaba capacitado para resolver cualquier duda que pudiera surgir, gracias a una formación previa llevada a cabo por los responsables del programa.

#### **4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis**

En este apartado se describe el diseño y el plan de análisis correspondiente a este estudio, con el fin de señalar algunas indicaciones relevantes para la comprensión de los resultados que se presentan posteriormente sin incurrir en constantes reiteraciones.

Debido a la complejidad de esta aproximación se han realizado tres diseños complementarios de evaluación:

- En el primer diseño, se examina la eficacia del programa en relación a los cambios producidos en las familias en diversas dimensiones como las teorías implícitas, la agencia parental, las prácticas educativas, y el uso y la satisfacción con la red de apoyo social, prestando especial atención a los posibles efectos moderadores de estos cambios.
- En el segundo diseño, se analiza la capacidad predictiva del uso y la satisfacción con la red de apoyo social tanto inicial como final en relación a la eficacia del programa evaluado.



- El tercer diseño, se dirige a examinar la variabilidad existente en los tipos de cambio observados en los participantes tras el programa, adoptando un enfoque centrado en la persona. Asimismo, se exploraron las características propias de estas tipologías de cambio en relación con distintas dimensiones individuales, grupales y profesionales.

En el presente trabajo de investigación se han llevado a cabo diversos análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Así, se han realizado comparaciones intergrupo y comparaciones pre-postest, se han realizado predicciones mediante modelos de regresión lineal múltiple jerárquicos, y a través de análisis de conglomerados se ha explorado la variabilidad intra-grupo. A continuación, se describirá brevemente en qué consiste cada uno de ellos, en función de su diseño de evaluación.

En el **diseño 1** y con el fin de explorar los cambios producidos en los padres y madres tras su participación en el programa se han llevado a cabo diversos análisis. Cuando fue necesario realizar el contraste de una única variable independiente y las variables que intervenían en el análisis eran cuantitativas, se emplearon análisis univariante de varianza (ANOVA). En este caso se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico  $R^2$ , la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando  $R^2 < .01$ , baja cuando  $R^2 > .01$  y  $R^2 < .09$ , media cuando  $R^2 > .09$  y  $R^2 < .25$  y alta cuando  $R^2 > .25$  (Cohen, 1988).

En el caso de los análisis comparativos de varios factores de una misma dimensión de carácter cuantitativo se han llevado a cabo análisis multivariados de varianza (MANOVA). Teniendo en cuenta que los tamaños de muestra eran iguales o similares en todos los contrastes realizados se ha empleado la F ofrecida por el Lambda de Wilks para la interpretación de la significatividad del modelo. En este caso se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico  $\eta^2$  parcial, obtenido a partir del valor absoluto de test de Wilks, la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando  $\eta^2 < .01$ , baja cuando  $\eta^2 > .01$  y  $\eta^2 < .06$ , media cuando  $\eta^2 > .06$  y  $\eta^2 < .15$ , y alta cuando  $\eta^2 > .15$  (Cohen, 1988). A continuación, para el estudio de los contrastes entre pares de variables se llevaron a cabo análisis univariantes de varianza (ANOVA) tal y como se han explicado con anterioridad.

En el caso de las comparaciones pre-postest de los factores de las diversas dimensiones planteadas se emplearon análisis de medidas repetidas en dos tiempos de medida inicial y final, empleando como F para la interpretación de la significatividad del contraste. En este caso se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico  $R^2$ , la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando  $R^2 < .01$ , baja cuando  $R^2 > .01$  y  $R^2 < .09$ , media cuando  $R^2 > .09$  y  $R^2 < .25$  y alta cuando  $R^2 > .25$  (Cohen, 1988). Asimismo, se realizaron análisis de medidas repetidas incluyendo diversos moderadores de las diferencias pre-postest.

En el **diseño 2**, con el fin de realizar predicciones sobre las dimensiones analizadas se realizaron análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos, realizados en tres pasos. En el primero de ellos se controlaron variables sociodemográficas de la familia, en un segundo paso se incluyeron las fuentes de apoyo informal y formal medidas inicialmente, y en el tercer paso se controlaron las fuentes de apoyo informa y formal medidas una vez finalizado el programa. Todas las variables incluidas en los modelos de regresión fueron estandarizadas con el fin de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis, siguiendo las recomendaciones de Tabachnick y Fidell (2007). Para la interpretación de la significación global del modelo se examinó el estadístico F, así como, los valores de la  $R^2$  y la  $R^2$  de cambio, que nos indica la proporción de varianza explicada por el modelo y la contribución de cada uno de los pasos al mismo, como indicadores de su relevancia clínica. Asimismo, se observa la contribución específica de cada dimensión a la varianza total explicada por el modelo a través de la significatividad y el valor de la correlación semiparcial al cuadrado.

En el **diseño 3**, la variabilidad intra-grupo con respecto a las dimensiones de cambio se ha explorado a través de dos tipos de análisis de conglomerados utilizados sucesivamente. En primer lugar, se ha empleado el procedimiento de conglomerados jerárquicos a través del cual se obtienen diferentes agrupaciones de sujetos en función de su similitud, hasta llegar a un grupo constituido por toda la muestra, utilizando como método de agrupamiento el vecino más lejano y como medida de distancia la euclídea al cuadrado (Picón et al., 2003). A partir del análisis visual del dendograma obtenido en el procedimiento anterior se obtuvo el número de conglomerados más adecuado, permitiendo con ello realizar, en segundo lugar, el procedimiento de conglomerados con

k medias, con el fin de asignar a cada observación el conglomerado que se encuentre más próximo en términos del centroide. Todas las variables incluidas fueron tipificadas en puntuaciones z con el fin de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis. A continuación, se realizó un análisis de las características de los participantes pertenecientes a cada conglomerado a partir de análisis univariantes de varianza (ANOVA) tal y como se han explicado en el diseño 1, en el caso de que la variable dependiente fuera cuantitativa.

En cambio, cuando los análisis implicaban la comparación de grupos en función de variables dicotómicas se empleó el estadístico Chi-Cuadrado para la obtención del nivel de significación del contraste, realizando comparaciones de frecuencias y determinando la magnitud de la acumulación de las mismas en las distintas categorías a través del análisis de los residuos tipificados corregidos. En este caso se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico  $v$  de Cramer, la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando  $v < .10$ , baja cuando  $v > .10$  y  $v < .30$ , media cuando  $v > .30$  y  $v < .50$ , y alta cuando  $v > .50$  (Agresti, 1996).

## **Capitulo 6. Resultados I**

A lo largo de este apartado se presentan los resultados del trabajo de investigación que nos ocupa. De acuerdo con los objetivos propuestos con anterioridad, la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), con respecto a sus efectos inmediatos, se aborda partiendo de una perspectiva que va desde el análisis de los efectos intersujeto, hasta adoptar un enfoque centrado en las propias familias en relación a los cambios intrasujeto. Por medio de tres diseños de investigación:

1. Diseño 1: Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)
2. Diseño 2 : Efectos del apoyo social en la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)
3. Diseño 3: Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)

### **1. Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)**

A lo largo de este estudio se analizaron los cambios producidos en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), prestando particular atención al cambio en sus teorías implícitas, su agencia parental, sus prácticas educativas, su red de apoyo y su satisfacción con la red de apoyo social. El análisis de estas diferencias es crucial para conocer la eficacia de este programa, así como, conocer cuáles son aquellas variables que pueden estar moderando sus efectos; y, de este modo, conocer las condiciones para su óptima implementación.

En este sentido, se investigó la eficacia del programa a partir de una triple aproximación:

- En primer lugar, se exploraron los cambios producidos en el grupo de intervención en sus teorías implícitas, su agencia parental, sus prácticas educativas, su red de apoyo social y su satisfacción con la red de apoyo social, tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), con el fin de conocer la influencia del mismo en las familias.
- En segundo lugar, se exploraron las diferencias en teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas, red de apoyo social y satisfacción

con la red de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo de control una vez finalizada su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), con el objeto de comprobar si las diferencias observadas se deben al programa o al propio proceso de cambio de las familias a través del tiempo.

- En tercer lugar, se examinó la posible influencia de variables moderadoras en los efectos producidos por el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), teniendo en cuenta variables relativas a la familia, al mediador o al propio proceso, con el propósito de explorar las características de las familias que más se benefician del programa.

#### 1.1. Cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)

Con el fin de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) se exploró cada una de las variables de cambio planteadas; es decir, los cambios en las teorías implícitas nurturista, innatista, ambientalista y constructivista, en aspectos de la propia agencia parental de las familias como el control interno, la autoeficacia, el acuerdo en la pareja, y la percepción de la dificultad de su rol parental, en las prácticas educativas permisivo-negligentes, inductivas y coercitivas, en el uso de la red de apoyo tanto formal como informal en dos problemáticas diferenciadas, un problema personal y un problema con su hijo, y por último, la satisfacción con la red de apoyo social en las mismas problemáticas.

Este análisis comenzó con una exploración inicial a través de análisis multivariados de varianza (MANOVA) para cada una de las dimensiones analizadas, teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas, red de apoyo social, y satisfacción con la red de apoyo social, tomando como variables de medida la propia dimensión y el tiempo de medida.

En relación a la dimensión teorías implícitas los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El análisis realizado obtuvo

un efecto principal significativo en la variable teorías implícitas ( $F(3, 491) = 1476.693$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .750$ ), lo que indica que, en conjunto, las teorías implícitas no fueron apoyadas por igual. En particular, se obtuvieron mayores niveles de apoyo a la teoría ambientalista que a la teoría constructivista ( $t_{(493)} = 25.552$ ;  $p = .000$ ), así como, la teoría constructivista fue apoyada en mayor medida que la teoría innatista ( $t_{(493)} = 30.167$ ;  $p = .000$ ), y con el apoyo más bajo se encuentra la teoría nurturista ( $t_{(493)} = 5.308$ ;  $p = .000$ ).

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ( $F(1, 493) = 8.085$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2 = .016$ ), lo que indica que se produjo una reducción generalizada del apoyo a las teorías implícitas tras el programa ( $t_{(493)} = 2.843$ ;  $p = .000$ ).

En relación a la dimensión agencia parental los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El análisis realizado obtuvo un efecto principal significativo en la variable agencia parental ( $F(3, 478) = 893.475$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .651$ ), lo que indica que se presentaron mayores niveles de autoeficacia que de acuerdo en la pareja ( $t_{(480)} = 14.794$ ;  $p = .000$ ), así como, el acuerdo en la pareja se presentó en mayor medida que el control interno ( $t_{(480)} = 3.424$ ;  $p = .001$ ), y con la presencia más baja se encuentra la percepción de la dificultad del rol parental ( $t_{(480)} = 33.123$ ;  $p = .000$ ).

Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable agencia parental y la variable tiempo de medida ( $F(3, 478) = 2.646$ ,  $p = .048$ ,  $\eta^2 = .005$ ), indicando que los cambios producidos en la agencia parental fueron diferentes o más acusados en unas variables que en otras. Así, se observó un único cambio significativo tras el programa en el aumento del control interno (ver Tabla 6).

En relación a la dimensión prácticas educativas los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El análisis realizado obtuvo un efecto principal significativo en la variable prácticas educativas ( $F(2, 490) = 3382.608$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .873$ ), lo que indica que se presentaron mayores niveles de la práctica educativa inductiva que de la coercitiva ( $t_{(491)} = 54.380$ ;  $p = .000$ ), así como, la práctica coercitiva se presentó en mayor medida que la permisivo-negligente ( $t_{(491)} = 22.118$ ;  $p = .001$ ).

Así como, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ( $F(1, 491) = 23.340, p = .000, \eta^2 = .045$ ), lo que indica que se produjo una reducción generalizada de las prácticas educativas tras el programa ( $t_{(491)} = 4.831; p = .000$ ). Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable prácticas educativas y la variable tiempo de medida ( $F(2, 490) = 74.047, p = .000, \eta^2 = .131$ ), indicando que los cambios producidos en las prácticas educativas fueron diferentes o más acusados en unas que en otras. Así, se observó una disminución significativa de las prácticas coercitivas y permisivo-negligentes, así como, un aumento significativo de las prácticas inductivas (ver Tabla 6).

En relación a la dimensión uso de la red de apoyo social los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El análisis realizado obtuvo un efecto principal significativo en la variable uso de la red de apoyo social ( $F(3, 493) = 674.474, p = .000, \eta^2 = .577$ ), lo que indica que se presentaron mayores niveles de uso de los apoyos informales en ambos tipos de problemáticas que de los apoyos formales ( $t_{(495)} = 26.244; p = .000; t_{(495)} = 30.327; p = .000$ ).

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ( $F(1, 495) = 30.955, p = .000, \eta^2 = .059$ ), lo que indica que se produjo un aumento generalizado en la red de apoyo social tras el programa ( $t_{(495)} = 5.564; p = .000$ ).

En relación a la dimensión satisfacción con la red de apoyo social los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El análisis realizado obtuvo un efecto principal significativo en la variable satisfacción con la red de apoyo social ( $F(3, 452) = 877.189, p = .000, \eta^2 = .659$ ), lo que indica que se presentaron mayores niveles en la satisfacción con los apoyos informales en ambos tipos de problemáticas que con los apoyos formales ( $t_{(454)} = 31.267; p = .000; t_{(454)} = 32.927; p = .000$ ).

Asimismo, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ( $F(1, 454) = 5.665, p = .018, \eta^2 = .018$ ), lo que indica que se produjo un aumento generalizado de la satisfacción con la red de apoyo social tras el programa ( $t_{(454)} = 2.380; p = .018$ ).



A continuación, se llevaron a cabo Análisis de medidas repetidas para cada una de las variables de cambio planteadas. En la Tabla 6 se presentan las medias y desviaciones típicas pre-postest para el grupo de intervención, en cada una de las variables, así como su contraste.

**Tabla 6.** Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención

	Pretest M (DT)	Postest M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto (R <sup>2</sup> parcial)
<b>Teorías implícitas:</b>					
Nurturista	2.98 (1.89)	2.62 (1.89)	<b>4.164*</b>	1/493	.053
Innatista	3.30 (1.44)	2.92 (1.52)	<b>6.355**</b>	1/493	.093
Ambientalista	6.90 (1.06)	6.69 (1.04)	<b>3.903*</b>	1/493	.048
Constructivista	4.94 (1.68)	5.06 (1.77)	1.884	1/493	.004
<b>Agencia parental:</b>					
Control Interno	4.01 (0.91)	4.21 (0.85)	<b>6.071**</b>	1/480	.099
Autoeficacia	5.36 (0.53)	5.38 (0.52)	0.554	1/480	.001
Acuerdo Pareja	4.35 (1.60)	4.44 (1.54)	2.437	1/480	.005
Percepción de dificultad del rol	2.30 (1.10)	2.24 (1.16)	1.065	1/480	.002
<b>Prácticas educativas:</b>					
Permisivo-Negligente	1.22 (0.50)	0.45 (0.43)	<b>47.920***</b>	1/491	.253
Inductivo	2.48 (0.65)	3.07 (0.62)	<b>45.521***</b>	1/494	.115
Coercitivo	1.61 (0.65)	0.93 (0.65)	<b>63.759***</b>	1/491	.361
<b>Uso de la red de apoyo:</b>					
Apoyo informal en problema con hijos	0.23 (0.19)	0.41 (0.24)	<b>35.304***</b>	1/495	.107
Apoyo formal en problema con hijos	0.16 (0.20)	0.23 (0.29)	<b>16.993***</b>	1/495	.053
Apoyo informal en problema personal	0.11 (0.18)	0.39 (0.24)	<b>32.695***</b>	1/495	.841
Apoyo formal en problema personal	0.08 (0.19)	0.17 (0.30)	<b>17.760***</b>	1/495	.045
<b>Satisfacción con la red de apoyo:</b>					
Satisfacción con apoyo informal en problema con hijos	1.30 (0.65)	1.38 (0.61)	<b>4.961*</b>	1/454	.011

Satisfacción con apoyo formal en problema con hijos	0.48 (0.53)	0.52 (0.56)	1.899	1/454	.004
Satisfacción con apoyo informal en problema personal	1.22 (0.68)	1.30 (0.69)	<b>4.914*</b>	1/454	.011
Satisfacción con apoyo formal en problema personal	0.29 (0.54)	0.31 (0.54)	0.412	1/454	.001

\*\*\*  $p \leq .001$  \*\*  $p \leq .01$  \*  $p \leq .05$

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 1, los resultados del análisis de medidas repetidas pusieron de manifiesto la existencia de diferencias pre-postest en los cinco grupos de variables exploradas. En relación a las teorías implícitas se observó una disminución estadísticamente significativa de las teorías nurturista, innatista y ambientalista, mostrando una relevancia clínica entre baja y media.

En relación a las variables de agencia parental se observó una única diferencia estadísticamente significativa en el aumento del control interno, mostrando una relevancia clínica media.

En relación a las prácticas educativas se observaron diferencias significativas en las tres prácticas analizadas, con una disminución de las prácticas permisivo-negligentes y las prácticas coercitivas, mostrando una relevancia clínica alta. En cambio, se observó un aumento de las prácticas inductivas, mostrando una relevancia clínica media.

En relación al uso de la red de apoyo social, se observaron diferencias significativas para ambos tipos de fuentes de apoyo, en los dos tipos de problemáticas, mostrando un aumento significativo de las mismas, con una relevancia clínica baja en el caso de las fuentes formales de apoyo en ambos tipos de problemas, y media y alta en el caso de las fuentes informales de apoyo.

Y en relación a la satisfacción con la red de apoyo social, se observaron también diferencias significativas para las fuentes de apoyo informal, en los dos tipos de problemáticas, mostrando un aumento significativo de la misma, con una relevancia clínica baja.

## 1.2. Diferencias posttest entre el grupo de intervención y el grupo control

Una vez analizadas las diferencias pre-posttest en el grupo de intervención se llevó a cabo una exploración de las diferencias entre este grupo y el grupo control con el fin de comprobar si éstas se debían al efecto del programa o al propio proceso de cambio de las familias a través del tiempo.

En el análisis comparativo entre el grupo de intervención y el grupo control se utilizó la medida posttest del grupo de intervención en comparación con la misma medida del grupo de control que se encontraba en espera para la realización del mismo. Con este fin se introdujeron las variables dependientes en función de su dimensión de pertenencia; de este modo, se llevaron a cabo análisis multivariados de varianza (MANOVA) independientes para teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas, red de apoyo social y satisfacción con la red de apoyo social.

En relación a la dimensión teorías implícitas los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El resultado de este contraste se recoge a continuación en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Contraste de medias (MANOVA) de las teorías implícitas entre el grupo de intervención y el grupo control

	<b>gl</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2</math> parcial</b>
Test de Wilks	4 / 987	42.893	.000	.148

Como puede observarse en la Tabla 7 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ( $F(4, 987) = 42.893$ ;  $p = .000$ ), indicando que existían diferencias significativas en el conjunto de teorías implícitas evaluadas entre el grupo de intervención y el grupo control. El modelo obtuvo un tamaño del efecto medio, con una  $\eta^2$  parcial = .148, confirmando la relevancia clínica de la diferencia significativa hallada.

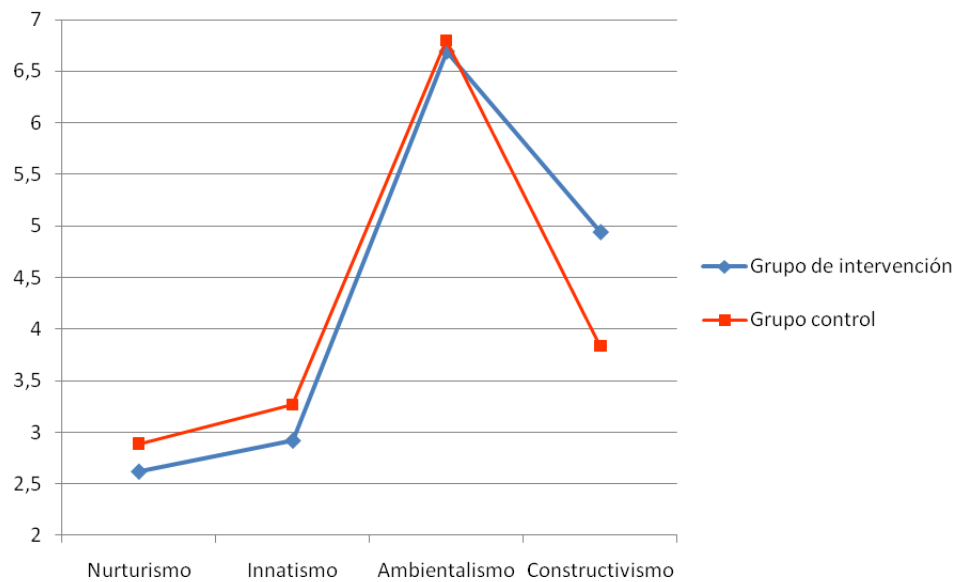
Dada la significatividad del modelo se exploró la contribución individual de cada una de las teorías implícitas en el mismo. En la Tabla 8 se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las teorías implícitas analizadas.

**Tabla 8.** Contribución de cada teoría implícita al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA)

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,990)	p	Tamaño del efecto (R <sup>2</sup> )
Nurturista	2.62 (1.89)	2.89 (1.67)	5.839	<b>.016</b>	.016
Innatista	2.92 (1.52)	3.27 (1.33)	14.958	<b>.000</b>	.025
Ambientalista	6.69 (1.04)	6.80 (0.96)	3.048	.081	.003
Constructivista	5.06 (1.77)	3.84 (1.49)	112.680	<b>.000</b>	.102

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 8 indican que tres de las teorías implícitas mostraron diferencias significativas entre los grupos, la teoría implícita nurturista ( $F(1,990) = 5.839$ ;  $p = .016$ ), la teoría implícita innatista ( $F(1,990) = 14.958$ ;  $p = .000$ ) y la teoría implícita constructivista ( $F(1,990) = 112.680$ ;  $p = .000$ ) contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo, mostrando relevancias clínicas bajas y medias.

Este resultado se recoge en la Figura 15, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior de apoyo a la teoría implícita constructivista respecto al del grupo control. Así como, el grupo control mostró un nivel significativamente superior de apoyo a las teorías implícitas nurturista e innatista respecto al del grupo de intervención.



**Figura 15.** Puntuaciones promedio de la dimensión teorías implícitas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.

En relación a la dimensión agencia parental los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El resultado de este contraste se recoge a continuación en la Tabla 9.

**Tabla 9.** Contraste de medias (MANOVA) de la agencia parental entre el grupo de intervención y el grupo control

	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Test de Wilks	4 / 972	134.102	.000	.356

Como puede observarse en la Tabla 9 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ( $F(4, 972) = 134.102$ ;  $p = .000$ ), indicando que existían diferencias significativas en las variables de agencia parental evaluadas entre el grupo de intervención y el grupo control. El modelo obtuvo un tamaño del efecto alto, con una  $\eta^2$  parcial = .356, confirmando la relevancia clínica de la diferencia significativa hallada.

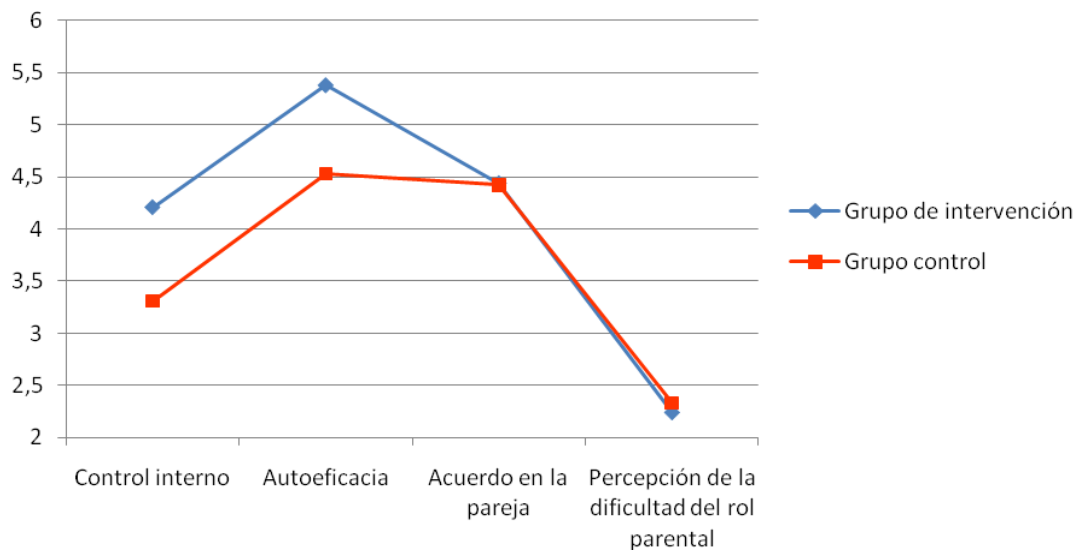
Dada la significatividad del modelo se exploró la contribución individual de cada una de las variables de agencia parental en el mismo. En la Tabla 10 se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas.

**Tabla 10.** Contribución de cada variable de agencia parental al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA)

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,975)	p	Tamaño del efecto (R <sup>2</sup> )
Control Interno	4.21 (0.85)	3.31 (0.91)	256.554	.000	.208
Autoeficacia	5.38 (0.52)	4.53 (0.74)	422.942	.000	.303
Acuerdo en la pareja	4.44 (1.54)	4.42 (1.79)	0.069	.793	.000
Percepción de la dificultad del rol parental	2.24 (1.16)	2.33 (1.16)	1.284	.258	.001

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 10 indican que las variables que contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo son el control interno ( $F(1, 975) = 256.554$ ;  $p = .000$ ) y la autoeficacia ( $F(1, 975) = 422.942$ ;  $p = .000$ ), mostrando relevancias clínicas media y alta.

Este resultado se recoge en la Figura 16, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior tanto en control interno como en autoeficacia al del grupo control.



**Figura 16.** Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.

En relación a la dimensión prácticas educativas los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El resultado de este contraste se recoge a continuación en la Tabla 11.

**Tabla 11.** Contraste de medias (MANOVA) de las prácticas educativas entre el grupo de intervención y el grupo control

	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Test de Wilks	3 / 986	586.444	.000	.641

Como puede observarse en la Tabla 11 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ( $F(3, 986) = 586.444$ ;  $p = .000$ ), indicando que existían diferencias significativas en las prácticas educativas evaluadas entre el grupo de intervención y el grupo control. El modelo obtuvo un tamaño del efecto alto, con una  $\eta^2$  parcial = .641, confirmando la relevancia clínica de la diferencia significativa hallada.

Dada la significatividad del modelo se exploró la contribución individual de cada una de las prácticas educativas en el mismo. En la Tabla 12 se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas.

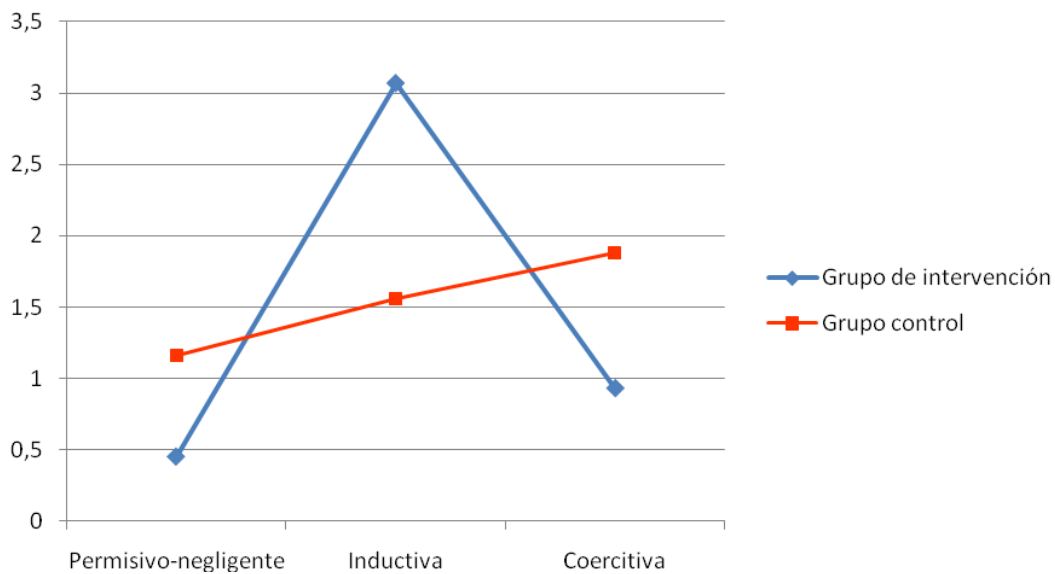
**Tabla 12.** Contribución de cada práctica educativa al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA)

<b>Variable</b>	<b>Grupo de intervención M (DT)</b>	<b>Grupo Control M (DT)</b>	<b>F(1,988)</b>	<b>p</b>	<b>Tamaño del efecto (R<sup>2</sup>)</b>
Permisivo-Negligente	0.45 (0.43)	1.16 (0.57)	489.364	<b>.000</b>	.331
Inductiva	3.07 (0.62)	1.56 (0.74)	1195.637	<b>.000</b>	.547
Coercitiva	0.93 (0.65)	1.88 (0.59)	580.816	<b>.000</b>	.370

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 12 indican que las tres prácticas educativas contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo, la práctica permisivo-negligente ( $F(1, 988) = 489.364$ ;  $p = .000$ ), la práctica inductiva ( $F(1, 988) = 1195.637$ ;  $p = .000$ ) y la práctica coercitiva ( $F(1, 988) = 580.816$ ;  $p = .000$ ) mostrando una relevancia clínica alta.

Este resultado se recoge en la Figura 17, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en la práctica inductiva al del grupo control. En cambio, el grupo control mostró un nivel significativamente superior en las prácticas permisivo-negligentes y coercitivas al del grupo de intervención.





**Figura 17.** Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas educativas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.

En relación a la dimensión red de apoyo social los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El resultado de este contraste se recoge a continuación en la Tabla 13.

**Tabla 13.** Contraste de medias (MANOVA) del uso de las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control

	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Test de Wilks	4 / 987	16.415	.000	.062

Como puede observarse en la Tabla 13 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ( $F(4, 987) = 16.415$ ;  $p = .000$ ), indicando que existían diferencias significativas en las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control. El modelo obtuvo un tamaño del efecto medio, con una  $\eta^2$  parcial = .062, confirmando la relevancia clínica de la diferencia significativa hallada.

Dada la significatividad del modelo se exploró la contribución individual de cada una de las fuentes de apoyo (formales e informales) en dos tipos de problemáticas, un

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

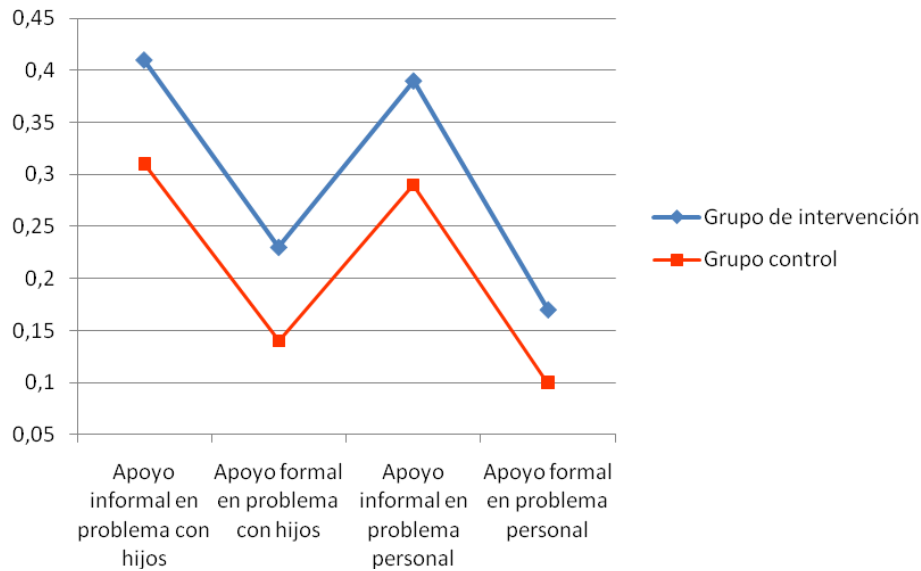
problema con los hijos y un problema personal, en el mismo. En la Tabla 14 se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas.

**Tabla 14.** Contribución de cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control (ANOVA)

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,990)	p	Tamaño del efecto (R <sup>2</sup> )
Apoyo informal en un problema con los hijos	0.41 (0.24)	0.31 (0.17)	60.896	<b>.000</b>	.058
Apoyo formal en un problema con los hijos	0.23 (0.29)	0.14 (0.18)	30.781	<b>.000</b>	.030
Apoyo informal en un problema personal	0.39 (0.24)	0.29 (0.17)	51.281	<b>.000</b>	.049
Apoyo formal en un problema personal	0.17 (0.30)	0.10 (0.17)	20.984	<b>.000</b>	.021

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 14 indican que las dos fuentes de apoyo analizadas en los dos tipos de problemas contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo: las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos ( $F(1, 990) = 60.896$ ;  $p = .000$ ), las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos ( $F(1, 990) = 30.781$ ;  $p = .000$ ), las fuentes de apoyo informal en un problema personal ( $F(1, 990) = 51.281$ ;  $p = .000$ ) y las fuentes de apoyo formal en un problema personal ( $F(1, 990) = 20.984$ ;  $p = .000$ ), mostrando una relevancia clínica baja.

Este resultado se recoge en la Figura 18, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en sus fuentes de apoyo tanto formales como informales, en ambos tipos de problemas, al del grupo control.



**Figura 18.** Puntuaciones promedio de la dimensión red de apoyo social y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.

En relación a la dimensión satisfacción con la red de apoyo social los resultados de la evaluación de las asunciones de normalidad y linealidad fueron satisfactorios. El resultado de este contraste se recoge a continuación en la Tabla 15.

**Tabla 15.** Contraste de medias (MANOVA) de la satisfacción con las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control

	gl	F	p	$\eta^2$ parcial
Test de Wilks	4 / 945	7.359	.000	.030

Como puede observarse en la Tabla 15 el análisis realizado resultó significativo a nivel estadístico ( $F(4, 945) = 7.359; p = .000$ ), indicando que existían diferencias significativas en la satisfacción de las fuentes de apoyo social entre el grupo de intervención y el grupo control. El modelo obtuvo un tamaño del efecto bajo, con una  $\eta^2$  parcial = .030, confirmando cierta relevancia clínica de la diferencia significativa hallada.

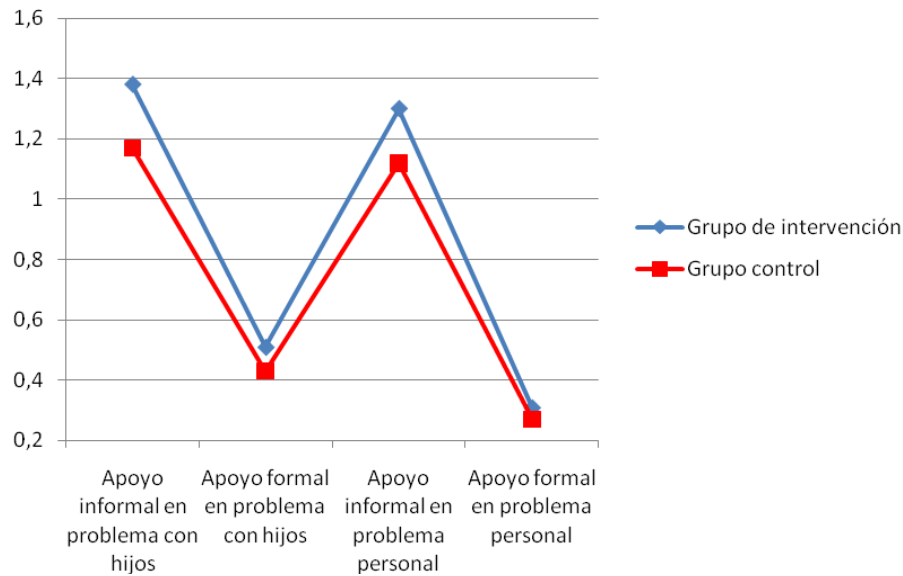
Dada la significatividad del modelo se exploró la contribución individual de cada una de las satisfacciones con las fuentes de apoyo (formales e informales) en dos tipos de problemáticas, un problema con los hijos y un problema personal, en el mismo. En la Tabla 16 se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas.

**Tabla 16.** Contribución de la satisfacción con cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y le grupo control (ANOVA)

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,948)	p	Tamaño del efecto (R <sup>2</sup> )
Satisfacción con apoyo informal en problema con hijos	1.38 (0.61)	1.17 (0.63)	27.945	<b>.000</b>	.029
Satisfacción con apoyo formal en problema con hijos	0.51 (0.56)	0.43 (0.52)	5.571	<b>.018</b>	.006
Satisfacción con apoyo informal en problema personal	1.30 (0.69)	1.12 (0.65)	17.407	<b>.000</b>	.018
Satisfacción con apoyo formal en problema personal	0.31 (0.54)	0.27 (0.46)	1.617	.204	.002

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 16 indican que la satisfacción con las fuentes informales de apoyo analizadas en los dos tipos de problemas contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo; así como, la satisfacción con las fuentes formales de apoyo en un problema con los hijos: las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos ( $F(1, 948) = 27.945$ ;  $p = .000$ ), las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos ( $F(1, 948) = 5.571$ ;  $p = .018$ ), las fuentes de apoyo informal en un problema personal ( $F(1, 948) = 17.407$ ;  $p = .000$ ), mostrando una relevancia clínica baja.

Este resultado se recoge en la Figura 19, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en la satisfacción con sus fuentes de apoyo, en ambos tipos de problemas, que el del grupo control.



**Figura 19.** Puntuaciones promedio de la dimensión satisfacción con la red de apoyo social y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control.

### 1.3. Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención

Una vez analizadas las diferencias pre-postest en el grupo de intervención y comprobada la existencia de diferencias postest en comparación con el grupo control, a continuación se analizarán los posibles moderadores de estas diferencias, determinando de este modo las características de los destinatarios para los que el Programa de Apoyo Personal y Familiar resulta más beneficioso.

Con este fin se plantean moderadores de tres tipos: a) Características sociodemográficas de la familia; b) Características sociodemográficas del mediador; y c) Características del grupo de intervención y del proceso de implementación.

### 1.3.1. Características sociodemográficas de la familia.

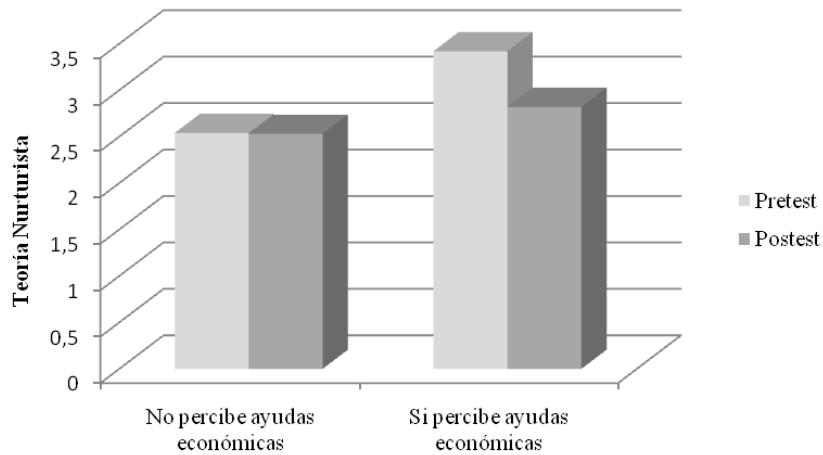
En relación a los moderadores centrados en las características sociodemográficas de la familia se realizaron Análisis de medidas repetidas de las dimensiones analizadas con variables independientes como la edad, el sexo, el número de hijos, la zona (rural o urbana), el estado civil, la tipología familiar (monoparental o biparental), el nivel de estudios, el nivel de estudios de la pareja, la situación económica (percibir o no ayudas económicas), la motivación para el cambio (baja o alta) y el nivel de riesgo (riesgo o no riesgo).

Con el fin de facilitar su lectura se presentarán los moderadores organizados en función de las dimensiones analizadas (teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas, red de apoyo social y satisfacción con la red de apoyo social).

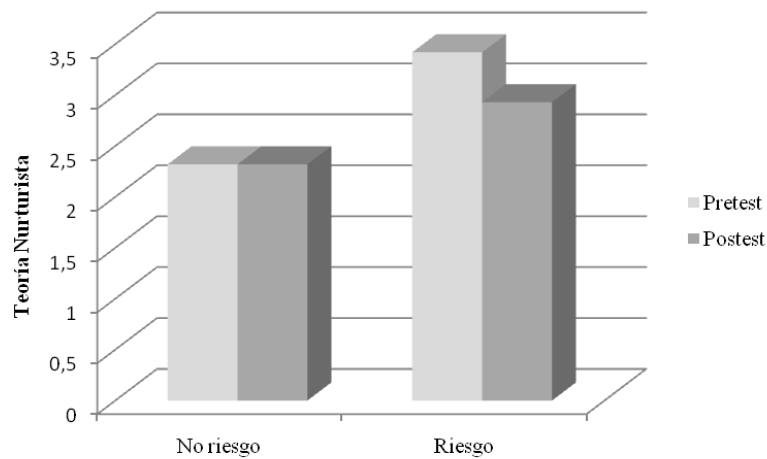
→ Teorías implícitas

Al centrarnos en la dimensión teorías implícitas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la **teoría implícita nurturista** el estado civil ( $F(5, 497) = 3.619$ ;  $p = .003$ ), el nivel de estudios ( $F(2, 471) = 7.061$ ;  $p = .001$ ), el nivel de estudios de la pareja ( $F(2, 467) = 5.156$ ;  $p = .006$ ), la situación económica ( $F(1, 456) = 8.475$ ;  $p = .004$ ), la situación laboral ( $F(2, 478) = 3.698$ ;  $p = .025$ ) y el nivel de riesgo ( $F(1, 417) = 6.417$ ;  $p = .012$ ).

Con respecto a la variable situación económica mostró concretamente que las familias que Si percibían ayudas económicas presentaron una reducción a nivel estadísticamente significativo de su apoyo a la teoría implícita nurturista ( $MPretest = 3.42$ ,  $MPostest = 2.82$ ) en comparación con el grupo que No percibía ayudas económicas que no presentó diferencias ( $MPretest = 2.54$ ,  $MPostest = 2.53$ ). En relación a la variable nivel de riesgo mostró que las familias en situación de riesgo psicosocial presentaron una reducción a nivel estadísticamente significativo su apoyo a la teoría implícita nurturista ( $MPretest = 3.42$ ,  $MPostest = 2.93$ ) en comparación con las familias en situación de no riesgo que no presentaron diferencias ( $MPretest = 2.32$ ,  $MPostest = 2.32$ ). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 20 y 21.

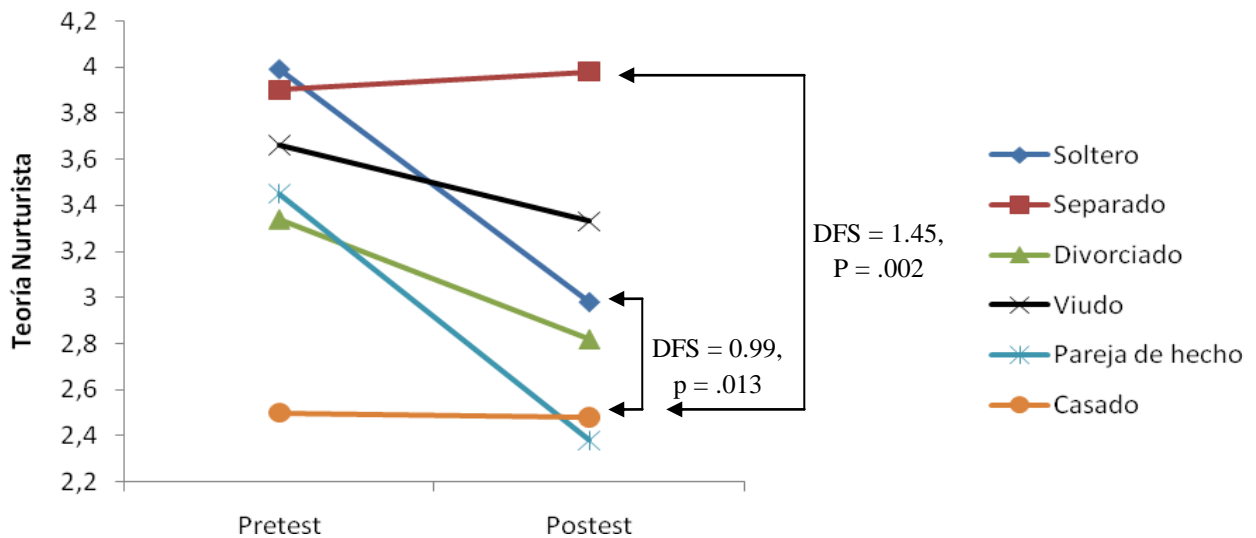


**Figura 20.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste en función de la situación económica



**Figura 21.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste en función del nivel de riesgo

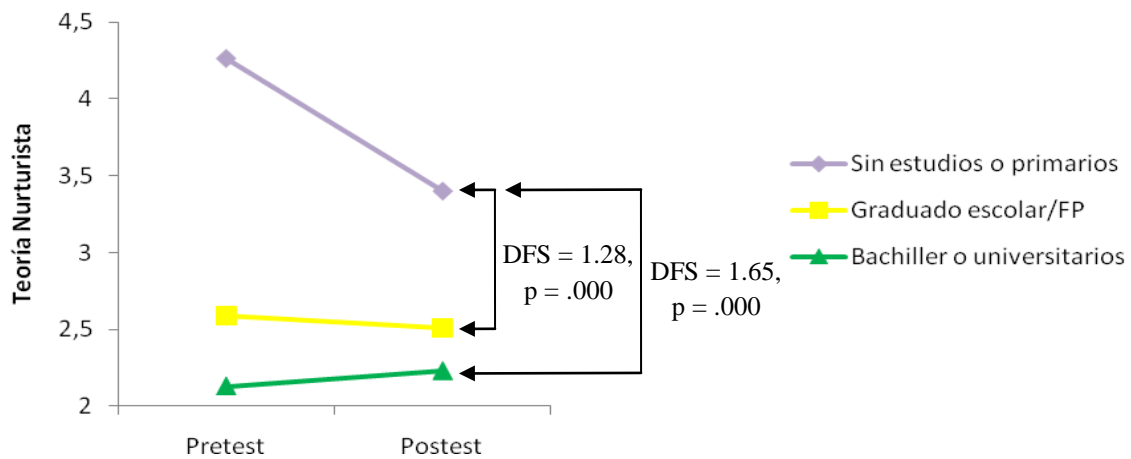
Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes (estado civil, nivel de estudios, nivel de estudios de la pareja y situación laboral) introducidas en el análisis, a continuación se presentan los análisis post hoc para cada una de ellas.



**Figura 22.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil.

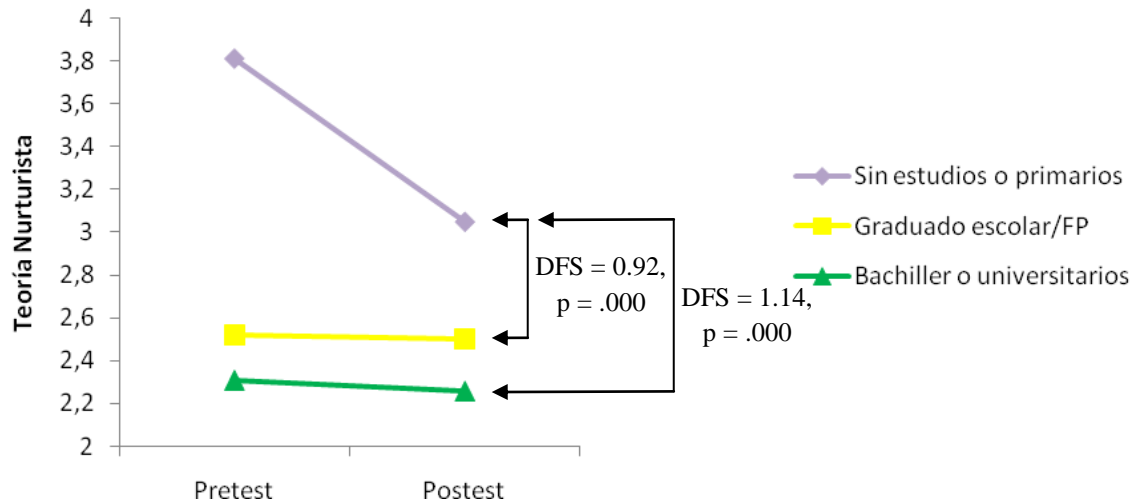
Como puede observarse en la Figura 22, los padres y madres casados se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los solteros ( $DFS = 0.99$ ,  $p = .013$ ) y separados ( $DFS = 1.45$ ,  $p = .002$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres casados se caracteriza por no mostrar cambios significativos en su apoyo a la teoría implícita nurturista tras el programa ( $M_{Pretest} = 2.50$ ,  $M_{Posttest} = 2.48$ ) en comparación con el grupo de padres y madres solteros que mostraron una disminución significativa ( $M_{Pretest} = 3.99$ ,  $M_{Posttest} = 2.98$ ) y el grupo de padres y madres separados que mostraron un leve aumento de la misma ( $M_{Pretest} = 3.90$ ,  $M_{Posttest} = 3.98$ ), aunque no significativo.





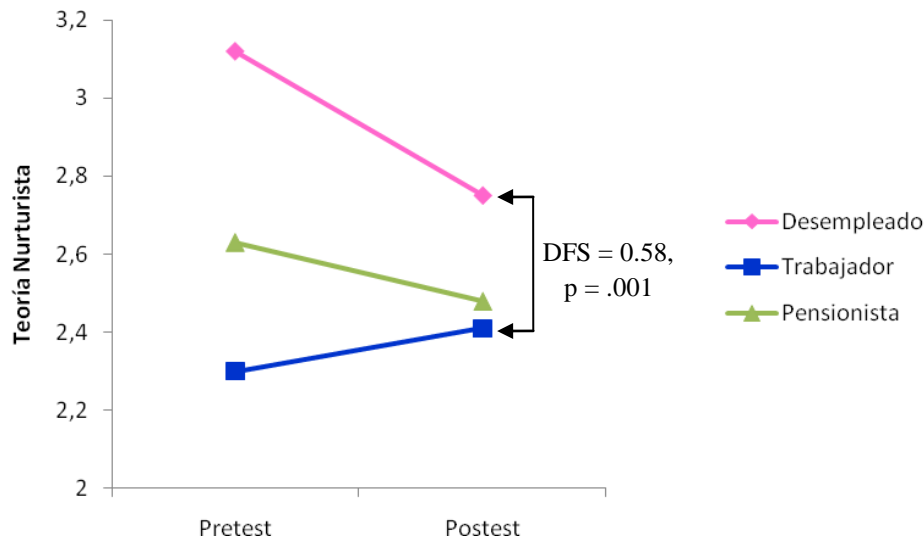
**Figura 23.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.

Como puede observarse en la Figura 23, los padres y madres sin estudios o estudios primarios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los de graduado escolar o FP (DFS = 1.28,  $p = .000$ ) y de los de bachiller o estudios universitarios (DFS = 1.65,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres sin estudios o estudios primarios presentaron una disminución significativa de su apoyo a la teoría implícita nurturista ( $M_{Pretest} = 4.26$ ,  $M_{Posttest} = 3.40$ ) en comparación con el grupo de padres y madres con graduado escolar o FP ( $M_{Pretest} = 2.59$ ,  $M_{Posttest} = 2.51$ ) y el grupo de padres y madres con estudios de bachiller o universitarios ( $M_{Pretest} = 2.13$ ,  $M_{Posttest} = 2.23$ ), que no mostraron cambios significativos.



**Figura 24.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios de la pareja.

Como puede observarse en la Figura 24, los padres y madres cuyas parejas poseían estudios primarios o sin estudios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los padres y madres cuyas parejas poseían estudios de graduado escolar o FP (DFS = 0.92,  $p = .000$ ) y estudios de bachiller o universitarios (DFS = 1.14,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que los de padres y madres con parejas sin estudios o estudios primarios presentan una disminución significativa de su apoyo a la teoría implícita nurturista ( $M_{\text{Pretest}} = 3.81$ ,  $M_{\text{Posttest}} = 3.05$ ) en comparación con los padres y madres con parejas con estudios de graduado escolar o FP ( $M_{\text{Pretest}} = 2.52$ ,  $M_{\text{Posttest}} = 2.26$ ) y los padres y madres con parejas con estudios de bachiller o universitarios ( $M_{\text{Pretest}} = 2.31$ ,  $M_{\text{Posttest}} = 2.26$ ), que no mostraron cambios significativos.

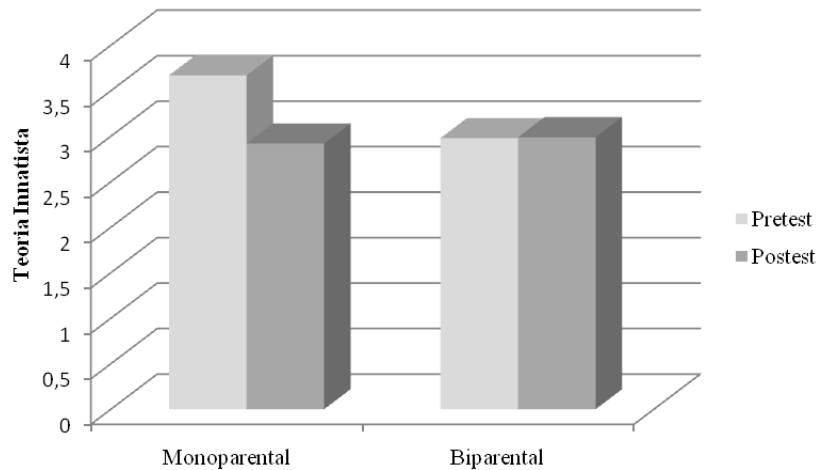


**Figura 25.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable situación laboral.

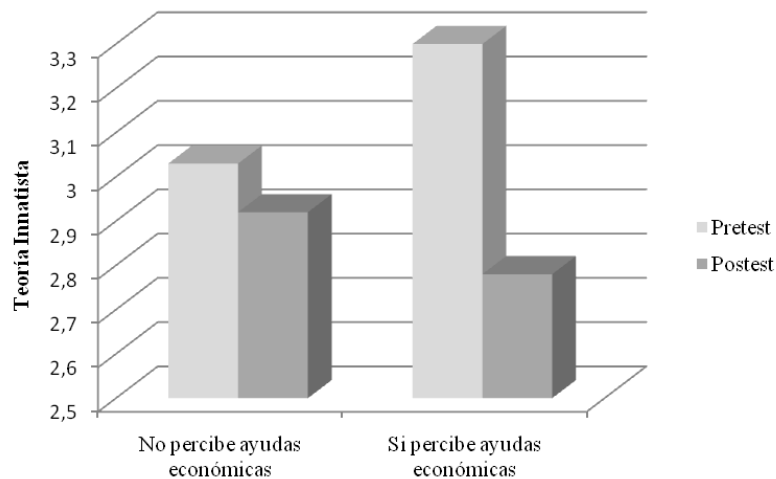
Como puede observarse en la Figura 25, los padres y madres con una situación laboral de desempleo se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que se encontraban trabajando en ese momento ( $DFS = 0.58, p = .001$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres con una situación laboral de desempleo presentaron una disminución significativa de su apoyo a la teoría implícita nurturista ( $M_{Pretest} = 3.12, M_{Posttest} = 2.75$ ) en comparación con el grupo de padres y madres trabajadores que presentaron un aumento significativo de su apoyo a la misma teoría implícita ( $M_{Pretest} = 2.30, M_{Posttest} = 2.41$ ).

En el caso de la **teoría implícita innatista** los análisis que mostraron diferencias significativas fueron la tipología familiar ( $F(1, 363) = 11.607; p = .001$ ) y la situación económica ( $F(1, 456) = 5.387; p = .021$ ). Concretamente, mostró que las familias monoparentales ( $M_{Pretest} = 3.67, M_{Posttest} = 2.98$ ) redujeron significativamente más su apoyo a la teoría implícita innatista que las familias biparentales ( $M_{Pretest} = 2.98, M_{Posttest} = 2.99$ ), que no mostraron cambios significativos. Así como, mostró que las familias que Si percibían ayudas económicas redujeron significativamente más su apoyo a la teoría implícita innatista ( $M_{Pretest} = 3.30, M_{Posttest} = 2.78$ ) en comparación con las familias que No percibían ayudas económicas ( $M_{Pretest} = 3.03, M_{Posttest} = 2.92$ ),

aunque éstas también mostraron una leve reducción. Estos resultados pueden observarse en las Figuras 26 y 27.



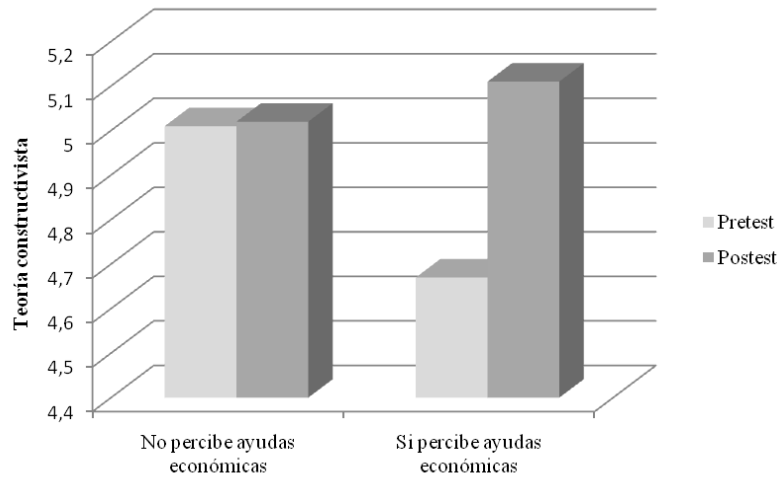
**Figura 26.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita innatista y contraste en función de la tipología familiar



**Figura 27.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita innatista y contraste en función de la situación económica

Con respecto a la **teoría implícita ambientalista** no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas de la familia analizadas. Al analizar la **teoría implícita constructivista** una única variable mostró diferencias significativas fue la situación económica familiar ( $F(1, 456) = 4.682; p = .031$ ). Concretamente, las

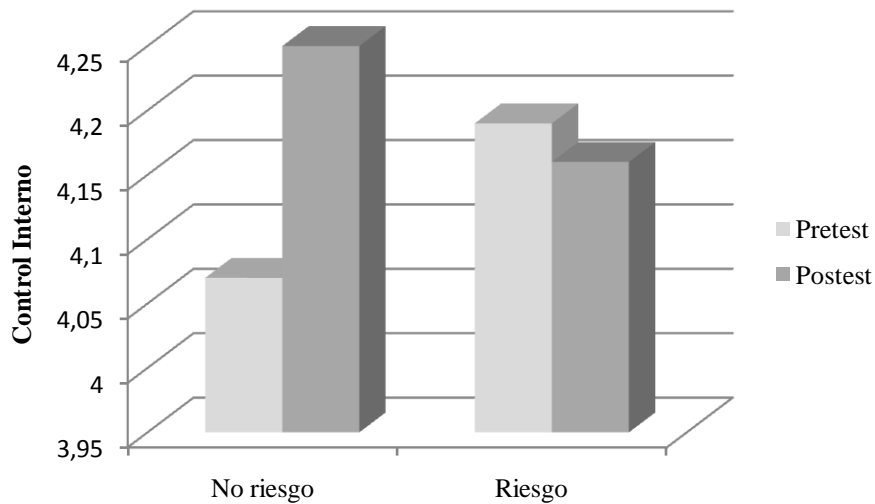
familias que Si percibían ayudas económicas mostraron un aumento a nivel estadísticamente significativo de su apoyo a la teoría implícita constructivista (MPrestest = 4.67, MPostest = 5.11) en comparación con el grupo que No percibía ayudas económicas que no presentó diferencias significativas (MPrestest = 5.01, MPostest = 5.02). Este resultado puede observarse en la Figura 28.



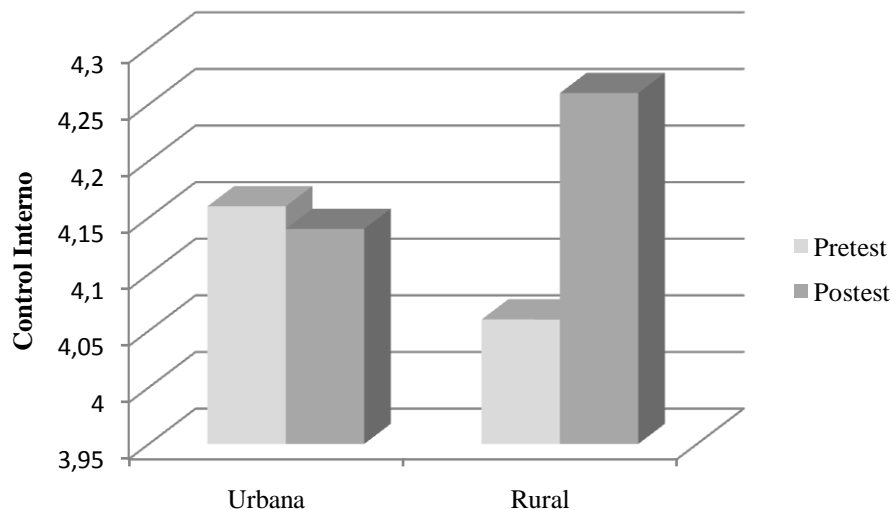
**Figura 28.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita constructivista y contraste en función de la variable situación económica.

→ Agencia parental

Al centrarnos en la dimensión agencia parental los análisis relativos al **control interno** mostraron diferencias significativas en la variable nivel de riesgo ( $F(1, 403) = 4.905$ ;  $p = .027$ ) y zona ( $F(1, 454) = 6.599$ ;  $p = .011$ ). Concretamente, las familias en situación de no riesgo aumentaron a nivel estadísticamente significativo su control interno (MPrestest = 4.07, MPostest = 4.25) en comparación con las familias en situación de riesgo psicosocial que no mostraron diferencias significativas (MPrestest = 4.19, MPostest = 4.16). En relación a la variable zona mostró que las familias que residían en una zona rural aumentaron a nivel estadísticamente significativo su control interno (MPrestest = 4.06, MPostest = 4.26) en comparación con las familias que residían en una zona urbana que no mostraron diferencias significativas (MPrestest = 4.16, MPostest = 4.14). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 29 y 30.

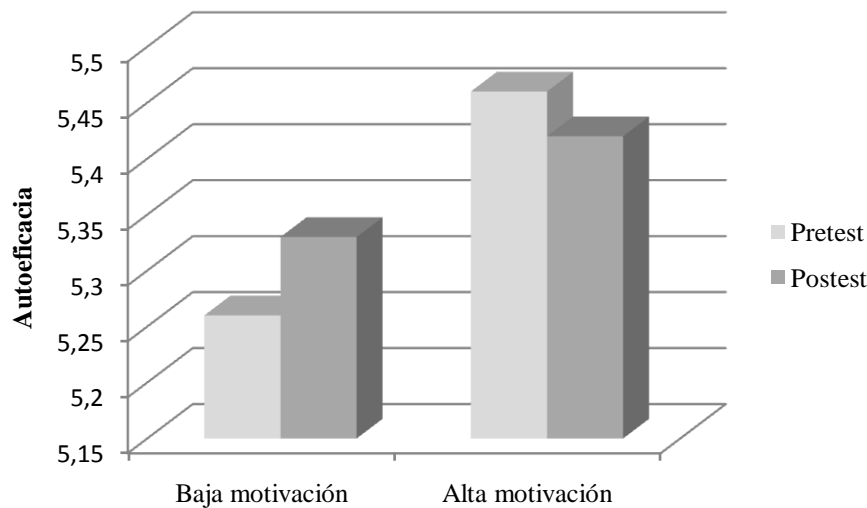


**Figura 29.** Puntuación promedio del control interno y contraste en función del nivel de riesgo



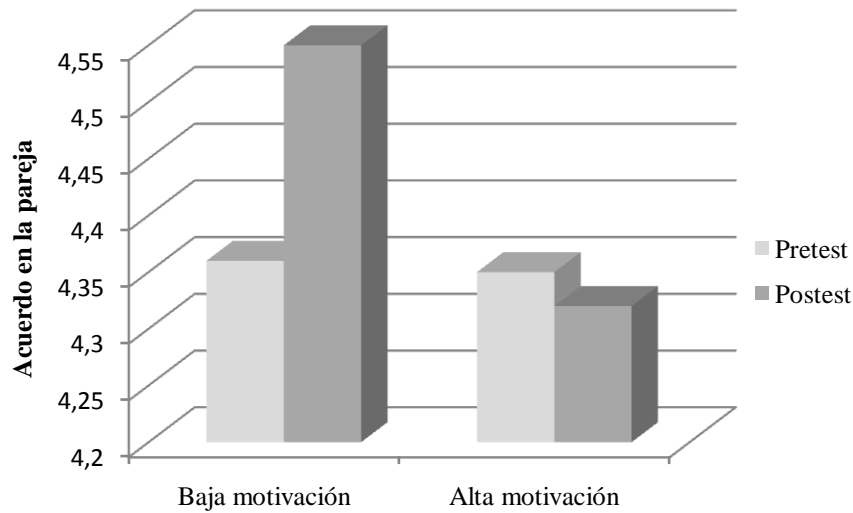
**Figura 30.** Puntuación promedio del control interno y contraste en función de la zona de residencia

Al analizar la **autoeficacia** se observaron diferencias significativas al tener en cuenta la variable motivación para el cambio ( $F(1, 479) = 4.044$ ;  $p = .045$ ). Concretamente, las familias que mostraban una baja motivación para el cambio aumentaron a nivel estadísticamente significativo sus puntuaciones en autoeficacia ( $M_{Pretest} = 5.26$ ,  $M_{Posttest} = 5.33$ ) en comparación con las familias que mostraban una alta motivación para el cambio que no mostraron diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 5.46$ ,  $M_{Posttest} = 5.42$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 31.

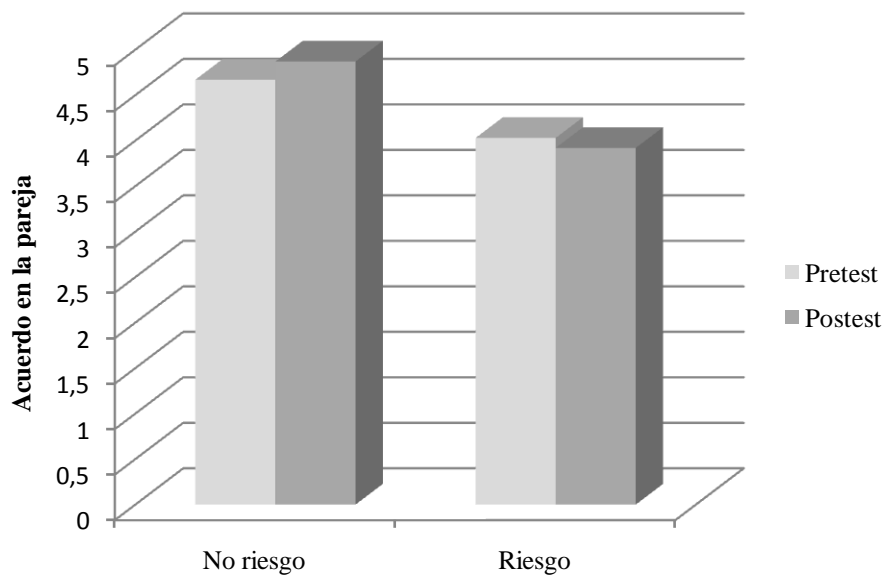


**Figura 31.** Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función de la variable motivación para el cambio

En el caso del **acuerdo en la pareja** los análisis que mostraron diferencias significativas fueron la edad ( $F(3, 470) = 2.624$ ;  $p = .05$ ), el número de hijos ( $F(2, 472) = 4.426$ ;  $p = .012$ ), el estado civil ( $F(5, 466) = 2.473$ ;  $p = .032$ ), la motivación para el cambio ( $F(1, 479) = 3.891$ ;  $p = .049$ ) y el nivel de riesgo ( $F(1, 403) = 5.794$ ;  $p = .017$ ). Con respecto a la variable motivación para el cambio mostró que las familias que presentaban una baja motivación para el cambio aumentaron a nivel estadísticamente significativo sus puntuaciones en acuerdo en la pareja ( $M_{Pretest} = 4.36$ ,  $M_{Posttest} = 4.55$ ) en comparación con las familias que presentaban una alta motivación para el cambio que no mostraron diferencias ( $M_{Pretest} = 4.35$ ,  $M_{Posttest} = 4.32$ ). En relación al nivel de riesgo, las familias en situación de no riesgo aumentaron a nivel estadísticamente significativo su acuerdo en la pareja ( $M_{Pretest} = 4.67$ ,  $M_{Posttest} = 4.87$ ) en comparación con las familias en situación de riesgo psicosocial que no mostraron diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 4.03$ ,  $M_{Posttest} = 3.92$ ). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 32 y 33.



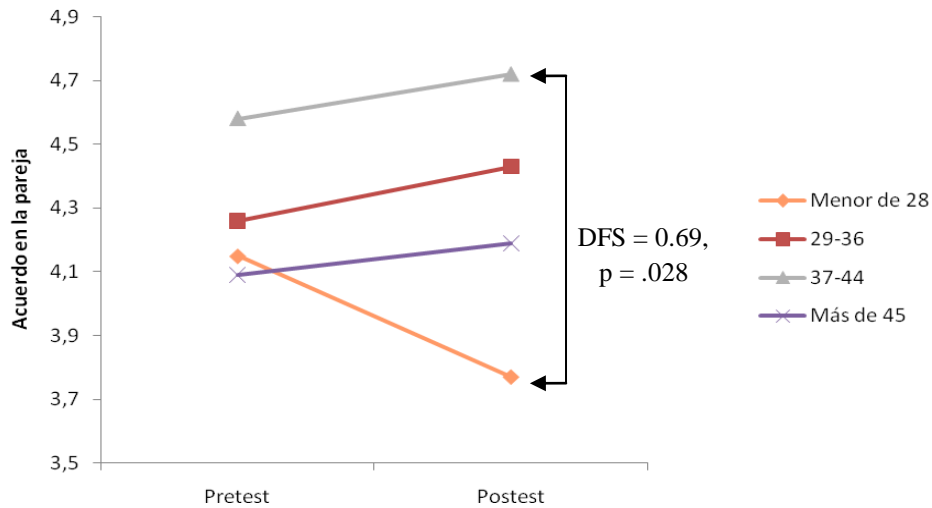
**Figura 32.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste en función de la motivación para el cambio



**Figura 33.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste en función del nivel de riesgo

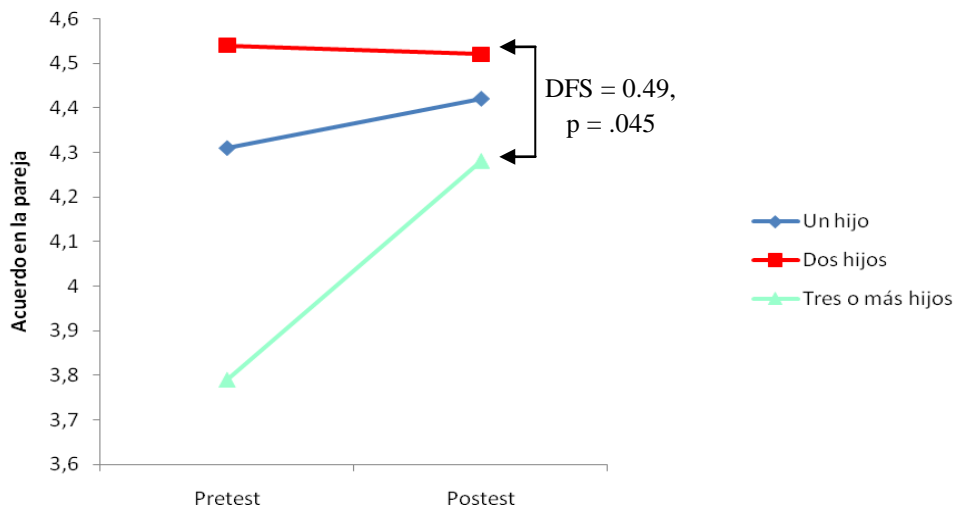
Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes (edad, número de hijos y estado civil) introducidas en el análisis, a continuación se presentan los análisis post hoc para cada una de ellas.





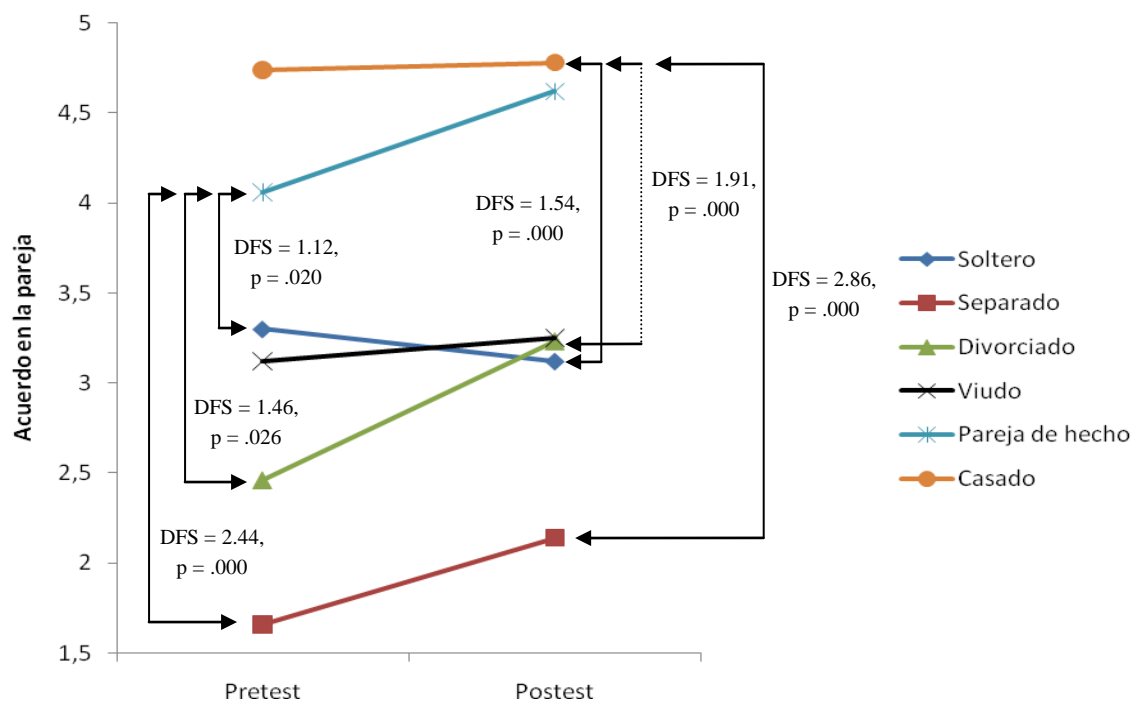
**Figura 34.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad.

Como puede observarse en la Figura 34, los padres y madres de menor edad se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los de edades comprendidas entre los 37 y los 44 años ( $DFS = 0.69$ ,  $p = .028$ ) en su acuerdo en la pareja. Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres de menor edad se caracteriza por una reducción estadísticamente significativa de su acuerdo en la pareja ( $M_{Pretest} = 4.15$ ,  $M_{Posttest} = 3.77$ ) en comparación con el grupo de padres y madres con edades comprendidas entre los 37-44 años que mostraron un aumento significativo de la misma ( $M_{Pretest} = 4.58$ ,  $M_{Posttest} = 4.72$ ).



**Figura 35.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable número de hijos.

Como puede observarse en la Figura 35, los padres y madres con dos hijos se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los padres y madres con tres o más hijos ( $DFS = 0.49$ ,  $p = .045$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres con tres o más hijos se caracteriza por un aumento estadísticamente significativo de su acuerdo en la pareja ( $M_{Pretest} = 3.79$ ,  $M_{Postest} = 4.28$ ) en comparación con el grupo de padres y madres con 2 hijos que no mostraron ningún cambio en su acuerdo en la pareja tras el programa ( $M_{Pretest} = 4.54$ ,  $M_{Postest} = 4.52$ ).

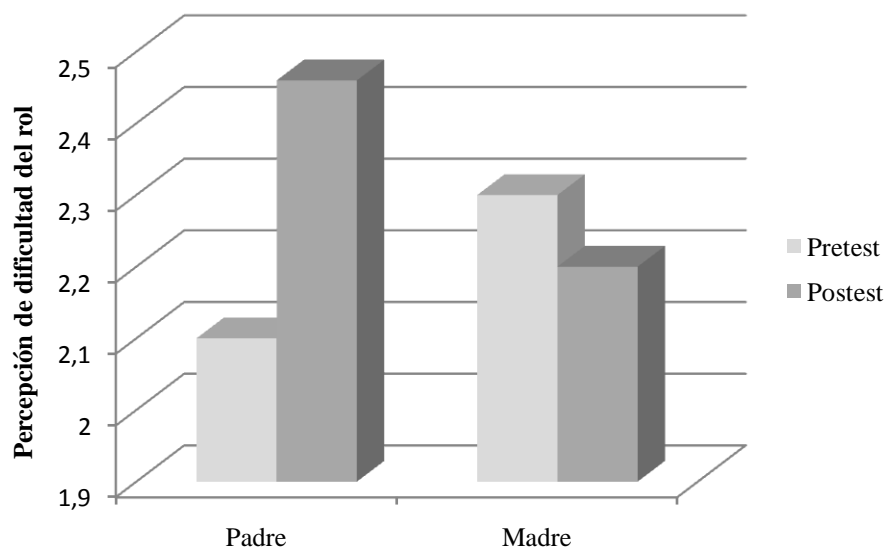


**Figura 36.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil.

Como puede observarse en la Figura 36, los padres y madres casados se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los solteros ( $DFS = 1.54$ ,  $p = .000$ ) los separados ( $DFS = 2.86$ ,  $p = .000$ ) y los divorciados ( $DFS = 1.91$ ,  $p = .000$ ); así como, los padres y madres en parejas de hecho se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los solteros ( $DFS = 1.12$ ,  $p = .020$ ), los separados ( $DFS = 2.44$ ,  $p = .000$ ) y los divorciados ( $DFS = 1.49$ ,  $p = .026$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres casados se caracteriza por no mostrar cambios significativos en su acuerdo en la pareja tras el programa ( $M_{Pretest} = 4.74$ ,  $M_{Postest} = 4.78$ ) en

comparación con el grupo de padres y madres solteros que mostraron una disminución significativa ( $M_{Pretest} = 3.30$ ,  $M_{Postest} = 3.12$ ), el grupo de padres y madres separados que mostraron un aumento significativo ( $M_{Pretest} = 1.66$ ,  $M_{Postest} = 2.14$ ) y el grupo de padres y madres divorciados que mostraron un aumento significativo ( $M_{Pretest} = 2.46$ ,  $M_{Postest} = 3.23$ ). Por otro lado, mostró que el grupo de padres y madres en parejas de hecho se caracteriza por un aumento estadísticamente mayor del acuerdo en la pareja ( $M_{Pretest} = 4.06$ ,  $M_{Postest} = 4.62$ ) en comparación con el grupo de padres y madres solteros que muestran una disminución significativa ( $M_{Pretest} = 3.30$ ,  $M_{Postest} = 3.12$ ), el grupo de padres y madres separados ( $M_{Pretest} = 1.66$ ,  $M_{Postest} = 2.14$ ) y el grupo de padres y madres divorciados ( $M_{Pretest} = 2.46$ ,  $M_{Postest} = 3.23$ ), que mostraron un aumento significativo, aunque menor que el de las parejas de hecho.

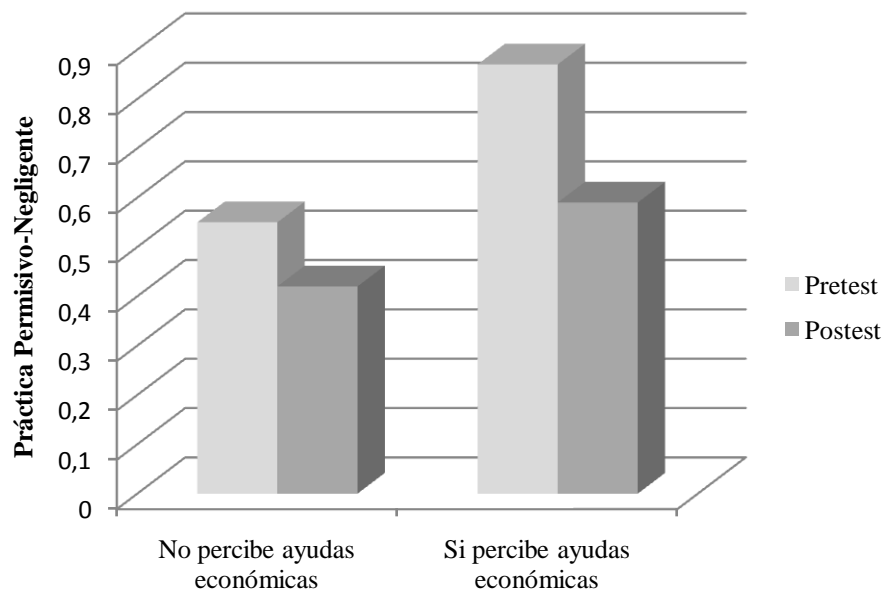
En relación a la **percepción de dificultad en el rol parental** el análisis que mostró diferencias significativas fue el sexo ( $F(1, 465) = 3.979$ ;  $p = .047$ ). Concretamente, los padres mostraron un aumento a nivel estadísticamente significativo en su percepción de dificultad en el rol parental ( $M_{Pretest} = 2.10$ ,  $M_{Postest} = 2.46$ ) en comparación con las madres que no mostraron diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 2.30$ ,  $M_{Postest} = 2.20$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 37.



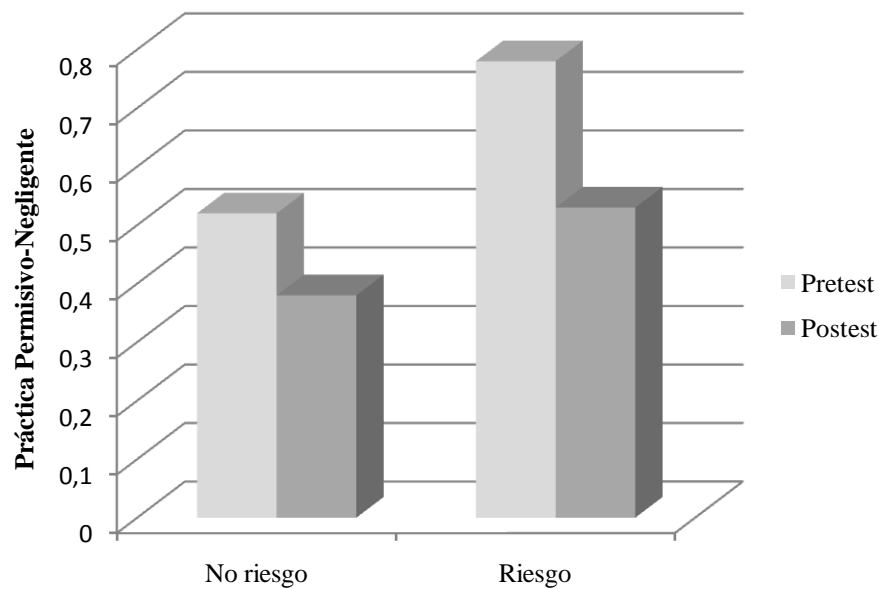
**Figura 37.** Puntuación promedio de la percepción de dificultad en el rol parental y contraste en función de la variable sexo

→ Prácticas educativas

Al centrarnos en la dimensión prácticas educativas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la **práctica educativa permisivo-negligente** nivel de estudios ( $F(2, 469) = 2.983$ ;  $p = .047$ ), el nivel de estudios de la pareja ( $F(2, 465) = 6.309$ ;  $p = .002$ ), la situación económica ( $F(1, 454) = 6.332$ ;  $p = .012$ ) y el nivel de riesgo ( $F(1, 414) = 4.271$ ;  $p = .039$ ). Con respecto a la variable situación económica mostró concretamente que las familias que Si percibían ayudas económicas redujeron significativamente más sus prácticas permisivo-negligentes ( $M_{Pretest} = 0.87$ ,  $M_{Postest} = 0.59$ ) en comparación con el grupo que No percibía ayudas económicas que aunque también redujeron sus prácticas permisivo-negligentes significativamente lo hicieron en menor medida ( $M_{Pretest} = 0.55$ ,  $M_{Postest} = 0.42$ ). En relación a la variable nivel de riesgo mostró que las familias en situación de riesgo psicosocial redujeron significativamente más sus prácticas permisivo-negligente ( $M_{Pretest} = 0.78$ ,  $M_{Postest} = 0.53$ ) en comparación con las familias en situación de no riesgo que, aunque también redujeron sus prácticas permisivo-negligentes, lo hicieron en menor medida ( $M_{Pretest} = 0.52$ ,  $M_{Postest} = 0.38$ ). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 38 y 39.

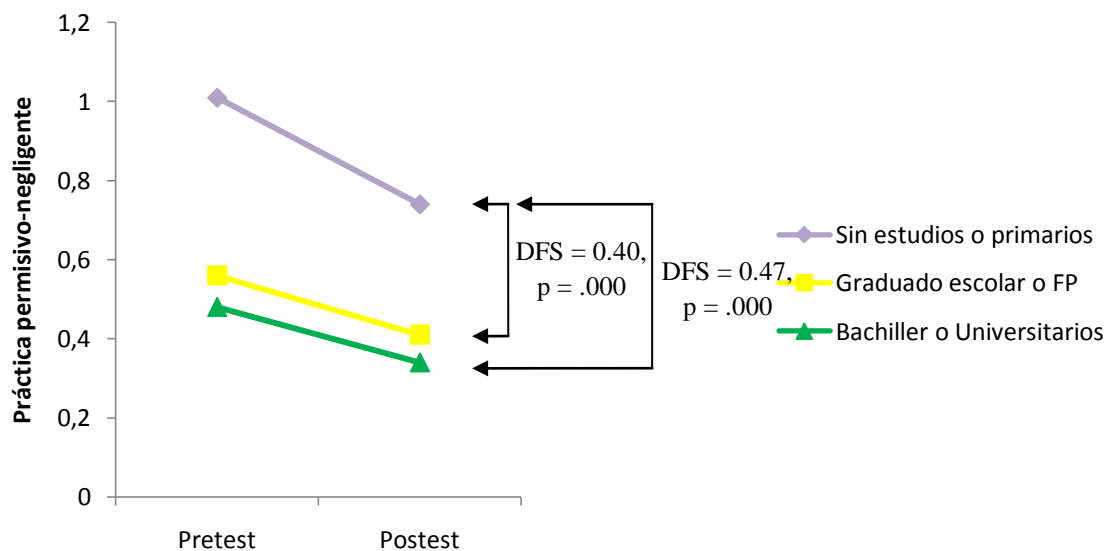


**Figura 38.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste en función de la situación económica



**Figura 39.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste en función del nivel de riesgo

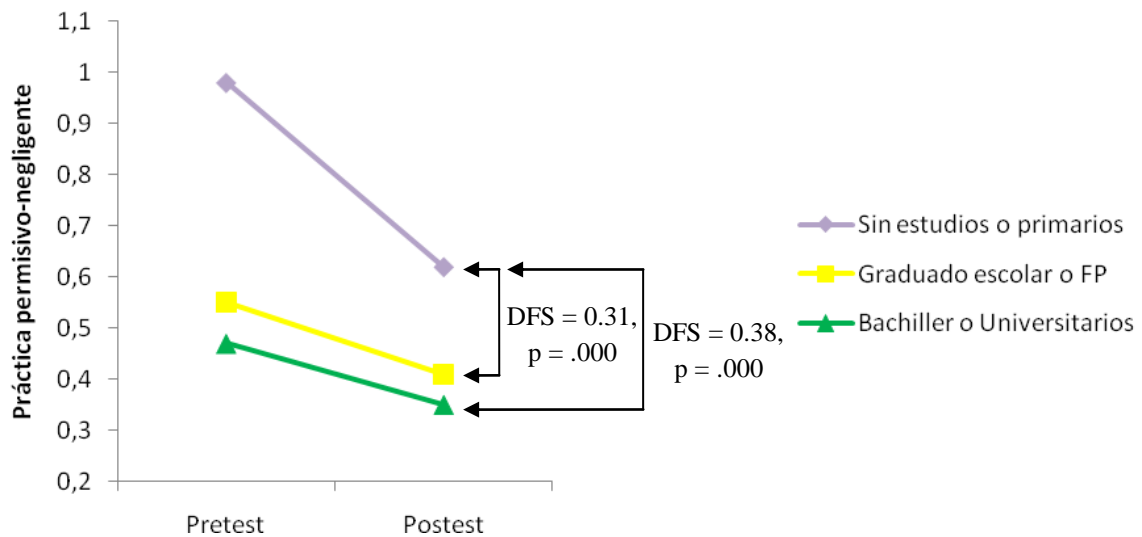
Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes (nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja) introducidas en el análisis, a continuación se presentan los análisis post hoc para cada una de ellas.



**Figura 40.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.

Como puede observarse en la Figura 40, los padres y madres sin estudios o estudios primarios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los de graduado

escolar o FP (DFS = 0.40,  $p = .000$ ) y de los de bachiller o estudios universitarios (DFS = 0.47,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres sin estudios o estudios primarios presentaron una disminución significativamente mayor de su práctica permisivo-negligente (MPretest = 1.01, MPostest = 0.74) en comparación con el grupo de padres y madres con graduado escolar o FP (MPretest = 0.56, MPostest = 0.41) y el grupo de padres y madres con estudios de bachiller o universitarios (MPretest = 0.48, MPostest = 0.34), que aunque también presentan una disminución significativa, lo es en menor medida.

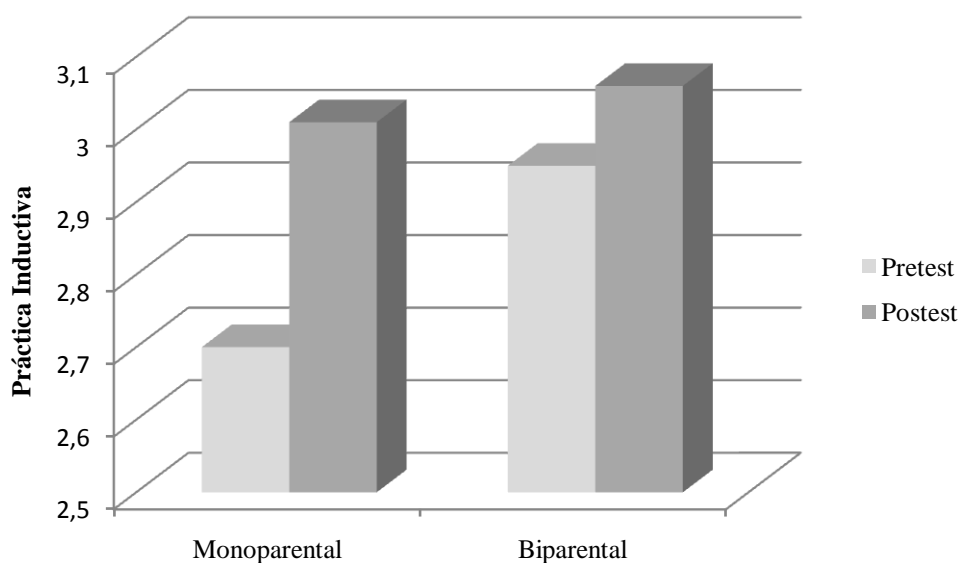


**Figura 41.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios de la pareja.

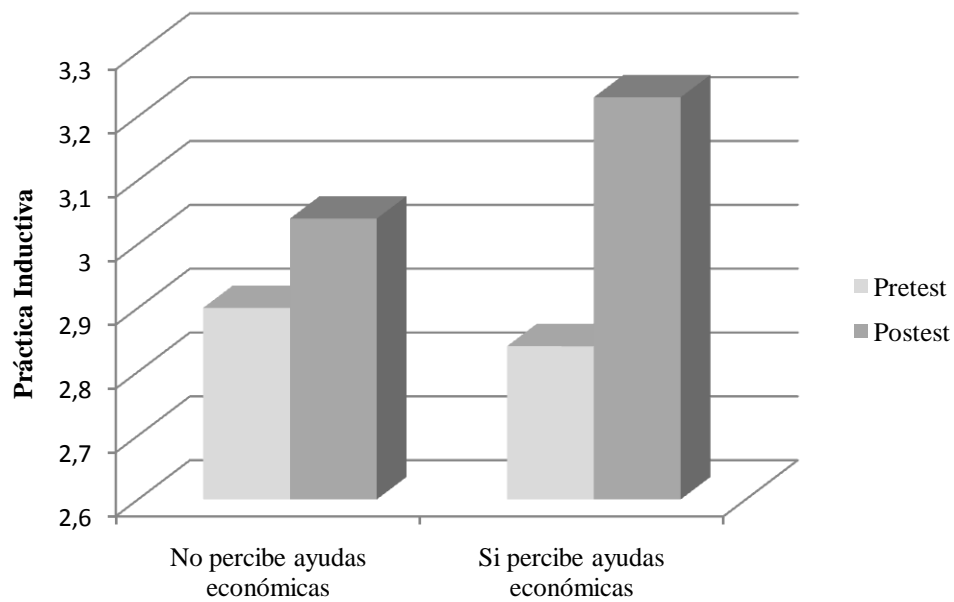
Como puede observarse en la Figura 41, los padres y madres cuyas parejas poseían estudios primarios o sin estudios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los padres y madres cuyas parejas poseían estudios de graduado escolar o FP (DFS = 0.31,  $p = .000$ ) y estudios de bachiller o universitarios (DFS = 0.38,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres con parejas sin estudios o estudios primarios presentaron una disminución significativamente mayor de su práctica permisivo-negligente (MPretest = 0.98, MPostest = 0.62) en comparación con el grupo de padres y madres con parejas con estudios de graduado escolar o FP (MPretest = 0.55, MPostest = 0.41) y el grupo de padres y madres con parejas con estudios de bachiller o universitarios (MPretest = 0.47, MPostest = 0.35), que aunque también presentan una disminución significativa, lo es en menor medida.

En relación a la **práctica educativa inductiva** los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la tipología familiar ( $F(1, 489) = 6.608$ ;  $p = .010$ ), el nivel de estudios ( $F(2, 472) = 7.691$ ;  $p = .001$ ), la situación económica ( $F(2, 457) = 14.670$ ;  $p = .001$ ) y el nivel de riesgo ( $F(1, 417) = 16.345$ ;  $p = .000$ ). Con respecto a la variable tipología familiar, se demostró que las familias monoparentales aumentaron significativamente más su práctica inductiva (MPrestest = 2.70, MPostest = 3.01) en comparación con las familias biparentales (MPrestest = 2.95, MPostest = 3.06), que aunque también la aumentaron significativamente, lo hicieron en menor medida.

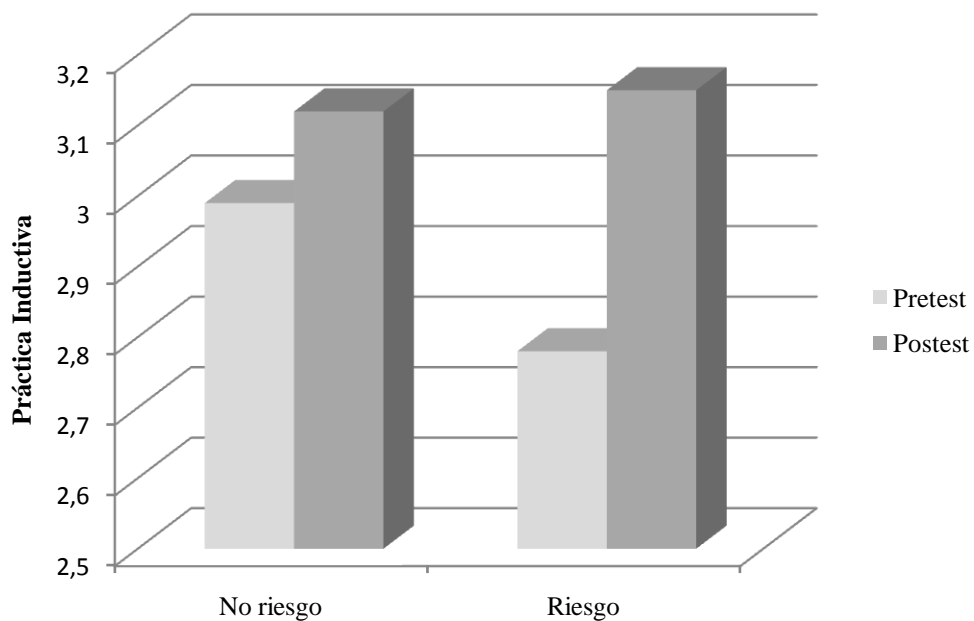
En relación a la variable situación económica, se demostró que las familias que sí percibían ayudas económicas aumentaron significativamente más su práctica inductiva (MPrestest = 2.84, MPostest = 3.23) en comparación con las familias que no percibían ayudas económicas (MPrestest = 2.90, MPostest = 3.04), que aunque también presentan un aumento significativo, lo es en menor medida. Con respecto a la variable nivel de riesgo, se demostró que las familias en situación de riesgo psicosocial aumentaron significativamente más sus prácticas inductivas (MPrestest = 2.78, MPostest = 3.15) en comparación con las familias en situación de no riesgo que, aunque también aumentaron sus prácticas inductivas, lo hicieron en menor medida (MPrestest = 2.99, MPostest = 3.12). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 42, 43 y 44.



**Figura 42.** Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función de la tipología familiar



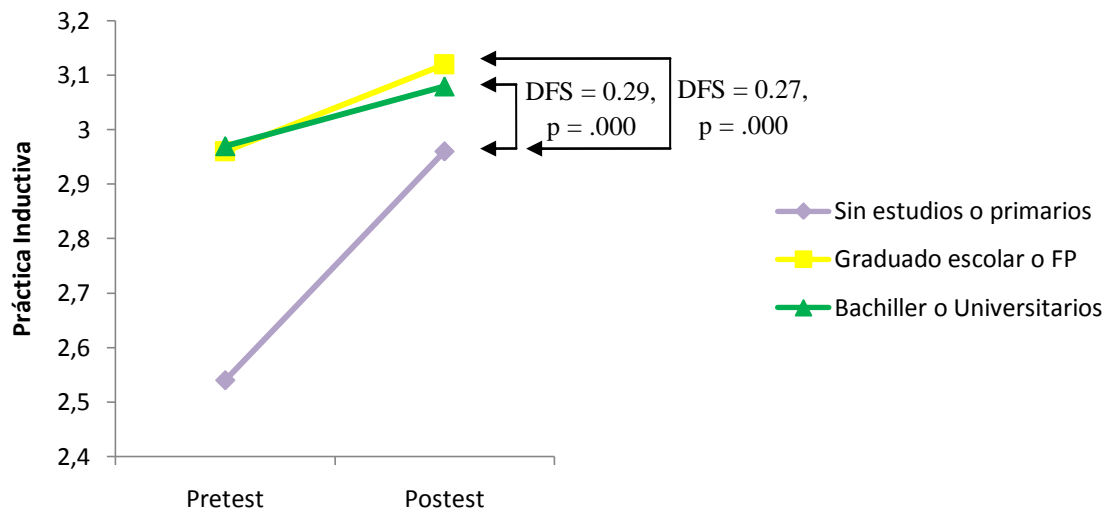
**Figura 43.** Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función de la situación económica



**Figura 44.** Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste en función del nivel de riesgo

Dada la existencia de varios niveles en la variable nivel educativo introducida en el análisis, a continuación se presenta el análisis post hoc.





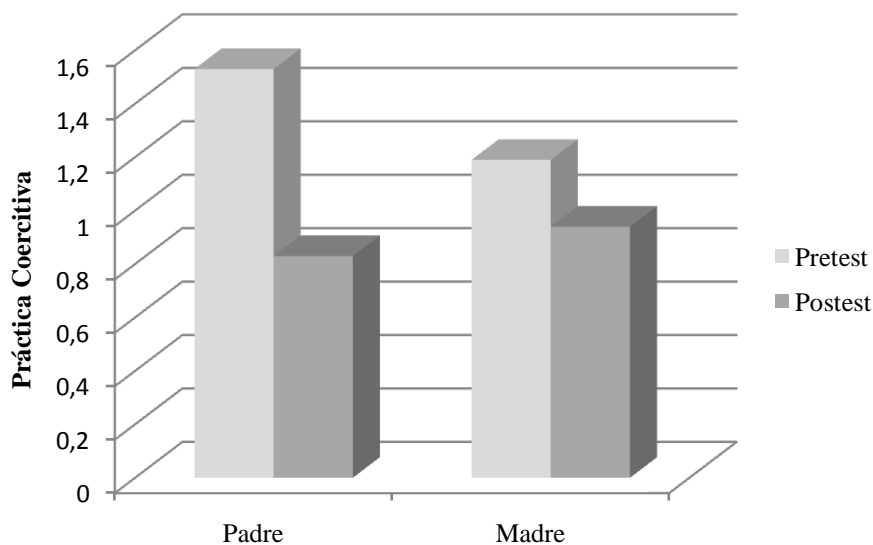
**Figura 45.** Puntuación promedio de la práctica educativa inductiva y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios.

Como puede observarse en la Figura 45, los padres y madres sin estudios o estudios primarios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los de graduado escolar o FP (DFS = 0.29,  $p = .000$ ) y de los de bachiller o estudios universitarios (DFS = 0.27,  $p = .002$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres sin estudios o estudios primarios presentaron un aumento significativamente mayor de su práctica inductiva ( $M_{Pretest} = 2.54$ ,  $M_{Posttest} = 2.96$ ) en comparación con el grupo de padres y madres con graduado escolar o FP ( $M_{Pretest} = 2.96$ ,  $M_{Posttest} = 3.12$ ) y el grupo de padres y madres con estudios de bachiller o universitarios ( $M_{Pretest} = 2.97$ ,  $M_{Posttest} = 3.08$ ) que, aunque también presentan un aumento significativo, lo es en menor medida.

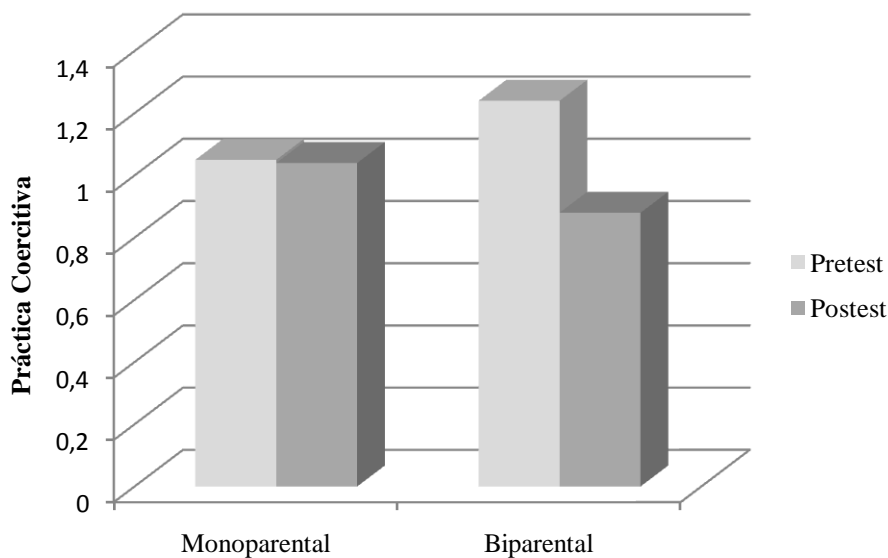
En relación a la **práctica educativa coercitiva** los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo ( $F(1, 475) = 9.835$ ;  $p = .002$ ), la tipología familiar ( $F(1, 362) = 10.670$ ;  $p = .001$ ) y la motivación para el cambio ( $F(1, 476) = 5.982$ ;  $p = .015$ ). Con respecto a la variable sexo, el análisis mostró que los padres redujeron significativamente más su práctica coercitiva ( $M_{Pretest} = 1.53$ ,  $M_{Posttest} = 0.83$ ) en comparación con las madres ( $M_{Pretest} = 1.19$ ,  $M_{Posttest} = 0.94$ ) que, aunque también la redujeron significativamente, lo hicieron en menor medida.

En el caso de la variable tipología familiar mostró que las familias biparentales redujeron a nivel estadísticamente significativo su práctica coercitiva ( $M_{Pretest} = 1.24$ ,  $M_{Posttest} = 0.88$ ) en comparación con las familias monoparentales que no presentaron

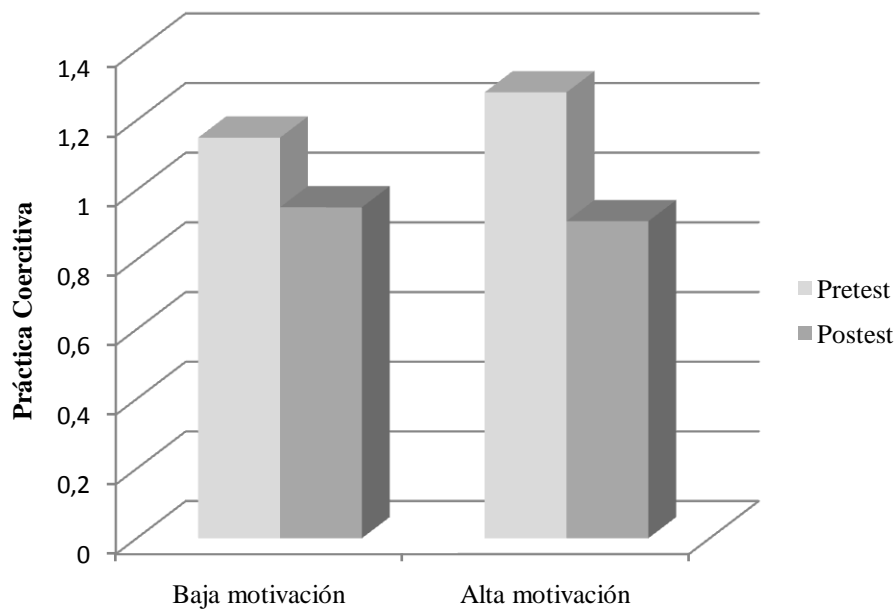
diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 1.05$ ,  $M_{Postest} = 1.04$ ). Con respecto a la variable motivación para el cambio mostró que las familias que presentaban una alta motivación para el cambio redujeron significativamente más sus prácticas coercitivas ( $M_{Pretest} = 1.28$ ,  $M_{Postest} = 0.91$ ) en comparación con las familias que presentaban una baja motivación para el cambio ( $M_{Pretest} = 1.15$ ,  $M_{Postest} = 0.95$ ) que, aunque también mostraron una reducción significativa, lo hicieron en menor medida. Estos resultados pueden observarse en las Figuras 46, 47 y 48.



**Figura 46.** Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función del sexo



**Figura 47.** Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función de la tipología familiar



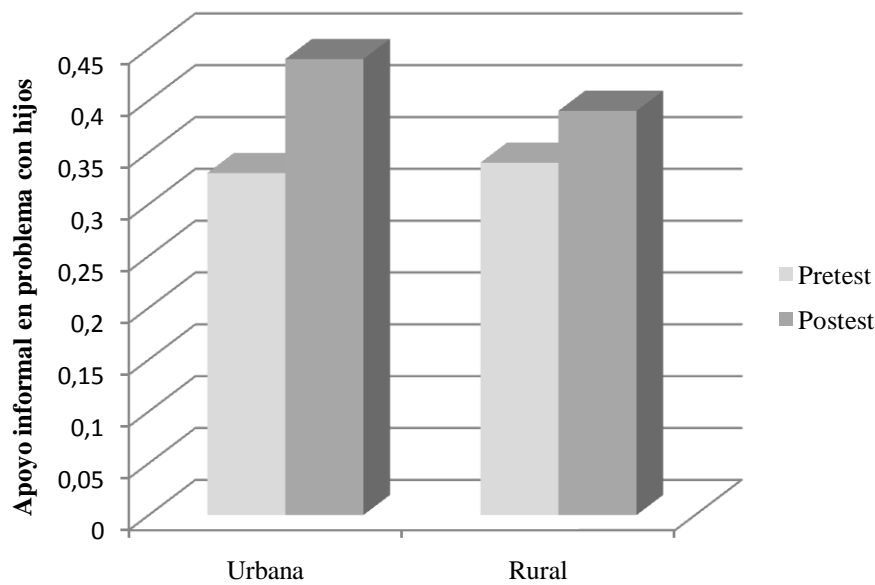
**Figura 48.** Puntuación promedio de la práctica educativa coercitiva y contraste en función de la motivación para el cambio

→ Red de apoyo

Al centrarnos en la dimensión red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

✓ Problema con el hijo

En relación a las fuentes de **apoyo informales** en este tipo de problemática el único análisis que mostró diferencias significativas fue la zona ( $F(1, 468) = 4.290$ ;  $p = .039$ ). Concretamente, mostró que las familias que residían en zonas urbanas aumentaron significativamente más sus fuentes de apoyo informales ( $M_{Pretest} = 0.33$ ,  $M_{Postest} = 0.44$ ) en comparación con las familias que residían en zonas rurales ( $M_{Pretest} = 0.34$ ,  $M_{Postest} = 0.39$ ) que, aunque también las aumentaron significativamente, lo hicieron en menor medida. Este resultado puede observarse en la Figura 49.

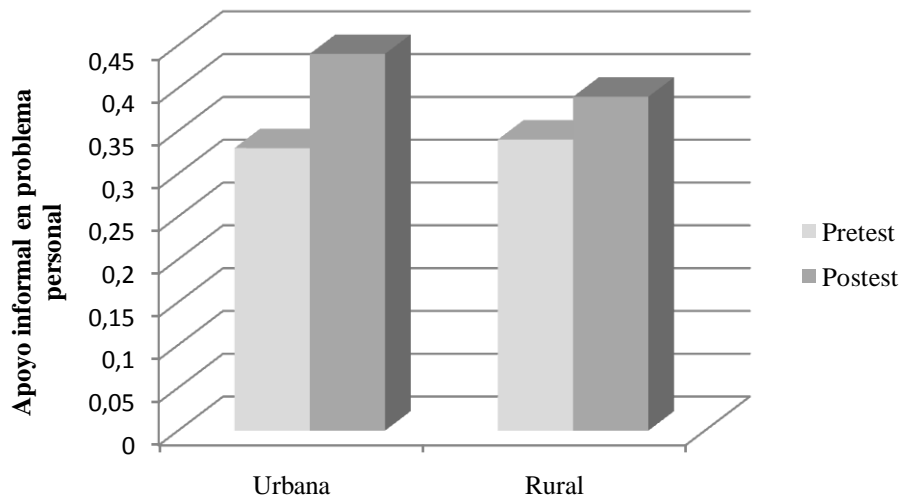


**Figura 49.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos y contraste en función de la variable zona

Con respecto a las fuentes de **apoyo formales** en esta problemática no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas de la familia analizadas.

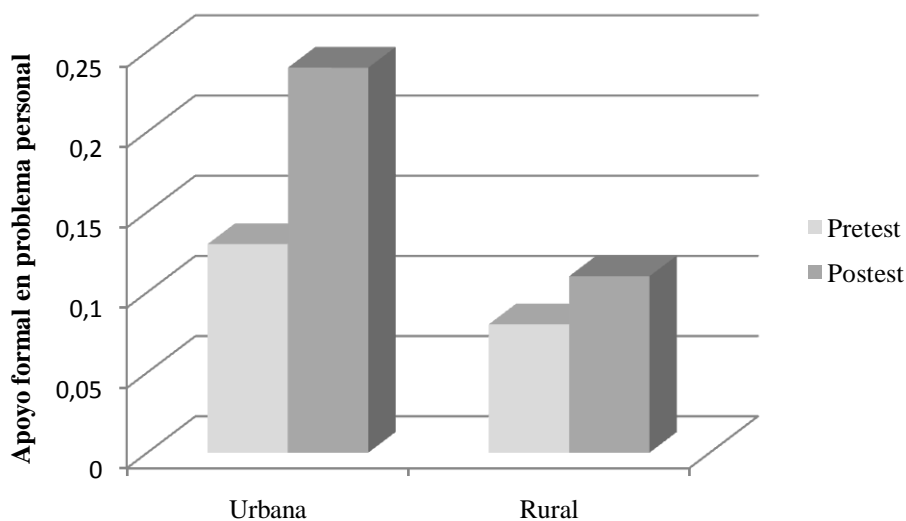
✓ Problema personal

En relación a las fuentes de **apoyo informales** en las problemáticas personales el único análisis que mostró diferencias significativas fue la zona ( $F(1, 468) = 4.649$ ;  $p = .032$ ). Concretamente, mostró que las familias que residían en zonas urbanas aumentaron significativamente más sus fuentes de apoyo informales ( $M_{Pretest} = 0.30$ ,  $M_{Posttest} = 0.41$ ) en comparación con las familias que residían en zonas rurales ( $M_{Pretest} = 0.32$ ,  $M_{Posttest} = 0.37$ ) que, aunque también las aumentaron significativamente, lo hicieron en menor medida. Este resultado puede observarse en la Figura 50.



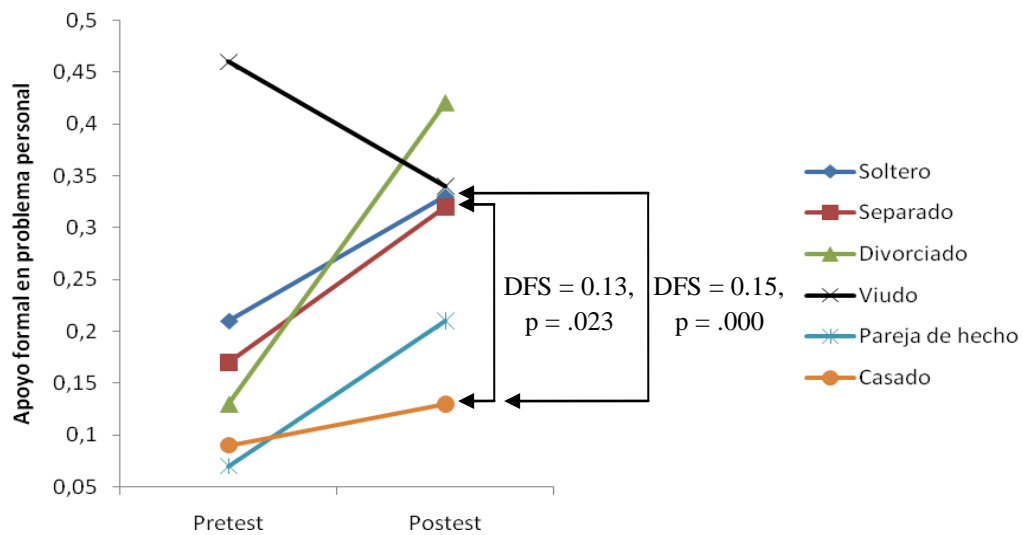
**Figura 50.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste en función de la variable zona

Con respecto a las fuentes de **apoyo formales** en las problemáticas personales los análisis que mostraron diferencias significativas fueron la zona ( $F(1, 468) = 6.177$ ;  $p = .013$ ), el estado civil ( $F(5, 481) = 2.414$ ;  $p = .035$ ) y el nivel de estudios ( $F(2, 473) = 3.355$ ;  $p = .036$ ). Concretamente, mostró que las familias que residían en zonas urbanas aumentaron significativamente más sus fuentes de apoyo formales ( $M_{Pretest} = 0.13$ ,  $M_{Posttest} = 0.24$ ) en comparación con las familias que residían en zonas rurales que no mostraron diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 0.08$ ,  $M_{Posttest} = 0.11$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 51.



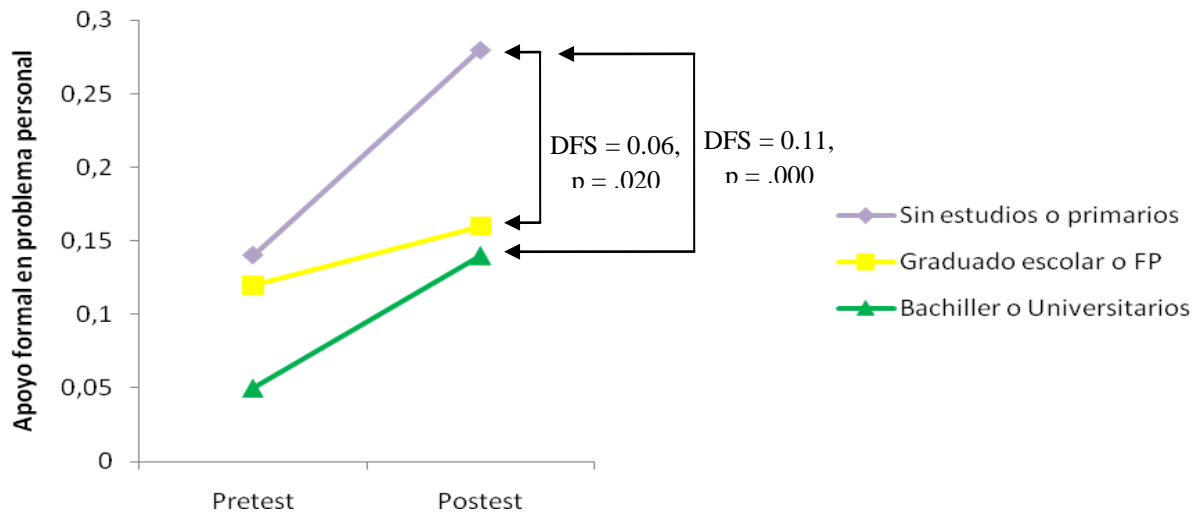
**Figura 51.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste en función de la variable zona

Dada la existencia de varios niveles en las variables estado civil y nivel educativo introducidas en el análisis, a continuación se presentan los análisis post hoc.



**Figura 52.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estado civil

Como puede observarse en la Figura 52, los padres y madres casados se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los solteros ( $DFS = 0.15$ ,  $p = .000$ ) y los separados ( $DFS = 0.13$ ,  $p = .023$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres casados se caracteriza por no mostrar cambios significativos en sus fuentes de apoyo formales en un problema personal ( $M_{Pretest} = 0.09$ ,  $M_{Posttest} = 0.13$ ) en comparación con el grupo de padres y madres solteros que muestran un aumento significativo ( $M_{Pretest} = 0.21$ ,  $M_{Posttest} = 0.33$ ) y el grupo de padres y madres separados que muestran un aumento también significativo ( $M_{Pretest} = 0.17$ ,  $M_{Posttest} = 0.32$ ).



**Figura 53.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios

Como puede observarse en la Figura 53, los padres y madres sin estudios o estudios primarios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los de graduado escolar o FP (DFS = 0.06,  $p = .020$ ) y de los de bachiller o estudios universitarios (DFS = 0.11,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres sin estudios o estudios primarios presentaron un aumento significativamente mayor de sus fuentes de apoyo formales ( $M_{Pretest} = 0.14$ ,  $M_{Posttest} = 0.28$ ) en comparación con el grupo de padres y madres con graduado escolar o FP ( $M_{Pretest} = 0.12$ ,  $M_{Posttest} = 0.16$ ) y el grupo de padres y madres con estudios de bachiller o universitarios ( $M_{Pretest} = 0.05$ ,  $M_{Posttest} = 0.14$ ), que aunque también presentan un aumento significativo, lo es en menor medida.

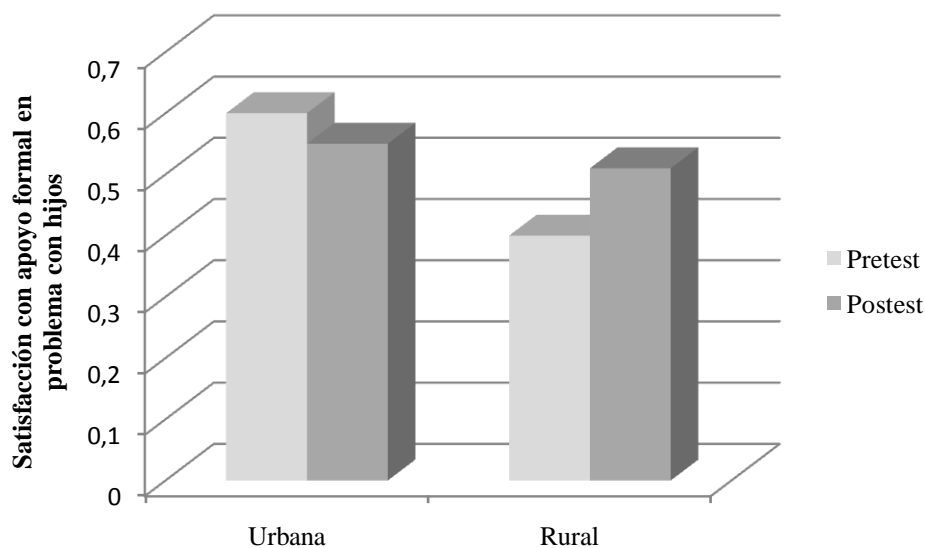
→ Satisfacción con la red de apoyo

Al centrarnos en la dimensión satisfacción con la red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

✓ Problema con el hijo

Con respecto a las **fuentes de apoyo informal** en este tipo de problemáticas no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas de la

familia analizadas. Al analizar las **fuentes de apoyo formal** en la misma problemática una única variable mostró diferencias significativas, la zona ( $F(1, 429) = 7.141$ ;  $p = .008$ ). Concretamente, las familias que residían en zonas rurales aumentaron a nivel estadísticamente significativo su satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema con hijos ( $M_{Pretest} = 0.40$ ,  $M_{Postest} = 0.51$ ) en comparación con las familias que residían en zonas urbanas que no presentaron diferencias significativas ( $M_{Pretest} = 0.60$ ,  $M_{Postest} = 0.55$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 54.

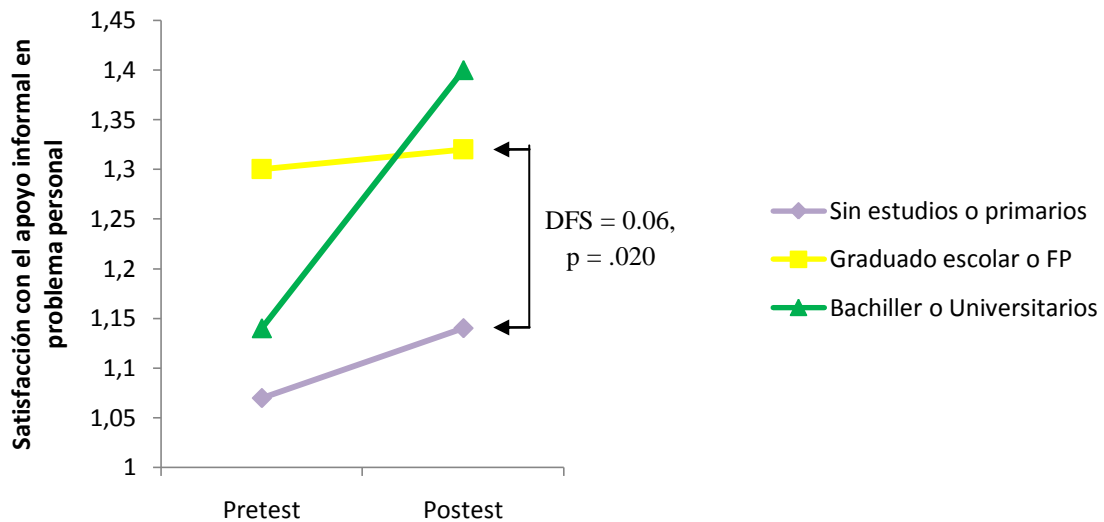


**Figura 54.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste en función de la variable zona

✓ Problema personal

En relación a la satisfacción con las fuentes de **apoyo informales** en las problemáticas personales el único análisis que mostró diferencias significativas fue para los estudios de la pareja ( $F(2, 428) = 3.844$ ;  $p = .022$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.





**Figura 55.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable nivel de estudios de la pareja

Como puede observarse en la Figura 55, los padres y madres cuyas parejas presentaban un nivel educativo de estudios primarios o sin estudios se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que sus parejas poseían estudios de graduado escolar o FP (DFS = 0.20,  $p = .030$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres cuyas parejas presentaban un nivel educativo de estudios primarios o sin estudios presentaron un aumento significativo de su satisfacción con las fuentes de apoyo informales ( $M_{\text{Pretest}} = 1.07$ ,  $M_{\text{Posttest}} = 1.14$ ) en comparación con el grupo de padres y madres cuyas parejas poseían estudios de graduado escolar o FP que no mostraron ningún cambio ( $M_{\text{Pretest}} = 1.30$ ,  $M_{\text{Posttest}} = 1.32$ ).

Por otro lado, con respecto a las **fuentes de apoyo formal** en este tipo de problemáticas no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas de la familia analizadas.

En conclusión, podemos decir que las características sociodemográficas de las familias que más se han beneficiado del programa podrían resumirse en ser familias monoparentales de diverso tipo (solteros, separados y divorciados), con edades comprendidas entre los 37 y los 44 años, con un nivel educativo, tanto propio como de

sus parejas, primarios o sin estudios, una situación laboral caracterizada por el desempleo y, por tanto, ser perceptores de ayudas económicas.

Por otra parte, podemos hablar de ciertas características sociodemográficas de la familia que se han mostrado relacionadas con mejoras en ciertas dimensiones y no en otras. Así, podemos hablar del beneficio del programa en las familias de no riesgo y residentes en zonas rurales con respecto a su agencia parental; en cambio, con respecto a las teorías implícitas y las prácticas educativas, son las familias en situación de riesgo psicosocial y residentes en zonas urbanas las más beneficiadas.

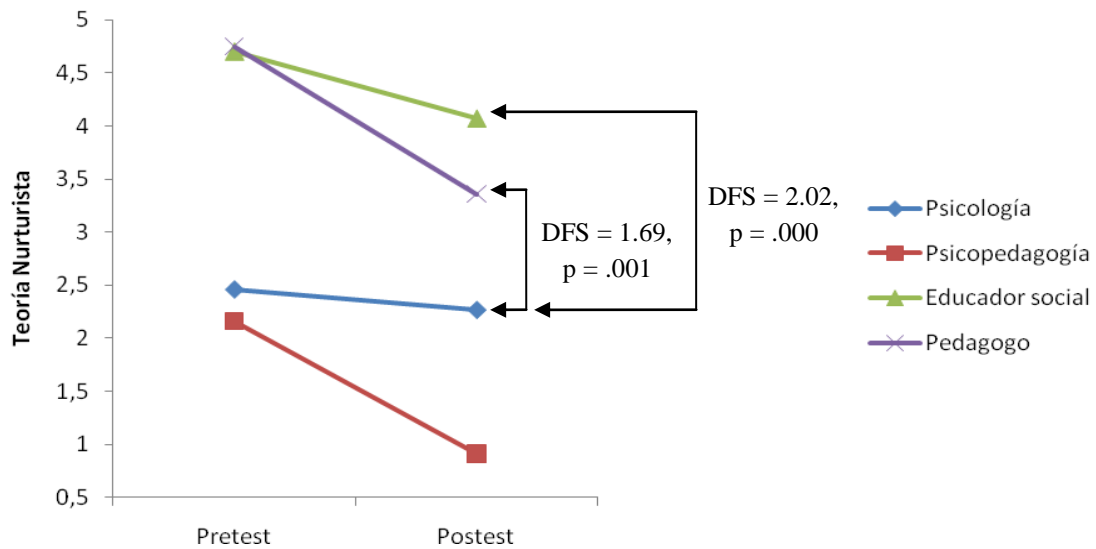
### *1.3.2. Características sociodemográficas del mediador*

En relación a los moderadores centrados en las características sociodemográficas del mediador se realizaron Análisis de medidas repetidas de las dimensiones analizadas con variables independientes como la edad, el sexo, los estudios y la asistencia a la formación.

→ Teorías implícitas

Al centrarnos en la dimensión teorías implícitas los análisis mostraron que en relación al apoyo a la **teoría implícita innatista**, la **teoría implícita ambientalista** y la **teoría implícita constructivista**, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas.

Con respecto a la **teoría implícita nurturista** solo mostraron diferencias significativas los estudios del mediador ( $F(3, 259) = 2.694$ ;  $p = .047$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



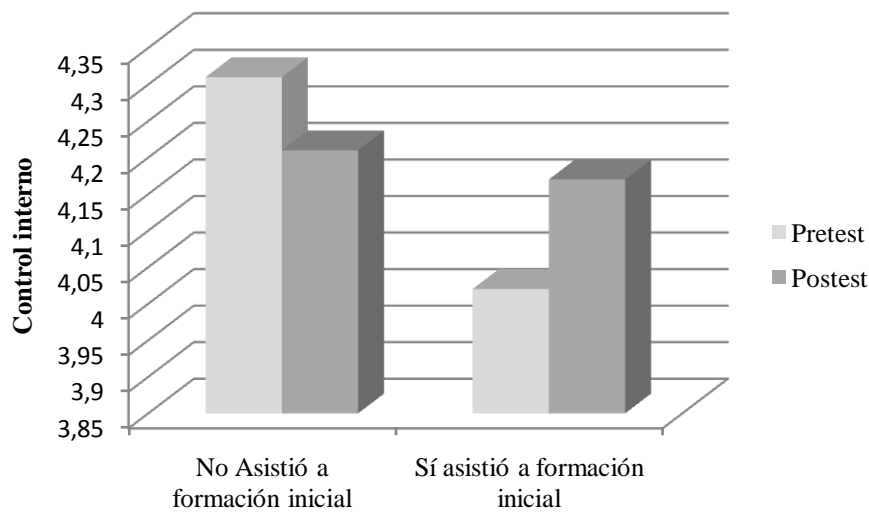
**Figura 56.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 56, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de psicología se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de pedagogía (DFS = 1.69,  $p = .001$ ) y los mediadores con titulación de educación social (DFS = 2.02,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de psicología mostraron una disminución de su apoyo a la teoría implícita nurturista (MPretest = 2.46, MPostest = 2.27) pero menor en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en pedagogía (MPretest = 4.75, MPostest = 3.36) o formación en educación social (MPretest = 4.70, MPostest = 4.07) que mostraron una disminución significativamente mayor.

→ Agencia parental

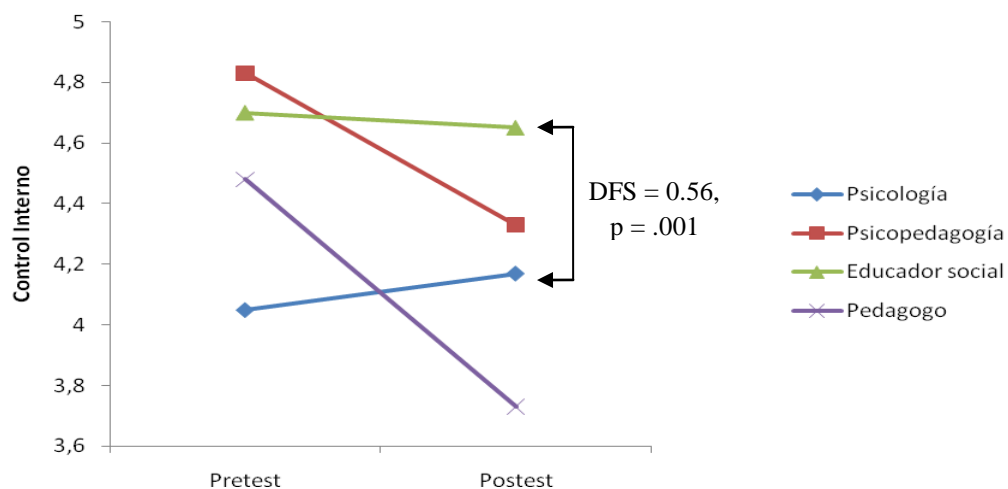
Al centrarnos en la dimensión agencia parental los análisis mostraron que en relación al **control interno** mostraron diferencias significativas las variables asistencia a la formación inicial ( $F(1, 255) = 4.829$ ;  $p = .029$ ) y estudios del mediador ( $F(3, 259) = 5.153$ ;  $p = .002$ ). Concretamente, mostró que aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que Si había realizado la formación inicial aumentaron significativamente su control interno (MPretest = 4.02, MPostest = 4.17) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que

No había realizado la formación inicial que redujeron significativamente su control interno ( $M_{\text{Pretest}} = 4.31$ ,  $M_{\text{Postest}} = 4.21$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 57.



**Figura 57.** Puntuación promedio del control interno y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial

Dada la existencia de varios niveles en la variable estudios del mediador, a continuación se presenta el análisis post hoc.

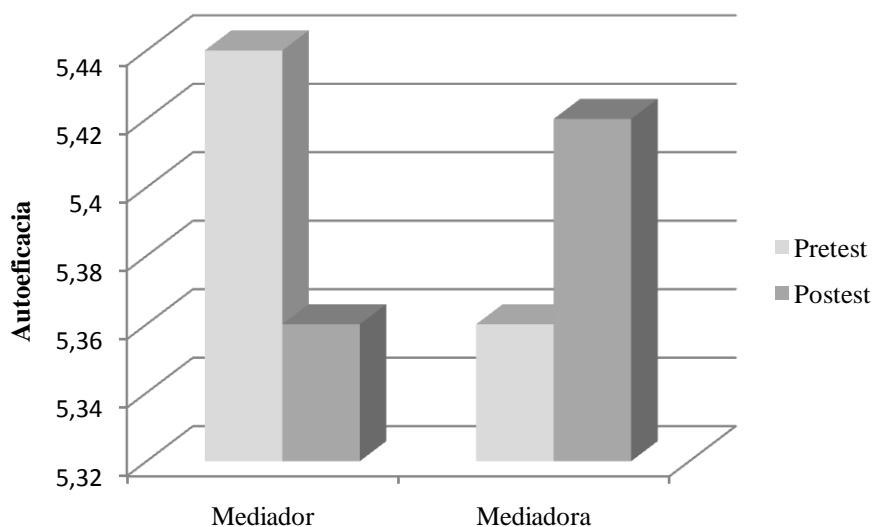


**Figura 58.** Puntuación promedio del control interno y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

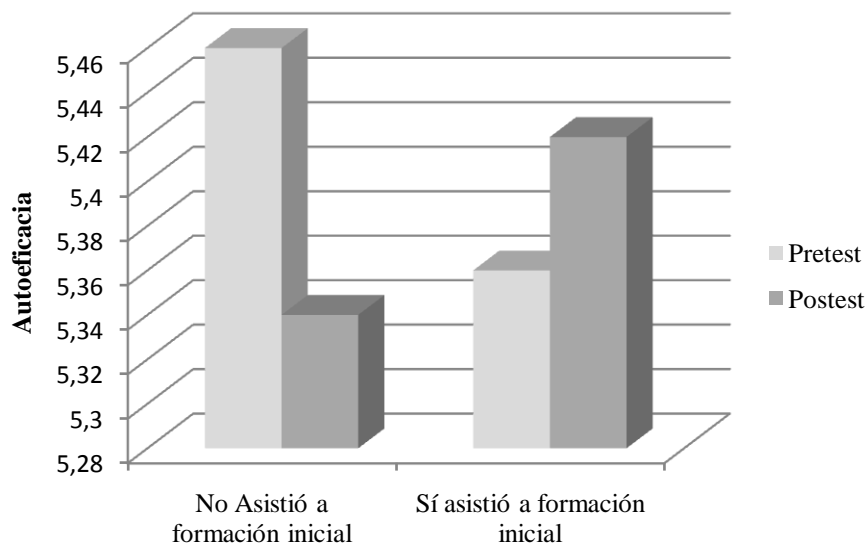
Como puede observarse en la Figura 58, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de psicología se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de educación social ( $DFS = 0.56$ ,  $p = .001$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo

de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de psicología mostraron un aumento significativo de su control interno ( $M_{Pretest} = 4.05$ ,  $M_{Postest} = 4.17$ ) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en educación social que presentaron una leve reducción ( $M_{Pretest} = 4.70$ ,  $M_{Postest} = 4.65$ ).

Con respecto a la **autoeficacia** los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para las variables sexo del mediador ( $F(1, 261) = 4.655$ ;  $p = .032$ ) y asistencia a la formación inicial ( $F(1, 255) = 7.951$ ;  $p = .005$ ). Concretamente, mostró que los padres y madres que realizaron el programa con un mediador redujeron significativamente su autoeficacia ( $M_{Pretest} = 5.44$ ,  $M_{Postest} = 5.36$ ) en comparación con los padres y madres que realizaron en programa con una mediadora que aumentaron significativamente su autoeficacia ( $M_{Pretest} = 5.36$ ,  $M_{Postest} = 5.42$ ). Con respecto a la asistencia a la formación inicial aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que Si había realizado la formación inicial aumentaron significativamente su autoeficacia ( $M_{Pretest} = 5.36$ ,  $M_{Postest} = 5.42$ ) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que No había realizado la formación inicial que redujeron significativamente su autoeficacia ( $M_{Pretest} = 5.46$ ,  $M_{Postest} = 5.34$ ). Estos resultados pueden observarse en las Figuras 59 y 60.

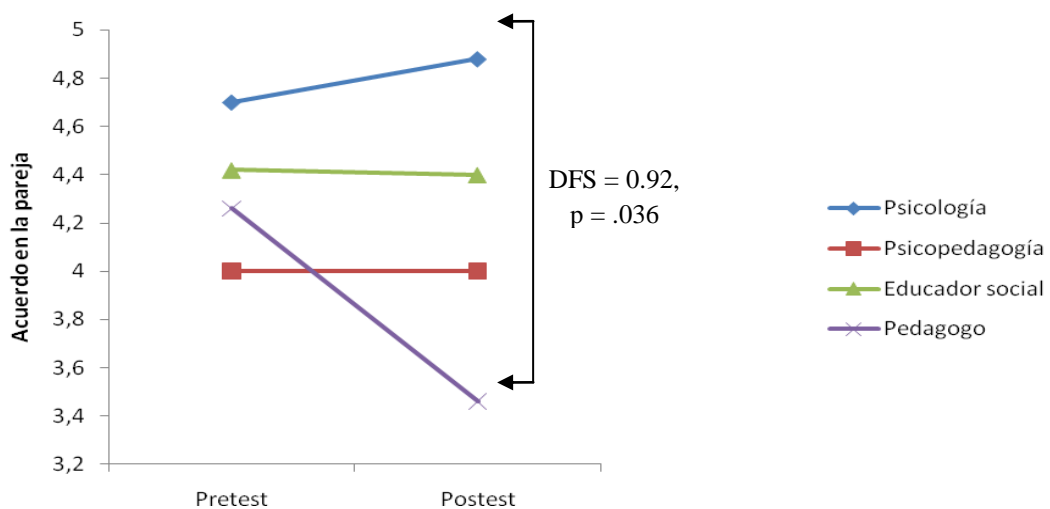


**Figura 59.** Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función del sexo del mediador



**Figura 60.** Puntuación promedio de la autoeficacia y contraste en función de la asistencia del mediador a la formación inicial

Al analizar la **percepción de dificultad del rol parental** no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas. En el caso del **acuerdo en la pareja** solo un análisis mostró diferencias significativas, los estudios del mediador ( $F(3, 259) = 3.300; p = .021$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



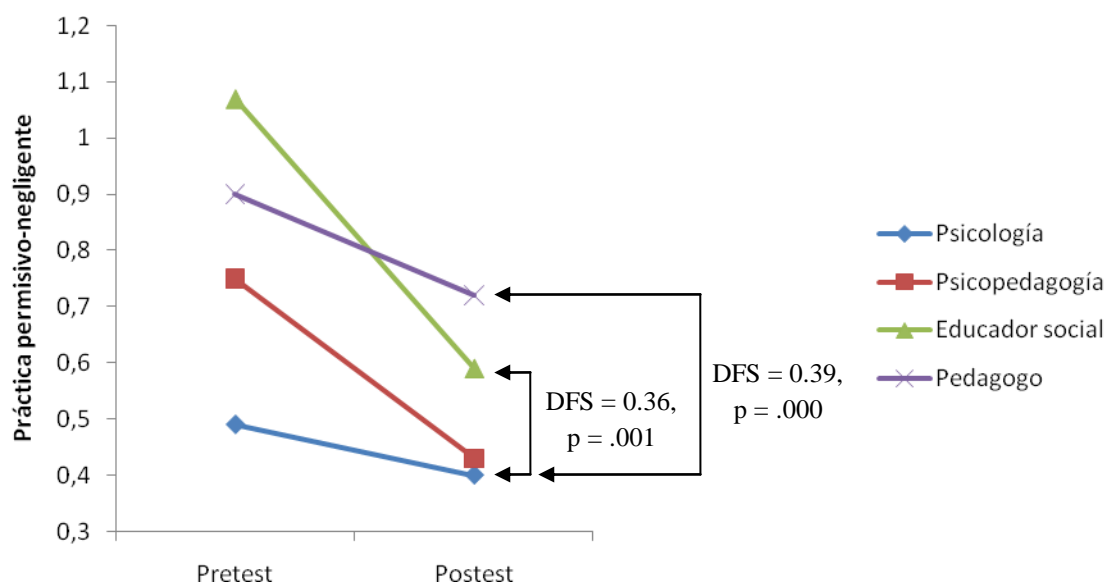
**Figura 61.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 61, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de psicología se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de pedagogía (DFS = 0.92,  $p = .036$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de psicología mostraron un aumento significativo de su acuerdo en la pareja (MPretest = 4.70, MPostest = 4.88) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en pedagogía que lo redujeron significativamente (MPretest = 4.26, MPostest = 3.46).

→ Prácticas educativas

Al centrarnos en la dimensión prácticas educativas los análisis mostraron que en relación las **prácticas educativas inductivas y coercitivas**, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas.

Con respecto a la **práctica educativa permisivo-negligente** solo una variable mostró diferencias significativas, los estudios del mediador ( $F(3, 259) = 4.877$ ;  $p = .003$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 62.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 62, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de psicología se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de pedagogía (DFS = 0.39,  $p = .000$ ) y en educación social (DFS = 0.36,  $p = .001$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de psicología mostraron una reducción significativa de su práctica permisivo-negligente (MPretest = 0.49, MPostest = 0.40) aunque menor en comparación con la reducción mostrada por los padres y madres cuyos mediadores tenían formación en pedagogía (MPretest = 0.90, MPostest = 0.72) y en educación social (MPretest = 1.07, MPostest = 0.59).

→ Red de apoyo

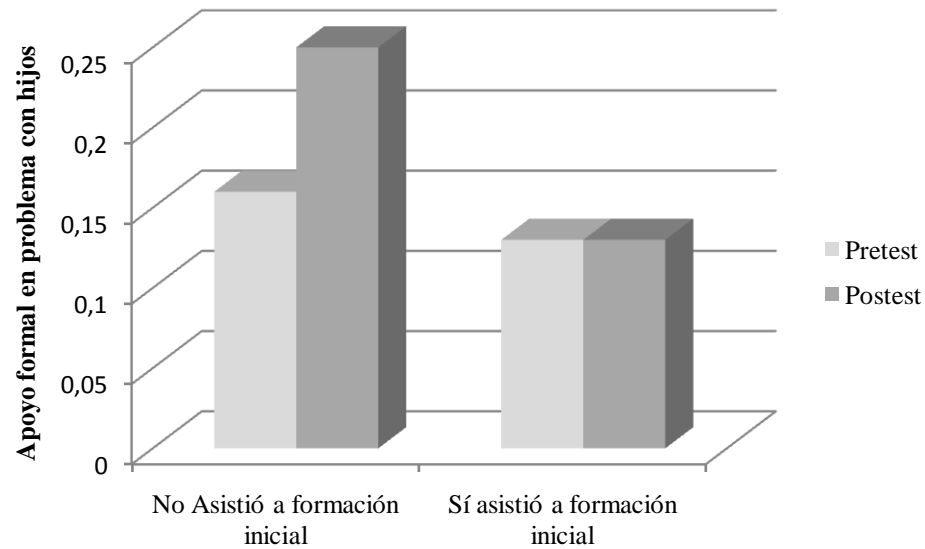
Al centrarnos en la dimensión red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

✓ Problema con el hijo

Con respecto a las fuentes de **apoyo informales** en esta problemática no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas.

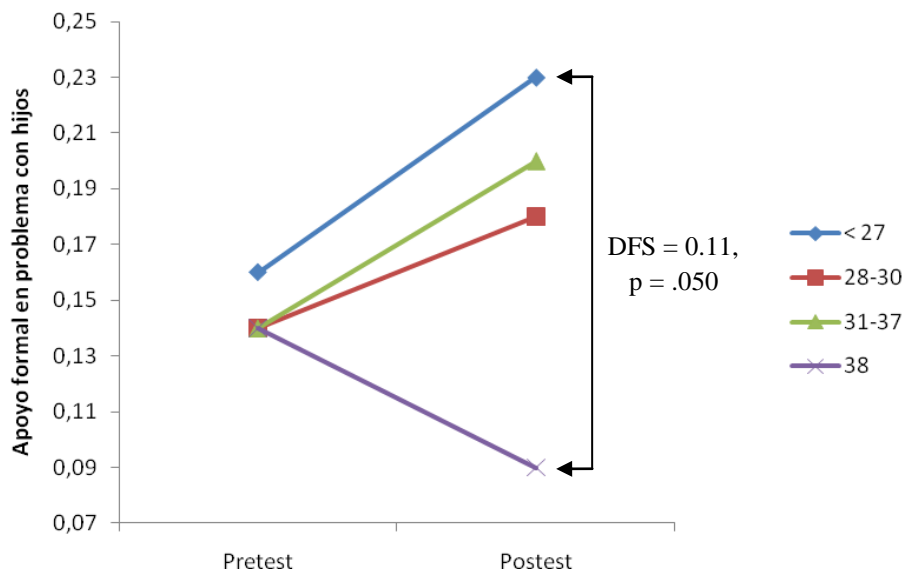
En relación a las fuentes de **apoyo formales** en este tipo de problemática los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(3, 260) = 3.589$ ;  $p = .014$ ), los estudios del mediador ( $F(3, 260) = 2.767$ ;  $p = .042$ ) y la asistencia a la formación inicial ( $F(1, 256) = 6.015$ ;  $p = .015$ ). Concretamente, aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que Si había realizado la formación inicial no mostraron diferencias significativas en sus fuentes de apoyo formales (MPretest = 0.13, MPostest = 0.13) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que No había realizado la formación inicial que las aumentaron significativamente (MPretest = 0.16, MPostest = 0.25). Este resultado puede observarse en la Figura 63.





**Figura 63.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial

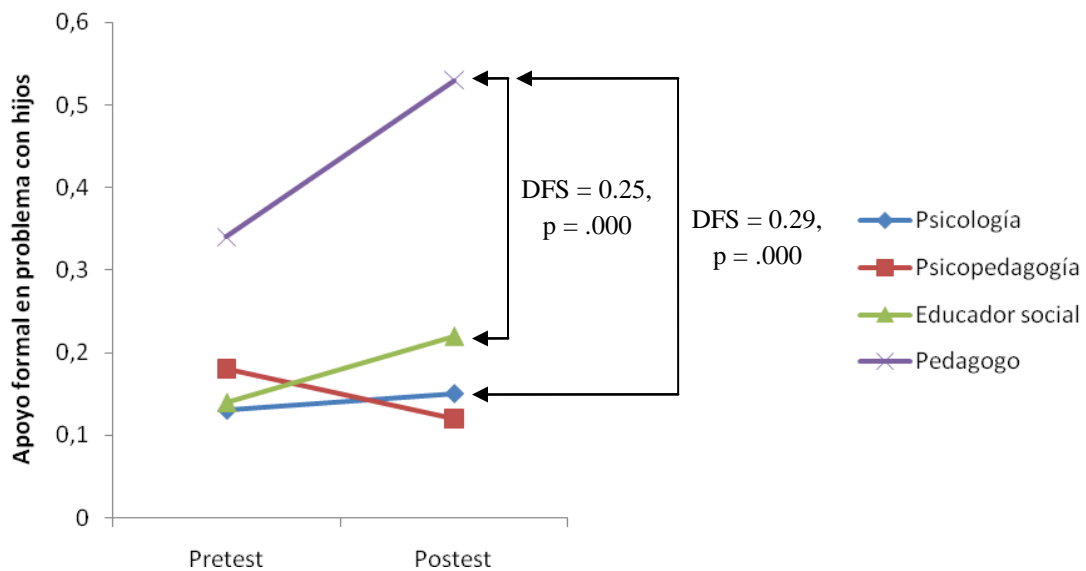
Dada la existencia de varios niveles en las variables edad y estudios del mediador, a continuación se presentan los análisis post hoc.



**Figura 64.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad del mediador

Como puede observarse en la Figura 64, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con edad menor de 27 años se diferenciaron a nivel estadísticamente significativa de los que lo hicieron con un mediador con una edad a partir de los 38 (DFS = 0.11,  $p = .050$ ).

Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con edad menor de 27 años mostraron un aumento significativo de sus fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos (MPretest = 0.17, MPostest = 0.23) en comparación con el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador mayor de 38 años que redujeron significativamente sus fuentes de apoyo formales para esta problemática (MPretest = 0.14, MPostest = 0.09).



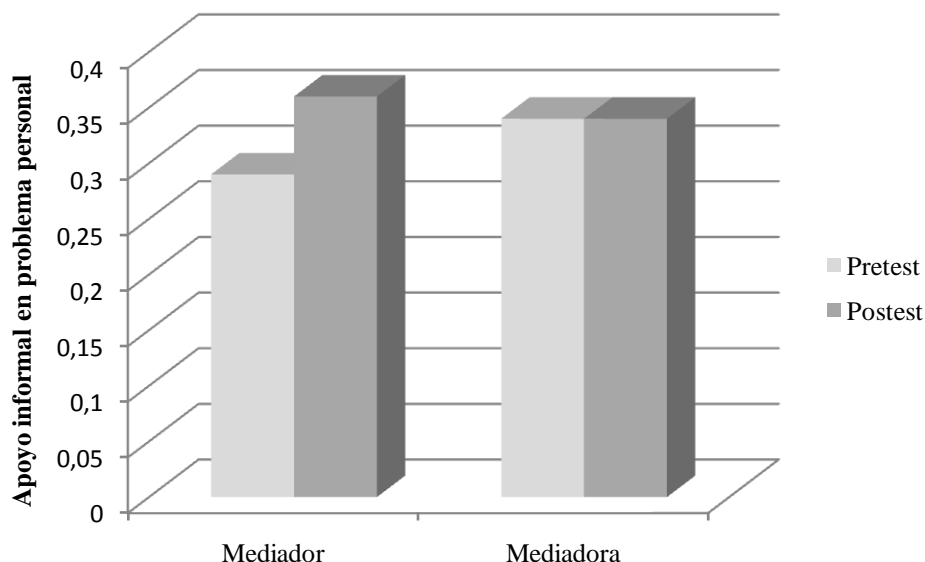
**Figura 65.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 65, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de pedagogía se diferenciaron a nivel estadísticamente significativa de los que lo hicieron con un mediador con titulación de psicología (DFS = 0.29,  $p = .000$ ) y de educación social (DFS = 0.25,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de pedagogía mostraron un aumento

significativo de sus fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos (MPretest = 0.34, MPostest = 0.53) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en psicología que no mostraron diferencias significativas (MPretest = 0.13, MPostest = 0.15) y los grupos cuyos mediadores tenían formación en educación social que, aunque mostraron un leve aumento, no fue significativo (MPretest = 0.14, MPostest = 0.22).

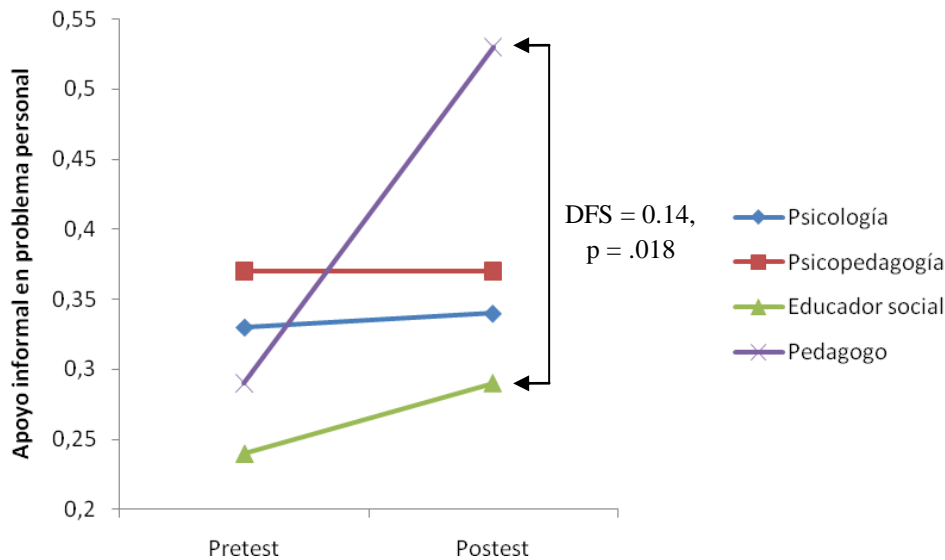
✓ Problema personal

En relación a las fuentes de **apoyo informales** en un problema personal los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo del mediador ( $F(1, 262) = 5.922$ ;  $p = .016$ ) y los estudios del mediador ( $F(3, 260) = 5.355$ ;  $p = .001$ ). Concretamente, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador aumentaron significativamente sus fuentes de apoyo informales (MPretest = 0.29, MPostest = 0.36) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con una mediadora que no presentaron diferencias significativas (MPretest = 0.34, MPostest = 0.34). Este resultado puede observarse en la Figura 66.



**Figura 66.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informales en un problema personal y contraste en función de la variable sexo del mediador

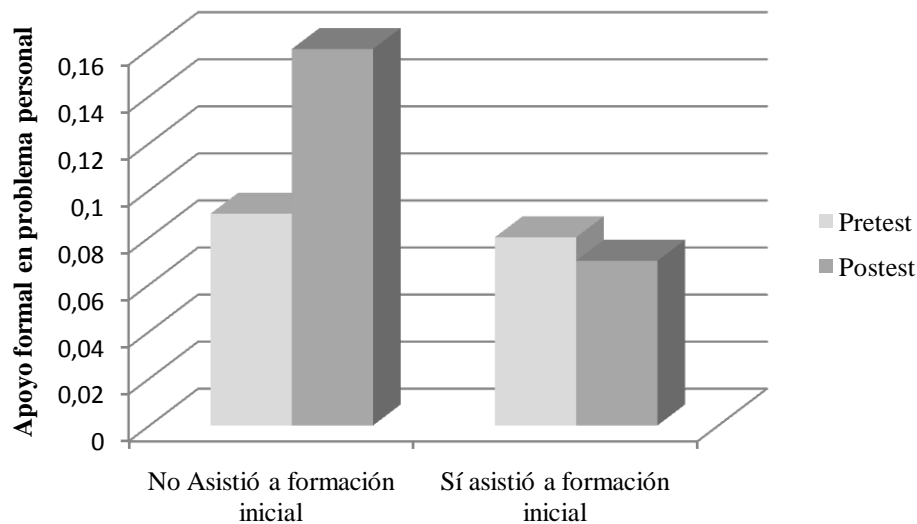
Dada la existencia de varios niveles en la variable estudios del mediador, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 67.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

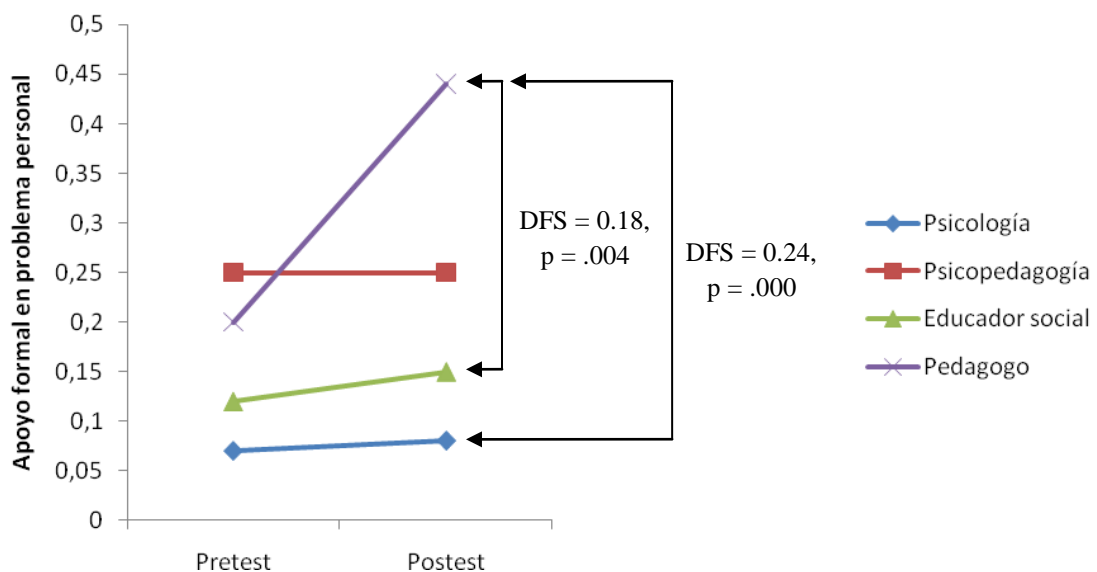
Como puede observarse en la Figura 67, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de pedagogía se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de educación social ( $DFS = 0.14$ ,  $p = .018$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de pedagogía mostraron un aumento significativo de sus fuentes de apoyo informales en un problema personal ( $M_{Pretest} = 0.29$ ,  $M_{Posttest} = 0.53$ ) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en educación social que, aunque mostraron un leve aumento, no fue significativo ( $M_{Pretest} = 0.24$ ,  $M_{Posttest} = 0.29$ ).

En relación a las fuentes de **apoyo formales** en un problema personal los análisis que mostraron diferencias significativas fueron los estudios del mediador ( $F(3, 260) = 3.781$ ;  $p = .011$ ) y la asistencia a la formación inicial ( $F(1, 256) = 6.665$ ;  $p = .010$ ). Concretamente, aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que Si había realizado la formación inicial no mostraron diferencias significativas en sus fuentes de apoyo formales ( $M_{Pretest} = 0.08$ ,  $M_{Posttest} = 0.07$ ) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que No había realizado la formación inicial que las aumentaron significativamente ( $M_{Pretest} = 0.09$ ,  $M_{Posttest} = 0.16$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 68.



**Figura 68.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formales en un problema personal y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial

Dada la existencia de varios niveles en la variable estudios del mediador, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 69.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 69, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de pedagogía se diferenciaron a nivel significativamente estadístico de los que lo hicieron con un mediador con titulación de psicología (DFS = 0.24,  $p = .000$ ) y de educación social (DFS = 0.18,  $p = .004$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de pedagogía mostraron un aumento significativo de sus fuentes de apoyo formales en un problema personal (MPretest = 0.20, MPostest = 0.44) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en psicología (MPretest = 0.07, MPostest = 0.08) y los grupos cuyos mediadores tenían formación en educación social (MPretest = 0.12, MPostest = 0.15), que no mostraron diferencias significativas.

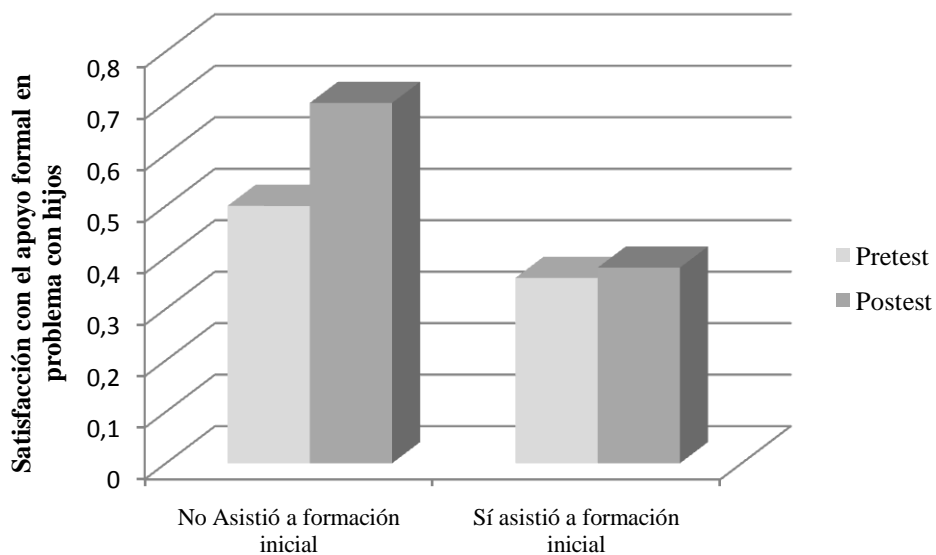
→ Satisfacción con la red de apoyo

Al centrarnos en la dimensión satisfacción con la red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

✓ Problema con el hijo

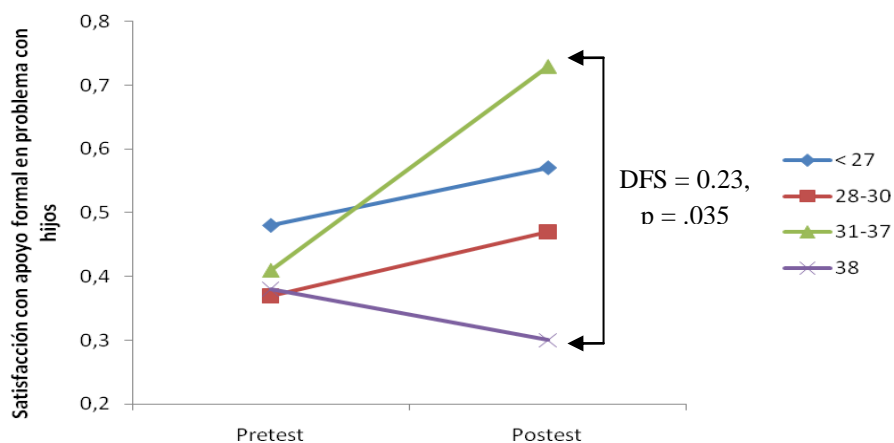
Con respecto a la satisfacción con las **fuentes de apoyo informal** en este tipo de problemáticas no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas. Al analizar las **fuentes de apoyo formal** en la misma problemática los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(3, 253) = 5.258$ ;  $p = .002$ ), los estudios del mediador ( $F(3, 253) = 2.854$ ;  $p = .038$ ) y la asistencia a la formación inicial ( $F(1, 249) = 5.645$ ;  $p = .018$ ).

Concretamente, aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que Si había realizado la formación inicial no mostraron diferencias significativas en su satisfacción con las fuentes de apoyo formales (MPretest = 0.36, MPostest = 0.38) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que No había realizado la formación inicial que la aumentaron significativamente (MPretest = 0.50, MPostest = 0.70). Este resultado puede observarse en la Figura 70.



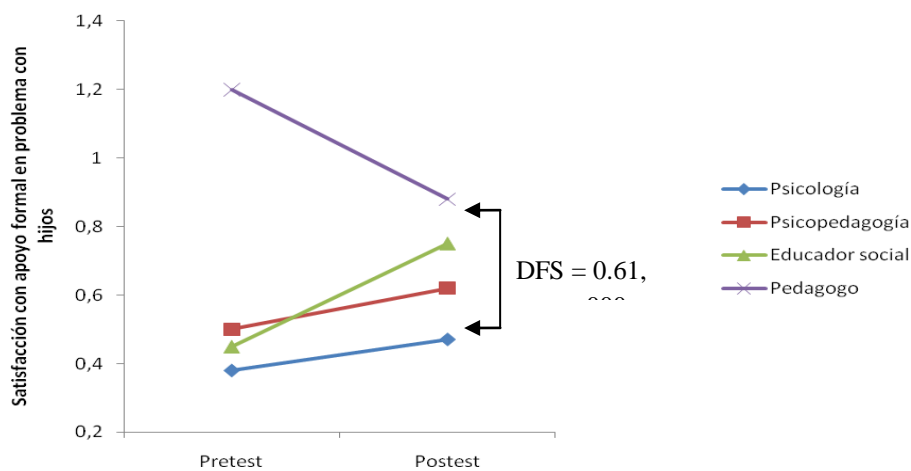
**Figura 70.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial

Dada la existencia de varios niveles en las variables edad y estudios del mediador, a continuación se presentan los análisis post hoc.



**Figura 71.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable edad del mediador

Como puede observarse en la Figura 71, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con edad comprendida entre los 31 y los 37 años se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con una edad a partir de los 38 años ( $DFS = 0.23$ ,  $p = .035$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con edad comprendida entre los 31 y los 37 años mostraron un aumento significativo de su satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos ( $MP_{\text{Pretest}} = 0.41$ ,  $MP_{\text{Postest}} = 0.73$ ) en comparación con el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador mayor de 38 años que mostraron una leve reducción, aunque no significativa ( $MP_{\text{Pretest}} = 0.38$ ,  $MP_{\text{Postest}} = 0.30$ ).



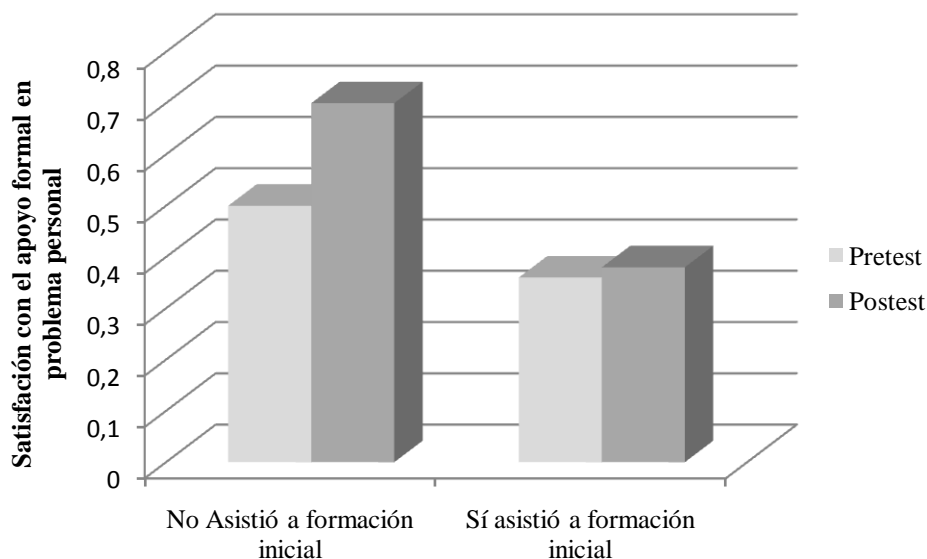
**Figura 72.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable estudios del mediador

Como puede observarse en la Figura 72, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con una titulación de pedagogía se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron con un mediador con titulación de psicología ( $DFS = 0.61$ ,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa con un mediador con titulación de pedagogía mostraron una reducción significativa de su satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema con los hijos ( $MP_{\text{Pretest}} = 1.20$ ,  $MP_{\text{Postest}} = 0.88$ ) en comparación con los grupos cuyos mediadores tenían formación en psicología que mostraron un leve aumento ( $MP_{\text{Pretest}} = 0.38$ ,  $MP_{\text{Postest}} = 0.47$ ).



## ✓ Problema personal

Con respecto a la satisfacción con las **fuentes de apoyo informal** en este tipo de problemáticas no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas del mediador analizadas. Al analizar las **fuentes de apoyo formal** en la misma problemática el único análisis que mostró diferencias significativas fue para la asistencia a la formación inicial ( $F(1, 249) = 3.888$ ;  $p = .050$ ). Concretamente, aquellos padres y madres que realizaron el programa con un mediador que **Sí** había realizado la formación inicial no mostraron diferencias significativas en su satisfacción con las fuentes de apoyo formales ( $M_{Pretest} = 0.36$ ,  $M_{Postest} = 0.38$ ) en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que **No** había realizado la formación inicial que la aumentaron significativamente ( $M_{Pretest} = 0.50$ ,  $M_{Postest} = 0.70$ ). Este resultado puede observarse en la Figura 73.



**Figura 73.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo formales en un problema personal y contraste en función de la variable asistencia del mediador a la formación inicial

En conclusión, podemos decir que las características sociodemográficas de los mediadores que se han relacionado con mejoras en las teorías implícitas y las prácticas educativas de las familias podrían resumirse en ser titulados en pedagogía y educación social. Asimismo, las características sociodemográficas de los mediadores que se

relacionan con mayores beneficios en la agencia parental de las familias se resumen en ser titulados en psicología, mujeres y haber asistido a la formación inicial.

Por otra parte, con respecto tanto a la red de apoyo social como a su satisfacción con la misma las características de los mediadores que más han favorecido el desarrollo de las fuentes formales y la satisfacción con la misma son aquellos de menor edad, con titulación en pedagogía y que no habían asistido a la formación inicial.

### 1.3.3. Características del grupo de intervención y el proceso de implementación

En relación a las características del grupo de intervención y del proceso de implementación, en primer lugar se describen las diversas características del proceso de implementación exploradas, para a continuación, incluir algunas de ellas como moderadoras de los cambios producidos en los padres y madres tras su participación en el programa.

La exploración del proceso de implementación se llevó a cabo en torno a cuatro aspectos generales del mismo: aspectos organizacionales, características de la implementación, las familias durante el proceso y los cambios observados.

En relación a los aspectos organizacionales del proceso de implementación se observó que los y las mediadoras consideraban que el funcionamiento de la organización era bueno (84%), que las reuniones de coordinación eran útiles o prácticas (68.8%), y que no habían existido dificultades para acudir a las reuniones (65.5%), ver Tabla 17.

**Tabla 17.** Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto al funcionamiento de la organización (n=20)

Variable	Categorías	%
Funcionamiento de la organización	▪ Bien	84
	▪ Mejorable	10.4
	▪ No contesta	5.6

Funcionamiento de las reuniones de coordinación	▪ Bien, útil o práctico	68.8
	▪ Mejorable	7.4
	▪ No contesta	23.8
Dificultades para acudir a las reuniones de coordinación	▪ Si	4.1
	▪ Problemas de ajustes en la agenda y horarios	10
	▪ No	65.5
	▪ No contesta	20.4

Con respecto a las características del proceso de implementación mostró que los mediadores y mediadoras o bien consideraban que no podían valorar la influencia del programa en su trabajo diario (24.9%) o lo consideraban un buen recurso para trabajar con familias en riesgo (26.4%), la mayor dificultad con la que se encontraron en la implementación fue la creación del grupo y la asistencia regular (64.7%), así como, el recurso comunitario utilizado en mayor medida fueron los locales y materiales del CEAS (50%). Por otro lado, se valoran como aspectos positivos del programa que el material y la metodología eran adecuados (43.3% y 36.9%) y como aspecto principal a mejorar la incorporación de la utilización de CDs y ordenadores en las actividades (53.5%), ver Tabla 18.

**Tabla 18.** Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a las características de la implementación del programa (n=20)

Variable	Categorías	%
Influencia del programa en su trabajo diario	▪ Tener un recurso para trabajar con familias en riesgo	26.4
	▪ Mejora en la relación con el CEAS	13
	▪ Favorece la implicación, sensibilización y prácticas educativas positivas	17.5
	▪ No se puede valorar	24.9
	▪ Se ha adaptado a mi trabajo diario	5.9
	▪ No contesta.	12.3

	▪ Creación del grupo y asistencia	64.7
	▪ Desmotivación de las familias	1.1
Dificultades en	▪ Necesidad de ajustes en la metodología y el contenido	13.4
la	▪ Ninguna	2.6
implementación	▪ No contesta	10.4
	▪ Control de la sesión: tiempos, organización, etc.	4.1
	▪ Problemáticas que necesitan respuestas rápidas	3.7
Utilización de	▪ Ayuntamiento	19
recursos	▪ Colegio	31
comunitarios	▪ Locales y materiales del CEAS	50
Aspectos	▪ Material adecuado	43.4
positivos del	▪ Participativo y motivador	9.6
material	▪ Metodología adecuada (episodios, viñetas, etc.)	36.9
	▪ No contesta	10.1
	▪ Incorporar la utilización de CDs y ordenadores	53.5
	▪ Metodología monótona	12.3
	▪ Incluir una dinámica de grupo inicial	3
Aspectos a	▪ Evaluaciones complicadas	5.9
mejorar del	▪ Realización versátil de unos módulos u otros en función	4.2
material	del grupo	
	▪ Complejidad del contenido y lenguaje	3.3
	▪ Incluir mas temas y contenidos	5.9
	▪ Tamizar cuestiones de género	1.5
	▪ No contesta	10.4

En relación a la situación de las familias durante el proceso se observó por un lado, que los aspectos en los que los participantes mejoraron en mayor medida fue en la creación de una red de apoyo entre ellos (23.8%) y la concienciación y mejora de sus dificultades de comunicación (24.2%); y por otro, que los aspectos en los que no pudieron mejorar fueron principalmente los relativos a las prácticas educativas (57.4%). Así como, los contenidos que les resultaron más difíciles de afrontar fueron los relativos a la relación familiar y de pareja (42.4%), ver Tabla 19.

**Tabla 19.** Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a las familias durante el proceso (n=20)

Variable	Categorías	%
Aspectos que han mejorado los participantes	▪ Crear apoyo entre ellos	23.8
	▪ Posibilidades y motivación de cambio	4.8
	▪ Concienciación y mejora de las dificultades de comunicación	24.2
	▪ Mejora de las habilidades y estrategias educativas	23
	▪ Mejor conocimiento y relación con los hijos	7.1
	▪ Más reflexivos y autocríticos	16
Contenidos difíciles de afrontar para los participantes	▪ Mejora la autoestima	1.1
	▪ Resolución de conflictos	11.1
	▪ Relación familiar y de pareja	42.4
	▪ Relaciones padres-hijos	0.7
	▪ Adaptarse al método	9.7
	▪ Situaciones de crisis	13.9
	▪ Relativos con la afectividad	10.4
▪ No han tenido dificultades	9.7	
Aspectos que no han podido mejorar los participantes	▪ Aplicarlo a la vida diaria	2.1
	▪ Respuesta ante separaciones	6.5
	▪ Practicas educativas (cambiar hábitos y generalizar aprendizajes)	57.4
	▪ Desvincularse de la cultura y aceptar el cambio	3.9
	▪ Consensos posteriores con la pareja en la forma de educar	3.2
	▪ No contesta	29

Con respecto a los cambios observados en los participantes durante la implementación del programa los mediadores y mediadoras observaron cambios en su entorno familiar (75.2%), que habían iniciado o superado cursos de formación (53.2%), y que habían mejorado sus estilos educativos (54.8%), ver tabla 20.

**Tabla 20.** Distribución de las valoraciones de los y las mediadores/as con respecto a los cambios observados en los participantes (n=20)

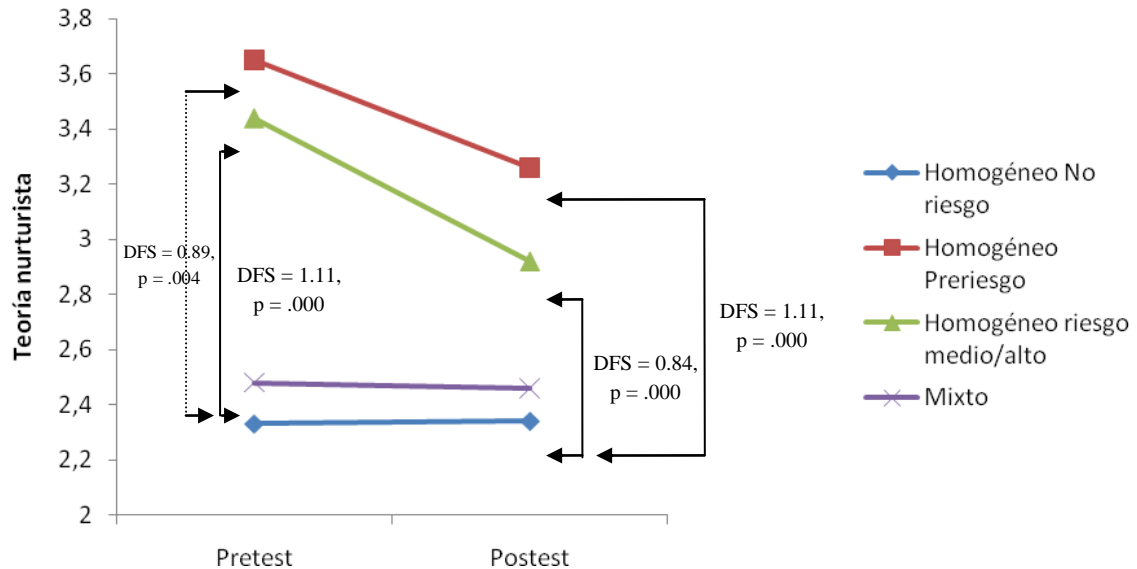
Variable	Categorías	%
Cambios en el entorno familiar	▪ Si	75.2
	▪ No	4.3
	▪ No se puede valorar	14.1
	▪ No contesta	6.4
Iniciado o superado cursos de formación por los participantes	▪ Si	53.2
	▪ No	6
	▪ No se puede valorar	26.4
	▪ No contesta	14.4
Mejoras en los estilos educativos de los participantes	▪ Si	54.8
	▪ Un poco	23.3
	▪ No	9.8
	▪ No se puede valorar	7.6
	▪ No contesta	4.5

A continuación se exploran los moderadores centrados en las características del grupo en que se implementó el programa y el proceso de implementación. De este modo, se realizaron Análisis de medidas repetidas de las dimensiones analizadas con variables independientes como el tipo de grupo en función del riesgo de las familias (Homogéneo de No riesgo, Homogéneo de Prerriesgo, Homogéneo de riesgo medio/alto y Mixto) y el tamaño del grupo (Pequeño, Mediano y Grande). Con respecto a las variables de proceso se realizaron Análisis de medidas repetidas de las dimensiones analizadas con variables independientes como las dificultades en la implementación del programa (Desmotivación de las familias, Creación del grupo y su asistencia, Ajustes en la metodología y el contenido, etc.) y los recursos comunitarios utilizados en la implementación del programa (Locales y materiales del CEAS, Ayuntamiento y Colegio), ya que son las más vinculadas al propio proceso.

→ Teorías implícitas

Al centrarnos en la dimensión teorías implícitas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la **teoría implícita nurturista** el tipo de grupo (F

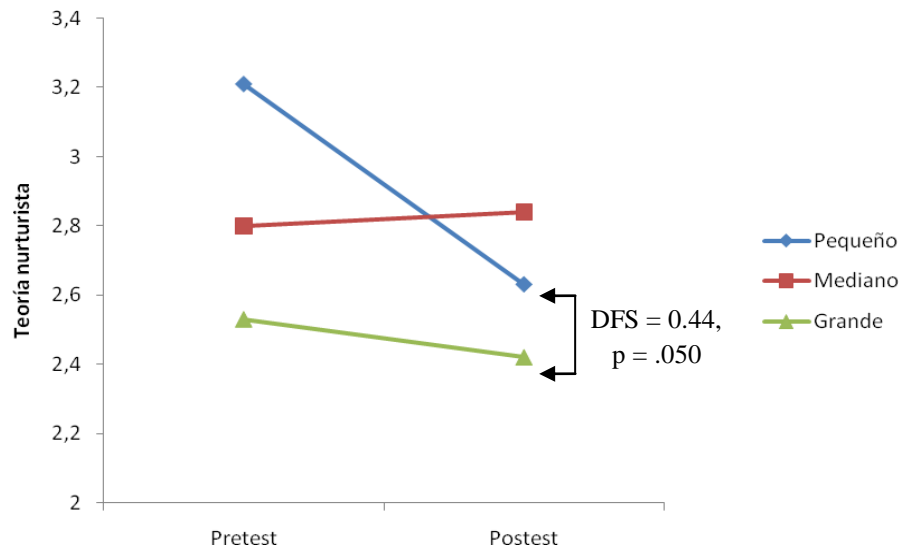
(3, 490) = 2.520;  $p = .050$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2, 491) = 4.006$ ;  $p = .019$ ). Dada la existencia de varios niveles en ambas variables, a continuación se presentan los análisis post hoc.



**Figura 74.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo

Como puede observarse en la Figura 74, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo homogéneo de preriesgo ( $DFS = 1.11$ ,  $p = .000$ ) y en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto ( $DFS = 0.84$ ,  $p = .000$ ); asimismo, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo mixto se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo homogéneo de preriesgo ( $DFS = 0.89$ ,  $p = .004$ ) y en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto ( $DFS = 1.11$ ,  $p = .000$ ).

Concretamente, el análisis mostró que los de padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo ( $M_{Pretest} = 2.33$ ,  $M_{Posttest} = 2.34$ ) y los que lo hicieron en un grupo mixto ( $M_{Pretest} = 2.48$ ,  $M_{Posttest} = 2.46$ ) no mostraron diferencias significativas, en comparación con los que se encontraban en un grupo homogéneo de preriesgo ( $M_{Pretest} = 3.65$ ,  $M_{Posttest} = 3.26$ ) y en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto ( $M_{Pretest} = 3.44$ ,  $M_{Posttest} = 2.92$ ) que mostraron una reducción significativa de su apoyo a la teoría implícita nurturista.



**Figura 75.** Puntuación promedio del apoyo a la teoría implícita nurturista y contraste post hoc entre los niveles de la variable tamaño del grupo

Como puede observarse en la Figura 75, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo pequeño se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo grande ( $DFS = 0.44$ ,  $p = .050$ ). Concretamente, el análisis mostró que los de padres y madres que realizaron el programa en un grupo pequeño redujeron su apoyo a la teoría implícita nurturista significativamente más ( $M_{Pretest} = 3.21$ ,  $M_{Posttest} = 2.63$ ) en comparación con los que se encontraban en un grupo grande ( $M_{Pretest} = 2.53$ ,  $M_{Posttest} = 2.42$ ) que, aunque también lo disminuyeron de forma significativa, lo hicieron en menor medida.

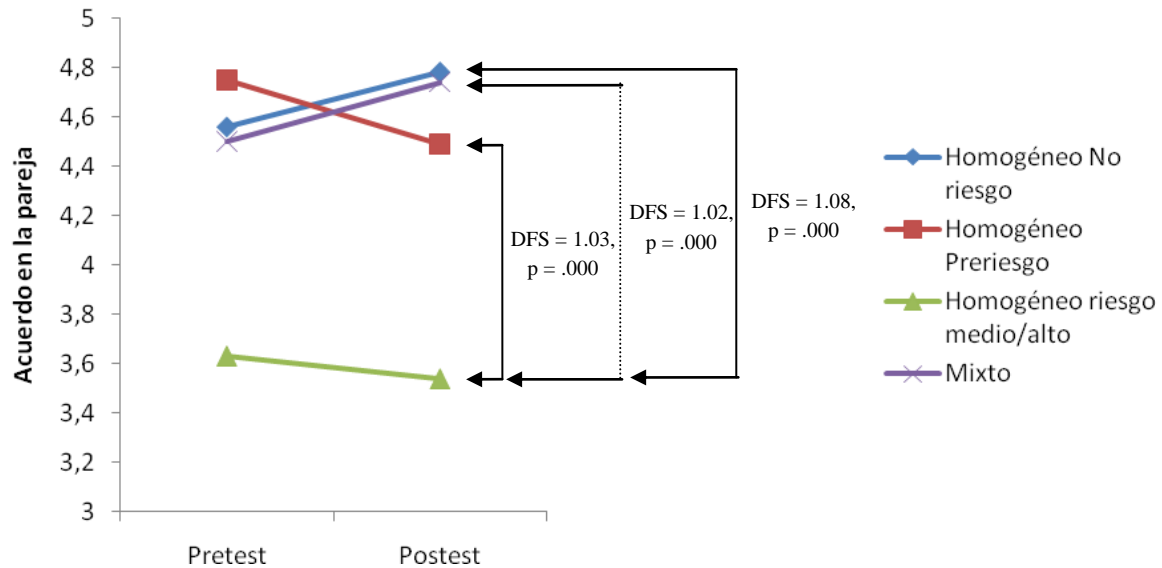
Con respecto al resto de las teorías implícitas los análisis mostraron que, en relación a la **teoría implícita innatista**, la **teoría implícita ambientalista** y la **teoría implícita constructivista**, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas.

→ Agencia parental

Al centrarnos en la dimensión agencia parental los análisis mostraron que en relación al **control interno**, la **autoeficacia** y la **percepción de dificultad en el rol parental**, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas.



Con respecto al **acuerdo en la pareja** solo un análisis mostró diferencias significativas, el tipo de grupo ( $F(3, 477) = 3.723$ ;  $p = .011$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



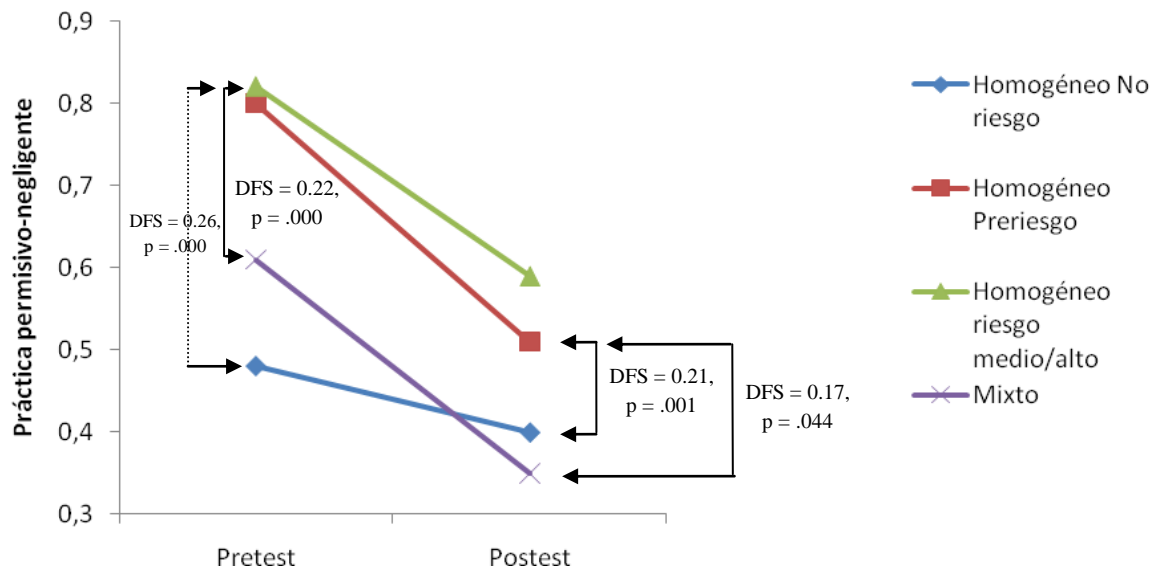
**Figura 76.** Puntuación promedio del acuerdo en la pareja y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo

Como puede observarse en la Figura 76, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo homogéneo de no riesgo ( $DFS = 1.08$ ,  $p = 0.000$ ), en un grupo homogéneo de prerriesgo ( $DFS = 1.03$ ,  $p = .000$ ) y en un grupo mixto ( $DFS = 1.02$ ,  $p = .000$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto no presentan diferencias significativas en su acuerdo en la pareja (Pretest = 3.63, MPostest = 3.54) en comparación con los que se encontraban en un grupo homogéneo de no riesgo que mostraron un aumento significativo (MPretest = 4.56, MPostest = 4.78), los que se encontraban en un grupo homogéneo de prerriesgo que mostraron una reducción significativa (Pretest = 4.75, MPostest = 4.49), y los que se encontraban en un grupo mixto que mostraron un aumento significativo (Pretest = 4.50, MPostest = 4.74) de su acuerdo en la pareja.

→ Prácticas educativas

Al centrarnos en la dimensión prácticas educativas los análisis mostraron que en relación a la **práctica educativa inductiva** y la **práctica educativa coercitiva**, no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas.

Con respecto a la **práctica educativa permisivo-negligente** solo un análisis mostró diferencias significativas, el tipo de grupo ( $F(3, 488) = 4.585$ ;  $p = .004$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 77.** Puntuación promedio de la práctica educativa permisivo-negligente y contraste post hoc entre los niveles de la variable tipo de grupo

Como puede observarse en la Figura 77, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de prerriesgo se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo homogéneo de no riesgo ( $DFS = 0,21$ ,  $p = 0,001$ ) y en un grupo mixto ( $DFS = 0.17$ ,  $p = .044$ ); asimismo, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo homogéneo de no riesgo ( $DFS = 0.26$ ,  $p = .000$ ) y en un grupo mixto ( $DFS = 0.22$ ,  $p = .000$ ).

Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de prerriesgo ( $M_{Pretest} = 0.80$ ,  $M_{Postest} = 0.51$ ) y las que lo hicieron en un grupo homogéneo de riesgo medio/alto ( $M_{Pretest} = 0.82$ ,  $M_{Postest} = 0.59$ ) mostraron una reducción estadísticamente mayor de sus prácticas

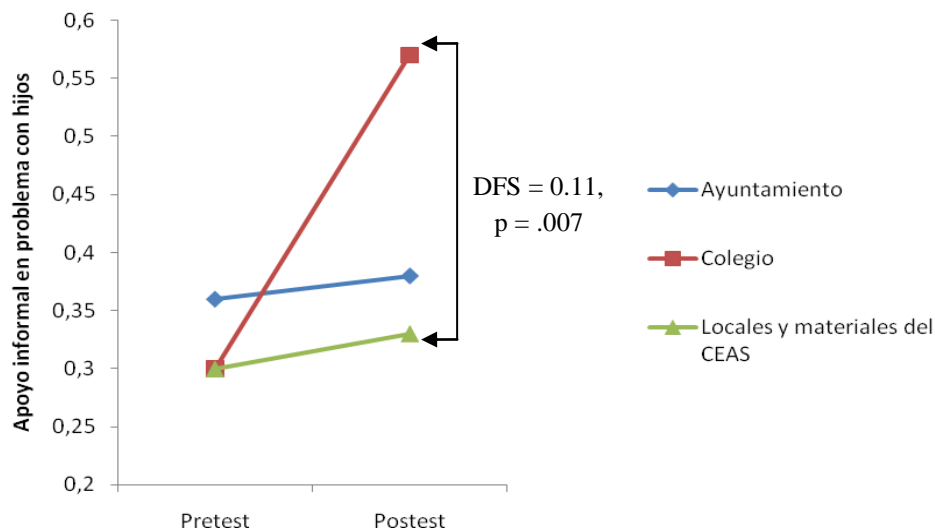
permisivo-negligentes, en comparación con los que se encontraban en un grupo homogéneo de no riesgo (MPretest = 0.48, MPostest = 0.40) y en un grupo mixto (MPretest = 0.61, MPostest = 0.35) que, aunque también mostraron una reducción significativa, lo es en menor medida.

→ Red de apoyo

Al centrarnos en la dimensión red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

✓ Problema con el hijo

Con respecto a las fuentes de **apoyo informales** en esta problemática el único análisis que mostró diferencias significativas fue para los recursos comunitarios utilizados en la implementación del programa ( $F(2, 261) = 11.169$ ;  $p = .000$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.

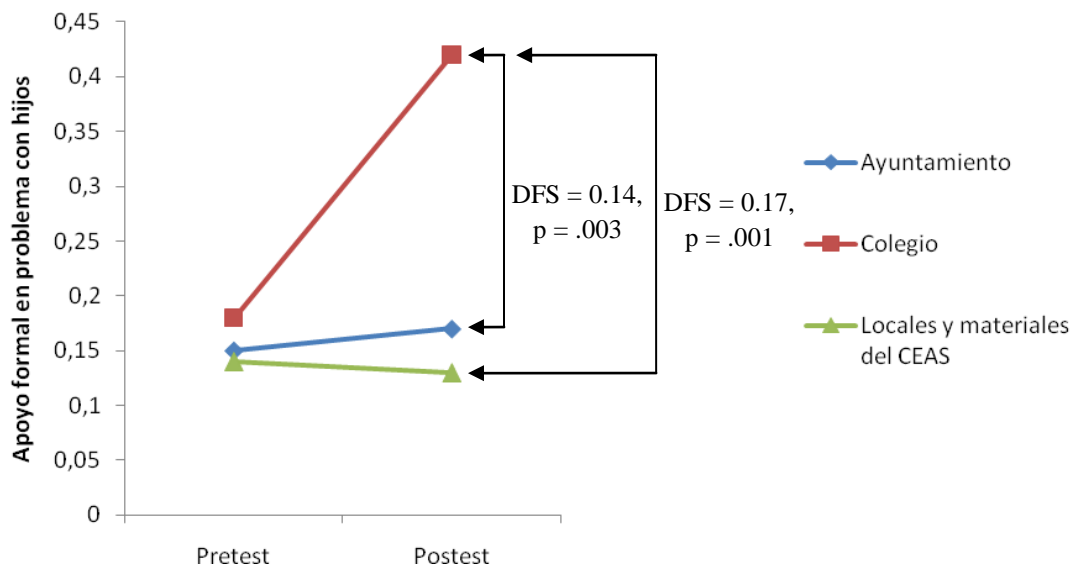


**Figura 78.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo informal en un problema con hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa

Como puede observarse en la Figura 78, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recursos comunitarios los locales y materiales del CEAS se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron

en un grupo que utilizó como recurso comunitario el colegio (DFS = 0.11,  $p = .007$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recursos comunitarios los locales y materiales del CEAS no mostraron diferencias significativas en sus fuentes de apoyo informales (MPretest = 0.30, MPostest = 0.33) en comparación con el grupo de padres y madres que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario el colegio que mostró un aumento significativo (MPretest = 0.30, MPostest = 0.57).

En relación a las fuentes de **apoyo formales** en este tipo de problemática el único análisis que mostró diferencias significativas fue para los recursos comunitarios utilizados en la implementación del programa ( $F(2, 261) = 8.178$ ;  $p = .000$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 79.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema con hijos y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa

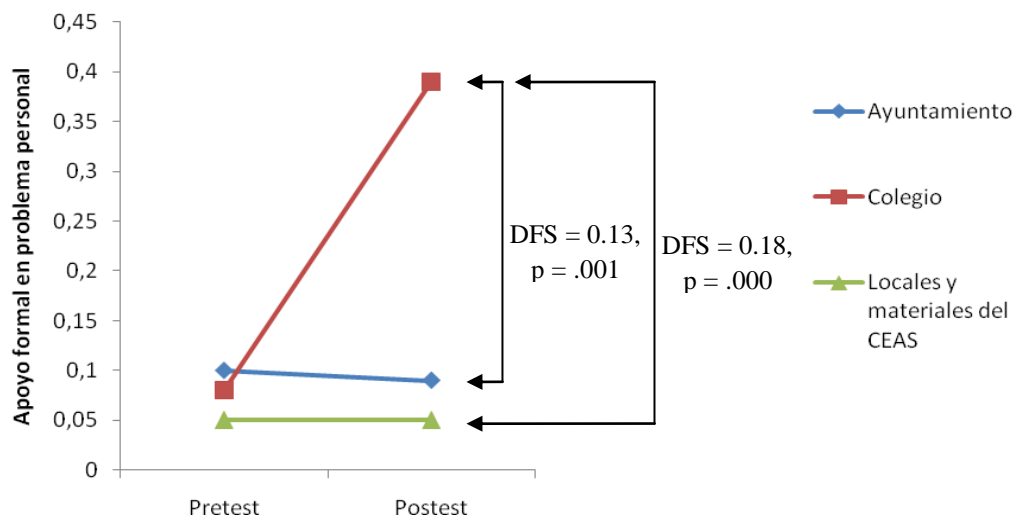
Como puede observarse en la Figura 79, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recurso comunitario el colegio se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario los locales y materiales del CEAS (DFS = 0.17,  $p = .001$ ) y de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario el ayuntamiento (DFS = 0.14,  $p = .003$ ).

Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recursos comunitarios el colegio aumentó significativamente sus fuentes de apoyo formales (MPrestest = 0.18, MPostest = 0.42), en comparación con el grupo de padres y madres que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario los locales y materiales del CEAS (MPrestest = 0.14, MPostest = 0.13) y de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario el ayuntamiento (MPrestest = 0.15, MPostest = 0.17), que no mostraron diferencias significativas.

✓ Problema personal

Con respecto a las fuentes de **apoyo informales** en esta problemática los análisis mostraron que no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas.

En relación a las fuentes de **apoyo formales** ante un problema personal el único análisis que mostró diferencias significativas fue para los recursos comunitarios utilizados en la implementación del programa ( $F(2, 261) = 14.593$ ;  $p = .000$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 80.** Puntuación promedio de las fuentes de apoyo formal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable recursos comunitarios utilizados a lo largo del programa

Como puede observarse en la Figura 80, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recurso comunitario el colegio se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recursos comunitarios los locales y materiales del CEAS ( $DFS = 0.18, p = .000$ ) y de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario el ayuntamiento ( $DFS = 0.13, p = .001$ ).

Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo que utilizó como recurso comunitario el colegio aumentó significativamente sus fuentes de apoyo formales ante un problema personal ( $MPretest = 0.08, MPostest = 0.39$ ), en comparación con el grupo de padres y madres que lo hicieron en un grupo que utilizó como recursos comunitarios los locales y materiales del CEAS ( $MPretest = 0.05, MPostest = 0.05$ ) y de los que lo hicieron en un grupo que utilizó como recurso comunitario el ayuntamiento ( $MPretest = 0.10, MPostest = 0.09$ ), que no mostraron diferencias significativas.

→ Satisfacción con la red de apoyo

Al centrarnos en la dimensión satisfacción con la red de apoyo se van a explorar las variables moderadoras de las fuentes de apoyo, tanto formales como informales, en dos tipos de problemáticas, un problema con el hijo y un problema personal.

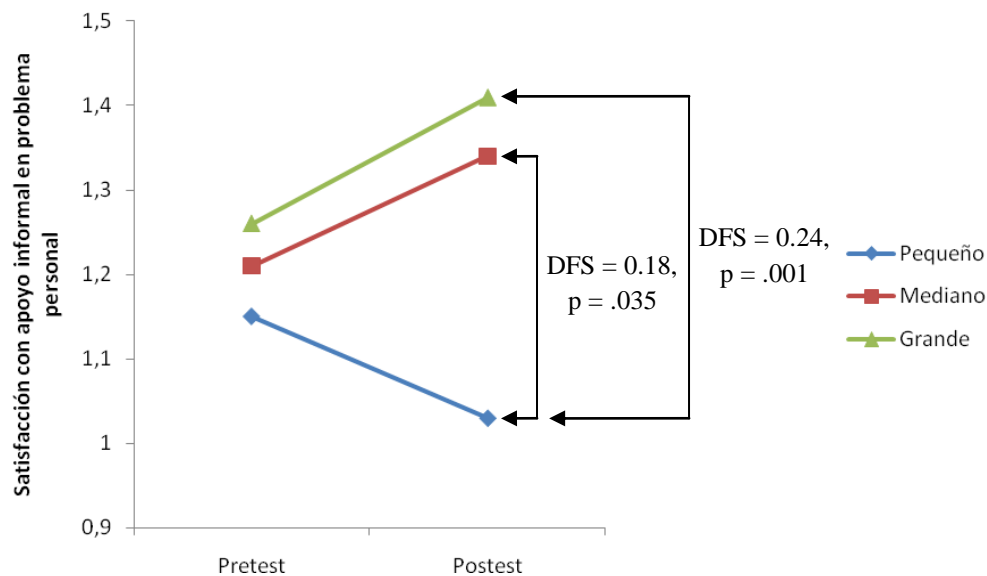
✓ Problema con el hijo

Con respecto a la satisfacción con las **fuentes de apoyo informal** y las **fuentes de apoyo formal** cuando las familias se enfrentan a un problema con los hijos no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas.

✓ Problema personal

Con respecto a la satisfacción con las **fuentes de apoyo formal** cuando las familias se enfrentan a un problema personal no hubo diferencias significativas en ninguna de las variables de grupo y proceso analizadas. Al analizar las **fuentes de apoyo informal** en la misma problemática el único análisis que mostró diferencias significativas fue para el

tamaño del grupo ( $F(1, 452) = 4.352; p = .013$ ). Dada la existencia de varios niveles en esta variable, a continuación se presenta el análisis post hoc.



**Figura 81.** Puntuación promedio de la satisfacción con las fuentes de apoyo informal en un problema personal y contraste post hoc entre los niveles de la variable tamaño de grupo

Como puede observarse en la Figura 81, los padres y madres que realizaron el programa en un grupo pequeño se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en un grupo mediano ( $DFS = 0.18, p = .035$ ) y en un grupo grande ( $DFS = 0.24, p = .001$ ). Concretamente, el análisis mostró que el grupo de padres y madres que realizaron el programa en un grupo pequeño mostraron una reducción significativa de su satisfacción con las fuentes informales de apoyo ( $M_{Pretest} = 1.15, M_{Posttest} = 1.03$ ) en comparación con el grupo de padres y madres que lo hicieron en un grupo mediano ( $M_{Pretest} = 1.21, M_{Posttest} = 1.34$ ) y en un grupo grande ( $M_{Pretest} = 1.26, M_{Posttest} = 1.41$ ), que mostraron un aumento estadísticamente significativo.

La variable dificultades en la implementación del programa no resultó significativa para ninguna de las dimensiones de cambio analizadas.

En conclusión, podemos decir que las características del grupo en las que se implementó el programa y su proceso que se han relacionado con mayores beneficios en las familias tras el programa podrían resumirse en ser grupos homogéneos de riesgo,

tanto de preresgo como de riesgo medio-alto, grupos pequeños y que utilizaban como recurso comunitario el colegio.

Por otra parte, podemos hablar de ciertas características del grupo en que se implementó el programa que se han mostrado relacionadas con mejoras en ciertas dimensiones y no en otras. Así, podemos hablar del beneficio del programa en los grupo de no riesgo y los mixtos con respecto a su agencia parental; así como, con respecto a la satisfacción con la red de apoyo social son los grupos medianos y grandes los más beneficiados. A continuación, se muestra una tabla resumen de las características que conforman el perfil de los y las participantes más beneficiados y menos beneficiados con el programa, teniendo en cuenta los tres tipos de moderadores analizados.

**Tabla 21.** Descripción de las variables moderadoras más y menos beneficiosas sobre los efectos del programa.

	<b>Participantes más beneficiados</b>	<b>Participantes menos beneficiados</b>
<b>Características sociodemográficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Familias monoparentales (solteros, separados o divorciados)</li> <li>▪ Entre los 37 y los 44 años</li> <li>▪ Con tres o más hijos</li> <li>▪ Sin estudios o primarios</li> <li>▪ Pareja sin estudios o primarios</li> <li>▪ Desempleados</li> <li>▪ Perceptores de ayudas económicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menores de 28 años</li> <li>▪ Estudios medios o superiores</li> <li>▪ Trabajadores</li> <li>▪ No perciben ayudas económicas</li> </ul>
<b>Características sociodemográficas del mediador/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Si asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Mediadora</li> <li>▪ Psicólogo/a</li> <li>▪ Mayor de 38 años</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Mediador</li> </ul>
<b>Características del grupo y del proceso de implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo homogéneo de riesgo (pre-riesgo y riesgo medio-alto)</li> <li>▪ Grupo pequeño</li> <li>▪ Utilización del colegio como recurso comunitario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo mediano</li> </ul>



#### 1.4. Discusión de la evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar

El fortalecimiento de las competencias parentales personales e interpersonales se considera un elemento clave para la mejora del escenario educativo, que permita ejercer de forma satisfactoria el rol parental, fomentando el desarrollo y la educación de los menores. Ahora bien, ¿El Programa de Apoyo Personal y Familiar es capaz de fortalecer estas competencias? y de ser así ¿Qué usuarios son los más beneficiados del mismo? y ¿En qué circunstancias?

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que el Programa de Apoyo Personal y Familiar es capaz de fortalecer las competencias parentales tanto personales como interpersonales. De este modo, se ha observado una reducción del apoyo a las teorías implícitas caracterizadas por una baja complejidad en la interpretación del proceso de desarrollo y las necesidades de los menores, así como, una baja influencia percibida de los padres y madres sobre el mismo. Por lo que, podemos pensar que la atención de los padres y madres se amplía abarcando necesidades de tipo emocional, cognitivo y social, además de las necesidades de desarrollo físico, salud y alimentación que determinaban su ejercicio parental inicialmente. Asimismo, se reduce su percepción de influencia sobre el desarrollo de sus hijos e hijas considerando que los menores, aunque son moldeables en función de la educación que reciben, son ellos los protagonistas de su propio desarrollo, por lo que no dejan de favorecer sus iniciativas. En este sentido, se observa una disminución del apoyo a las teorías nurturista e innatista que, tal y como proponen Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000), son características de las familias en situación de riesgo psicosocial, así como la disminución del apoyo a la teoría ambientalista. Tratándose de cambios considerables teniendo en cuenta las diferencias que presentan con respecto al grupo de control con el que se ha comparado.

Las teorías implícitas se asocian al desarrollo de determinadas prácticas educativas en la familia (Rodrigo y Triana, 1996), demostrando que la teoría innatista se asocia a prácticas permisivas y negligentes, mientras que las teorías nurturista y ambientalista se vinculan a prácticas coercitivas relacionadas con una disciplina incoherente, así como, la teoría constructivista se asocia a prácticas de tipo inductivo a través de la argumentación y la negociación. En esta línea, en esta investigación se ha

observado una asociación entre la reducción del apoyo a las teorías implícitas innatistas, nurturistas y ambientalistas, y el cambio en las prácticas educativas. Lo que se demuestra en la disminución del uso de prácticas educativas vinculadas al componente restrictivo, basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza (coercitiva), y de aquellas vinculadas a la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores, a través de la evitación de conflictos y la pasividad (permisivo-negligente); todo ello a favor del desarrollo de prácticas que suponen un ejercicio adecuado y adaptativo de la parentalidad, con un alto grado de responsabilidad, comunicación, apoyo, sensibilidad, empatía, razonamiento y eficacia en la estimulación (inductiva).

Esta disminución de las prácticas permisivo-negligentes y coercitivas presenta especial interés en las familias en situación de riesgo psicosocial, ya que estas se caracterizan por sostener dichas prácticas y proyectarlas en el uso de una disciplina incoherente (Rodrigo et al, 2008). De este modo, tal y como proponen Howes et al. (2000), la mejora en la capacidad de argumentación y negociación junto con la adquisición de habilidades para resolver los conflictos favorecen el desarrollo de prácticas que suponen un gran beneficio para el menor.

El desarrollo de la tarea parental se encuentra directamente vinculado a las competencias personales de los padres y madres, reflejando el modo en que los padres perciben y viven su rol parental (Azar, 1998; Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). En este sentido, el Programa de Apoyo Personal y Familiar se ha demostrado eficaz no solo en la mejora de las competencias parentales interpersonales de los padres y madres, como sus teorías implícitas y prácticas educativas, sino también en sus competencias parentales personales, en relación a su agencia parental.

De este modo, se ha observado un incremento en la capacidad autopercebida de los padres y madres de controlar sus vidas y de mejorar sus habilidades de afrontamiento (control interno), a través de la adopción de objetivos de cambio (Koeske y Koeske, 1992; Turner y Roszell, 1994); asimismo, los padres y madres desarrollan un mayor sentimiento de competencia (autoeficacia), fundamental para llevar a cabo su tarea parental (Azar, 1998). Tal y como reflejan diversas investigaciones estos altos niveles de agencia parental se vinculan con la promoción de oportunidades en el desarrollo del menor a través de interacciones más efectivas entre padres e hijos,

permitiendo la adopción de teorías implícitas y el ejercicio de prácticas educativas que promueven el desarrollo integral del menor (Donovan y Leavitt, 1989; Elder, Eccles, Ardel y Lord, 1995).

Según Sluzki (1996), la identidad personal, el bienestar físico y mental, el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales y el sentido de protagonismo de la propia vida, se ven reforzados por la red de apoyo social de la que disponga la familia. En este sentido, se ha observado un aumento de las redes de apoyo tanto formales como informales, aunque las informales siguen teniendo una presencia más acentuada en la vida de las familias permitiendo relaciones más íntimas y de confianza dentro de la estructura natural de asistencia mutua.

Este incremento de las redes informales de apoyo es especialmente beneficioso para las familias en situación de riesgo psicosocial, ya que se encuentran socialmente aisladas (Gracia y Musitu, 2003) y centran su red de apoyo en los recursos externos y formales, dejando el bienestar de la familia en manos de la calidad de su vecindario (Garbarino y Kostelny, 1992; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007).

En este sentido, aunque las fuentes de apoyo social de los que disponen las familias son un aspecto fundamental de su funcionamiento, no podemos olvidar la gran importancia de la satisfacción que presenten las familias con respecto a las mismas, ya que la simple provisión de apoyo no supone una garantía de éxito, moviéndonos en un continuo que va desde la ayuda efectiva a la interferencia o pérdida de control (Ghate y Hazel, 2002).

Por lo que, así como, el Programa de Apoyo Personal y Familiar ha sido eficaz en el aumento del uso de las fuentes de apoyo tanto formales como informales, también lo ha demostrado en relación a la satisfacción con las fuentes de apoyo informal ante cualquier tipo de problemática familiar. Sin embargo, aun habiendo aumentado su uso, no ha tenido el mismo efecto sobre la satisfacción de las fuentes formales de apoyo, que no ha variado. Lo que indica que el programa no mejora la percepción de la ayuda formal sino de la informal, que es la que autoriza más a los padres ante su tarea parental (Gottlieb, 2000; Navarro, 2004; Pierce, Sarason y Sarason, 1996).

En suma, en esta investigación, tal y como proponen Pierce, Sarason y Sarason (1996), se ha observado que una buena red de apoyo social tiene un impacto positivo sobre el bienestar de la familia, asociado al cambio en sus teorías implícitas, la mejora de sus prácticas educativas y un mayor disfrute de la tarea parental y del sentimiento de autoeficacia (Corse, Schimid y Trickett, 1990; Gracia y Musitu, 2003).

Este análisis de los efectos del programa en las familias nos lleva a la segunda cuestión ¿Qué usuarios son los más beneficiados con el programa? La respuesta a esta pregunta debe organizarse en función de las diversas dimensiones de cambio familiar. En este sentido, los padres y madres que más se han beneficiado en sus teorías implícitas y prácticas educativas responden a aquellos que presentan un perfil de vulnerabilidad psicosocial, caracterizados por ser receptores de ayudas económicas debido a la situación de pobreza en la que se encuentran (Martín, Maiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Moreno, 2001), con bajo nivel educativo y desempleo (Trigo, 1992), y ser familias monoparentales con un subsistema conyugal poco estable (Neto, 1996); que se corresponden con el perfil de los principales destinatarios del programa.

Hablamos de familias que tienen una mayor predisposición a mostrar dificultades en el desarrollo de sus funciones parentales, desarrollando interacciones más negativas (Luthar, 1999). Por lo que el programa les ha proporcionado herramientas de las que antes no disponían para afrontar las demandas que les exige asumir la responsabilidad de sus propias vidas (Ditzel y Maldonado, 2004; Ehrenberg, 1999). Por el contrario, los padres y madres que aun teniendo efectos beneficiosos lo son en menor medida son aquellos caracterizados por un perfil inicial de mayor adaptación y atención de las necesidades y el desarrollo de los menores.

Por otro lado, los usuarios que han visto incrementada en mayor medida su agencia parental presentan un perfil sin riesgo caracterizado por una baja motivación inicial, con edades comprendidas entre los 37 y los 44 años y con familias numerosas de tres o más hijos, demostrando poca disposición inicial a participar y colaborar en el mismo, con el fin de mejorar su funcionamiento familiar (Littel y Girvin, 2005). De este modo, el programa se ha demostrado capaz de influir sobre las competencias parentales incluso de los padres y madres que se muestran más reticentes al cambio, ya que se

caracterizan por vivir una situación caracterizada por la pérdida de capacidad para lograr el bienestar psicológico y social, que se deriva en el bloqueo o deterioro del desarrollo personal y familiar (Gracia, 1997).

El incremento de las fuentes de apoyo social y la satisfacción con las mismas se encuentra mediatizado por la zona de residencia de las familias. Así, son las familias que residen en zonas urbanas las que presentan mayor incremento de sus fuentes informales de apoyo, ya que aunque su red natural más próxima puede proporcionarles apoyo de diverso tipo, se encuentran inmersas en contextos donde tanto los receptores como los emisores de ayuda experimentan el mismo tipo de problemáticas (Thompson, Flood y Cohen, 2006); por lo que se abren a nuevas fuentes de apoyo informal disponibles en su entorno menos inmediato, que pueden apoyarles en mayor medida. En cambio, son las familias que residen en zonas rurales las que incrementan su satisfacción con los apoyos formales, donde los servicios se encuentran menos saturados y son capaces de proporcionar un servicio de mayor calidad a los usuarios; ya que una de las grandes dificultades de los servicios sociales de apoyo familiar es la disponibilidad de tiempo tanto para atender a sus usuarios como para recibir formación (Sanders y Murphy-Brennan, 2010).

Una vez establecido el perfil de usuarios que se muestra más beneficiado con el programa surge la tercera cuestión ¿en qué circunstancias se obtienen estos resultados beneficiosos para los usuarios? Con el fin de dar respuesta a esta pregunta se exploraron los criterios de calidad del proceso de implementación, así como las características del mediador que realizó la implementación del programa y las del propio grupo como condicionantes de su desarrollo. En este sentido, también se observan perfiles diferenciados con respecto a las dimensiones de cambio que estamos contemplando.

En relación a los criterios de calidad del proceso de implementación, desde el punto de vista de los mediadores y mediadoras, se ha observado que son aspectos más positivos que negativos, entre los que se encuentran los relativos a la propia organización del proceso de implementación. Esta organización suponía un reto muy difícil de alcanzar dada la distribución geográfica de los grupos y la diversidad de las instituciones implicadas. Una acción conjunta de esta naturaleza requiere de una

“maquinaria” bien engrasada que parece que, en este caso, a juicio de los mediadores y mediadoras, ha funcionado convenientemente.

Asimismo, los resultados indican que el programa se ha incorporado a los recursos municipales existentes para las familias y ha facilitado la implicación de éstas y la relación con los CEAS, lo que se constata además por la utilización mayoritaria de los recursos de los mismos en el desarrollo del programa. Así pues, el programa no ha actuado como un “cuerpo extraño” adherido a los servicios sociales, sino que se ha incorporado plenamente al sistema de recursos y se ha beneficiado del uso de los mismos cuando ha sido necesario.

Entre los aspectos más criticados por los mediadores destacan los materiales, que aunque se consideran adecuados por la mayoría, también se recomienda modernizar los formatos para que se adapten a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así como, que se construyan más contenidos y se haga más variada y menos rígida la metodología.

Por otro lado, de acuerdo con las opiniones de los mediadores/as el programa ha traído grandes ventajas para las familias en relación a la comunicación, la reflexión, la autocrítica, conocer mejor su realidad y el apoyo del propio grupo. Aunque confiesan que la mayor dificultad la han encontrado en el cambio de hábitos en sus vidas, el desligarse de las tradiciones y las culturas de crianza y educación que les rodea. Estos efectos cobran sentido al considerar que a través del programa se intenta cambiar las filosofías e ideologías familiares que se construyen a lo largo de toda una vida y no son fáciles de reemplazar; aunque los resultados observados indican que realmente se producen cambios en las teorías implícitas una vez realizado el programa.

En el mismo sentido que las mejoras en las teorías implícitas, los mediadores/as consideran que se han producido mejoras en las prácticas educativas de las familias, lo que supone un efecto protector muy importante; así como han seguido o reemprendido de nuevo su formación educativa. Lo que demuestra que, además de los objetivos que pretende alcanzar el programa, se producen cambios colaterales que son muy interesantes y hablan de cómo el programa consigue “enganchar” de nuevo a los padres para que sigan mejorando su nivel académico y su formación profesional.

Ante estas condiciones de implementación del programa también se han observado características específicas de los mediadores y mediadoras implicados en este proceso y de los grupos en los que se ha desarrollado que determinan los resultados del mismo. De este modo, los usuarios que más se han beneficiado, atendiendo a sus teorías implícitas y prácticas educativas, son aquellos que realizaron el programa con un profesional con formación en pedagogía o educación social y en un grupo compuesto en su totalidad por familias en situación de riesgo psicosocial de diverso nivel y de tamaño pequeño. Mostrando la importancia de la metodología experiencial, que considera que el trabajo se desarrolla más adecuadamente en pequeños grupos que fomenten la reflexión conjunta (Máiquez et al, 2000).

En cambio, con respecto a las competencias parentales personales vinculadas al desarrollo de la agencia parental toma especial relevancia la realización de la formación del mediador en el programa; ya que son aquellos usuarios cuyos mediadores han realizado dicha formación, psicólogos y mujeres, así como, en grupos mixtos o de no riesgo, los que han visto más beneficiada la percepción de su capacidad de afrontar su tarea parental y de controlar sus vidas y las de sus hijos, e incluso, el acuerdo con la pareja en los aspectos relativos a la educación de sus hijos e hijas. Esta formación se considera un elemento fundamental en el desarrollo del programa, porque un buen entrenamiento es un buen predictor del desarrollo posterior de las familias (Daro y Donnelly, 2002), ya que a través del entrenamiento en la metodología experiencial que propone el programa se propicia que el mediador sea menos experto y se comporte mas como un guía y facilitador del proceso de cambio de los padres y madres, lo que contribuye a aumentar su agencia parental (Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004).

En este sentido, el hecho de conocer en profundidad la filosofía del programa y las competencias que refuerza y promueve, permite que los profesionales promuevan el cambio de componentes más internos de los padres y madres, ya que la implementación de este tipo de programas requiere de muchos conocimientos y habilidades (Chinman et al., 2005). Asimismo, desde la metodología del programa se promueve el intercambio de experiencias que se ha mostrado beneficioso al generar grupos mixtos, que permiten un abanico más amplio de alternativas y reflexión (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

En relación al apoyo social se ha observado un efecto que contrarresta las dificultades en el desarrollo de las competencias parentales; ya que en los casos en los que el profesional no había realizado la formación inicial en el programa, lo que no favorece el desarrollo de la agencia parental, junto con mediadores jóvenes y con formación en pedagogía, se promueve la utilización de apoyos formales ante cualquier problemática, mostrándose a su vez que los usuarios se encuentran más satisfechos con las nuevas fuentes de apoyo formal adquiridas. Asimismo, el acceso a estas fuentes de apoyo formal se facilita cuando el profesional utiliza recursos comunitarios como el colegio en el desarrollo del programa. Aunque no se puede asumir que el incremento de la red formal de apoyo de una familia suponga necesariamente una mejora de sus competencias y funcionamiento (Thompson, Flood y Goodvin, 2006).

Este fenómeno podría explicarse atendiendo al modelo multisistémico (Cimmarusti, 1995), donde los programas y servicios de intervención influyen de manera transversal sobre todos los niveles del sistema familiar; por lo que, se entiende que la falta de formación del profesional obstaculizaría el desarrollo de la autodeterminación y autoeficacia de los padres y madres, que les empuja a la búsqueda de fuentes de apoyo alternativas que sean capaces de responder a sus demandas. Ya que la relación que se establece entre el profesional y las familias es un elemento determinante de la implicación de los padres y madres en la intervención y, en consecuencia, de la obtención de beneficios de la misma (Brooks-Gunn, Berlin, Fuligni y Leventhal, 2000; Korfmacher, Green, Spellman y Thornburg, 2007; McCurdy y Jones, 2000).

Sin embargo, la utilización de grupos medianos o grandes favorece la ampliación de las fuentes de apoyo informal entre las familias, estableciendo una red de apoyo entre los propios usuarios, que probablemente se proporciona y recibe inmerso en un contexto de relaciones complejas entre los individuos (Badr, Acitelli, Duck y Carl, 2001).

En suma, se ha demostrado la capacidad del Programa de Apoyo Personal y Familiar de fortalecer las competencias parentales, incidiendo tanto sobre las condiciones psicosociales como sobre el escenario educativo familiar. Estos efectos beneficiosos se ven potenciados en el caso de familias que presentan un perfil de mayor



vulnerabilidad social y personal, así como, cuando el programa es desarrollado por un mediador con formación en el mismo y en grupos que posibilitan el intercambio de experiencias de diversa índole, atendiendo a las condiciones de riesgo de cada una de las familias que en él participan.

## **2. Efectos del apoyo social en la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)**

En el estudio anterior se han analizado los cambios producidos en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) y los posibles moderadores del mismo. El objetivo de este estudio fue examinar la capacidad predictiva del uso de la red de apoyo social y la satisfacción con la misma en los cambios producidos tras el programa en las teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas de los participantes. Así como, si éste posible poder predictivo del apoyo social es diferente en función de su momento de medida, inicial o final.

Con este fin, se llevó a cabo una exploración de los efectos del apoyo social desde una doble vertiente:

- En primer lugar, se examinó la capacidad predictiva del uso de las fuentes de apoyo tanto formales como informales utilizadas al inicio y al final del programa, sobre los cambios observados tras el programa en las teorías implícitas, la agencia parental y las prácticas educativas de los participantes.
- En segundo lugar, se examinó la capacidad predictiva de la satisfacción con las fuentes de apoyo tanto formales como informales utilizadas al inicio y al final del programa, sobre los cambios observados tras el programa en las teorías implícitas, la agencia parental y las prácticas educativas de los participantes.

### 2.1. Efectos del uso del apoyo social inicial y final en la eficacia del programa

Con el objeto de explorar el poder predictivo del apoyo social, tanto inicial como final, sobre los cambios en cada una de las dimensiones tras el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) fue necesario llevar a cabo el cómputo de estas variables. Con respecto a las dimensiones de cambio, se computó la variable cambio que consiste en restar la puntuación postest menos la puntuación pretest de cada una de las variables de las dimensiones de teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas. De modo que puntuaciones más positivas en estas variables de cambio indicarían un aumento de las dimensiones consideradas tras el programa, y puntuaciones negativas una reducción de las mismas.

Asimismo y dado que el apoyo social tanto inicial como final se mide tanto para un problema personal como para un problema con los hijos, se decidió computar una única puntuación de apoyo informal inicial, incluyendo el apoyo informal en un problema con los hijos (inicial) y el apoyo informal en un problema personal (inicial). Asimismo, se calculó una única puntuación de apoyo formal inicial, incluyendo el apoyo formal en un problema con los hijos (inicial) y el apoyo formal en un problema personal (inicial). Este mismo cómputo se realizó para las puntuaciones finales, dando como resultado una puntuación de apoyo informal final y una puntuación de apoyo formal final.

A continuación, todas las variables incluidas en los modelos fueron estandarizadas con el objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.

En primer lugar se presentan las correlaciones entre las puntuaciones directas de las distintas dimensiones independientes y dependientes incluidas en los análisis de regresión. Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 12).

Como puede observarse en la tabla 22, las variables sociodemográficas y de grupo planteadas mostraron relaciones moderadas con gran parte de las dimensiones de cambio consideradas. Así como, las variables relativas al apoyo social se mostraron relacionadas con las dimensiones de cambio, observándose relaciones tanto del uso los apoyos iniciales como de los finales con variables de agencia parental y prácticas educativas.

A continuación, se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos incluyendo en un primer paso variables sociodemográficas de la familia y del grupo en el que realizaron el programa (nivel de riesgo psicosocial, ser perceptor de ayudas económicas, la tipología familiar monoparental o biparental y el tipo de grupo en función del riesgo), ya que eran las que en el estudio anterior mostraron una gran influencia sobre las puntuaciones de cambio, por lo que era imprescindible controlar su efecto; en un segundo paso se incluyeron los apoyos sociales iniciales, tanto formales como informales; y en el tercer paso se incluyeron los apoyos sociales finales, tanto formales como informales. De este modo, se conoce escaladamente lo que añade cada grupo de variables a la predicción de las puntuaciones de cambio.

**Tabla 22.** Correlaciones entre las variables incluidas en los modelos de regresión con el uso del apoyo social (n=496)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Riesgo	-	.39***	.61***	-.27***	.08	.27***	.00	.14**	-.12**	-.06	-.04	-.07	-.11*	-.03	-.12*	-.01	-.10*	.19***	.03
Situación económica		-	.26***	-.25***	.03	.16***	.08	.18***	-.13**	-.10*	.04	-.10*	-.04	-.02	.00	.04	-.11*	.17***	.00
Tipo de grupo			-	-.06	.08	.12**	-.03	.07	-.05	-.01	-.02	.05	-.12**	-.06	-.09*	-.04	-.15***	.21***	-.10*
Tipología familiar				-	.01	-.19***	-.17***	-.24***	.07	.10*	.00	.04	-.01	-.02	-.09*	.00	.01	-.11**	-.14***
Apoyo informal (Pretest)					-	.55***	.03	-.09*	.05	.02	.05	.05	-.04	.00	-.04	.04	-.05	.00	-.11*
Apoyo formal (Pretest)						-	.12**	.14***	-.04	.00	.03	.00	-.05	-.07	-.10*	.01	-.05	.06	-.03
Apoyo informal (Postest)							-	.79***	.04	-.01	-.01	.00	.03	.03	.08	.09*	-.10*	.07	.02
Apoyo formal (Postest)								-	.05	.03	-.04	-.01	-.02	-.01	.02	.04	-.09*	.12**	.04
Cambio Nurturista									-	.45***	.20***	.32***	.18***	.12***	.10***	.19***	.04	-.07	.00
Cambio Innatista										-	.11*	.34***	.08	.02	.08	.27***	.09*	-.05	.08
Cambio Ambientalista											-	.19***	.11*	.22***	.11*	.00	-.05	.00	-.03
Cambio Constructivista												-	.00	.07	.10*	.23***	.06	.01	-.02
Cambio Control interno													-	.19***	.18***	-.01	.01	-.01	-.05
Cambio Autoeficacia														-	.23***	-.03	-.04	.03	-.02
Cambio Acuerdo en la pareja															-	.01	.10*	-.01	.04
Cambio Percepción de dificultad en el rol																-	.08	-.08	.13**
Cambio Permisivo-negligente																	-	-.07	.26***
Cambio Inductivo																		-	.05
Cambio Coercitivo																			-

\* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01 \*\*\* p &lt; .001

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **teorías implícitas**, tras explorar los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad, y observando que los resultados fueron satisfactorios, solo se mostró significativo el modelo para el cambio de la **teoría Nurturista**.

Como puede observarse en la Tabla 23, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, el uso de las fuentes de apoyo iniciales y finales, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 2.189$ ,  $p = .028$ ), explicando un 37% de la varianza. El valor de las  $R^2$  de cambio ponen de manifiesto que, de forma específica, las fuentes de apoyo iniciales añadieron a los aspectos sociodemográficos y de grupo un 10% de la varianza explicada; así como, las fuentes de apoyo finales añadieron a las anteriores un 21% de la varianza explicada.

**Tabla 23.** Regresión jerárquica múltiple del uso del apoyo social inicial y final sobre el cambio de la teoría implícita nurturista ( $n = 383$ )

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
Paso 1			.06	.06	4 / 378	1.959	.100
Riesgo	-.42						.118
Situación económica	-.35						.483
Tipo de grupo	.08						.996
Tipología familiar	-.00						.140
Paso 2			.16	.10	6 / 376	1.675	.126
Riesgo	-.37						.185
Situación económica	-.34						.600
Tipo de grupo	.06						.927
Tipología familiar	-.03						.130
Apoyo informal (Inicial)	.73						.157
Apoyo formal (Inicial)	-.61						.370
Paso 3			.37	.21	8 / 374	2.189	<b>.028</b>

---

Riesgo	-.41		.141
Situación económica	-.40		.601
Tipo de grupo	.07		.850
Tipología familiar	.05		.086
Apoyo informal (Inicial)	.69		.075
Apoyo formal (Inicial)	-.96		.163
Apoyo informal (Final)	-.51		.330
Apoyo formal (Final)	.82	.12	<b>.018</b>

---

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fue el apoyo formal final ( $\beta = .82$ ,  $p = .018$ ) la variable que contribuyó de forma significativa al modelo.

No fue necesario realizar un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado ya que solo una variable contribuyó de manera significativa al modelo. De este modo, se observa que un uso mayor del apoyo formal al final del programa contribuye a predecir el aumento de la teoría implícita nurturista.

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **agencia parental**, tras explorar los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad, y observando que los resultados fueron satisfactorios, solo se mostró significativo el modelo para el cambio del **acuerdo en la pareja**.

Como puede observarse en la Tabla 24, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, el uso de las fuentes de apoyo iniciales y finales, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 3.189$ ,  $p = .002$ ), explicando un 49% de la varianza.

El valor de las  $R^2$  de cambio pone de manifiesto que, de forma específica, las fuentes de apoyo iniciales añadieron a los aspectos sociodemográficos y de grupo un 23% de la varianza explicada; así como, las fuentes de apoyo finales añadieron a las anteriores un 18% de la varianza explicada.

**Tabla 24.** Regresión jerárquica múltiple del uso del apoyo social iniciales y finales sobre el cambio del acuerdo en la pareja (n = 371)

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
<b>Paso 1</b>			.08	.08	4/366	3.390	<b>.010</b>
Riesgo	-.50	.09					<b>.006</b>
Situación económica	.07						.658
Tipo de grupo	.05						.495
Tipología familiar	-.51	.09					<b>.006</b>
<b>Paso 2</b>			.31	.23	6/364	3.396	<b>.003</b>
Riesgo	-.40	.05					<b>.033</b>
Situación económica	.09						.575
Tipo de grupo	.04						.589
Tipología familiar	-.57	.09					<b>.002</b>
Apoyo informal (Inicial)	.23						.646
Apoyo formal (Inicial)	-.86	.07					<b>.020</b>
<b>Paso 3</b>			.49	.18	8/362	3.189	<b>.002</b>
Riesgo	-.38	.02					<b>.043</b>
Situación económica	.07						.657
Tipo de grupo	.05						.525
Tipología familiar	-.50	.07					<b>.009</b>
Apoyo informal (Inicial)	.00						.995
Apoyo formal (Inicial)	-.95	.05					<b>.035</b>
Apoyo informal (Final)	.98	.03					<b>.045</b>
Apoyo formal (Final)	-.37						.376

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron el nivel de riesgo ( $\beta = -.38$ ,  $p = .043$ ), la tipología familiar ( $\beta = -.50$ ,  $p = .009$ ), el apoyo formal inicial ( $\beta = -$

.95,  $p = .035$ ) y el apoyo informal final ( $\beta = .98$ ,  $p = .045$ ) las variables que contribuyeron de forma significativa al modelo.

Un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, con un mayor peso de las variables tipología familiar y apoyo formal (inicial) en dicha explicación ( $rs^2 = .07$ ;  $rs^2 = .05$ ).

De este modo, se observa que un mayor nivel de riesgo psicosocial, junto con la característica de ser familias biparentales y un mayor apoyo formal inicial contribuyen a predecir la reducción del acuerdo en la pareja tras el programa. En cambio, un mayor nivel de apoyo informal final contribuye a predecir el aumento del mismo.

Por último, con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **prácticas educativas**, ninguno de los modelos de regresión analizados mostró niveles significativos.

En conclusión, podemos decir que el uso de los apoyos formales, tanto iniciales como finales, no favorecen los cambios positivos del programa, ya que predicen un aumento del nurturismo y una reducción del acuerdo en la pareja. En cambio, el uso de los apoyos informales al final del programa los favorece prediciendo un aumento del acuerdo en la pareja.

## 2.2. Efectos de la satisfacción con el apoyo social inicial y final en la eficacia del programa

Con el objeto de explorar el poder predictivo de la satisfacción con el apoyo social, tanto inicial como final, sobre los cambios en cada una de las dimensiones tras el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) se utilizaron las variables de cambio computadas anteriormente con respecto a las variables de las dimensiones teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.

Asimismo y dado que la satisfacción con el apoyo social tanto inicial como final se mide tanto para un problema personal como para un problema con los hijos, se decidió computar, como en el caso anterior, una única puntuación de satisfacción con el EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN



apoyo informal inicial, incluyendo la satisfacción con el apoyo informal en un problema con los hijos (inicial) y la satisfacción con el apoyo informal en un problema personal (inicial). Asimismo, se calculó una única puntuación de satisfacción con el apoyo formal inicial, incluyendo la satisfacción con el apoyo formal en un problema con los hijos (inicial) y la satisfacción con el apoyo formal en un problema personal (inicial).

Este mismo cómputo se realizó para las puntuaciones finales, dando como resultado una puntuación de satisfacción con el apoyo informal final y una puntuación de satisfacción con el apoyo formal final. A continuación, todas las variables incluidas en los modelos fueron estandarizadas con el objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.

En primer lugar se presentan las correlaciones entre las puntuaciones directas de las distintas dimensiones independientes y dependientes incluidas en los análisis de regresión. Para ello se empleó el coeficiente de correlación de Pearson (ver tabla 15).

Como puede observarse en la tabla 25, las variables sociodemográficas y de grupo planteadas mostraron relaciones moderadas con gran parte de las dimensiones de cambio consideradas. Así como, las variables relativas a la satisfacción con el apoyo social se mostraron relacionadas con las dimensiones de cambio, observándose relaciones tanto de la satisfacción con los apoyos iniciales como de los finales con variables de agencia parental y prácticas educativas.

Con este fin se llevaron a cabo análisis de regresión lineal múltiple jerárquicos incluyendo en un primer paso variables sociodemográficas de la familia y del grupo en el que realizaron el programa (nivel de riesgo psicosocial, ser receptor de ayudas económicas, la tipología familiar monoparental o biparental y el tipo de grupo en función del riesgo); en el segundo paso se incluyó la satisfacción con los apoyos sociales iniciales, tanto formales como informales; y en el tercer paso se incluyó la satisfacción con los apoyos sociales finales, tanto formales como informales.

**Tabla 25.** Correlaciones entre las variables incluidas en los modelos de regresión con la satisfacción con el apoyo social (n=496)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Riesgo	-	.39***	.60***	-.27***	.02	.31***	-.07	.17***	-.12*	-.06	-.04	-.07	-.10*	-.03	-.12*	-.01	-.10*	.19***	.03
Situación económica		-	.26***	-.25***	-.03	.18***	-.06	.15***	-.13**	-.10*	.04	-.10*	-.04	-.02	.00	.04	-.11*	.17***	.00
Tipo de grupo			-	-.06	.08	.12**	-.03	.07	-.05	-.01	-.02	.05	-.12**	-.06	-.09*	-.04	-.15***	.21***	-.10*
Tipología familiar				-	.01	-.19***	-.17***	-.24***	.07	.10*	.00	.04	-.01	-.02	-.09*	.00	.01	-.11**	-.14***
Satisf. Apoyo informal (Pretest)					-	.32***	.37***	.09*	.05	.02	.04	.02	-.01	.00	-.08	.08	-.06	.02	-.13**
Satisf. Apoyo formal (Pretest)						-	.12**	.36***	-.01	.00	.07	-.01	-.06	-.06	-.10*	-.01	-.12**	.09*	-.06
Satisf. Apoyo informal (Postest)							-	.28***	.00	-.04	.00	.03	.09*	.02	.02	.05	-.09*	.00	-.03
Satisf. Apoyo formal (Postest)								-	.02	.07	-.04	.04	.00	-.07	-.07	-.03	-.09*	.12**	.03
Cambio Nurturista									-	.45***	.20***	.32***	.18***	.12***	.10***	.19***	.04	-.07	.00
Cambio Innatista										-	.11*	.34***	.08	.02	.08	.27***	.09*	-.05	.08
Cambio Ambientalista											-	.19***	.11*	.22***	.11*	.00	-.05	.00	-.03
Cambio Constructivista												-	.00	.07	.10*	.23***	.06	.01	-.02
Cambio Control interno													-	.19***	.18***	-.01	.01	-.01	-.05
Cambio Autoeficacia														-	.23***	-.03	-.04	.03	-.02
Cambio Acuerdo en la pareja															-	.01	.10*	-.01	.04
Cambio Percepción de dificultad en el rol																-	.08	-.08	.13**
Cambio Permisivo-negligente																	-	-.07	.26***
Cambio Inductivo																		-	.05
Cambio Coercitivo																			-

\* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01 \*\*\* p &lt; .001

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **teorías implícitas**, tras explorar los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad, y observando que los resultados fueron satisfactorios, solo se mostró significativo el modelo para el cambio de la **teoría Nurturista**.

Como puede observarse en la Tabla 26, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial y final, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 1.994$ ,  $p = .047$ ), explicando un 36% de la varianza.

El valor de las  $R^2$  de cambio ponen de manifiesto que, de forma específica, la satisfacción con las fuentes de apoyo final añadieron a los aspectos sociodemográficos, de grupo y satisfacción con las fuentes de apoyo inicial un 18% de la varianza explicada.

**Tabla 26.** Regresión jerárquica múltiple de la satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la teoría implícita nurturista ( $n = 344$ )

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
Paso 1			.05	.05	4/339	2.406	<b>.049</b>
Riesgo	-.48						.083
Situación económica	-.44						.080
Tipo de grupo	.12						.287
Tipología familiar	.13						.676
Paso 2			.18	.13	6/337	2.078	.055
Riesgo	-.47						.098
Situación económica	-.42						.095
Tipo de grupo	.10						.372
Tipología familiar	.10						.744
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	.28						.138
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	.05						.795

Paso 3		.36	.18	8/335	1.994	<b>.047</b>
Riesgo		-.52				.068
Situación económica		-.45				.070
Tipo de grupo		.10				.378
Tipología familiar		.13				.680
Satisf. Apoyo informal (Inicial)		.37				.064
Satisf. Apoyo formal (Inicial)		-.04				.837
Satisf. Apoyo informal (Final)		-.28				.197
Satisf. Apoyo formal (Final)		.47	.07			<b>.047</b>

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fue la satisfacción con el apoyo formal final ( $\beta = .47$ ,  $p = .047$ ) la variable que contribuyó de forma significativa al modelo.

No fue necesario realizar un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado ya que solo una variable contribuyó de manera significativa al modelo.

De este modo, se observa que una mayor satisfacción con las fuentes de apoyo formal al final del programa no favorecen los cambios positivos del mismo, ya que contribuyen a predecir el aumento de la teoría implícita nurturista.

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **agencia parental**, tras explorar los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad, y observando que los resultados fueron satisfactorios, solo se mostró significativo el modelo para el cambio del **acuerdo en la pareja**.

Como puede observarse en la Tabla 27, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial y final, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 3.155$ ,  $p = .002$ ), explicando un 49% de la varianza.

El valor de las  $R^2$  de cambio ponen de manifiesto que, de forma específica, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial añadieron a los aspectos

sociodemográficos y de grupo un 7% de la varianza explicada; así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo final añadieron a las anteriores un 11% de la varianza explicada.

**Tabla 27.** Regresión jerárquica múltiple de la satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio del acuerdo en la pareja (n = 345)

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
<b>Paso 1</b>			.04	.04	4/340	3.734	<b>.005</b>
Riesgo	-.50	.08					<b>.004</b>
Situación económica	-.02						.887
Tipo de grupo	.05						.507
Tipología familiar	-.53	.06					<b>.009</b>
<b>Paso 2</b>			.11	.07	6/338	3.191	<b>.005</b>
Riesgo	-.46	.05					<b>.010</b>
Situación económica	-.02						.866
Tipo de grupo	.06						.391
Tipología familiar	-.53	.06					<b>.008</b>
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	-.12						.322
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.19						.176
<b>Paso 3</b>			.22	.11	8/336	3.155	<b>.002</b>
Riesgo	-.41	.04					<b>.022</b>
Situación económica	-.01						.953
Tipo de grupo	.06						.419
Tipología familiar	-.57	.08					<b>.005</b>
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	-.23						.072
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.16						.269
Satisf. Apoyo informal (Final)	.33	.06					<b>.016</b>
Satisf. Apoyo formal (Final)	-.14						.285

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron el nivel de riesgo ( $\beta = -.41$ ,  $p = .022$ ), la tipología familiar ( $\beta = -.57$ ,  $p = .005$ ) y la satisfacción con el apoyo informal final ( $\beta = .33$ ,  $p = .016$ ) las variables que contribuyeron de forma significativa al modelo.

Un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, con un mayor peso de las variables tipología familia y satisfacción con el apoyo informal (final) en dicha explicación ( $rs^2 = .08$ ;  $rs^2 = .06$ ).

De este modo, se observa que un mayor nivel de riesgo psicosocial, junto con la característica de ser familias biparentales, contribuyen a predecir la reducción del acuerdo en la pareja tras el programa. En cambio, un mayor nivel de satisfacción con el apoyo informal al final del programa contribuye a predecir el aumento del mismo.

Con respecto a los análisis de regresión efectuados sobre la dimensión cambio en **prácticas educativas**, tras explorar los supuestos de linealidad, normalidad y homocedasticidad, y observando que los resultados fueron satisfactorios, se mostraron significativos los modelos para el cambio de las **prácticas permisivo-negligentes** y para las **prácticas coercitivas**.

En relación al cambio de la práctica educativa permisivo negligente, como puede observarse en la Tabla 28, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial y final, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 2.859$ ,  $p = .004$ ), explicando un 33% de la varianza.

El valor de las  $R^2$  de cambio ponen de manifiesto que, de forma específica, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial añadieron a los aspectos sociodemográficos y de grupo un 18% de la varianza explicada; así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo final añadieron a las anteriores un 12% de la varianza explicada.

**Tabla 28.** Regresión jerárquica múltiple de satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la práctica educativa permisivo-negligente (n = 343)

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
<b>Paso 1</b>			.03	.03	4/338	3.252	<b>.012</b>
Riesgo	.03						.643
Situación económica	-.18	.11					<b>.010</b>
Tipo de grupo	-.05						.085
Tipología familiar	-.08						.355
<b>Paso 2</b>			.21	.18	6/336	3.250	<b>.004</b>
Riesgo	.07						.374
Situación económica	-.17	.11					<b>.011</b>
Tipo de grupo	-.05						.122
Tipología familiar	-.09						.278
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	-.01						.758
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.14	.09					<b>.024</b>
<b>Paso 3</b>			.33	.12	8/334	2.859	<b>.004</b>
Riesgo	.05						.483
Situación económica	-.17	.11					<b>.010</b>
Tipo de grupo	-.04						.137
Tipología familiar	-.08						.337
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	.01						.736
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.13	.08					<b>.035</b>
Satisf. Apoyo informal (Final)	-.10	.05					<b>.047</b>
Satisf. Apoyo formal (Final)	.00						.922

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron la situación económica ( $\beta = -.17$ ,  $p = .010$ ), la satisfacción con el apoyo formal inicial ( $\beta = -.13$ ,  $p = .035$ ) y la satisfacción con el apoyo informal final ( $\beta = -.10$ ,  $p = .047$ ) las variables que contribuyeron de forma significativa al modelo.

Un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, con un mayor peso de las variables situación económica y la satisfacción con el apoyo formal (inicial) en dicha explicación ( $rs^2 = .11$ ;  $rs^2 = .08$ ).

De este modo, se observa que ser receptor de ayudas económicas, tener un mayor nivel de satisfacción con los apoyos formales al inicio del programa y con los apoyos informales al final del programa, contribuyen a predecir la reducción de la práctica educativa permisivo-negligente.

En relación al cambio de la práctica educativa coercitiva, como puede observarse en la Tabla 29, después de controlar las variables sociodemográficas de la familia y del grupo, así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial y final, el modelo de regresión resultó significativo a nivel estadístico ( $F = 3.900$ ,  $p = .000$ ), explicando un 46% de la varianza.

El valor de las  $R^2$  de cambio pone de manifiesto que, de forma específica, la satisfacción con las fuentes de apoyo inicial añadieron a los aspectos sociodemográficos y de grupo un 9% de la varianza explicada; así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo final añadieron a las anteriores un 29% de la varianza explicada.

**Tabla 29.** Regresión jerárquica múltiple de satisfacción con el apoyo social inicial y final sobre el cambio de la práctica educativa coercitiva ( $n = 343$ )

	$\beta$	$rs^2$	$R^2$	$R^2$ cambio	gl	F	p
Paso 1			.08	.08	4/338	3.422	<b>.009</b>
Riesgo	.16						.155
Situación económica	-.04						.679
Tipo de grupo	-.11	.04					<b>.024</b>
Tipología familiar	-.32	.07					<b>.010</b>



Paso 2		.17	.09	6/336	4.371	<b>.000</b>
Riesgo	.17					,121
Ayuda económica	-.05					,598
Tipo de grupo	-.09	.02				<b>,050</b>
Tipología familiar	-.32	.07				<b>,011</b>
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	-.18	.07				<b>,013</b>
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.13					,130
Paso 3		.46	.29	8/334	3.900	<b>.000</b>
Riesgo	.16					.153
Ayuda económica	-.07					.476
Tipo de grupo	-.09	.03				<b>.046</b>
Tipología familiar	-.31	.07				<b>.012</b>
Satisf. Apoyo informal (Inicial)	-.17	.05				<b>.036</b>
Satisf. Apoyo formal (Inicial)	-.19	.05				<b>.037</b>
Satisf. Apoyo informal (Final)	-.05					.531
Satisf. Apoyo formal (Final)	.18	.06				<b>.031</b>

Atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que fueron el tipo de grupo ( $\beta = -.09$ ,  $p = .046$ ), la tipología familiar ( $\beta = -.31$ ,  $p = .012$ ), la satisfacción con el apoyo informal inicial ( $\beta = -.17$ ,  $p = .036$ ), la satisfacción con el apoyo formal inicial ( $\beta = -.19$ ,  $p = .037$ ) y la satisfacción con el apoyo formal final ( $\beta = .18$ ,  $p = .031$ ) las variables que contribuyeron de forma significativa al modelo.

Un análisis de las correlaciones semiparciales al cuadrado indica que cada una de estas dimensiones realizó una contribución individual al modelo, con un mayor peso de las variables tipología familiar y satisfacción con el apoyo formal (final) en dicha explicación ( $rs^2 = .07$ ;  $rs^2 = .06$ ).

De este modo, se observa que un mayor nivel de variedad en los niveles de riesgo de los miembros del grupo, ser una familia biparental, un mayor nivel de satisfacción con los apoyos informales iniciales y un mayor nivel de satisfacción con los apoyos

formales iniciales, contribuyen a predecir la reducción de la práctica educativa coercitiva. En cambio, un mayor nivel de satisfacción con los apoyos formales finales contribuye a predecir el aumento de la práctica educativa coercitiva tras el programa.

En conclusión, podemos decir que la satisfacción con los apoyos iniciales, tanto formales como informales, así como, la satisfacción con el apoyo informal final favorecen los cambios positivos del programa, ya que predicen un aumento del acuerdo en la pareja, y una reducción de las practicas educativas permisivo-negligentes y coercitivas. En cambio, la satisfacción con los apoyos formales finales no los favorece, ya que predice un aumento de la teoría implícita nurturista y de la práctica educativa coercitiva.

### 2.3. Discusión de los efectos del apoyo social en la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar

La preservación familiar anima a las familias a utilizar los apoyos sociales e incita a los profesionales a fortalecer o ampliar estos sistemas de apoyo naturales en combinación con los apoyos institucionales (Rodrigo et al., 2008). Pero ¿podemos asegurar que la incorporación de nuevas fuentes de apoyo, tanto formales como informales, supongan un efecto beneficioso para las familias?

La literatura ha puesto de manifiesto la gran influencia del apoyo social en la disminución de diversos factores de riesgo familiar, en la prevención de malos tratos, la satisfacción parental, el sentimiento de identidad y los síntomas depresivos, entre otros (Bisschop, Knegsman, Beekman y Deeg, 2004; Cortés y Cantón, 1997; Crnic y Greenberg, 1987; Ezquiaga et al., 2004); pero ¿esta influencia es en todos los casos positiva?

En respuesta a estas cuestiones hemos querido conocer hasta qué punto el apoyo social puede condicionar los procesos de cambio llevados a cabo por el Programa de Apoyo Personal y Familiar, en qué momento sus efectos son más determinantes, al comienzo o al finalizar el programa, y en qué dirección se desarrolla esa influencia.

En este sentido, se ha observado la influencia del uso de las fuentes de apoyo en la modificación de las teorías implícitas y la agencia parental, específicamente en el

apoyo a la teoría nurturista y el acuerdo en la pareja; aunque esta influencia no es en todos los casos beneficiosa. Cuanto mayor es el uso de las fuentes de apoyo informales tras la realización del programa, mayor es el desarrollo del acuerdo en la pareja, permitiendo proporcionar un apoyo recíproco entre ellos, a través de un sistema de intercambios privados (Armstrong, Birnie-Lefcovitch, y Ungar, 2005; Wills, 1991).

Por el contrario, se ha observado una gran influencia negativa del uso de los apoyos formales, tanto al inicio como al finalizar el programa. Así pues, una mayor utilización de estas fuentes de apoyo se relaciona con el desarrollo de concepciones basadas en una baja complejidad del proceso de desarrollo de los menores y sus necesidades, así como, con mayores dificultades en el establecimiento de relaciones que lleven al acuerdo en la pareja. La razón de ello es que, cuando los apoyos formales no se proporcionan en un sistema de servicios integrado, la presencia de múltiples sistemas de ayuda interfiere en la vida de las familias, afectando tanto al ejercicio de su rol parental a través de la pérdida de responsabilidad, como a su desarrollo personal (Evans y Harris, 2004).

El apoyo social no determina los procesos de cambio de las familias que participan en el programa en relación a otras teorías implícitas, como las innatistas, ambientalistas y constructivistas; otros elementos de la agencia parental, como el control interno, la autoeficacia o su percepción de la dificultad de su rol parental; y sus prácticas educativas, permisivo-negligentes, coercitivas e inductivas. En contra de los estudios que consideran que el apoyo social contribuye a generar un mayor sentimiento de autoeficacia, mayor disfrute de la tarea parental y la percepción de que su rol parental es menos difícil (Coleman y Karraker, 1997; Melson, Ladd y Hsu, 1993; Raver y Leadbeater, 1999); aunque en estos estudios no se ha llevado a cabo el análisis de un proceso de cambio como el que propicia el Programa de Apoyo Personal y Familiar.

Diversas investigaciones han demostrado que no es tanto el número de fuentes de apoyo de las que dispone la familia, sino la satisfacción con estas fuentes la que predice cambios en la misma (Doeglas et al., 1996; Neuling y Winefield, 1988; Power, 1988; Sandler y Barrera, 1984; Wallsten, Tweed, Blazer y George, 1999). Por lo que, la cuestión que en este momento se plantea es si la influencia del apoyo social sobre el

Programa de Apoyo Personal y Familiar se debe meramente a la acumulación de fuentes de apoyo o si es la satisfacción con estas la que determina los cambios.

En este sentido, la satisfacción con las fuentes de apoyo social con respecto a las concepciones y agencia parental de los padres y madres ha demostrado el mismo efecto que su uso, pero más intenso y ampliado. Así pues, la satisfacción con las fuentes de apoyo informal predicen un desarrollo positivo del acuerdo en la pareja, así como, la satisfacción con las fuentes de apoyo formal se vinculan al incremento de concepciones simplistas basadas en las necesidades de desarrollo físico y de salud de los menores. En este sentido, el consejo, la orientación y la guía proporcionadas por las fuentes de apoyo informal, se consideran uno de los mejores predictores del bienestar personal (Arling, 1976; Wood y Robertson, 1978).

En ambos casos este efecto se encuentra moderado por la situación de riesgo de las familias y su estructura familiar, ya que en las familias biparentales cuanto mayor es el nivel de riesgo psicosocial más pronunciada es la disminución del acuerdo en la pareja. Esta situación es muy habitual en los programas de educación parental, cuando es solo uno de los miembros de la pareja el que acude al mismo, ya que cuando la comunicación en la pareja se encuentra deteriorada no permite traspasar la información y los conocimientos adquiridos de unos a otros; lo que se deriva en un desequilibrio con respecto al ejercicio del rol parental que genera nuevos conflictos en la pareja. Por lo que se favorece el acuerdo en la pareja solo en aquellas parejas más estables y consolidadas. En este sentido, investigaciones previas han puesto de manifiesto que cuando la relación de pareja es inestable los padres y madres se vuelven cada vez más críticos con las reacciones de sus parejas (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

Por otro lado, la satisfacción con las fuentes de apoyo social se encuentra vinculada a un nuevo elemento del ejercicio parental, las prácticas educativas. En este sentido, la satisfacción con las fuentes de apoyo informal, tanto iniciales como finales, se ha demostrado eficaz en la disminución de prácticas caracterizadas por el control restrictivo o la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores.

Asimismo, un alto grado de satisfacción con las fuentes de apoyo formales al inicio del programa, se ha vinculado al mismo efecto beneficioso sobre las prácticas

educativas desarrolladas en la familia. Es la mayor satisfacción con las fuentes de apoyo formal al finalizar el programa la que resulta negativa, ya que se asocia al aumento del control de las demandas a través de limitaciones y normas en las prácticas familiares.

El peligro se encuentra en el caso de familias con una gran diversidad de problemas, ya que atraen el apoyo de los servicios formales de ayuda tan amplio que en muchas ocasiones se encuentran multiasistidas (Matos y Sousa, 2004). Situación ante la que se desarrollan sentimientos de vulnerabilidad e inferioridad, ya que solicitar ayuda puede constituir una amenaza a la autoestima, en el sentido de que comporta a menudo un reconocimiento público de fracaso o inferioridad (Fischer et al., 1982).

Todos estos sentimientos se derivan en una desconfianza en sus propias capacidades parentales de tal magnitud, que delegan sus funciones en los profesionales de los servicios; asumiendo que no tienen ninguna influencia en el desarrollo de los menores, lo que se traduce en interacciones padres-hijos caracterizadas por la pasividad o, en el caso opuesto, la extorsión, el castigo y las amenazas.

Esta influencia de la satisfacción con la red de apoyo social de las familias se entiende atendiendo a su impacto sobre la parentalidad, modificando como consecuencia de la misma el sistema de creencias, las actitudes y las conductas desarrolladas por los padres y madres (Cochran y Niego, 1995). En este sentido, los conocimientos y las habilidades parentales se aprenden y refuerzan en función de los tipos de ayuda y apoyo brindados por los miembros de sus redes de apoyo, tanto formales como informales (Bornstein, 1995; Bronfenbrenner, 1979; Cochran, 1993; Shonkoff y Phillips, 2000). Sin embargo, este proceso es selectivo ya que la satisfacción con ambas fuentes de apoyo no presenta ninguna influencia en el proceso de cambio observado en otras dimensiones de las teorías implícitas y la agencia parental, como la teoría innatista, teoría ambientalista, teoría constructivista, control interno, autoeficacia y percepción de la dificultad del rol parental. Por lo que se observa que los aspectos de la agencia parental que presentan mayores cambios son aquellos más vinculados con el rol parental (como el acuerdo en la pareja) y menos con sus rasgos personales (como el control interno o la autoeficacia).

Ambos tipos de apoyos componen la red de apoyo social de las familias, siendo perfectamente compatibles siempre y cuando se den inmersas en un sistema de apoyo

integrado que fomente la identificación, el desarrollo y la protección de las fuentes de apoyo naturales de la propia familia (Dabas, 2006; Jack, 2000; Navarro, 2004), es en estas circunstancias en las que llega a generar un mayor disfrute de la tarea parental y mayor sentimiento de autoeficacia (Corse, Schimid y Trickett, 1990).

En suma, las relaciones íntimas y de confianza establecidas por la familia que conforman su red de apoyo informal, constituyen un sistema de ayuda recíproca que asegura no solo el establecimiento de interacciones satisfactorias (Gottlieb, 2000) sino a su vez, el fortalecimiento de su autovaloración y habilidades parentales (Dunst, 2005), determinando la eficacia de los programas, en relación a sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas, independientemente del momento de medida o de la cantidad de fuentes de apoyo disponibles. Sin embargo, las familias con un perfil de mayor vulnerabilidad que además contaban con una red de apoyo formal mayor al inicio del programa son las que presentan un mayor deterioro de su relación de acuerdo con la pareja tras su paso por el programa. En este sentido, la satisfacción con estas fuentes de apoyo formal al finalizar el programa, la supone un elemento crucial en el desarrollo de prácticas educativas que ponen en riesgo el desarrollo del menor.

### **3. Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF)**

Hasta el momento se han descrito los cambios producidos en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) y los posibles moderadores del mismo; así como, la capacidad predictiva que tienen el uso y la satisfacción con la red de apoyo social en relación a dichos cambios. En este tercer estudio nos propusimos adoptar un enfoque centrado en las personas y estudiar los tipos de cambio, en las dimensiones anteriormente estudiadas, que se observan tras su participación en el programa.

Con este fin, se llevó a cabo una exploración de la variabilidad entre las familias tras el programa desde una doble vertiente:

- En primer lugar, se examinó la tipología de familias en relación a las dimensiones de cambio en teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas, tras su participación en el programa. Con el fin de conocer las posibles tipologías de cambio desde una perspectiva intrasujeto.
- En segundo lugar, se caracterizó a las familias que definen cada tipología de cambio tras su participación en el programa, incluyendo características individuales, relativas al grupo en el que se realizó el programa y relativas al mediador que implementó el programa. Con el objeto de conocer si podríamos identificar a estas familias en función de sus características propias.

#### **3.1. Análisis de la variabilidad de los cambios intrasujeto tras la participación en el programa**

Con el objeto de examinar la tipología de familias en relación a las dimensiones de cambio en teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas, tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) fue necesario llevar a cabo el cómputo de estas variables. Con respecto a las dimensiones de cambio, se computó la variable cambio, que consiste en restar la puntuación postest menos la

puntuación pretest de cada una de las variables en las dimensiones teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas; de modo que puntuaciones más positivas en este factor indicarían un aumento de las dimensiones consideradas tras el programa, y puntuaciones negativas una reducción de las mismas.

A continuación, todas las variables incluidas fueron estandarizadas con el objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.

Con el fin de conocer la tipología de las familias en función de sus cambios tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF), se llevó a cabo un análisis de conglomerados, a través de dos procedimientos sucesivos. En primer lugar, se realizó un análisis de conglomerados jerárquico; y en segundo lugar, se realizó un análisis de conglomerados confirmatorio, empleando el procedimiento de conglomerados con k medias.

Ya que no disponíamos de hipótesis iniciales con respecto al número de grupos de cambio esperables, se llevó a cabo el procedimiento de conglomerados jerárquico, utilizando como método de agrupamiento el vecino más lejano y como medida de distancia la distancia euclídea al cuadrado.

Nos apoyamos en el análisis visual del dendograma, obtenido como resultado del procedimiento de conglomerados jerárquico exploratorio, para la toma de decisiones relativa al número de conglomerados homogéneos. No fue posible adjuntar el dendograma debido a que las grandes dimensiones de la figura dificultan su presentación.

Al analizar visualmente el dendograma obtenido, se observó que favorecía la selección de cuatro o cinco conglomerados. Teniendo en cuenta los criterios de interpretabilidad de los grupos, la adecuación de su tamaño y la capacidad para diferenciarse entre sí, se tomó la decisión de contar con cinco conglomerados.

Una vez que se tomó la decisión con respecto al número de conglomerados, se llevó a cabo el procedimiento de conglomerados k medias, con el fin de asignar a cada observación el conglomerado que se encuentra más próximo en términos del centroide.



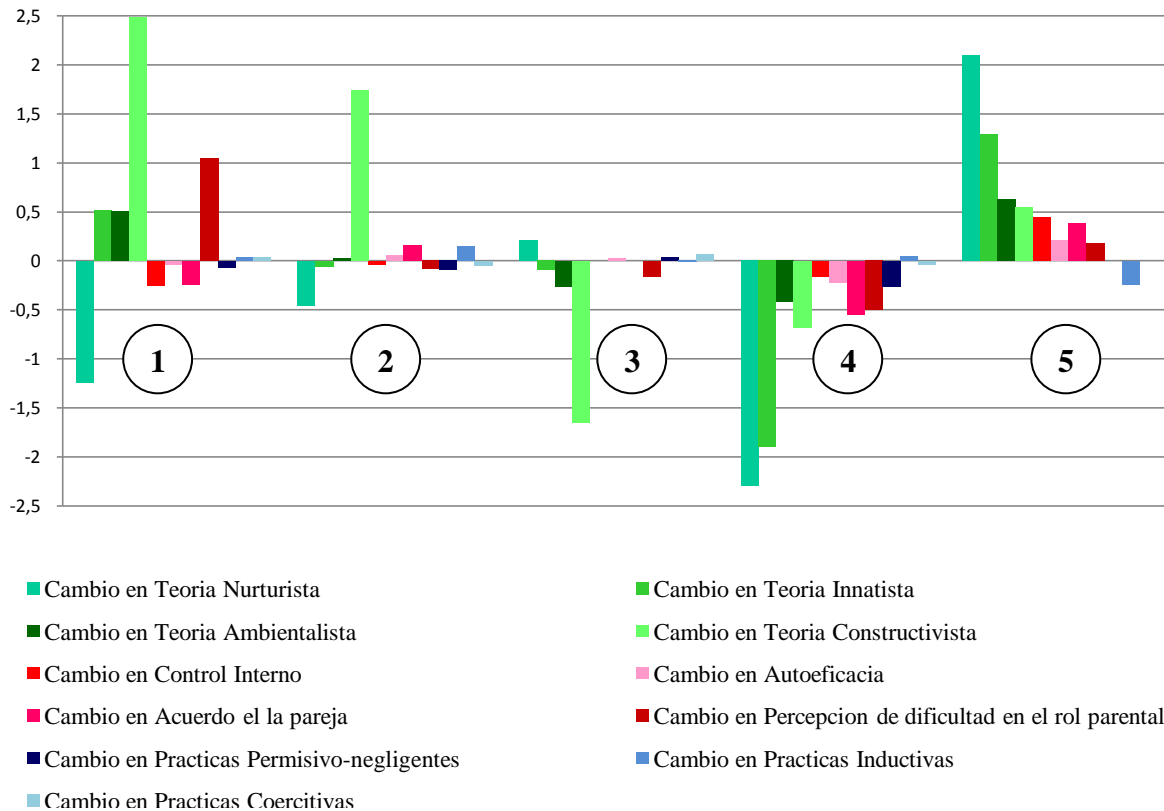
A continuación, se presentan las distancias entre los centros de los conglomerados finales y el número de sujetos pertenecientes a cada uno de ellos (ver Tabla 30).

**Tabla 30.** Número de sujetos y distancia entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 5 clusters (n = 475)

<b>Distancias entre los centros de los conglomerados finales</b>					
<b>Conglomerado</b>	1	2	3	4	5
1	-	3.65	5.39	7.36	3.15
2		-	2.52	3.88	3.38
3			-	3.42	3.65
4				-	6.63
5					-
<b>n</b>	49	171	112	76	67

Como puede observarse en la Tabla 20, las distancias entre los conglomerados resultaron relativamente grandes, lo que indicó que la solución obtenida discriminaba satisfactoriamente. Del mismo modo, se observa que el número de sujetos por conglomerado resultó suficiente para llevar a cabo un análisis intergrupo.

A continuación, podemos observar en la Figura 82 los valores promedio obtenidos en cada uno de los conglomerados en las distintas dimensiones de cambio estandarizadas consideradas en el análisis, recogidos a modo de resumen.



**Figura 82.** Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 5 clusters (n = 475)

Para comprobar la significatividad estadística de las diferencias intergrupo en las distintas dimensiones de cambio, se efectuaron contrastes univariados de varianza (ANOVA). En la Tabla 31 se recogen los contrastes realizados y las pruebas post hoc para cada uno de ellos.

**Tabla 31.** Centros de los conglomerados finales y contrastes univariados de varianza entre los distintos conglomerados en función de las dimensiones de cambio (n = 475)

Dimensiones	Conglomerados					F (4,470)	R <sup>2</sup>	Post hoc	
	1 (n=49)	2 (n=171)	3 (n=112)	4 (n=76)	5 (n=67)				
Cambio Teoría Nurturista	-1.24	-0.45	0.21	-2.30	2.11	183.720***	.61	1-2*** 1-4*** 2-3*** 2-5*** 3-5***	1-3*** 1-5*** 2-4*** 3-4*** 4-5***

Cambio Teoría Innatista	0.52	-0.06	-0.09	-1.91	1.29	95.438***	.45	1-2*** 2-4*** 3-4*** 4-5***	1-3*** 2-5** 3-5***
Cambio Teoría Ambientalista	0.50	0.02	-0.26	-0.42	0.63	11.088***	.09	1-3** 2-5** 4-5***	1-4*** 3-5***
Cambio Teoría Constructivista	2.49	1.74	-1.65	-0.68	0.55	195.560***	.63	1-2*** 1-4*** 2-3*** 4-5***	1-3*** 1-5*** 3-5***
Cambio Control Interno	-0.25	-0.04	-0.00	-0.16	0.44	5.979***	.05	1-5** 3-5*	2-5** 4-5**
Cambio Autoeficacia	-0.03	0.06	0.02	-0.22	0.21	4.808***	.04	2-4** 4-5***	3-4**
Cambio Acuerdo pareja	-0.24	0.16	-0.00	-0.55	0.38	6.829***	.06	2-4***	4-5***
Cambio Percepción dificultad en el rol parental	1.05	-0.08	-0.16	-0.50	0.18	13.664***	.10	1-2*** 1-4*** 4-5*	1-3*** 1-5**
Cambio Práctica Permisivo-Negligente	-0.07	-0.09	0.04	-0.26	-0.00	6.279***	.05	3-4**	
Cambio Práctica Inductivo	0.04	0.15	-0.01	0.05	-0.24	3.279**	.03	2-5*	
Cambio Práctica Coercitivo	0.04	-0.05	0.07	-0.03	-0.00	0.537	.00		

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$  \*\*\*  $p \leq .001$

Como puede observarse en la Tabla 31, los distintos conglomerados difirieron en todas las dimensiones de cambio incluidas en el procedimiento, excepto la práctica educativa coercitiva. Sin embargo, el análisis post hoc pone de manifiesto que existían ciertas similitudes en algunos de los aspectos considerados.

A continuación, se describen las dimensiones más relevantes de cada conglomerado, considerando los valores promedio obtenidos por cada grupo y las diferencias establecidas a nivel estadísticamente significativo. La denominación de los clusters se realizó teniendo en cuenta el criterio de amplitud de los cambios (total o parcial). Así, un cambio total indica que el conglomerado mostró diferencias a nivel estadísticamente significativo en las tres dimensiones de cambio (teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas). Un cambio parcial indica que el conglomerado mostró diferencial a nivel estadísticamente significativo solo en algunas de las

dimensiones de cambio. Asimismo, se tuvo en cuenta si los cambios eran positivos, negativos o mixtos (se observan cambios tanto positivos como negativos) en cada conglomerado:

- Conglomerado 1: Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental. Este conglomerado se compuso de participantes que mostraron un aumento considerable de su apoyo a la teoría implícita constructivista y una reducción de su apoyo a la teoría nurturista. Así como, de su percepción de dificultad en el rol parental tras su participación en el programa.
- Conglomerado 2: Cambio total positivo. Este grupo de participantes se caracterizó por presentar cambios significativos en las tres dimensiones analizadas. Por un lado, mostraron una reducción de su apoyo a la teoría implícita nurturista, en contraposición a un aumento del mismo a la teoría constructivista. Por otro lado, mostraron un aumento de su acuerdo en la pareja, acompañado de un aumento de las prácticas educativas inductivas, tras su participación en el programa.
- Conglomerado 3: Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental. Los participantes pertenecientes a este conglomerado mostraron un aumento de su apoyo a la teoría implícita nurturista, en contraposición con la reducción del mismo a las teorías implícitas ambientalista y constructivista. Así como, una reducción de su percepción de dificultad en el rol parental, tras su participación en el programa.
- Conglomerado 4: Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas. Este conglomerado se compuso de participantes que mostraron cambios en las tres dimensiones. Con respecto a las teorías implícitas mostraron una reducción del apoyo a las teorías nurturista, innatista y ambientalista, así como una disminución de sus prácticas educativas permisivo-negligentes. No obstante, también redujeron su autoeficacia y su acuerdo en la pareja, tras su participación en el programa.

- Conglomerado 5: Cambio total mixto con beneficio en agencia parental. Los participantes pertenecientes a este conglomerado mostraron cambios en las tres dimensiones. Con respecto a las teorías implícitas mostraron un aumento de su apoyo a las teorías nurturista, innatista y ambientalista, así como una disminución de sus prácticas educativas inductivas. No obstante, aumentaron su control interno, su autoeficacia y su acuerdo en la pareja, tras su participación en el programa.

En conclusión, cada uno de los conglomerados se distingue por el cambio en unas dimensiones determinadas, que en términos comparativos, es significativamente superior o inferior al resto de conglomerados.

### 3.2. Caracterización de las tipologías de cambio de las familias tras su participación en el programa

Una vez identificadas las tipologías de familias en función de las dimensiones de cambio tras su participación en el programa y con objeto de conocer las características que diferencian a cada uno de los conglomerados, se llevó a cabo una descripción de estas familias atendiendo a variables de tipo individual, variables grupales, y variables del mediador que había implementado el programa.

#### 3.2.1. *Características individuales de la familia*

En relación a las características individuales de la familia, en primer lugar se analizó la distribución del estado civil en cada uno de los conglomerados. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, dado el carácter nominal de estas dimensiones. En la Tabla 32 se muestran los resultados de dicho contraste.

**Tabla 32.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del estado civil de las familias (n = 466)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Soltero/a	n	2	14	6	14	3	33.32	20	.031	.234
	r <sub>z</sub>	-1.1	0.0	-1.3	3.5	-1.2				
Separado/a	n	0	8	8	4	5				
	r <sub>z</sub>	-1.8	-0.4	1.0	0.0	0.9				
Divorciado/a	n	2	4	1	2	4				
	r <sub>z</sub>	0.6	-0.4	-1.4	-0.1	2.0				
Viudo/a	n	0	2	1	1	0				
	r <sub>z</sub>	-0.7	0.6	0.1	0.5	-0.8				
Pareja de hecho	n	1	8	7	8	1				
	r <sub>z</sub>	-1.1	-0.4	0.5	2.2	-1.8				
Casado/a	n	44	130	87	46	53				
	r <sub>z</sub>	2.2	0.4	0.5	-3.6	0.6				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como puede observarse en la Tabla 32, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del estado civil en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 33.32$ ,  $p = .031$ ), aunque mostraron una baja relevancia clínica ( $V = .234$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres solteros se acumularon en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), mientras que los casados se situaron principalmente en el primero (Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental) y los divorciados se acumularon en el quinto conglomerado (Cambio total mixto con beneficio en agencia parental). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por situaciones concretas en su estado civil, de forma preponderante.

A continuación, se exploró el nivel educativo de los padres y madres y el de sus parejas. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 33 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 33.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del nivel educativo de los padres y madres (n = 455) y el de sus parejas (n = 436)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V	
		1	2	3	4	5					
P r o P i o s	Sin estudios o primarios	n	11	32	13	31	10	29.92	8	.000	.281
		r <sub>z</sub>	0.2	-0.7	-2.5	4.6	-1.1				
	Graduado escolar o Formación profesional	n	29	90	53	30	32				
		r <sub>z</sub>	1.1	1.1	-0.2	-2.2	0.0				
Bachiller o Universitarios	n	9	42	39	14	20					
	r <sub>z</sub>	-1.5	-0.6	2.6	-1.8	1.0					
P a r e j a	Sin estudios o primarios	n	8	26	21	34	11	40.14	8	.000	.315
		r <sub>z</sub>	-1.0	-2.5	-0.6	6.1	-1.1				
	Graduado escolar o Formación profesional	n	30	101	55	24	38				
		r <sub>z</sub>	1.0	2.1	-0.7	-3.5	0.6				
Bachiller o Universitarios	n	9	32	26	7	14					
	r <sub>z</sub>	-0.2	0.0	1.5	-2.1	0.4					

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 33, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del nivel educativo de los padres y madres en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 29.92$ ,  $p = .000$ ), así como, en función del nivel educativo de sus parejas ( $X^2 = 40.14$ ,  $p = .000$ ), aunque mostraron una baja y media relevancia clínica respectivamente ( $V = .281$ ;  $V = .315$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres sin estudios o estudios primarios y cuyas parejas presentaban, a su vez, estudios primarios o sin estudios, se acumularon en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), mientras que los que poseían estudios de bachiller o universitarios se situaron principalmente en el tercero (Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental) y los padres y madres cuyas parejas poseían estudios de graduado escolar o formación profesional se situaron principalmente en el segundo (Cambio total positivo). El resto de los conglomerados no

estuvieron definidos por la presencia de padres y madres con un nivel educativo determinado, tanto propio como de sus parejas, de forma preponderante.

Seguidamente, se exploró la situación económica de las familias, así como, su situación laboral. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 34 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 34.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la situación económica (n = 440) y la situación laboral (n = 462)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
No percibo ayudas económicas	n	38	124	77	41	49	15.46	4	.004	.287
	r <sub>z</sub>	0.7	2.1	0.0	-3.8	1.1				
Si percibo ayudas económicas	n	10	32	26	31	12	15.63	8	.048	.230
	r <sub>z</sub>	-0.7	-2.1	0.0	3.8	-1.1				
Desempleado	n	32	89	61	52	34	15.63	8	.048	.230
	r <sub>z</sub>	1.1	-1.4	-0.4	2.5	-1.2				
Trabajador	n	17	74	45	17	29	15.63	8	.048	.230
	r <sub>z</sub>	-0.7	2.1	0.6	-3.1	0.8				
Pensionista	n	0	3	2	4	3	15.63	8	.048	.230
	r <sub>z</sub>	-1.2	-0.8	-0.6	1.7	1.1				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como podemos observar en la Tabla 34, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la situación económica en los distintos conglomerados considerados (X<sup>2</sup> = 15.46, p = .004), así como, en función de la situación laboral (X<sup>2</sup> = 15.63, p = .048), aunque en ambos casos mostraron una baja relevancia clínica (V = .287; V = .230).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que Si percibían ayudas económicas y se encontraban en una situación laboral de desempleo, se acumularon en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), mientras que los padres y madres que No



percibían ayudas económicas y se encontraban en una situación laboral trabajadora se situaron principalmente en el segundo conglomerado (Cambio total positivo). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por la presencia o no de ayudas económicas, ni de una situación laboral determinada, de forma preponderante.

A continuación, se exploró la motivación para el cambio de las familias. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 35 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 35.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la motivación para el cambio (n = 475)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Baja motivación para el cambio	n	24	87	67	31	40	8.40	4	.048	.233
	r <sub>z</sub>	-0.5	-0.5	2.0	-2.2	1.3				
Alta motivación para el cambio	n	25	84	45	45	27				
	r <sub>z</sub>	0.5	0.5	-2.0	2.2	-1.3				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como podemos observar en la Tabla 35, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la motivación para el cambio en los distintos conglomerados considerados (X<sup>2</sup> = 8.40, p = .048), aunque mostró una baja relevancia clínica (V = .233).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres con baja motivación para el cambio se acumularon en el tercer conglomerado (Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental), mientras que los padres y madres con una alta motivación para el cambio se situaron principalmente en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por unos niveles de motivación para el cambio determinados, de forma preponderante.

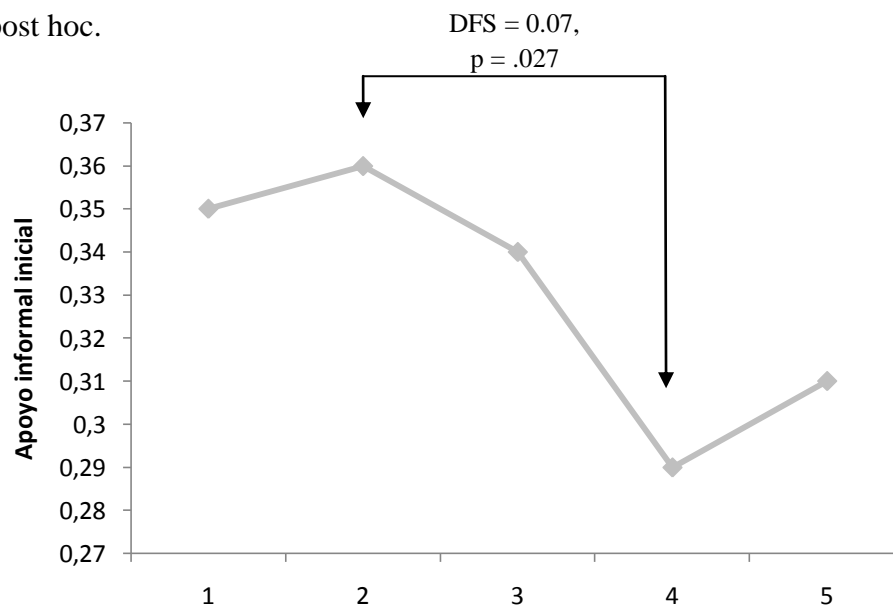
A continuación, se exploraron las fuentes de apoyo informal con las que contaban las familias antes de realizar el programa, a través de contrastes univariantes de varianza (ANOVA). En la tabla 36 se presentan los contrastes realizados.

**Tabla 36.** Contraste de medias entre los distintos conglomerados en función del apoyo informal (n = 475)

	Conglomerados M (DT)					F(4,470)	p	Tamaño del efecto (R <sup>2</sup> )
	1	2	3	4	5			
Apoyo informal (inicial)	0.35 (0.19)	0.36 (0.18)	0.34 (0.15)	0.29 (0.17)	0.32 (0.18)	12.820	.015	.223

El análisis univariante recogido en la Tabla 36 indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los conglomerados ( $F(4, 470) = 12.820$ ;  $p = .015$ ), mostrando una relevancia clínica media.

Dada la existencia de varios conglomerados a continuación se presentan los análisis post hoc.



**Figura 83.** Puntuación promedio del apoyo informal inicial y contraste post hoc entre los conglomerados

Como puede observarse en la Figura 83, los padres y madres pertenecientes al conglomerado 2 “Cambio total positivo” se diferenciaron a nivel estadísticamente significativo de los que lo hicieron en el conglomerado 4 “Cambio total mixto con

beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas” (DFS = 0.07,  $p = .027$ ). Concretamente, el análisis mostró que los de padres y madres pertenecientes al conglomerado 2 contaban significativamente con más fuentes de apoyo informal inicial que los que lo hicieron en el conglomerado 4.

Continuando con las variables individuales, se exploraron también la zona, el nivel de riesgo, la edad, el número de hijos y las fuentes de apoyo formal con las que contaban las familias; aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas, de modo que los padres y madres que conformaron los conglomerados no se distinguieron de forma significativa por ninguna de estas variables.

### 3.2.2. Características del grupo en que se realizó el programa

En relación a las características del grupo en que se realizó el programa, en primer lugar se analizó la distribución del tipo de grupo en cada uno de los conglomerados. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, dado el carácter nominal de estas dimensiones. En la Tabla 37 se muestran los resultados de dicho contraste.

**Tabla 37.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del tipo de grupo (n = 475)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Homogéneo de no riesgo	n	23	77	61	28	31	21.28	12	.046	.222
	r <sub>z</sub>	0.1	-0.5	2.3	-1.8	0.0				
Homogéneo de pre-riesgo	n	9	20	13	14	5				
	r <sub>z</sub>	1.2	-0.7	-0.4	1.6	-1.4				
Homogéneo de riesgo medio-alto	n	6	38	27	25	17				
	r <sub>z</sub>	-2.0	-0.7	0.1	2.3	0.3				
Mixto	n	11	36	11	9	14				
	r <sub>z</sub>	1.1	2.0	-2.3	-1.3	0.9				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como puede observarse en la Tabla 37, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del tipo de

grupo en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 21.28$ ,  $p = .046$ ), aunque mostraron una baja relevancia clínica ( $V = .222$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo se acumularon en el tercer conglomerado (Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental), mientras que los que lo hicieron en un grupo homogéneo de riesgo medio-alto se situaron principalmente en el cuarto (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), y los que realizaron el programa en un grupo mixto se acumularon en el segundo (Cambio total positivo). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por la presencia de tipos de grupo concretos, de forma preponderante.

A continuación, se exploró el tamaño del grupo, dividido en pequeño, mediano y grande. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 38 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 38.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del tamaño del grupo ( $n = 475$ )

		Conglomerado					$X^2$	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Pequeño	n	13	40	26	24	13	19.31	8	.013	.243
	$r_z$	0.4	-0.4	-0.3	2.0	-1.0				
Mediano	n	11	47	52	21	23				
	$r_z$	-1.6	-1.7	3.6	-1.4	0.4				
Grande	n	25	84	34	31	31				
	$r_z$	1.2	2.4	-3.1	-0.5	0.6				

$r_z$  = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 38, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función

del tamaño del grupo en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 19.31$ ,  $p = .013$ ), aunque mostró una baja relevancia clínica ( $V = .243$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa en un grupo mediano se acumularon en el tercer conglomerado (Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental), mientras que los que lo hicieron en un grupo grande se situaron principalmente en el segundo (Cambio total positivo), y los que lo hicieron en un grupo pequeño se acumularon en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas). El resto de los conglomerados no estuvieron definidos por la presencia de padres y madres que hubieran realizado el programa en un grupo con un tamaño concreto, de forma preponderante.

### 3.2.3. Características del mediador que implementó el programa

En relación a las características del mediador con el que se realizó el programa, en primer lugar se analizó la distribución del sexo del mediador en cada uno de los conglomerados. Concretamente, se empleó el estadístico Chi-cuadrado para explorar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, dado el carácter nominal de estas dimensiones. En la Tabla 39 se muestran los resultados de dicho contraste.

**Tabla 39.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función del sexo del mediador ( $n = 261$ )

		Conglomerado					$X^2$	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Mediador	n	14	40	29	26	11	13.45	4	.009	.327
	$r_z$	2.0	-2.1	0.3	2.4	-2.0				
Mediadora	n	7	65	32	15	22				
	$r_z$	-2.0	2.1	-0.3	-2.4	2.0				

$r_z$  = residuos tipificados corregidos

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 39, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función del sexo del mediador en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 13.45$ ,  $p = .009$ ), aunque mostró una relevancia clínica media ( $V = .327$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa con un mediador se acumularon en el primer y el cuarto conglomerado (Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental; Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), mientras que los que lo realizaron con una mediadora se situaron principalmente en el segundo y el quinto conglomerado (Cambio total positivo; Cambio total mixto con beneficio en agencia parental). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por el sexo de los mediadores que implementaron el programa, de forma preponderante.

A continuación, se exploraron los estudios del mediador. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 40 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 40.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de los estudios del mediador (n = 261)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Psicólogo	n	15	88	54	28	32	21.29	12	.046	.265
	r <sub>z</sub>	-1.5	0.2	1.3	-2.8	2.3				
Psicopedagogo	n	0	2	0	0	0				
	r <sub>z</sub>	-0.4	1.7	-0.8	-0.6	-0.5				
Educador social	n	5	10	4	7	1				
	r <sub>z</sub>	2.1	-0.4	-1.1	1.5	-1.5				
Pedagogo	n	1	5	3	6	0				
	r <sub>z</sub>	-0.2	-0.6	-0.3	2.7	-1.5				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como puede observarse en la Tabla 40, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de los estudios del mediador en los distintos conglomerados considerados (X<sup>2</sup> = 21.29, p = .046), aunque mostraron una baja relevancia clínica (V = .265).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa con un mediador con estudios en psicología se acumularon en el

quinto conglomerado (Cambio total mixto con beneficio en agencia parental), mientras que los que lo hicieron con un mediador con estudios en educación social se situaron principalmente en el primero (Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental), y los que lo hicieron con un mediador con estudios en pedagogía se acumularon en el cuarto conglomerado (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas). Los demás conglomerados no estuvieron definidos por haber realizado el programa con un mediador con unos estudios concretos, de forma preponderante.

Seguidamente, se exploró la asistencia del mediador a la formación inicial. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 41 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 41.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la asistencia del mediador a la formación inicial (n = 257)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
No asistió a la	n	13	40	19	20	5	15.66	4	.004	.348
formación inicial	r <sub>z</sub>	2.4	0.4	-1.3	2.0	-2.8				
Si asistió a la	n	8	61	42	20	27	15.66	4	.004	.348
formación inicial	r <sub>z</sub>	-2.4	-0.4	1.3	-2.0	2.8				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como podemos observar en la Tabla 41, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la asistencia del mediador a la formación inicial en los distintos conglomerados considerados (X<sup>2</sup> = 15.66, p = .004), aunque mostraron una relevancia clínica media (V = .348).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que no había realizado la formación inicial se acumularon en el primer y el cuarto conglomerado (Cambio parcial positivo en teorías

implícitas y agencia parental; Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), mientras que los que lo hicieron con un mediador que si había realizado la formación inicial se situaron principalmente en el quinto (Cambio total mixto con beneficio en agencia parental). El resto de los conglomerados no estuvieron definidos por haber realizado el programa con un mediador que hubiera realizado o no la formación inicial, de forma preponderante.

Asimismo, se exploró la creencia del mediador con respecto a la influencia del programa en su trabajo con las familias. Con el fin de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre los distintos conglomerados, y dado el carácter nominal de estas dimensiones, se empleó el estadístico Chi-cuadrado. En la Tabla 42 se muestran los resultados de dichos contrastes.

**Tabla 42.** Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la creencia del mediador con respecto a la influencia del programa en su trabajo con las familias (n = 233)

		Conglomerado					X <sup>2</sup>	gl	p	V
		1	2	3	4	5				
Tener un recursos para trabajar con familias	n	10	31	12	8	8				
	r <sub>z</sub>	2.3	0.9	-1.1	-1.3	-0.5				
Mejorar su relación con los CEAS	n	1	12	12	6	4				
	r <sub>z</sub>	-1.2	-0.8	2.0	0.1	-0.4				
Favorecer la implicación, sensibilización y prácticas educativas familiares positivas	n	4	15	11	12	5	30.05	16	.018 .280	
	r <sub>z</sub>	0.1	-1.3	0.3	1.9	-0.6				
No se puede valorar	n	2	30	15	6	14				
	r <sub>z</sub>	-1.8	0.9	0.1	-1.9	2.2				
Se adapta al trabajo diario	n	2	6	1	6	0				
	r <sub>z</sub>	0.8	0.0	-1.5	2.6	-1.6				

r<sub>z</sub> = residuos tipificados corregidos

Como podemos observar en la Tabla 42, los resultados de la prueba Chi-cuadrado pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la creencia del mediador con respecto a la influencia del programa en su trabajo con las



familias en los distintos conglomerados considerados ( $X^2 = 30.05$ ,  $p = .018$ ), aunque mostraron una baja relevancia clínica ( $V = .280$ ).

Los residuos tipificados corregidos mostraron cómo los padres y madres que realizaron el programa con un mediador que creía que el programa le proporcionaba un recurso para trabajar con familias se acumularon en el primer conglomerado (Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental), mientras que los que lo hicieron con un mediador que creía que le ayudaba a mejorar su relación con los CEAS se situaron principalmente en el tercero (Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental). Por su parte, los que lo hicieron con un mediador que creía que se adaptaba a su trabajo diario se acumularon principalmente en el cuarto (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas), en cambio, los que lo hicieron con un mediador que creía que no podía valorar la influencia del programa en su trabajo diario se situaron principalmente en el quinto (Cambio total mixto con beneficio en agencia parental). El segundo conglomerado, no estuvo definido por haber realizado el programa con un mediador que tuviera unas creencias concretas con respecto a la influencia del programa en su trabajo con las familias, de forma preponderante.

Del mismo modo se exploraron las variables dificultades en la implementación del programa y utilización de recursos comunitarios en el desarrollo del programa, aunque no se observaron diferencias estadísticamente significativas. Así como, exploró la variable edad del mediador a través de contrastes univariados de la varianza (ANOVA), aunque tampoco se observaron diferencias estadísticamente significativas. De modo que los padres y madres que conformaron los conglomerados no se distinguieron de forma significativa por ninguna de estas variables.

En conclusión, podemos decir que cada conglomerado se caracteriza por aspectos muy diferenciados tanto en características individuales, como en características de los grupos en los que se realizó el programa y de su mediador. A continuación, se recogen a modo de resumen las características principales de cada uno de ellos.

El conglomerado 1 “Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental” se compone de padres y madres que principalmente presentaban un estado civil casado, que realizaron el programa con un mediador, que además tenía formación

en educación social, que no asistió a la formación inicial, y que consideraba que el programa le proporcionaba un recurso para trabajar con las familias.

El conglomerado 2 “Cambio total positivo” se compone de padres y madres que principalmente tenían parejas con estudios de graduado escolar o formación profesional, no eran perceptores de ayudas económicas, se encontraban en una situación laboral de empleo y disponían de bastantes fuentes de apoyo informal al inicio del programa. Así como, realizaron el programa en un grupo grande, de tipo mixto y con una mediadora.

El conglomerado 3 “Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental” se compone de padres y madres que principalmente tienen estudios de bachiller o universitarios, con una baja motivación para el cambio. Así como, realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo, de tamaño mediano y con un mediador o mediadora que consideraba que el programa mejoraba su relación con el CEAS.

El conglomerado 4 “Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas” se compone de padres y madres que principalmente presentaban un estado civil soltero, con estudios, tanto propios como de la pareja, primarios o sin estudios, que percibían ayudas económicas, se encontraban en una situación laboral de desempleo, presentaban una alta motivación para el cambio, y disponían de pocas fuentes de apoyo informal al inicio del programa. Así como, realizaron el programa en un grupo pequeño de tipo homogéneo de riesgo medio-alto, con un mediador, que además tenía formación en pedagogía, que no había realizado la formación inicial y que consideraba que el programa se adaptaba perfectamente a su trabajo diario.

El conglomerado 5 “Cambio total mixto con beneficio en agencia parental” se compone de padres y madres que principalmente presentaban un estado civil divorciado, que realizaron el programa con una mediadora con formación en psicología, que si había asistido a la formación inicial y que consideraba que no podía valorar la influencia del programa en su trabajo con familias.

A continuación, se ofrece una tabla resumen del conjunto de variables que caracterizan a cada conglomerado, equivalente al texto descrito anteriormente (Tabla 43).

**Tabla 43.** Descripción de las características de cada tipología de cambio de las familias tras su participación en el programa.

	Conglomerados				
	1	2	3	4	5
<b>Características individuales</b>					
Estado civil	Casados			Solteros	Divorciados
Estudios propios			Bachiller o universitarios	Sin estudios o primarios	
Estudios de la pareja		Graduado escolar o FP		Sin estudios o primarios	
Situación económica		No perciben ayudas		Si perciben ayudas	
Situación laboral		Trabajador		Desempleo	
Motivación para el cambio			Baja motivación	Alta motivación	
Apoyo informal (inicial)		Alto		Bajo	
<b>Características del grupo</b>					
Tipo de grupo		Mixto	Homogéneo de No riesgo	Homogéneo de Riesgo medio-alto	
Tamaño del grupo		Grande	Mediano	Pequeño	
<b>Características del mediador</b>					
Sexo	Mediador	Mediadora		Mediador	Mediadora
Estudios	Educación social			Pedagogía	Psicología
Asistencia a la formación inicial	No asistió			No asistió	Si asistió
Creencias sobre la influencia del programa en su trabajo	Un recurso para trabajar con familias		Mejora su relación con los CEAS	Se adapta a su trabajo diario	No lo podía valorar

### 3.3. Discusión de la tipología de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar

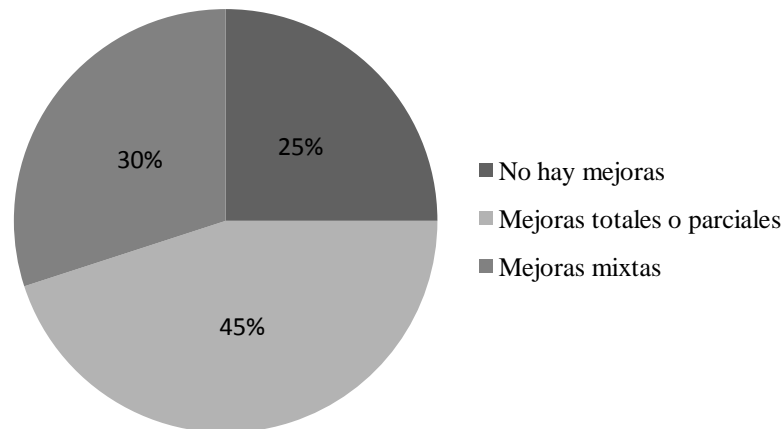
La imagen global de los efectos del Programa de Apoyo Personal y Familiar desarrollada hasta el momento ha permitido extraer conclusiones interesantes con respecto al cambio en diversos componentes de las competencias parentales aunque, por otro lado, dificulta la comprensión de la heterogeneidad que podría existir en los procesos de cambio de los padres y madres que participan en el mismo.

En este sentido, se ha realizado un esfuerzo por examinar esta posible heterogeneidad en los procesos de cambio, desde una perspectiva centrada en el propio individuo, es decir, en los procesos de cambio de cada padre o madre (Magnusson y Stattin, 2006). Permitiendo comprender no solo el cambio en algún aspecto concreto del ejercicio de la parentalidad, sino también la interrelación que puede establecerse entre estos cambios internos del individuo.

Los resultados obtenidos permiten confirmar la existencia de esta heterogeneidad, indicando que existe una variabilidad en el proceso de cambio de los padres y madres que participaron en el programa, que permite identificar cinco perfiles específicos en función de los cambios en sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.

De este modo, los padres y madres que han realizado el programa se agrupan en función de cinco perfiles de cambio, atendiendo tanto a la amplitud de los mismos, mostrando cambios en todas las dimensiones analizadas o solo en algunas de ellas, como a una comprensión holística de los cambios, a través de cambios en sentido positivo o negativo en el desarrollo de las competencias parentales, atendiendo a sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.

Estos perfiles presentan procesos de cambio que en muchas ocasiones son opuestos, en relación a la dirección de los mismos; donde el 45% de los padres y madres mostraron cambios totales o parciales positivos, el 30% de los padres mostraron cambios mixtos y un 25% no presentó mejoras de ningún tipo. Por lo que podemos hablar de que un 75% de los padres y madres mostraron mejoras en mayor o menor medida, en el desarrollo de sus competencias parentales (ver Figura 84).



**Figura 84.** Distribución de los padres y madre en función de los clusters de pertenencia

En este sentido, atendiendo a una menor amplitud de los cambios se observa en un polo el conglomerado *Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental* y en el otro, el conglomerado *Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental*. Asimismo, cuando atendemos a los perfiles que presentan una mayor amplitud de los cambios se observa, además de un perfil caracterizado por cambios globales positivos denominado *Cambio total positivo*, dos perfiles que de nuevo generan procesos de cambio opuestos en relación al sentido de estos cambios, el conglomerado *Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas* y el conglomerado *Cambio total mixto con beneficio en agencia parental*.

En este sentido, es interesante destacar que excepto en uno de los perfiles de cambio observados se presentan efectos positivos en mayor o menor medida en alguno o en todos los componentes del desarrollo de las competencias parentales. Por lo que, este programa de educación parental constituye una acción de sensibilización, aprendizaje, entrenamiento y clarificación de los valores, actitudes y prácticas implicadas en la educación de los menores (Boutin y Durning, 1997); demostrando dirigirse no solo a la promoción de habilidades educativas, sino también al desarrollo de las competencias personales e interpersonales en el ejercicio del rol parental (Martín, 2005b).

Volviendo a los perfiles de cambio caracterizados por una menor amplitud de los mismos, se encuentran los padres y madres cuyos cambios se centran en las concepciones relativas tanto al desarrollo y la educación de los hijos como a su papel

como padres (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), por lo que el proceso de cambio se ha realizado a nivel cognitivo, pero aun no se ha transferido a las acciones o pautas educativas desarrolladas en el ejercicio parental.

Así encontramos padres y madres con un perfil de *Cambios parciales positivos en teorías implícitas y agencia parental*, caracterizados por el desarrollo de una imagen más compleja del desarrollo de los menores, centrada no solo en su desarrollo físico, sino atendiendo a su vez al desarrollo cognitivo, emocional y social del mismo. Asimismo, aumenta la percepción de cambio de las necesidades de los menores a lo largo del desarrollo y de la influencia mutua que se produce entre los padres y los menores. Todo este cambio cognitivo se vincula con una mayor capacidad de entender lo que implica la tarea parental, de modo que aumenta su percepción de dificultad del ejercicio del rol parental (McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez, 1994).

Los padres y madres que presentan esta trayectoria de cambio positivo se caracterizan por ser familias biparentales donde la estabilidad emocional entre los padres se ha demostrado como un elemento de protección del funcionamiento familiar, tal y como indicaban investigaciones previas (Catalano, Berlund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004). En este sentido, el apoyo proporcionado por la pareja supone un apoyo natural y recíproco sin esperar nada a cambio, donde la propia familia funciona como sistema de apoyo para sus integrantes (Armstrong, Birnie-Lefcovitch y Ungar, 2005; Wills, 1991).

Por otro lado, se trata de un perfil de cambio determinado en gran medida por elementos relativos al mediador con el que los padres y madres realizaron el programa, caracterizados por ser hombres con formación en educación social, que no habían realizado la formación inicial del programa y que lo percibían como un recurso adecuado para el trabajo con familias en situación de riesgo. Esta reflexión sobre la adecuación del programa implica la reflexión sobre la complejidad de los estresores y dificultades que afrontan las familias, desarrollando el programa de manera multifacética e integrada, de modo que se favorece el desarrollo de concepciones sobre el desarrollo y la educación más ajustadas (Gilligan, 2000), que podrían derivarse en el desarrollo de prácticas educativas que favorezcan el desarrollo integral del menor (Rodrigo et al., 2008).

Por otro lado, dentro de los perfiles caracterizados por una menor amplitud de los cambios encontramos también padres y madres con un perfil de *Cambios parciales negativos en teorías implícitas y agencia parental*, caracterizados por el aumento de una concepción simple del desarrollo de los menores, centrada principalmente en su desarrollo físico, en detrimento de la influencia percibida sobre el desarrollo de los mismos y de la capacidad tanto de los padres como de los menores de controlar su propio proceso de desarrollo. En consecuencia, se genera una reducción de la percepción de los padres y madres de la dificultad que implica su rol parental, ya que esta se encuentra estrechamente relacionado con sus concepciones y experiencias (McLoyd, Jayaratne, Ceballo y Borquez, 1994), lo que podría derivar en el desarrollo de prácticas educativas empobrecidas, caracterizadas por una baja supervisión y control de los menores (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Aunque, si bien es cierto que se trata de un perfil de cambio negativo tras el programa, los padres y madres que muestran esta trayectoria se corresponden con aquellos que presentaban inicialmente un perfil de menor vulnerabilidad, caracterizado por un alto nivel educativo que tiende a asociarse a teorías implícitas más elaboradas y con mayor influencia percibida sobre el desarrollo de los menores (Triana, 1991); así como, presentan una menor motivación en el cambio de su ejercicio parental. Esta situación podría mediatizar el proceso de cambio de los padres y madres, ya que no debe entenderse como una motivación dirigida exclusivamente al ejercicio directo de la parentalidad, sino también como la disposición que manifiestan para participar y colaborar en actividades con el fin de mejorar su funcionamiento familiar (Littel y Girvin, 2005).

A esta situación personal previa que los padres y madres presentaban es necesario añadir el hecho de que realizaron el programa en grupos donde la variedad de experiencias no era una característica destacable, ya que se trataba en su mayoría de familias normalizadas sin indicadores de ningún tipo de riesgo. Por lo que, el intercambio de experiencias considerado como elemento fundamental en la metodología experiencial del programa no es lo suficientemente rico como para incentivar pensamientos alternativos que generen una reflexión personal de los padres y madres, generando una nueva construcción compartida del conocimiento cotidiano (Máiquez,

Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000), que se derive en un mejor desarrollo de la parentalidad.

Hasta este momento, se han descrito los perfiles caracterizados por una menor amplitud de los cambios, pero también se han observado perfiles caracterizados por una mayor amplitud de los mismos atendiendo a sus teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas. Estos perfiles de cambio permiten observar un proceso multidimensional de modificación del ejercicio parental, en el que el cambio de un componente concreto, de forma positiva o negativa, influye en la modificación de otras facetas de la parentalidad. En este sentido, las teorías implícitas determinan la génesis de determinadas metas y prácticas educativas en la familia (Rodrigo y Triana, 1996).

Por un lado, se encuentran padres y madres con un perfil de *Cambio total positivo*, caracterizados por el desarrollo de una imagen más compleja del desarrollo de los menores, centrada no solo en su desarrollo físico, sino atendiendo a su vez al desarrollo cognitivo, emocional y social del mismo; asociado al incremento de prácticas educativas basadas en la explicación, argumentación y justificación de la norma, que suponen un ejercicio adecuado y adaptativo de la parentalidad (Rodrigo et al, 2008; Rodrigo et al, 2007). Estos cambios se encuentran reforzados por la creación de una alianza coparental derivada de la calidad de la relación de pareja, que influye directamente en el ejercicio de la parentalidad (Hoghughi, 2002; McHale y Cowan, 1996).

Los padres y madres con esta trayectoria de cambio presentan un perfil sociodemográfico caracterizado por una gran cantidad de factores de protección del funcionamiento familiar (Catalano et al, 2004), a través de un nivel educativo medio con una situación laboral activa que conlleva ingresos suficientes para la familia y con un alto soporte de apoyo por medio de relaciones positivas con la familia extensa y personas de su entorno inmediato; de modo que se trata de familias que presentan una situación que las predispone a desarrollar una parentalidad más adaptativa (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Rutter, 1985).

Asimismo, se trata de un perfil determinado por aspectos relativos al grupo en el que se desarrolló el programa, cumpliendo con condiciones óptimas de variedad de experiencias necesarias en la metodología experiencial del programa, favorecida por la



presencia de familias de diversos niveles de riesgo psicosocial, así como, familias sin riesgo; que añadido al hecho de que se trataba de grupos grandes que permitían la reflexión tanto en pequeños grupos como de manera general, se favorece la adquisición de un conocimiento aplicable y flexible que puede ser transferido a las situaciones familiares cotidianas (Máiquez, 1997; Maiquez et al, 2000). Así como, los miembros del grupo se convierten en fuente no solo de intercambios sino de apoyo para los participantes.

Por otro lado, dentro de los perfiles caracterizados por una mayor amplitud de los cambios encontramos padres y madres con un perfil de *Cambios totales mixtos con beneficio en agencia parental*, caracterizados por el desarrollo de una concepción de baja complejidad del proceso de desarrollo y de las necesidades de los menores y la disminución de la influencia percibida en este proceso aunque, a su vez, consideran que los menores son moldeables en función de las influencias externas. Según diversos autores, este proceso de cambio debería vincularse al desarrollo de prácticas de riesgo para los menores caracterizadas por un bajo control y supervisión del comportamiento de los menores (Máiquez et al, 2000; Rodrigo et al, 2008; Rodrigo y Triana, 1996); sin embargo, no se ha observado un cambio en la línea de generar prácticas de riesgo, sino en la de reducir las prácticas educativas que suponen un ejercicio adecuado y adaptativo de la parentalidad (Rodrigo, Martin, Máiquez y Rodríguez, 2007).

En cambio, se trata de padres y madres que presentan mejoras en el modo en que perciben y viven su rol parental, desarrollando una mayor competencia personal relacionada con el desarrollo de su tarea parental (Azar, 1998). De este modo, se incrementa la percepción de la capacidad de controlar sus vidas y de afrontar las tareas necesarias para desarrollar su rol parental (Bandura, 1997). Estos sentimientos de competencia se asocian a un mejor ejercicio de la parentalidad, que promueve oportunidades en el desarrollo del menor y minimiza los riesgos (Elder, Eccles, Ardel y Lord, 1995).

Los padres y madres que presentan esta trayectoria mixta se caracterizan por ser familias monoparentales, principalmente padres y madres divorciados, donde es uno de los progenitores el que asegura la continuidad en el desarrollo del menor, sin el apoyo de la pareja, lo que podría generar una sensación de aislamiento y soledad, que se asocia

a prácticas educativas que podrían poner en riesgo el desarrollo del menor (Gracia y Musitu, 1993). En este sentido, aun siendo un elemento característico de las familias en situación de riesgo psicosocial (Trigo, 1992), no se caracterizan por ningún otro indicador de riesgo familiar.

Asimismo, se trata de un perfil determinado en gran medida no tanto por elementos relativos a los propios padres y madres, sino al mediador con el que realizaron el programa, caracterizados por ser mujeres con formación en psicología, que habían realizado la formación inicial del programa. En este sentido, la realización de la formación inicial en la metodología experiencial se ha mostrado crucial a la hora de incidir sobre la agencia parental, ya que a través de ella se entrena a los mediadores en las competencias profesionales indispensables para desarrollar el programa de modo que empodere a los padres y madres, de forma que no los juzgue ni estigmatice y promueva valores interpersonales basados en la confianza, la reciprocidad y el respeto mutuo, que los padres y madres han definido como elementos de un apoyo adecuado para su ejercicio parental (Williams, 2003, 2004).

Por último, encontramos padres y madres que presentan un perfil de *Cambios totales mixtos con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas*, opuesto al que acabamos de describir con anterioridad, caracterizados por el desarrollo de una imagen compleja del proceso de desarrollo y las necesidades de los menores, que se deriva en una mayor influencia percibida sobre el mismo. En este sentido, la modificación de estas concepciones determina ciertos cambios en el ejercicio de la parentalidad, demostrando una disminución de las prácticas educativas vinculadas a la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores y sus conductas (Rodrigo y Triana, 1996).

Aunque estos cambios en las concepciones y prácticas educativas se asocia, a su vez, a una disminución de la percepción de capacidad de afrontar la tarea educativa y de la calidad de la relación de pareja, mostrando un menor acuerdo en las decisiones relativas a la educación de los menores. Aspectos que se vinculan a una mayor dificultad en la utilización de estrategias parentales positivas, ya que el sentimiento de incapacidad dispone a los padres y madres a rendirse ante cualquier inconveniente (Ardelt y Eccles, 2001).

Los padres y madres con esta trayectoria de cambio presentan el perfil de mayor vulnerabilidad, caracterizado por diversos factores de riesgo para el funcionamiento familiar como ser familias monoparentales, con bajo nivel educativo, en situación de desempleo, que reciben ayudas económicas y con una red de apoyo social muy escasa (Catalano et al, 2004). Se trata de familias que tienden a asumir teorías caracterizadas por un bajo poder de influencia y baja complejidad del proceso de desarrollo (Triana, 1990), así como, conductas arbitrarias ante los menores con un carácter impredecible e indiscriminado que supone un gran impacto para el menor (Cerezo y D'Ocon, 1995; Wahler, 1994). En este sentido, el cambio en estas concepciones y prácticas educativas ha supuesto no solo modificar las creencias de los padres y madres establecidas previamente a través de su experiencia, sino modificar sus prácticas educativas, por medio de la adquisición de habilidades y de la capacidad de utilizar estrategias verbales de resolución de conflictos (Howes et al., 2000).

Por otro lado, se trata de una trayectoria caracterizada tanto por las características propias de la familia, como por aspectos relativos al mediador y al grupo en el que se realizó el programa. En este sentido, se trata de un programa que se ha incorporado al trabajo diario del mediador, integrándolo como parte del servicio proporcionado a las familias, de modo que permite proporcionar apoyo a las familias de un modo multifacético (Gilligan, 2000). Asimismo, la formación de un grupo de padres y madres caracterizados por niveles de riesgo medio y alto dificulta el contraste de experiencias necesario en la metodología experiencial del programa, de modo que no se generan alternativas suficientemente variadas como producir una reflexión personal, dificultando el desarrollo de la agencia parental.

Los padres y madres necesitan ser vistos como elementos importantes en el contraste de experiencias y conocimientos basados en sus propio proceso de desarrollo, además de cómo menos receptores de información (Williams, 2004), siendo este uno de los elementos cruciales en los que se centra la formación de los mediadores, por lo que la falta de la misma, puede derivarse en una baja percepción de autoeficacia por parte de los padres incidiendo en su posterior ejercicio parental.

Las diferencias entre los perfiles que presentan los padres y madres caracterizados por cambios positivos en unas dimensiones y negativos en otras, reflejan

la complejidad del proceso de aprendizaje que requiere la parentalidad. Este aprendizaje complejo se compone de un proceso objetivo y un proceso subjetivo que se combinan para generar un adecuado desarrollo del rol parental de un modo integral (Stark, Gruber, Renkl y Mandl, 1998). En este sentido, el proceso objetivo de aprendizaje hace referencia a la adquisición o cambio de las teorías implícitas y las prácticas educativas de los padres y madres; en cambio, el proceso subjetivo, hace referencia al aprendizaje de elementos más internos del ejercicio parental, en relación a la agencia parental.

Para un desarrollo ideal de la parentalidad deben coincidir ambos procesos, generando un aprendizaje objetivo y subjetivo. Proceso que se ha observado en dos de los perfiles de cambio de los padres y madres tras el programa, como son el perfil de *Cambios parciales positivos en teorías implícitas y agencia parental* y el perfil de *Cambio total positivo*. Sin embargo, también se puede producir una disociación entre los dos procesos, indicando que el aprendizaje está en fase transicional, transitando hacia la consecución de la integración de ambos procesos. Esta disociación se ha observado en dos de los perfiles de cambio de los padres y madres tras el programa como son el perfil de *Cambios totales mixtos con beneficio en agencia parental* y el perfil de *Cambios totales mixtos con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas*; lo que indica que el programa no ha sido negativo para las familias, sino que no ha podido consolidar todo el aprendizaje complejo, que se encuentra aún en transición.

De este modo, se han observado ciertas características de los padres y madres que los predisponen a presentar mayores dificultades para desarrollar un aprendizaje complejo, incidiendo en el proceso de disociación del mismo, como ser familias con mayores indicadores de riesgo, bajo nivel educativo, ser familias monoparentales, en situación de desempleo, que perciben ayudas económicas y cuya red de apoyo informal es escasa. Así como, se asocia a padres y madres que han desarrollado un programa con un mediador/a que no había realizado la formación inicial, dificultando el proceso subjetivo y más interno del ejercicio parental.

La comprensión de la heterogeneidad en los cambios que genera el programa en los participantes nos ha permitido ir más allá del mero conocimiento de los cambios aislados, entendiendo cómo se producen los cambios en su conjunto y el proceso

multidimensional de los mismos, observando las conexiones establecidas entre los diversos componentes que forman parte de las competencias parentales.

En conclusión, los procesos de cambio de las teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los menores y de las prácticas educativas que se llevan a cabo se encuentran fuertemente interconectados, demostrando que las concepciones determinan la génesis de las metas y las prácticas educativas que se desarrollen en la familia. Además, estos cambios se dan ligados a las características familiares en estos procesos de cambio, tales como la tipología familiar, el nivel educativo, la situación laboral, la red de apoyo social, etc.

Sin embargo, las modificaciones en la agencia parental se encuentran independientemente de los cambios en las teorías implícitas y las prácticas educativas, sino más vinculadas a la calidad del proceso de implementación, atendiendo tanto a cuestiones relativas al mediador como al grupo en el que se desarrolla el programa. En este sentido, tal y como plantean Daro y Donnely (2002), cuando un programa se realiza de modo sistemático, con buena calidad y por profesionales bien entrenados y supervisados, es menos probable que las familias desarrollen pautas de riesgo, siendo cada uno de estos elementos indispensables para un proceso de cambio de la familia que sea positivo e integral.

## **ESTUDIO 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF): Efectos a largo plazo**

En el presente estudio se analiza la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) atendiendo a los efectos a largo plazo del mismo en relación a los cambios producidos en el ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador.

Esta evaluación atiende al poder predictivo de los efectos inmediatos del programa sobre los cambios a largo plazo de las familias y del mediador que implementó el programa. Aportando una visión dirigida hacia los efectos del programa sobre el entorno y la comunidad en la que se desarrolla.

Por tanto, estamos hablando de una investigación que se estructura en torno a dos grandes objetivos:

1. Explorar el perfil de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo, atendiendo a características propias de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación
2. Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes, sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador y del equipo de trabajo a largo plazo.

## **Capitulo 7. Método II**

## 1. Participantes

En este estudio han participado un total de 95 padres y madres tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) entre seis meses y un año después de su finalización.

Estos participantes fueron seleccionados teniendo en cuenta un triple criterio, con el fin de evitar sesgos en la selección y asegurar la generabilidad de los resultados. En primer lugar, a través de un diseño RCT (randomized controlled trial). Del total de 496 participantes que formaron parte del grupo de intervención del programa, se seleccionó al azar una muestra del mismo que suponía un 25% del total, lo que ascendía a 120 participantes.

Una vez realizado el primer contacto con estos participantes la muestra se redujo a 95 padres y madres por diversas causas, como puede ser el cambio de residencia, la pérdida de contacto de los técnicos de los servicios con las familias tras el programa, la negativa de las familias a realizar esta evaluación, etc.; lo que finalmente supuso un 20% del total de participantes.

En segundo lugar, se contrastaron las características sociodemográficas de los participantes seleccionados en comparación con el total de padres y madres que participaron en el programa. De este modo, se observó que el grupo de padres y madres seleccionado no difería del grupo de intervención de partida en ninguna de las variables sociodemográficas analizadas, como puede observarse en la Tabla 44, donde se presentan los contrastes realizados entre ambos grupos.

**Tabla 44.** Contraste de las variables sociodemográficas de las familias entre el grupo de intervención y el grupo de seguimiento

	<b>Grupo de Seguimiento</b> M(DT) o %	<b>Grupo de Intervención</b> M(DT) o %	$\chi^2$ o F (gl)	<b>p</b>
<b>Nivel de riesgo psicosocial:</b>			3.163 (1)	.075
No riesgo	57.3	50.1		
Riesgo	42.7	49.9		
<b>Sexo</b>			0.297 (1)	.589
Padre	5	6.9		



Madre	95	93.1		
<b>Edad</b>	39.30 (4.68)	38.04 (7.19)	1.761 (1, 589)	.185
<b>Nº de hijos</b>	2.02(0.70)	1.85 (0.86)	2.008(1, 589)	.157
<b>Zona:</b>			0.168(1)	.682
Rural	42.9	45.7		
Urbana	57.1	54.3		
<b>Estado civil:</b>			9.218(5)	.101
Soltero/a	5.7	8.8		
Separado/a	3.3	5.1		
Divorciado/a	1.7	2.7		
Viudo/a	0	0.8		
Pareja de Hecho	3.4	5.1		
Casado/a	85.9	77.5		
<b>Tipología familiar:</b>			3.224(1)	.073
Monoparental	10.7	15		
Biparental	89.3	85		
<b>Nivel educativo:</b>			1.123(2)	.570
Sin estudios o primarios	13.6	17		
Graduado escolar o FP	54.2	56.7		
Bachiller o Universitarios	32.2	26.3		
<b>Nivel educativo de la pareja:</b>			0.914(2)	.633
Sin estudios o primarios	14	16.2		
Graduado escolar o FP	64.9	58.3		
Bachiller o Universitarios	21.1	25.4		
<b>Situación económica:</b>			0.304(1)	.581
No percibe ayudas económicas	78.6	75.2		
Si percibe ayudas económicas	21.4	24.8		
<b>Situación laboral:</b>			0.915(2)	.633
Desempleado	49.2	55.5		
Trabajador	47.5	42		
Pensionista	3.4	2.5		
<b>Situación laboral de la pareja:</b>			6.911(2)	.075
Desempleado	12.5	29		
Trabajador	83.9	67.8		
Pensionista	3.6	3.3		

Por tanto, hablamos de padres y madres, aunque principalmente son madres, distribuidos equitativamente entre familias en situación de riesgo psicosocial y familias en situación de no riesgo, con una edad media de 39.3 años y 2.02 hijos. En su mayoría son familias biparentales (89.3%) con estudios tanto propios como de sus parejas de graduado escolar o formación profesional (54.2%; 64.9%), que no percibían ayudas económicas (78.6%), y cuyas parejas se encontraban empleadas (83.9%). En todos los casos la edad de los hijos e hijas que participaron en la evaluación de la calidad del ambiente familiar se encontraba entre los 3 y los 6 años, ya que se realizó con el hijo o hija de menor edad.

En tercer lugar, se exploraron las tendencias en la tipología de cambio general tras el programa, asegurando la presencia de participantes en las cinco clases de cambio observadas, la distribución de participantes por clases de cambio puede observarse en la Tabla 45.

**Tabla 45.** Distribución de participantes por conglomerado de cambio tras el programa.

<b>Conglomerados</b>	<b>%</b>
Cluster 1: Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental	21.3%
Cluster 2: Cambio total positivo	29.5%
Cluster 3: Cambio parcial negativo en teorías implícitas y agencia parental	21.3%
Cluster 4: Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas	13.1%
Cluster 5: Cambio total mixto con beneficio en agencia parental	14.8%

En este segundo estudio también participaron los mediadores que implementaron el programa, que ascendieron a un total de 20 mediadores a lo largo de las diversas

provincias de la Junta de Castilla y León. Las características sociodemográficas de estos mediadores se presentan en la Tabla 46.

**Tabla 46.** Perfil sociodemográfico de los mediadores

	<b>Mediadores de seguimiento</b> M (DT) o %	<b>Mediadores de intervención</b> M (DT) o %	$\chi^2$ o F (gl)	p
<b>Sexo</b>			0.056 (1)	.812
Masculino	44.4%	46.2%		
Femenino	55.6%	53.8%		
<b>Edad</b>	30.59 (4.27)	31.67 (5.33)	1.948 (1, 18)	.164
<b>Estudios</b>			0.789 (3)	.852
Psicólogo	85.2%	83.3%		
Psicopedagogo	0%	0.8%		
Educador Social	11.1%	10.2%		
Pedagogo	3.7%	5.7%		
<b>Formación inicial</b>			0.642 (1)	.725
No	41.5%	38.5%		
Si	58.5%	61.5%		

Como puede observarse en la Tabla 46 las características sociodemográficas de los mediadores seleccionados para la evaluación de seguimiento no difirieron de manera significativa de las del grupo de pertenencia, caracterizándose por ser, principalmente, psicólogos con una media de 30.59 años, distribuyéndose de manera similar en sexo y asistencia a la formación inicial.

## 2. Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario recabar información sobre dos informantes, por un lado, las familias y por otro el mediador que implementaba el programa. En ambos casos la evaluación fue realizada por un profesional externo que

aplicó los instrumentos. A continuación, se muestra una tabla resumen de los instrumentos de evaluación en función del informante que responde a los mismos.

**Tabla 47.** Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante

<b>Informante</b>	<b>Instrumento</b>
Mediador/a	- Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias - Cuestionario de evaluación del desarrollo profesional del mediador
Participante (padre o madre)	- Inventario HOME de calidad del ambiente familiar

Con respecto a la evaluación realizada al mediador, se recabó información con respecto a las familias y con respecto a su propio desarrollo profesional. Esta consistió en un cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias, y un cuestionario de evaluación de desarrollo profesional del mediador.

- **Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias**  
(Rodrigo y Byrne, 2008a) (ver Anexo 9)

Este instrumento consiste en un cuestionario cumplimentado por el propio mediador que implementaba el programa con respecto a la familia evaluada, facilitando una serie de datos con respecto a los cambios que el/la mediador/a haya observado desde la finalización del programa. Concretamente, en esta investigación se ha utilizado la información obtenida con respecto a los aspectos en los que ha mejorado la familia a través de nueve ítems valorados en una escala de cinco puntos (0 = Nunca, 1 = Pocas veces, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre). En la Tabla 48 se pueden observar las variables de mejora evaluadas.

**Tabla 48.** Variables de evaluación de los cambios observados en las familias

Ítems
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas</li> <li>▪ Utilización de recursos comunitarios: guarderías, cursos de formación, búsqueda de empleo,...</li> <li>▪ Capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos</li> <li>▪ Esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos</li> <li>▪ Capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas</li> <li>▪ Planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia</li> <li>▪ Percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos</li> <li>▪ Comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres</li> <li>▪ Convivencia en la familia en general</li> </ul>

Este instrumento requiere de aproximadamente unos 20 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. No se ha realizado una puntuación factorial ya que en la investigación que nos ocupa nos interesaba conocer la información pormenorizada de cada uno de estos aspectos.

- **Cuestionario de evaluación de desarrollo profesional del mediador** (Rodrigo y Byrne, 2008b) (ver Anexo 10)

Este instrumento consiste en un cuestionario cumplimentado por el propio mediador con respecto a su desarrollo profesional. El cuestionario se organiza en torno a 7 bloques de cambios: Equipo de trabajo, Trabajo del propio mediador con las familias, Trabajo con familias desde el servicio, Coordinación con otros servicios, Formación, y Relación establecida con profesionales de otros servicios, a través de diversos ítems valorados en una escala de cinco puntos (0 = Nada, 1 = Poco, 2 = Algo, 3 = Bastante, 4 = Mucho).

Concretamente, en esta investigación se ha utilizado la información obtenida de cuatro de esos bloques: Trabajo del propio mediador con las familias, Trabajo con familias desde el servicio, Coordinación con otros servicios y Relación establecida con

profesionales de otros servicios. Para ninguno de ellos se ha calculado una puntuación factorial ya que en la investigación que nos ocupa nos interesaba conocer la información pormenorizada. A continuación, se describe cada uno de estos bloques:

- Trabajo del propio mediador con las familias: Este bloque se evalúa a través de 7 ítems que valoran el grado de acuerdo del mediador con respecto a una serie de afirmaciones en relación a su trabajo con las familias, como puede ser “Tengo más habilidad para que me cuenten lo que les pasa”.
- Trabajo con familias desde el servicio: La evaluación de este bloque se realiza a través de 5 ítems que valoran la frecuencia con la que el equipo de trabajo realiza una serie de acciones en relación a su trabajo con las familias, como puede ser “Se distingue entre niveles de riesgo psicosocial en las familias”.
- Coordinación con otros servicios: Este bloque se evalúa a través de 4 ítems que valoran la frecuencia con la que el servicio realiza una serie de acciones con respecto al uso integrado de los programas entre diversos servicios, a través de afirmaciones como “Se intercambia información sobre los usuarios de los programas”.
- Relación establecida con profesionales de otros servicios: Este bloque se evalúa a través de 7 ítems que valoran el grado de acuerdo con respecto a una serie de afirmaciones en relación a la relación establecida con otros profesionales a través del programa, a través de afirmaciones como “En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlos”.

Con respecto a la evaluación realizada a las familias, se utilizó el inventario HOME de calidad del ambiente familiar (Home Observation for Measurement of the Environment, HOME)

- **Inventario HOME de calidad del ambiente familiar** (Home Observation for Measurement of the Environment) (ver Anexo 11)

La evaluación de la calidad del ambiente familiar se realizó a través del inventario HOME (Home Observation for Measurement of the Environment, Caldwell y Bradley, 1984) en su traducción realizada por Palacios, González y Moreno (1989).

Esta prueba evalúa diversos aspectos de la vida cotidiana de las familias a través de la observación y la entrevista al cuidador principal, valorando en qué medida el contexto familiar es un entorno adecuado para el desarrollo del menor. De este modo, pretende evaluar la calidad y cantidad de la estimulación y el apoyo que el niño recibe en su casa, teniendo como objeto de estudio es el niño en el entorno, el niño como receptor de la estimulación que le llega de los objetos, los acontecimientos y las relaciones que se dan en el entorno familiar

Esta escala cuenta con cuatro versiones para las diferentes edades de los menores: para hogares de bebés entre 0 y 3 años (versión infantil), menores entre 3 y 6 años (versión preescolar), escolares entre 7 y 10 años, y adolescentes entre 11 y 16 años. En la investigación que nos ocupa todos los/as niños/as se encontraban en la segunda versión, menores entre 3 y 6 años.

A través de este inventario se obtuvo información sobre diversos aspectos del ambiente familiar, además de un indicador general de la calidad del mismo, por medio de 55 ítems organizados en ocho subescalas, para la versión preescolar de 3-6 años, son: los materiales de estimulación para el aprendizaje, la estimulación lingüística, el entorno físico, el orgullo, afecto y ternura, la estimulación académica, el modelado y estimulación para la madurez social, la diversidad de experiencias y, por último, la aceptación. Cada subescala recibe una puntuación que es la suma de los ítems que en esa subescala han sido considerados presentes; las puntuaciones de las diferentes subescalas se agregan para dar lugar a la puntuación total. A continuación, se describe cada una de ellas:

- **Materiales de estimulación para el aprendizaje:** se compone de 11 ítems que evalúan el acceso del menor a juegos y materiales de aprendizaje que estimulen

su desarrollo. Como por ejemplo: “El niño tiene juguetes para ejercitar la motricidad fina” o “El niño tiene al menos diez libros infantiles”.

- Estimulación lingüística: se compone de 7 ítems que evalúan la provisión de materiales y la actitud del cuidador principal con respecto a la estimulación lingüística del menor. Como por ejemplo: “La madre hace uso de una gramática y pronunciación correctas” o “El niño tiene juguetes que facilitan la enseñanza de nombres de animales”.
- Entorno físico: se compone de 7 ítems que evalúan la seguridad, espacio y calidad del entorno en el que se desarrolla el menor, tanto la propia vivienda como el entorno y el vecindario. Como por ejemplo: “La casa está razonablemente limpia y no excesivamente desordenada” o “El entorno exterior donde juega el niño parece seguro”.
- Orgullo, afecto y ternura: se compone de 7 ítems que evalúan las muestras de atención y afecto del cuidador principal hacia el menor, tanto de manera verbal como no verbal. Como por ejemplo: “La madre contesta verbalmente a las preguntas o peticiones del niño durante la entrevista” o “La madre acaricia, besa o abraza al niño durante la entrevista”.
- Estimulación académica: se compone de 5 ítems que evalúan la estimulación del menor en relación a aspectos académicos como el aprendizaje de colores, palabras, etc. Como por ejemplo: “Se anima al niño a aprender discursos fijos (canciones...)” o “Se anima al niño a aprender relaciones espaciales”.
- Modelado y estimulación para la madurez social: se compone de 5 ítems que evalúan el grado en que se estimula el desarrollo de la madurez social del menor, a través del respeto a las normas sociales y la expresión de sentimientos de forma asertiva. Como por ejemplo: “Se fuerza al niño a respetar un horario de comidas” o “El niño puede expresar sentimientos negativos sin ser castigado”.
- Diversidad de experiencias: se compone de 9 ítems que evalúan el acceso del menor a objetos, personas o situaciones que suponen cierta variedad en su vida diaria. Como por ejemplo: “El niño tiene algún instrumento musical real o de juguete” o “El niño ha visitado un museo durante el año pasado”.



- Aceptación: se compone de 4 ítems que evalúan la aceptación del comportamiento del menor y la evitación de la restricción o el castigo físico en sus prácticas educativas. Como por ejemplo: “La madre no pega al niño durante la entrevista” o “La madre no regaña o recrimina al niño más de una vez durante la entrevista”.

Esta escala debe ser utilizada por un profesional con formación específica en la misma, ya que se combina la entrevista semiestructurada con una evaluación observacional. La aplicación de este instrumento se realiza en el hogar familiar, cuando el menor este despierto y en condiciones de interactuar con su padre, madre o cuidador principal, con una duración aproximada de entre 30 y 60 minutos.

### **3. Procedimiento**

El procedimiento del segundo estudio de esta investigación comenzó una vez creada la batería de instrumentos destinados a la evaluación de seguimiento del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF).

Esta evaluación se llevo a cabo en dos fases. En un primer momento, se llevó a cabo la contratación de una empresa de evaluación, financiada por la Junta de Castilla y León, que se encargaría de realizar la evaluación de seguimiento. En segundo lugar, se realizó una formación intensiva de los profesionales de la empresa que llevarían a cabo la aplicación de estos instrumentos, que se realizó, por un lado, a los mediadores responsables del programa y, por otro lado, a las familias seleccionadas para esta evaluación.

Esta empresa de evaluación elaboró rutas para llevar a cabo, de la manera más organizada posible, la aplicación de estos instrumentos, maximizando el rendimiento del tiempo empleado y reduciendo los costes.

En el caso de la evaluación realizada a los mediadores responsables del programa comenzó con un contacto telefónico en el que se obtuvieron los datos de contacto de las familias y se estableció una cita para realizar la evaluación. Esta evaluación se llevó a cabo en su propio puesto de trabajo para facilitar su realización, donde tendrían que evaluar diversos aspectos de las familias seleccionadas, y de su propio desarrollo profesional.

En el caso de la evaluación realizada directamente a las familias se contactó en primer lugar con ellas con el fin de explicarles la finalidad de esta evaluación y concertar una cita para realizar la visita al hogar familiar. Es importante señalar que los profesionales que realizaron la evaluación no conocían los datos personales de la familia o su situación de riesgo. La única información de la que disponían era la de contacto, con el fin de garantizar la imparcialidad en la aplicación de los instrumentos.

En aquellos casos en los que se pudo contactar con los participantes y accedieron a realizar la evaluación se procedió a su aplicación en el propio domicilio familiar en el que se encontraba el padre o madre que había participado en el programa en compañía de su hijo o hija. Esta evaluación supuso que el mediador realizara una entrevista abierta al participante, así como, aplicar un proceso de observación, previamente diseñado, con respecto a la interacción entre el participante y su hijo o hija, y la calidad del ambiente en el que se encontraba.

#### **4. Estrategias de análisis**

En este apartado se describe el plan de análisis correspondiente a los resultados que se presentaran a continuación, con el fin de señalar algunas indicaciones relevantes para la comprensión de la información empírica que se presenta posteriormente sin incurrir en constantes reiteraciones.

En el segundo estudio de este trabajo de investigación se han llevado a cabo diversos análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. Así, en un primer momento se exploraron las características a largo plazo de las familias, con respecto a la calidad del ambiente familiar y su funcionamiento, y el desarrollo profesional a través de análisis univariantes de varianza (ANOVA). En este caso se exploró el tamaño del efecto a partir del estadístico  $R^2$ , la relevancia clínica de este estadístico se clasifica como despreciable cuando  $R^2 < .01$ , baja cuando  $R^2 > .01$  y  $R^2 < .09$ , media cuando  $R^2 > .09$  y  $R^2 < .25$  y alta cuando  $R^2 > .25$  (Cohen, 1988).

En un segundo momento, se han llevado a cabo técnicas multivariantes de clasificación de individuos. Con el fin de clasificar a los individuos se realizaron análisis discriminantes que tratan de crear funciones de las variables cuyos valores separen o discriminen lo más posible a los grupos existentes. Para la interpretación de

los resultados se utilizó el estadístico Lambda de Wilks que es una medida de las diferencias debidas a las funciones discriminantes, midiendo el poder discriminatorio de cada una de las funciones que se construyen. Asimismo, se examinó el coeficiente de correlación canónica  $\eta$  como índice de la fuerza de la relación entre el grupo de pertenencia y los valores de la función discriminante correspondiente, cuanto mayor es el valor de  $\eta$ , mas fuerte es la relación.

Por otro lado, todas las variables incluidas en el análisis fueron estandarizadas con el fin de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados. A su vez, se examinó el estadístico F, así como, los coeficientes de estructura, que nos indican la relación de cada variable con la función discriminante, siendo aquellas que poseen valores más altos las que más contribuyen a discriminar entre los grupos.

## **Capitulo 8. Resultados II**

A lo largo de este apartado se da respuesta al segundo objetivo general de investigación propuesto “Examinar el poder predictivo de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar en los participantes y de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo”.

Con este fin se desarrolla un análisis preliminar de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional a largo plazo, atendiendo a características de la familia, del mediador y del proceso de implementación. Para, a continuación, profundizar en el poder clasificador de los efectos inmediatos del programa sobre la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional a largo plazo.

## **1. Análisis preliminar de los efectos a largo plazo**

Este análisis preliminar se dirige a explorar el perfil de la calidad del ambiente familiar, el funcionamiento familiar y el desarrollo profesional del mediador a largo plazo, atendiendo a características propias de las condiciones familiares, del mediador y del proceso de implementación.

Con este fin, fue necesario realizar análisis univariados de varianza para todas las dimensiones de seguimiento planteadas de manera independiente:

- Calidad del ambiente familiar
- Funcionamiento familiar
- Desarrollo profesional del mediador y el equipo de trabajo

### **1.1. Análisis comparativo de la calidad del ambiente familiar a largo plazo**

Con el fin de realizar un análisis comparativo de la calidad del ambiente familiar de los participantes en función de sus características sociodemográficas se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas tanto de la puntuación general de calidad del ambiente familiar como de sus subescalas (ver Tabla 49).

**Tabla 49.** Medias y desviaciones típicas de la calidad del ambiente familiar (HOME)

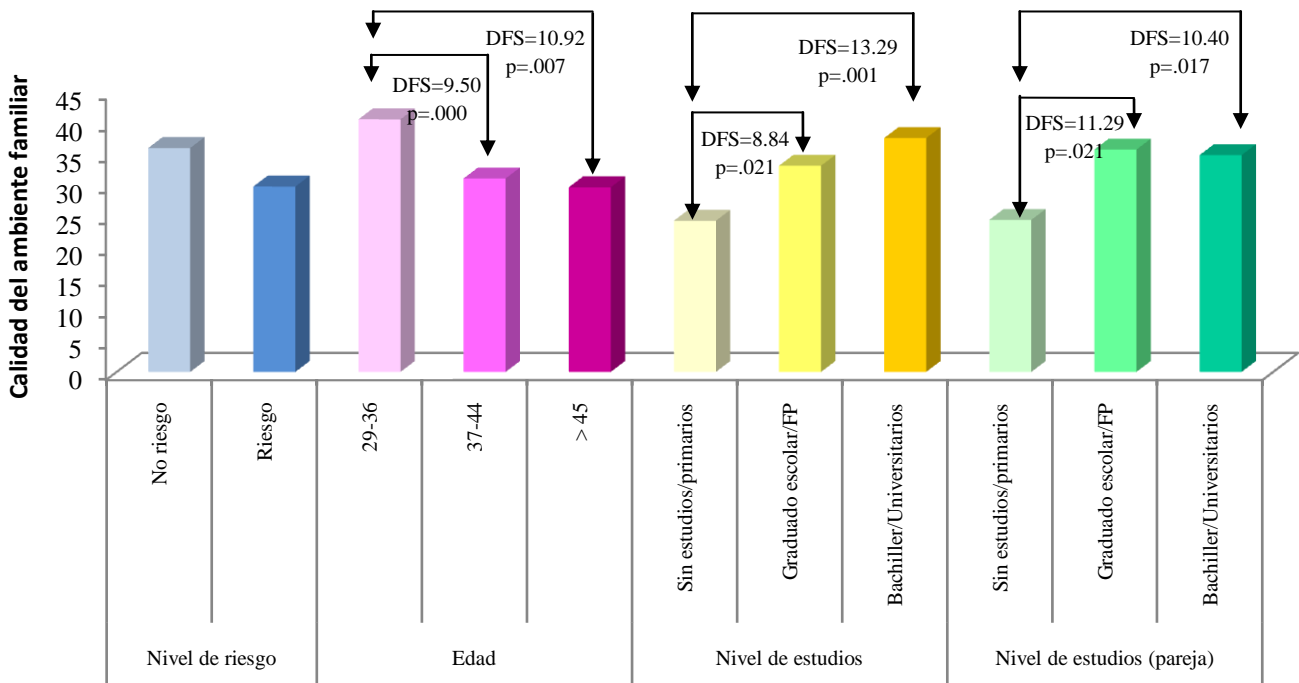
	M (DT)
Calidad del ambiente familiar	33.63 (8.18)
Materiales de estimulación para el aprendizaje	4.70 (2.47)
Estimulación lingüística	3.92 (1.35)
Entorno físico	6.15 (1.38)
Orgullo, afecto y ternura	5.10 (1.36)
Estimulación académica	1.52 (1.43)
Modelado y estimulación para la madurez social	2.51 (0.83)
Diversidad de experiencias	6.20 (1.88)
Aceptación	3.54 (0.81)

A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en la calidad del ambiente familiar en función de ciertas características sociodemográficas de los participantes, como son: el nivel de riesgo psicosocial, la zona, el sexo, la edad, el número de hijos, la tipología familiar, nivel de estudios propio y de la pareja, y situación laboral tanto propia como de la pareja. Los resultados se presentan organizados en función de la puntuación general y las diversas subescalas de evaluación de la calidad del ambiente familiar.

→ Calidad del ambiente familiar general

Al evaluar la calidad del ambiente familiar los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de riesgo psicosocial ( $F(1,59) = 9.341$ ;  $p = .003$ ;  $R^2 = .137$ ), edad ( $F(2,58) = 11.707$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .295$ ), nivel de estudios ( $F(2,58) = 8.465$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .239$ ), y nivel de estudios de la pareja ( $F(2,58) = 6.983$ ;  $p = .002$ ;  $R^2 = .212$ ), como se puede observar en todos los casos con una relevancia clínica entre media y alta (ver Figura 85).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad, nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 85.



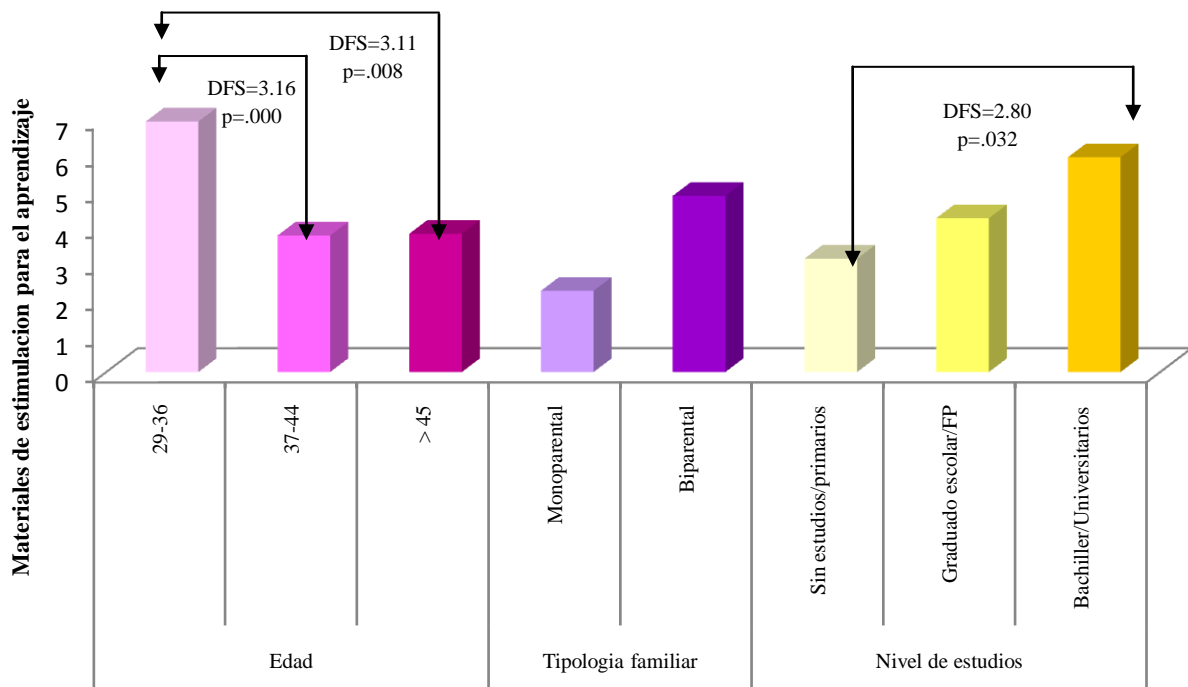
**Figura 85.** Contraste de la calidad del ambiente familiar en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 85 los padres y madres en situación de no riesgo, con edades comprendidas entre los 29 y los 36 años, y con estudios tanto propios como de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios, mostraron un nivel superior de calidad del ambiente familiar, en comparación con los padres y madres en situación de riesgo psicosocial, de mayor edad y con estudios tanto propios de la pareja sin estudios o primarios.

→ Materiales de estimulación para el aprendizaje

Al evaluar la subescala materiales de estimulación para el aprendizaje los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad ( $F(2,58) = 14.671$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .344$ ), tipología familiar ( $F(1,59) = 4.439$ ;  $p = .039$ ;  $R^2 = .070$ ) y nivel de estudios ( $F(2,58) = 4.800$ ;  $p = .012$ ;  $R^2 = .151$ ), como se puede observar con relevancias clínicas, alta, baja y media respectivamente (ver Figura 86).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad y nivel de estudios), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 86.



**Figura 86.** Contraste de la subescala materiales de estimulación para el aprendizaje en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 86 los padres y madres con edades comprendidas entre los 29 y los 36 años, que forman parte de familias biparentales y con estudios de bachiller o universitarios, mostraron un nivel superior en la subescala materiales de estimulación para el aprendizaje, en comparación con los padres y madres de mayor edad, en familias monoparentales y sin estudios o estudios primarios.

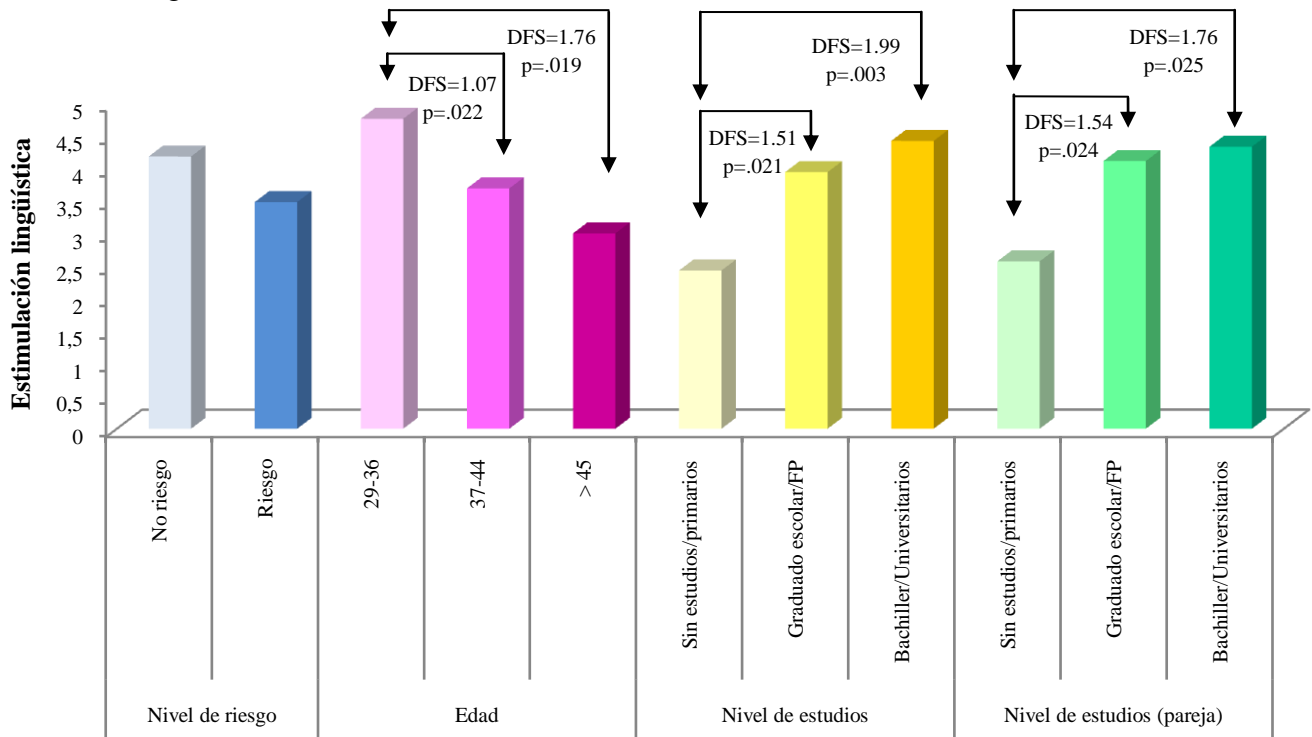
#### → Estimulación lingüística

Al evaluar la subescala estimulación lingüística los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de riesgo psicosocial ( $F(1,59) = 4.072$ ;  $p = .048$ ;  $R^2 = .065$ ), la edad ( $F(2,58) = 5.875$ ;  $p = .005$ ;  $R^2 = .173$ ), nivel de estudios ( $F(2,58) = 6.522$ ;  $p = .003$ ;  $R^2 = .195$ ) y nivel de estudios de la pareja ( $F(2,58) = 4.623$ ;  $p = .014$ ;  $R^2 = .151$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas bajas y medias (ver Figura 87).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad, nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja), se llevaron a cabo



los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 87.



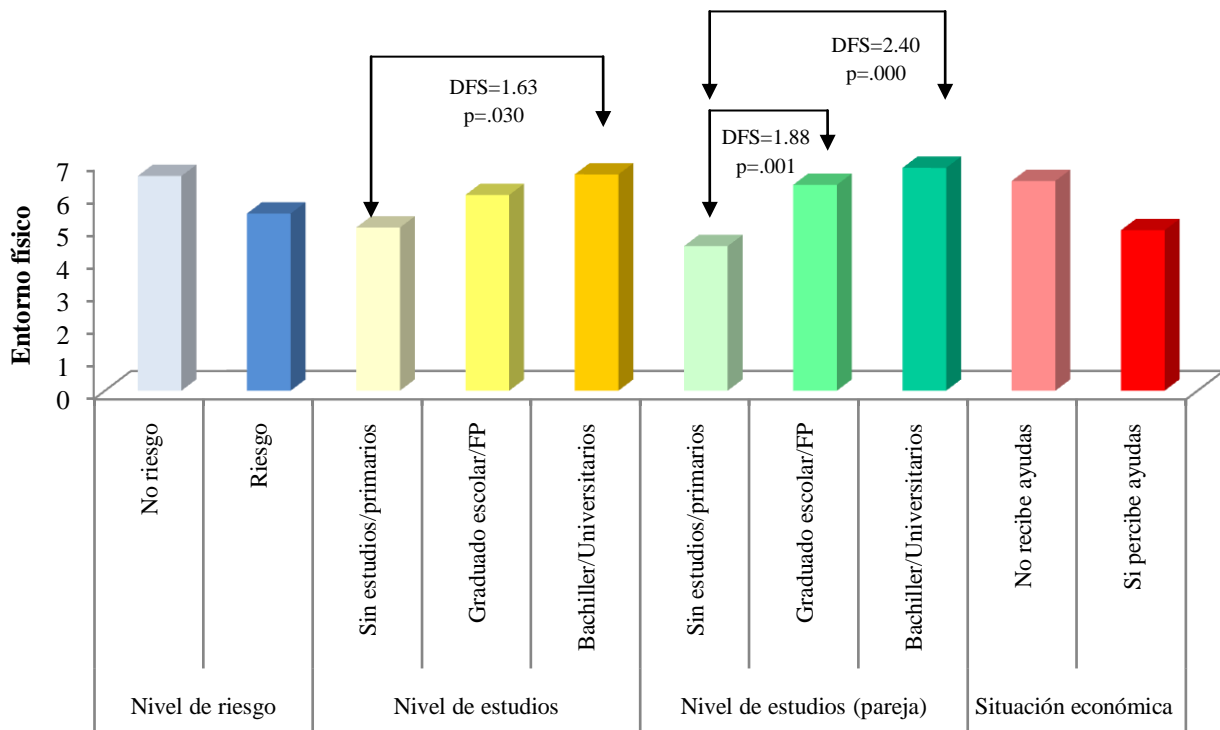
**Figura 87.** Contraste de la subescala estimulación lingüística en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 87 los padres y madres en situación de no riesgo, con edades comprendidas entre los 29 y los 36 años, y con estudios tanto propios como de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios, mostraron un nivel superior de estimulación lingüística de sus hijos e hijas, en comparación con los padres y madres en situación de riesgo psicosocial, de mayor edad y con estudios tanto propios de la pareja sin estudios o primarios.

→ Entorno físico

Al evaluar la subescala entorno físico los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de riesgo psicosocial ( $F(1,59) = 11.419$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .162$ ), el nivel de estudios ( $F(2,58) = 3.879$ ;  $p = .027$ ;  $R^2 = .126$ ), nivel de estudios de la pareja ( $F(2,58) = 9.944$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .277$ ) y la situación económica ( $F(1,59) = 13.029$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .194$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias o altas (ver Figura 88).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 88.



**Figura 88.** Contraste de la subescala entorno físico en función de variables sociodemográficas

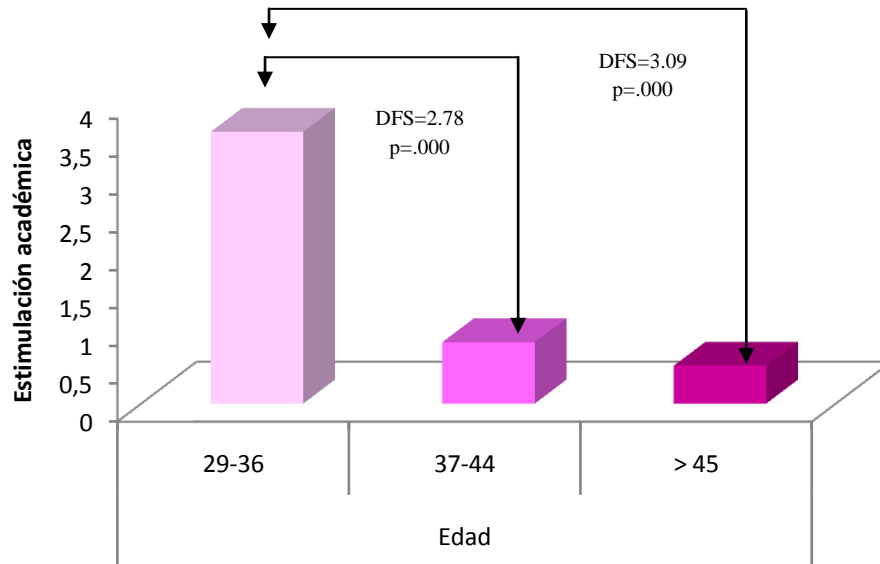
Como puede observarse en la figura 88 los padres y madres en situación de no riesgo, con estudios propios de bachiller o universitarios y de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios, y que no percibían ayudas económicas mostraron un nivel superior en entorno físico, en comparación con los padres y madres en situación de riesgo psicosocial, con estudios tanto propios de la pareja sin estudios o primarios y que percibían ayudas económicas.

→ Orgullo, afecto y ternura

Al evaluar la subescala orgullo, afecto y ternura, ninguno de los análisis realizados mostró diferencias significativas en relación a las variables sociodemográficas de los participantes.

## → Estimulación académica

Al evaluar la subescala estimulación académica el único análisis que mostró diferencias significativas fue para la edad ( $F(2,58) = 22.069$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .441$ ), como se puede observar con una relevancia clínica altas. Dada la existencia de varios niveles en esta variable, se llevó a cabo el análisis post hoc de la misma. Los resultados pueden observarse en la Figura 89.



**Figura 89.** Contraste de la subescala estimulación académica en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 89 los padres y madres con edades comprendidas entre los 29 y los 36 años mostraron un nivel superior de estimulación académica de sus hijos e hijas, en comparación con los padres y madres con edades a partir de los 37 años.

## → Modelado y estimulación de la madurez social

Al evaluar la subescala modelado y estimulación de la madurez social, ninguno de los análisis realizados mostró diferencias significativas en relación a las variables sociodemográficas de los participantes.

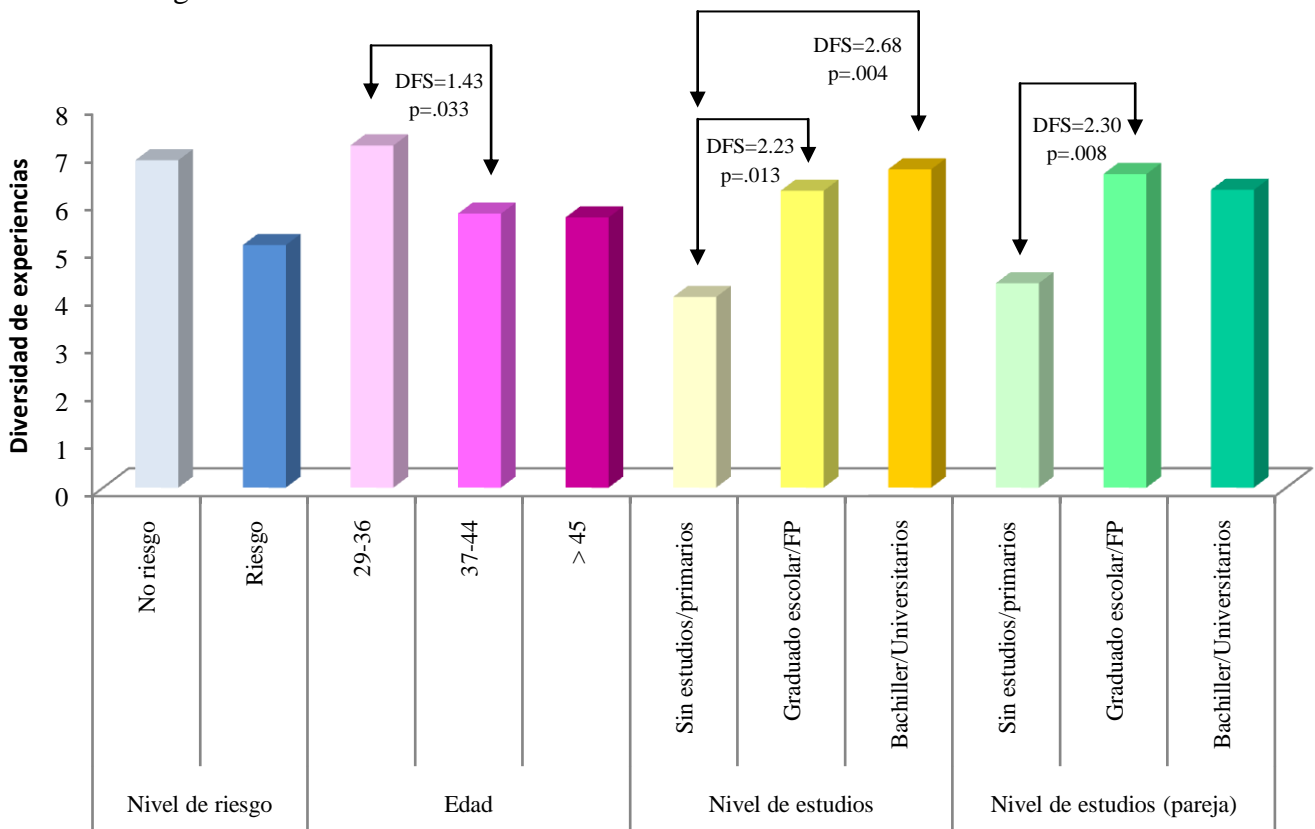
## → Diversidad de experiencias

Al evaluar la subescala diversidad de experiencias los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de riesgo psicosocial ( $F(1,59) = 15.953$ ;  $p$

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

= .000;  $R^2 = .213$ ), la edad ( $F(2,58) = 3.888$ ;  $p = .026$ ;  $R^2 = .122$ ), nivel de estudios ( $F(2,58) = 6.248$ ;  $p = .004$ ;  $R^2 = .188$ ) y nivel de estudios de la pareja ( $F(2,58) = 5.350$ ;  $p = .008$ ;  $R^2 = .171$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias (ver Figura 90).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad, nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 90.

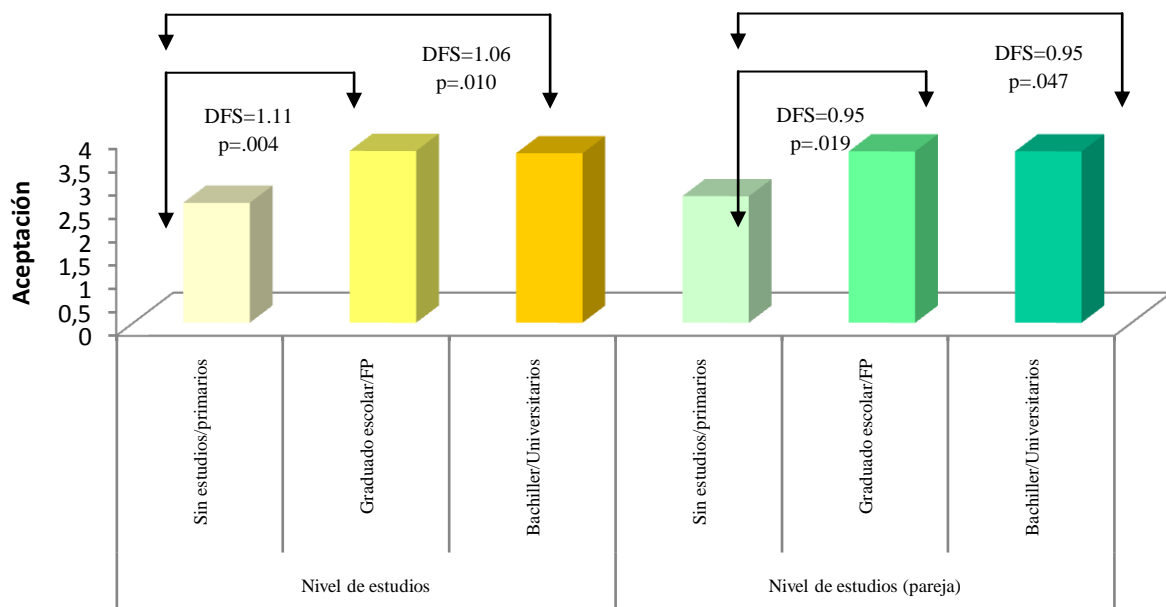


**Figura 90.** Contraste de la subescala diversidad de experiencias en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 90 los padres y madres en situación de no riesgo, con edades comprendidas entre los 29 y los 36 años, y con estudios propios de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios, y de la pareja de graduado escolar/FP mostraron un nivel superior de diversidad de experiencias, en comparación con los padres y madres en situación de riesgo psicosocial, con edades comprendidas entre los 37 y los 44 años, y con estudios tanto propios de la pareja sin estudios o primarios.

→ Aceptación

Al evaluar la subescala aceptación los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de estudios ( $F(2,58) = 6.378$ ;  $p = .003$ ;  $R^2 = .191$ ) y el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,58) = 4.489$ ;  $p = .016$ ;  $R^2 = .147$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias (ver Figura 91). Dada la existencia de varios niveles en estas las variables independientes, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 91.



**Figura 91.** Contraste de la subescala aceptación en función de variables sociodemográficas

Como puede observarse en la figura 91 los padres y madres con estudios tanto propios como de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios, mostraron un nivel superior de aceptación del comportamiento de sus hijos e hijas, en comparación con los padres y madres con estudios tanto propios de la pareja sin estudios o primarios.

En conclusión, podemos hablar de ciertas características sociodemográficas de los participantes que se relacionan con una mejor o una peor calidad del ambiente familiar a largo plazo. Con el fin de permitir una visión más rápida e integrada de las mismas se presenta en siguiente cuadro resumen (ver tabla 50).

**Tabla 50.** Descripción de las variables sociodemográficas de los participantes moderadoras de la calidad del ambiente familiar a largo plazo

	<b>Mejor calidad del ambiente familiar</b>	<b>Peor calidad del ambiente familiar</b>
<b>Características sociodemográficas (padres y madres)</b>	▪ No riesgo	▪ Riesgo
	▪ Entre 29 y 36 años	▪ Mayor de 37 años
	▪ Estudios de graduado escolar, FP, bachiller o universitarios	▪ Sin estudios o estudios primarios
	▪ Pareja estudios de grad. escolar, FP, bachiller o universitarios	▪ Pareja sin estudios o estudios primarios
	▪ Biparental	▪ Monoparental
	▪ No recibe ayudas económicas	▪ Recibe ayudas económicas

### 1.2. Análisis comparativo del funcionamiento familiar a largo plazo

Con el fin de realizar un análisis comparativo del funcionamiento familiar a largo plazo de los participantes en función de sus características sociodemográficas se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas de todos los aspectos evaluados por el mediador o mediadora (ver Tabla 51).

**Tabla 51.** Medias y desviaciones típicas del funcionamiento familiar a largo plazo

	<b>M (DT)</b>
Búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas	2.29 (0.81)
Utilización de recursos comunitarios: guarderías, cursos de formación, búsqueda de empleo,...	2.05 (0.80)
Capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos	2.59 (0.86)
Esfuerzo en intentar resolver sus problemas por si mismos	2.76 (0.89)
Capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas	2.85 (0.88)
Planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia	2.61 (0.92)

---

Percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos	2.73 (0.84)
Comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres	2.80 (0.78)
Convivencia en la familia en general	2.84 (0.82)

---

A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en los diversos aspectos del funcionamiento familiar a largo plazo en función de ciertas características sociodemográficas de los participantes, como son: el nivel de riesgo psicosocial, la zona, el sexo, la edad, el número de hijos, la tipología familiar, nivel de estudios propio y de la pareja, y situación laboral tanto propia como de la pareja.

Asimismo, se exploraron las diferencias en función de ciertas características de los mediadores que implementaron el programa y realizaron la evaluación a largo plazo del funcionamiento familiar de los participantes, como son: sexo, edad, estudios y asistencia a la formación inicial. Los resultados se presentan organizados en función de cada uno de los ítems evaluados.

→Búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas

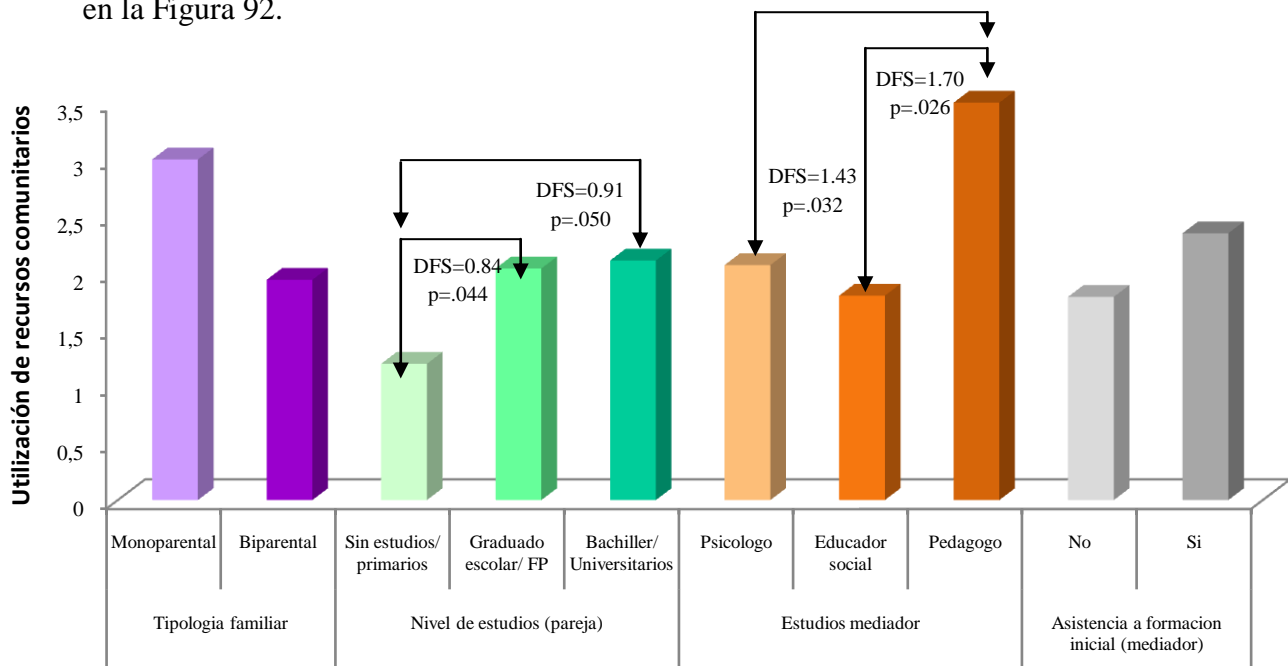
Al evaluar la búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas de los participantes a largo plazo, ninguno de los análisis realizados mostró diferencias significativas en relación a las variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador.

→Utilización de recursos comunitarios: guarderías, cursos de formación, búsqueda de empleo,...

Al evaluar la utilización de recursos comunitarios los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la tipología familiar ( $F(1,36) = 6.601$ ;  $p = .014$ ;  $R^2 = .155$ ), el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,34) = 3.316$ ;  $p = .038$ ;  $R^2 = .163$ ), estudios del mediador ( $F(2,34) = 4.358$ ;  $p = .021$ ;  $R^2 = .204$ ), y la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,32) = 4.438$ ;  $p = .043$ ;  $R^2 = .122$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias (ver Figura 92).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios de la pareja y estudios del mediador), se llevaron a cabo

los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 92.



**Figura 92.** Contraste de la utilización de recursos comunitarios en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

Como puede observarse en la figura 92 los padres y madres que forman parte de familias monoparentales y con estudios de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios mostraron un nivel superior de utilización de recursos comunitarios a largo plazo, en comparación con los padres y madres en familias biparentales y con parejas sin estudios o con estudios primarios.

Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios de pedagogía y que había asistido a la formación inicial mostraron un nivel superior de utilización de recursos comunitarios a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con titulación en psicología o educación social y que no habían realizado la formación inicial.

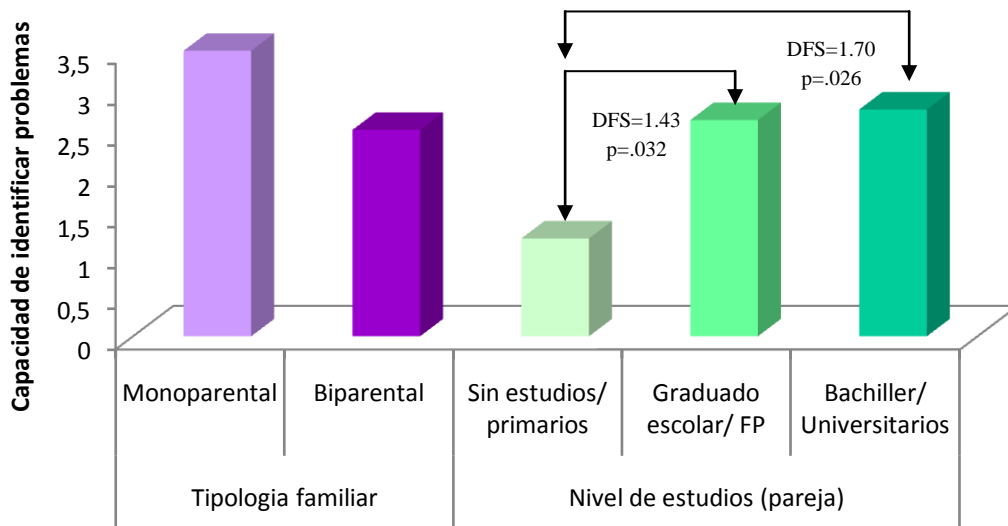
→ Capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos

Al evaluar la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la tipología familiar ( $F(1,36) = 4.765$ ;  $p = .036$ ;  $R^2 = .117$ ) y el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,34) =$



10.556;  $p = .000$ ;  $R^2 = .383$ ), como se puede observar con relevancias clínicas media y alta respectivamente (ver Figura 93).

Dada la existencia de varios niveles en la variable nivel de estudios de la pareja, se llevó a cabo el análisis post hoc correspondiente al mismo. Los resultados pueden observarse en la Figura 93.



**Figura 93.** Contraste de la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

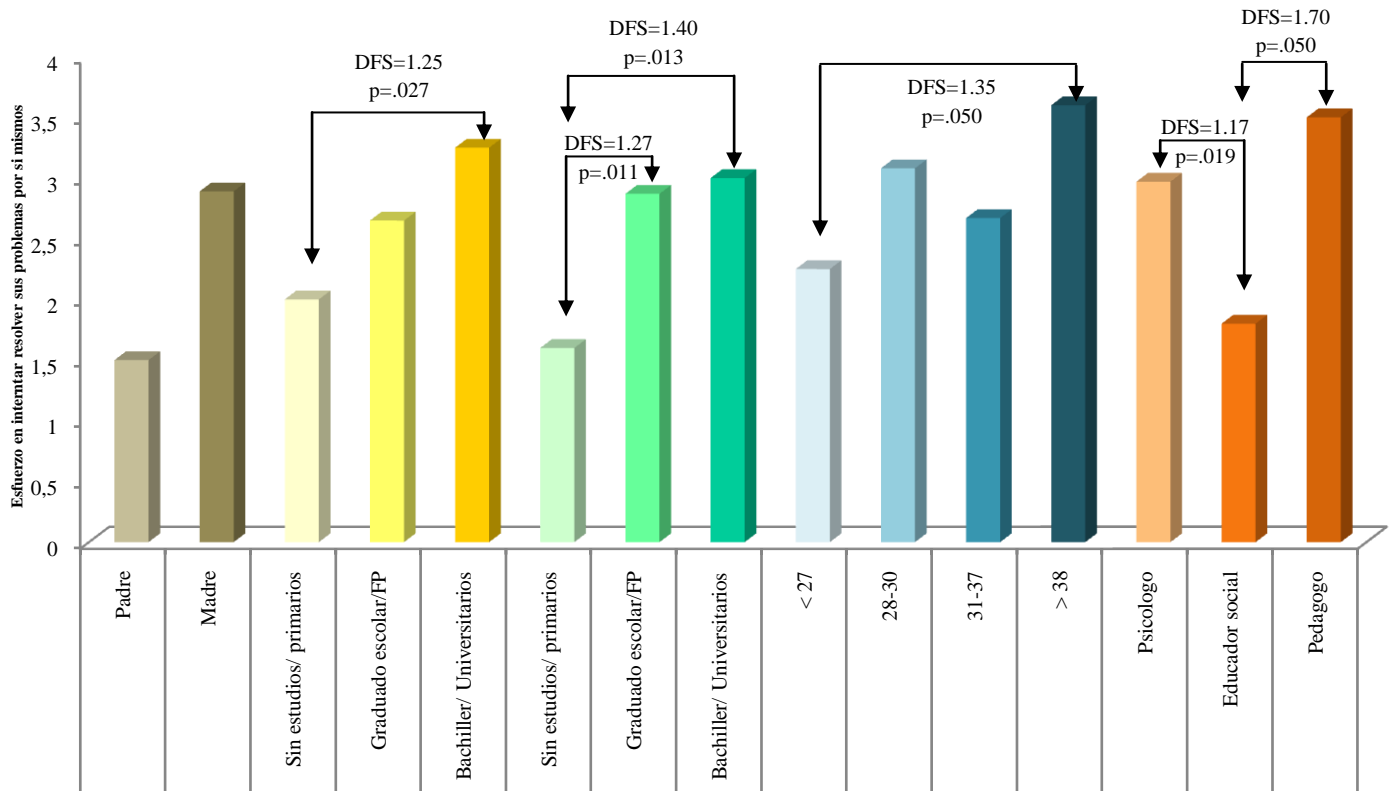
Como puede observarse en la figura 93 los padres y madres que forman parte de familias monoparentales y con estudios de la pareja de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios mostraron un nivel superior en su capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos a largo plazo, en comparación con los padres y madres en familias biparentales y con parejas sin estudios o con estudios primarios. Con respecto a las variables del mediador no se observaron diferencias significativas.

→Esfuerzo en intentar resolver sus problemas por si mismos

Al evaluar el esfuerzo en intentar resolver sus problemas por si mismos los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo ( $F(1,36) = 5.050$ ;  $p = .031$ ;  $R^2 = .123$ ), el nivel de estudios ( $F(2,37) = 4.382$ ;  $p = .020$ ;  $\eta^2 = .192$ ), nivel de estudios de la pareja ( $F(2,34) = 5.837$ ;  $p = .007$ ;  $R^2 = .256$ ), edad del mediador ( $F(3,33) = 3.329$ ;  $p = .031$ ;  $R^2 = .232$ ), y los estudios del mediador ( $F(2,34) = 5.161$ ;  $p =$

.011;  $R^2 = .233$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 94).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios, nivel de estudios de la pareja, edad del mediador y estudios del mediador), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 94.



**Figura 94.** Contraste del esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

Como puede observarse en la figura 94 las madres con estudios de bachiller o universitarios y con parejas con estudios de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios mostraron un nivel superior de esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos a largo plazo, en comparación con los padres sin estudios o con estudios primarios, cuyas parejas no tenían estudios o estudios primarios.

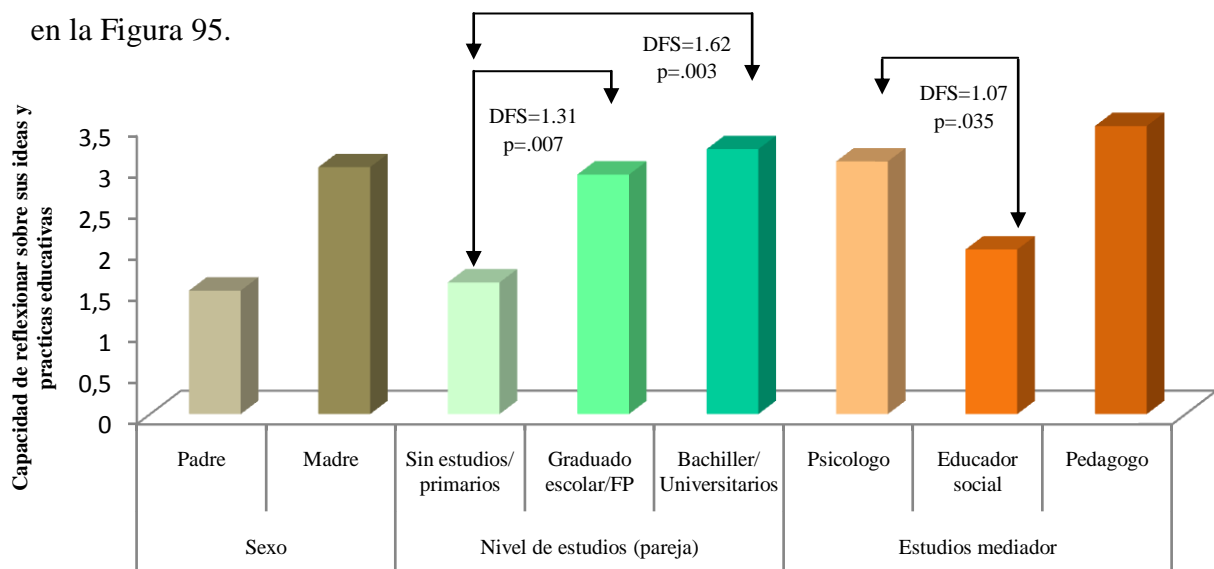
Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con una edad superior a los 38 años y con estudios en psicología o pedagogía mostraron un nivel superior de esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí

mismos a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con una edad inferior a los 27 años y con titulación en educación social.

→ Capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas

Al evaluar la capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo ( $F(1,36) = 6.264$ ;  $p = .017$ ;  $R^2 = .148$ ), el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,34) = 7.511$ ;  $p = .002$ ;  $\eta^2 = .306$ ), y los estudios del mediador ( $F(2,34) = 4.200$ ;  $p = .023$ ;  $R^2 = .198$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 95).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios de la pareja y estudios del mediador), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 95.



**Figura 95.** Contraste de la capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

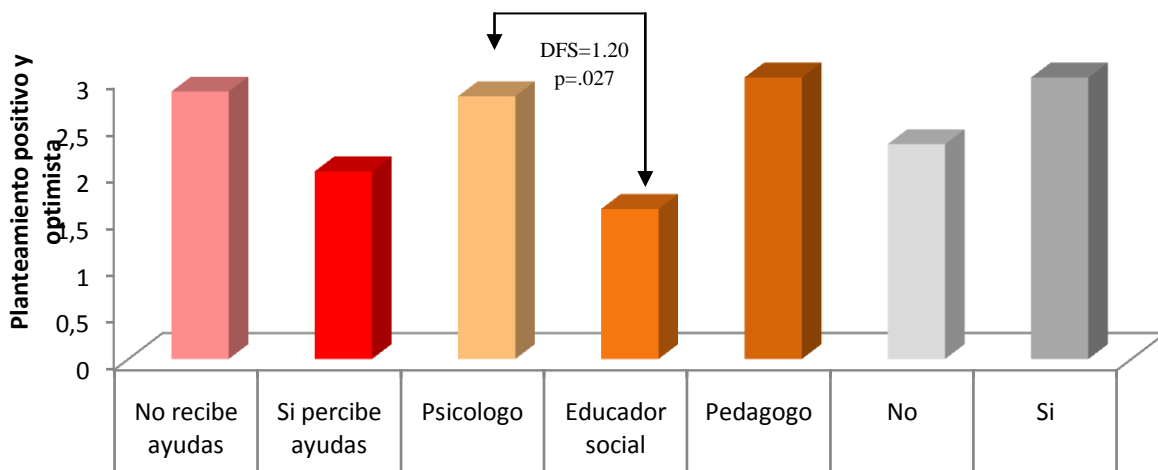
Como puede observarse en la figura 95 los participantes que eran madres y cuyas parejas tienen estudios de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios mostraron un nivel superior de su capacidad para reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas a largo plazo, en comparación con los participantes que eran padres y cuyas parejas no tenían estudios o estudios primarios.

Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en psicología mostraron un nivel superior de su capacidad para reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en educación social.

→ Planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia

Al evaluar el planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la situación económica ( $F(1,34) = 6.926$ ;  $p = .013$ ;  $R^2 = .169$ ), los estudios del mediador ( $F(2,34) = 4.206$ ;  $p = .023$ ;  $R^2 = .198$ ), y la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,32) = 5.006$ ;  $p = .032$ ;  $\eta^2 = .135$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias (ver Figura 96).

Dada la existencia de varios niveles en la variable estudios del mediador, se llevó a cabo el análisis post hoc correspondiente al mismo. Los resultados pueden observarse en la Figura 96.



**Figura 96.** Contraste del planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

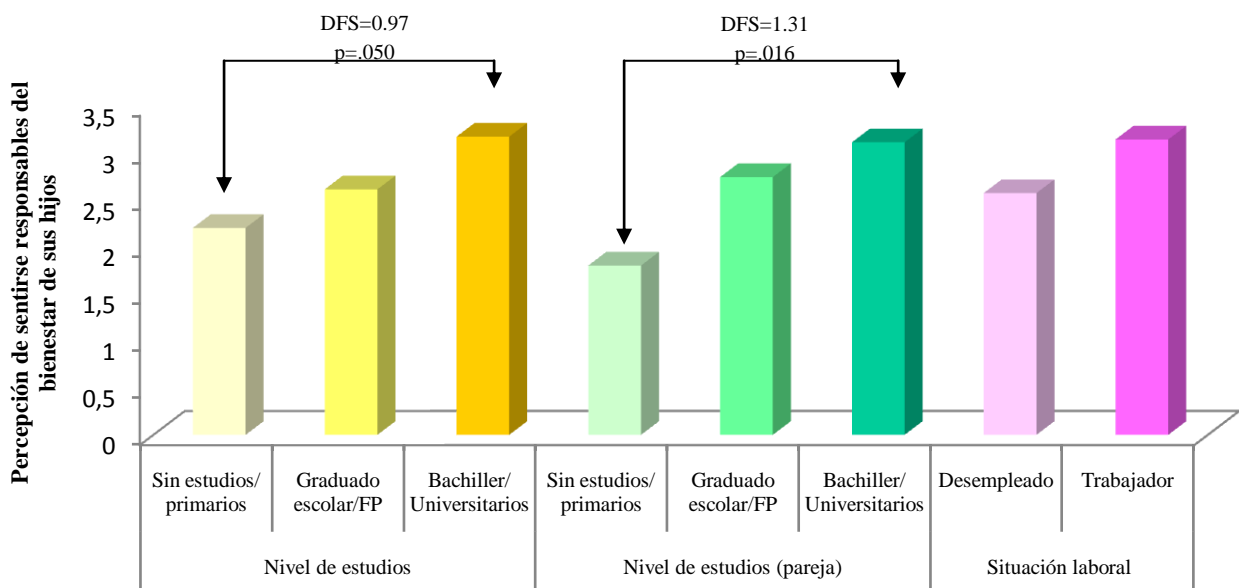
Como puede observarse en la figura 96 los padres y madres que no percibían ayudas económicas mostraron un nivel superior de su planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia a largo plazo, en comparación con los padres y madres que si percibían ayudas económicas.

Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en psicología y que había asistido a la formación inicial mostraron un nivel superior de su planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en educación social y que no habían realizado la formación inicial.

→ Percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos

Al evaluar la percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de estudios ( $F(2,37) = 3.114$ ;  $p = .050$ ;  $R^2 = .144$ ), el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,34) = 4.736$ ;  $p = .015$ ;  $R^2 = .218$ ), y la situación laboral ( $F(1,35) = 4.350$ ;  $p = .044$ ;  $\eta^2 = .111$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias (ver Figura 97).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios y nivel de estudios de la pareja), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 97.



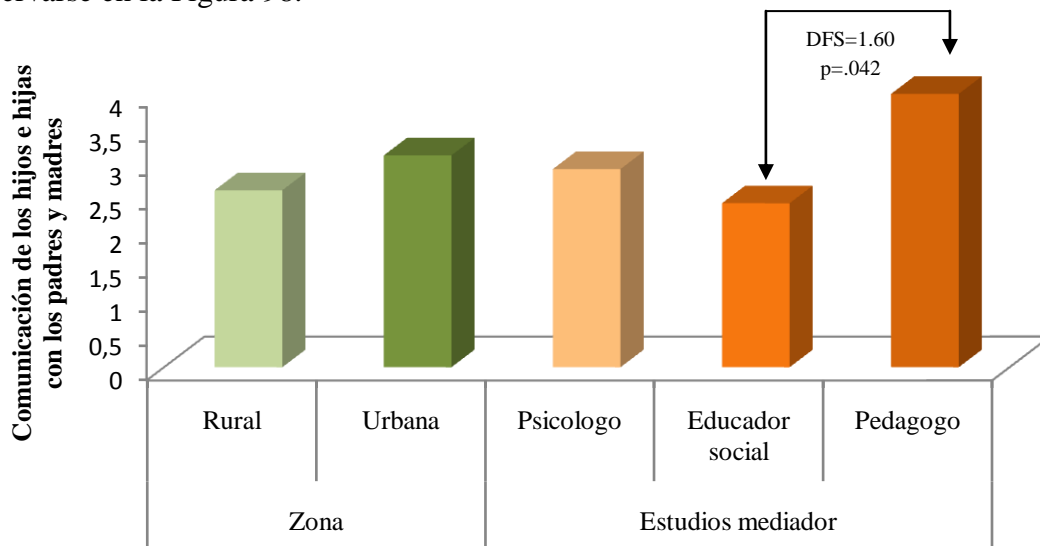
**Figura 97.** Contraste de la percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

Como puede observarse en la figura 97 los padres y madres con estudios, tanto propios como de la pareja, de bachiller o universitarios y con una situación laboral de trabajador mostraron un nivel superior en su Percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos a largo plazo, en comparación con los padres y madres con estudios, tanto propios como de la pareja, sin estudios o primarios, y desempleados. Con respecto a las variables del mediador no se observaron diferencias significativas.

→ Comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres

Al evaluar la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la zona ( $F(1,35) = 4.229$ ;  $p = .047$ ;  $R^2 = .108$ ) y los estudios del mediador ( $F(2,34) = 3.483$ ;  $p = .042$ ;  $R^2 = .170$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias (ver Figura 98).

Dada la existencia de varios niveles en la variable estudios del mediador, se llevó a cabo el análisis post hoc correspondiente al mismo. Los resultados pueden observarse en la Figura 98.



**Figura 98.** Contraste de la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

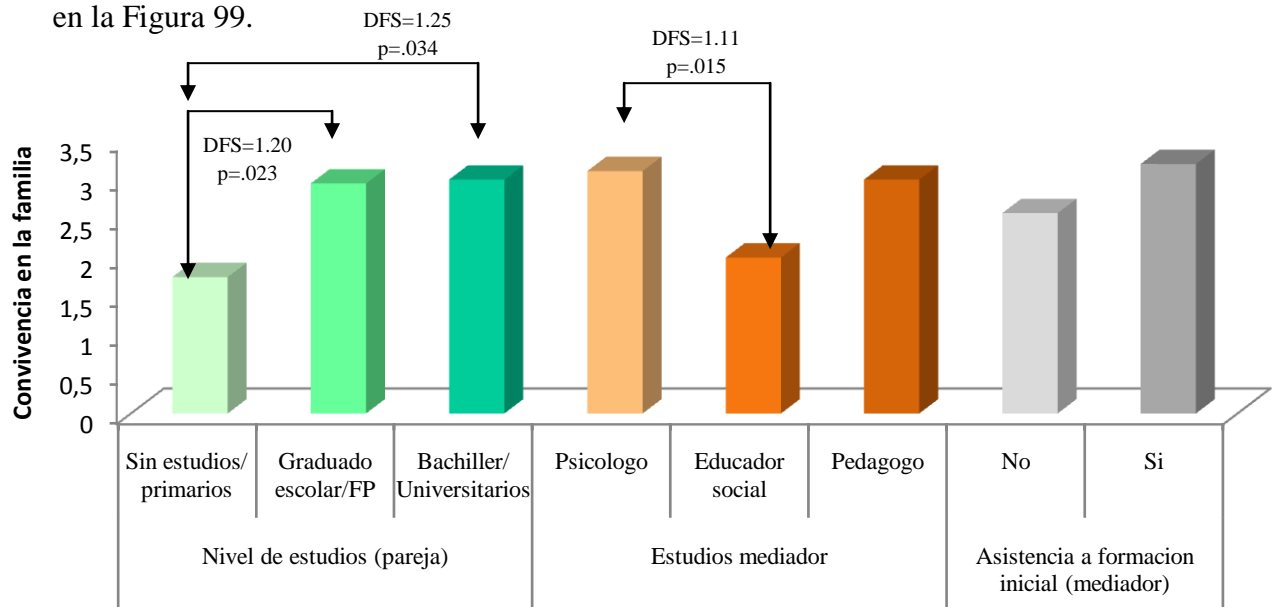
Como puede observarse en la figura 98 los padres y madres que residían en zonas urbanas mostraron un nivel superior de la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres a largo plazo, en comparación con los padres y madres que residían en zonas rurales.

Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en pedagogía mostraron un nivel superior de la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en educación social.

→ Convivencia en la familia en general

Al evaluar la convivencia en la familia en general los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el nivel de estudios de la pareja ( $F(2,31) = 4.587$ ;  $p = .018$ ;  $R^2 = .228$ ), los estudios del mediador ( $F(2,31) = 4.851$ ;  $p = .015$ ;  $R^2 = .238$ ), y la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,32) = 5.589$ ;  $p = .024$ ;  $R^2 = .149$ ), como se puede observar en todos los casos con relevancias clínicas medias (ver Figura 99).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (nivel de estudios de la pareja y estudios del mediador), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 99.



**Figura 99.** Contraste de la convivencia en la familia en función de variables sociodemográficas de los participantes y variables del mediador

Como puede observarse en la figura 99 los padres y madres cuyas parejas tenían estudios de graduado escolar/FP, bachiller o universitarios mostraron un nivel superior

de la convivencia en la familia a largo plazo, en comparación con los padres y madres cuyas parejas no tenían estudios o eran primarios.

Por otro lado, los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con titulación en psicología y habían asistido a la formación inicial mostraron un nivel superior de la convivencia en la familia a largo plazo, en comparación con los padres y madres que realizaron el programa con un mediador o mediadora con estudios en educación social y que no había realizado la formación inicial.

En conclusión, podemos hablar de ciertas características de los participantes y del mediador que se relacionan con mayores o menores mejoras a largo plazo en los diversos aspectos del funcionamiento familiar analizados. Con el fin de permitir una visión más rápida e integrada de las mismas se presenta en la siguiente tabla resumen (ver tabla 52).

**Tabla 52.** Descripción de las variables de los participantes y del mediador moderadoras de las mejoras en el funcionamiento familiar a largo plazo

	<b>Mayores mejoras</b>	<b>Menores mejoras</b>
<b>Características de padres y madres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Madre</li> <li>▪ Urbana</li> <li>▪ Monoparental</li> <li>▪ Estudios Graduado escolar/FP, bachiller o universitarios</li> <li>▪ Estudios pareja Grad. Escolar, FP, bachiller o universitarios</li> <li>▪ No reciben ayudas económicas</li> <li>▪ Trabajador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Padre</li> <li>▪ Rural</li> <li>▪ Biparental</li> <li>▪ Sin estudios o estudios primarios</li> <li>▪ Pareja sin estudios o estudios primarios</li> <li>▪ Reciben ayudas económicas</li> <li>▪ Desempleado</li> </ul>
<b>Características del mediador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mayor de 38 años</li> <li>▪ Psicólogo o pedagogo</li> <li>▪ Si asistió a la formación inicial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor de 27 años</li> <li>▪ Educador social</li> <li>▪ No asistió a la formación inicial</li> </ul>



### 1.3. Análisis comparativo del desarrollo profesional del mediador a largo plazo

Con el fin de realizar un análisis comparativo del desarrollo profesional del mediador a largo plazo se exploran diversos aspectos de cambio en: el mediador, el equipo de trabajo, la coordinación con otros servicios y la relación establecida con otros profesionales. A continuación, se analizan cada uno de estos aspectos del desarrollo profesional por separado.

#### ➤ **Análisis comparativo de los cambios en el mediador a largo plazo**

En relación al análisis comparativo de los cambios en el mediador a largo plazo en función de las características sociodemográficas del mediador y del grupo se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas de todos los aspectos evaluados (ver Tabla 53).

**Tabla 53.** Medias y desviaciones típicas de los cambios en el mediador con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo

	<b>M (DT)</b>
Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo	2.04 (0.91)
Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa	2.47 (0.50)
Entiendo y comprendo mejor sus problemas	2.56 (0.63)
Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía	2.61 (0.60)
Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación	2.07 (0.82)
Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras	2.57 (0.71)
Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas	1.81 (0.82)

A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en los diversos aspectos de los cambios en el mediador a largo plazo en función de ciertas características sociodemográficas del mediador, como son: el sexo, la edad, los estudios y la asistencia a la formación inicial

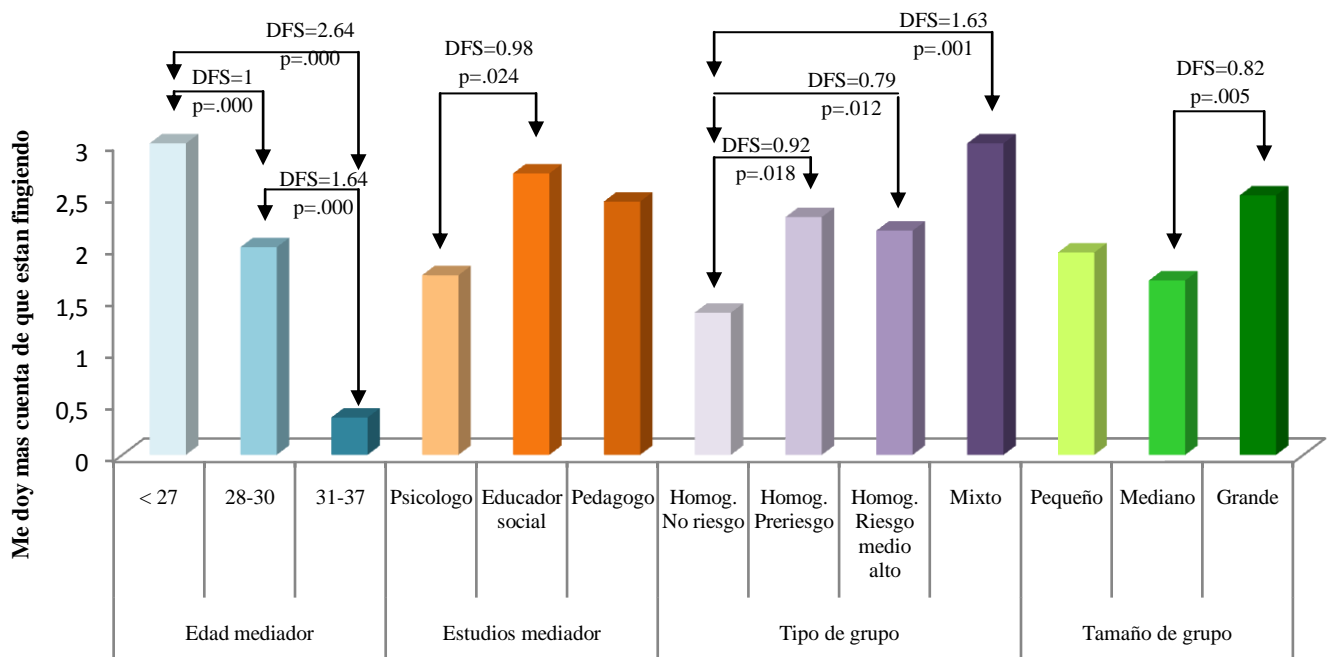
Asimismo, se exploraron las diferencias en función de ciertas características del grupo en el que se ha implementado el programa, como son: el tipo de grupo y el

tamaño del grupo. Los resultados se presentan organizados en función de cada uno de los ítems evaluados.

→ Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo

Al evaluar la variable “me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo” los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,58) = 128.613$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .871$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 5.740$ ;  $p = .005$ ;  $R^2 = .165$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 8.169$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .271$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 5.870$ ;  $p = .004$ ;  $R^2 = .149$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas y medias (ver Figura 100).

Dada la existencia de varios niveles en las variables independientes introducidas, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 100.



**Figura 100.** Contraste de la variable “Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 100 los y las mediadoras menores de 30 años y más aun los menores de 27, con titulación en educación social, que han realizado el programa en un grupo homogéneo de prerriesgo, de riesgo medio alto o mixto y de tamaño grande consideran que se dan más cuenta a largo plazo de que las familias están fingiendo, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, con

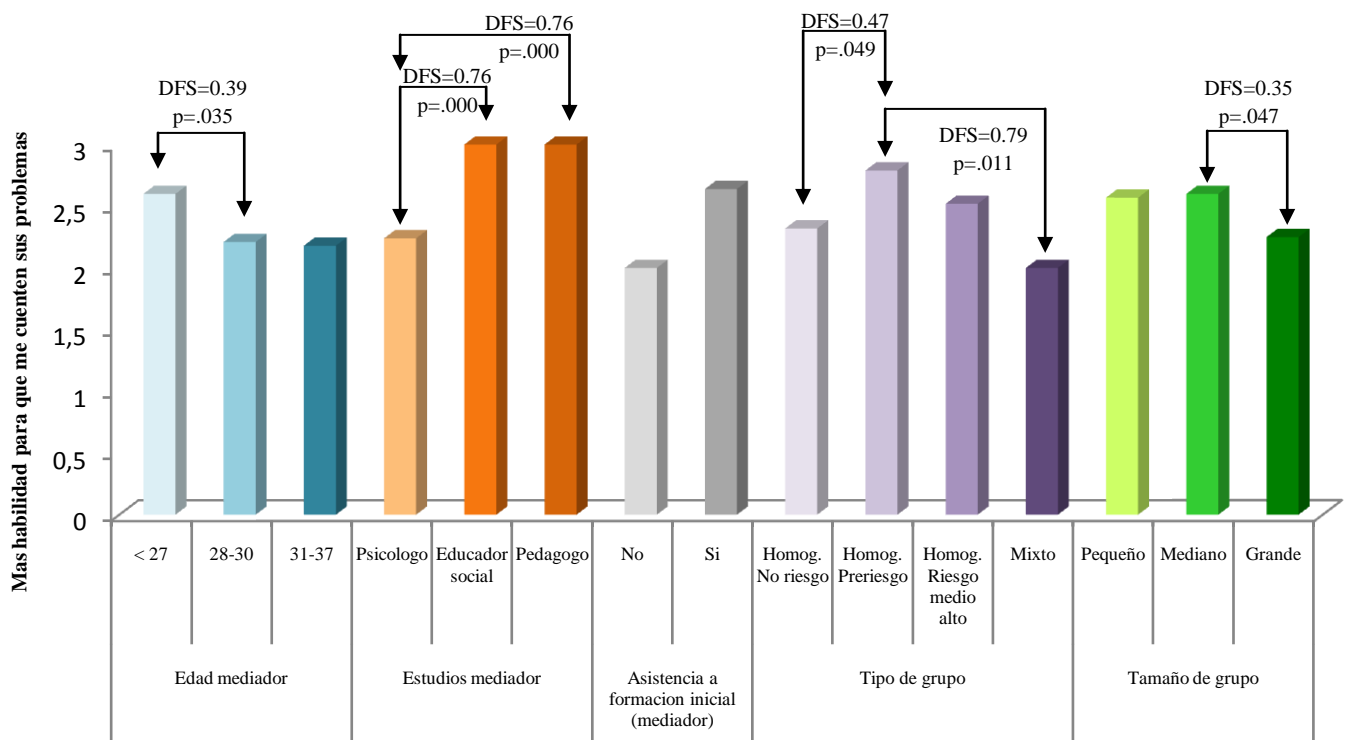
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

titulación en psicología, que han realizado el programa en un grupo homogéneo de no riesgo, y de tamaño mediano.

→ Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa

Al evaluar que el mediador tenga más habilidades para que las familias le cuenten lo que les pasa los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 4.307$ ;  $p = .019$ ;  $R^2 = .155$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 23.511$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .448$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 42.667$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .471$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 5.016$ ;  $p = .003$ ;  $R^2 = .186$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 3.855$ ;  $p = .026$ ;  $R^2 = .103$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 101).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, estudios del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 101.



**Figura 101.** Contraste de la variable “Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa” en función de variables del mediador

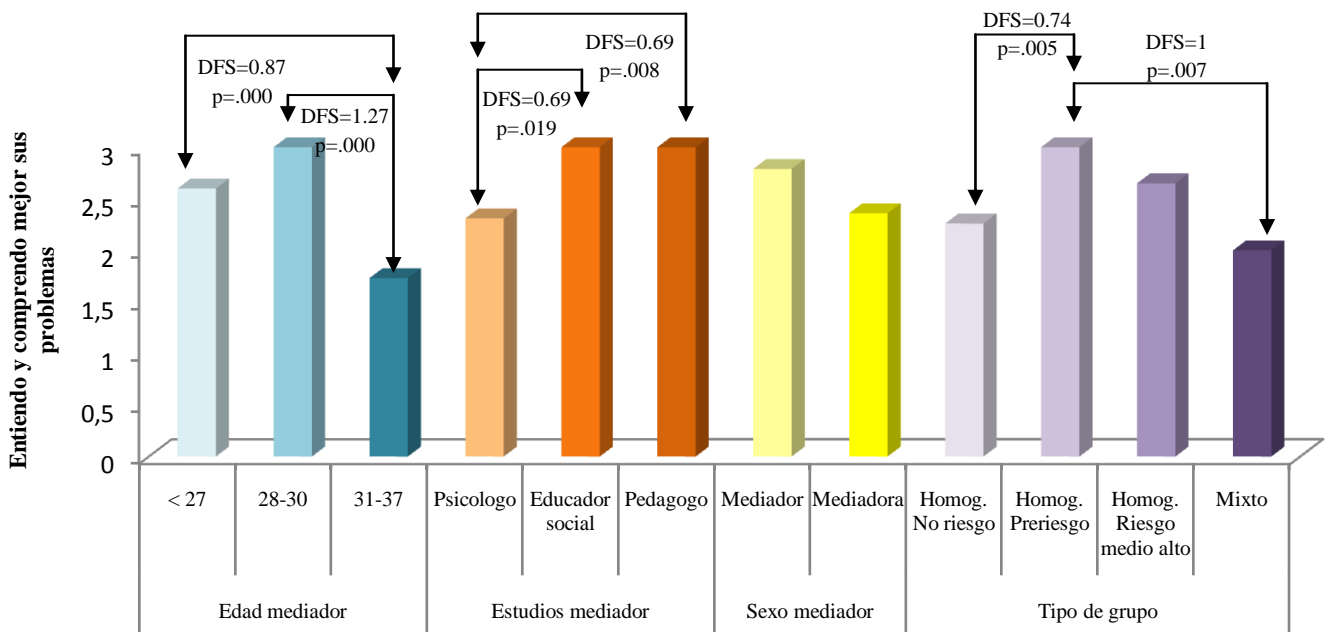
Como puede observarse en la figura 101 los y las mediadoras menores de 27 años, con titulación en educación social o pedagogía, que habían realizado la formación EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO PERSONAL Y FAMILIAR PARA FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL EN LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preresgo y de tamaño mediano, consideran que tienen más habilidades a largo plazo para que las familias les cuenten lo que les pasa, en comparación con los y las mediadoras de entre 28 y 30 años, con titulación en psicología, que no si habían realizado la formación inicial, que habían realizado el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o mixto, y de tamaño grande.

→ Entiendo y comprendo mejor sus problemas

Al evaluar que el mediador entienda y comprenda mejor los problemas de las familias los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 29.353$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .555$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 8.269$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .222$ ), el sexo del mediador ( $F(1,59) = 6.327$ ;  $p = .015$ ;  $R^2 = .107$ ), y el tipo de grupo ( $F(3,66) = 6.871$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .238$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 102).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, estudios del mediador y tipo de grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 102.



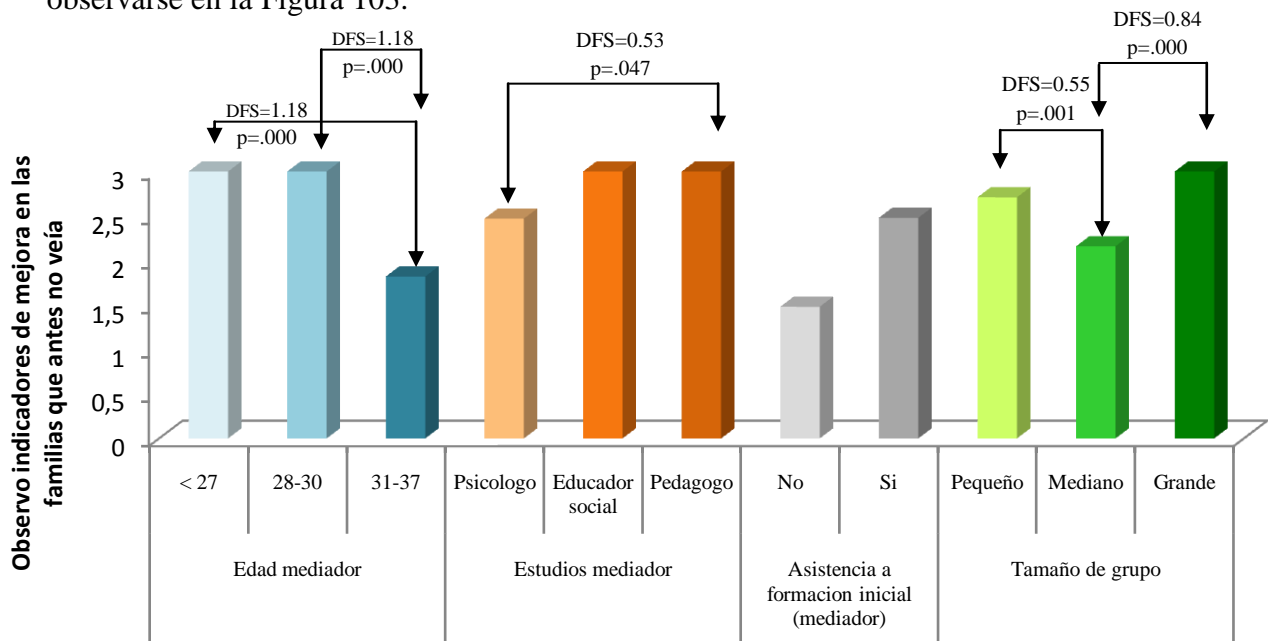
**Figura 102.** Contraste de la variable “Entiendo y comprendo mejor sus problemas” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 102 los mediadores menores de 30 años, con titulación en educación social o pedagogía, y que han realizado el programa en un grupo homogéneo de preriesgo consideran que entienden y comprenden mejor los problemas de las familias a largo plazo, en comparación con las mediadoras de entre 31 y 37 años, con titulación en psicología, que han realizado el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o mixto.

→ Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía

Al evaluar que el mediador observe indicadores de mejora en las familias que antes no veía los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,58) = 57.040$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .750$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 5.071$ ;  $p = .009$ ;  $R^2 = .149$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 11.393$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .192$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 19.142$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .364$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 103).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, estudios del mediador y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 103.



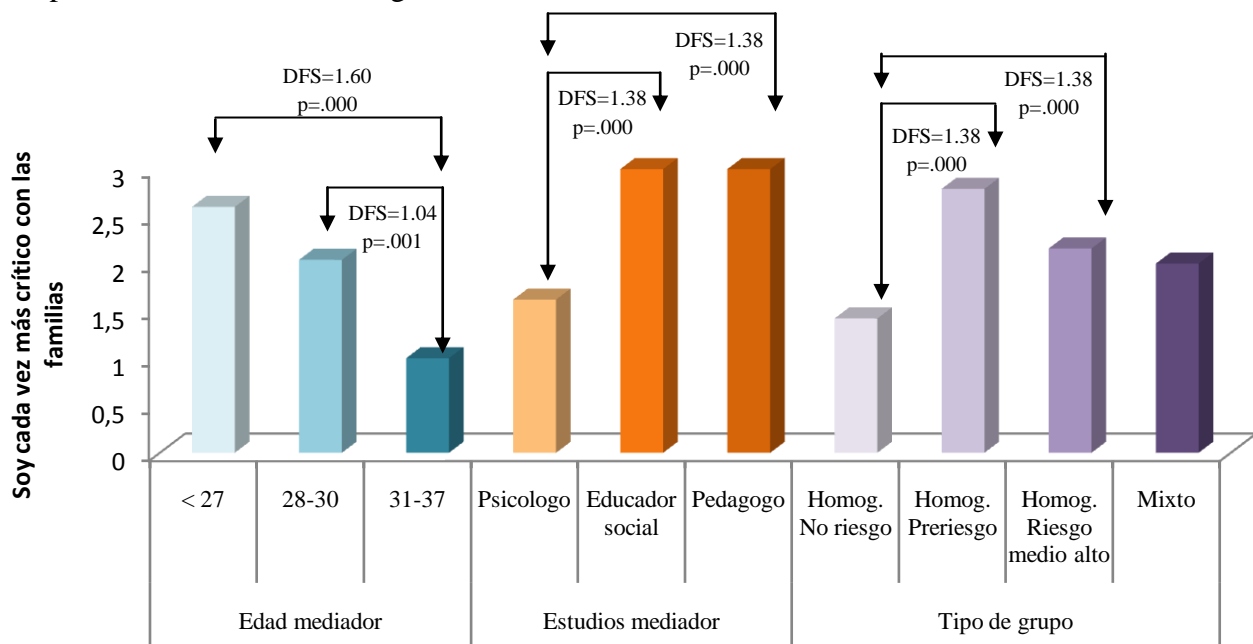
**Figura 103.** Contraste de la variable “Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 103 los mediadores y las mediadoras menores de 30 años, con titulación en pedagogía, que habían asistido a la formación inicial y que realizaron el programa en un grupo de tamaño pequeño o grande consideran que observan a largo plazo indicadores de mejora en las familias que antes no veían, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, con titulación en psicología, que no habían asistido a la formación inicial, y que realizaron el programa en un grupo de tamaño mediano.

→ Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación

Al evaluar que el mediador sea cada vez más crítico con las familias porque ve que son la causa de su situación los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,57) = 12.708$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .401$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 34.976$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .547$ ), y el tipo de grupo ( $F(3,66) = 10.908$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .331$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 104).

Dada la existencia de varios niveles en las variables independientes introducidas, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 104.



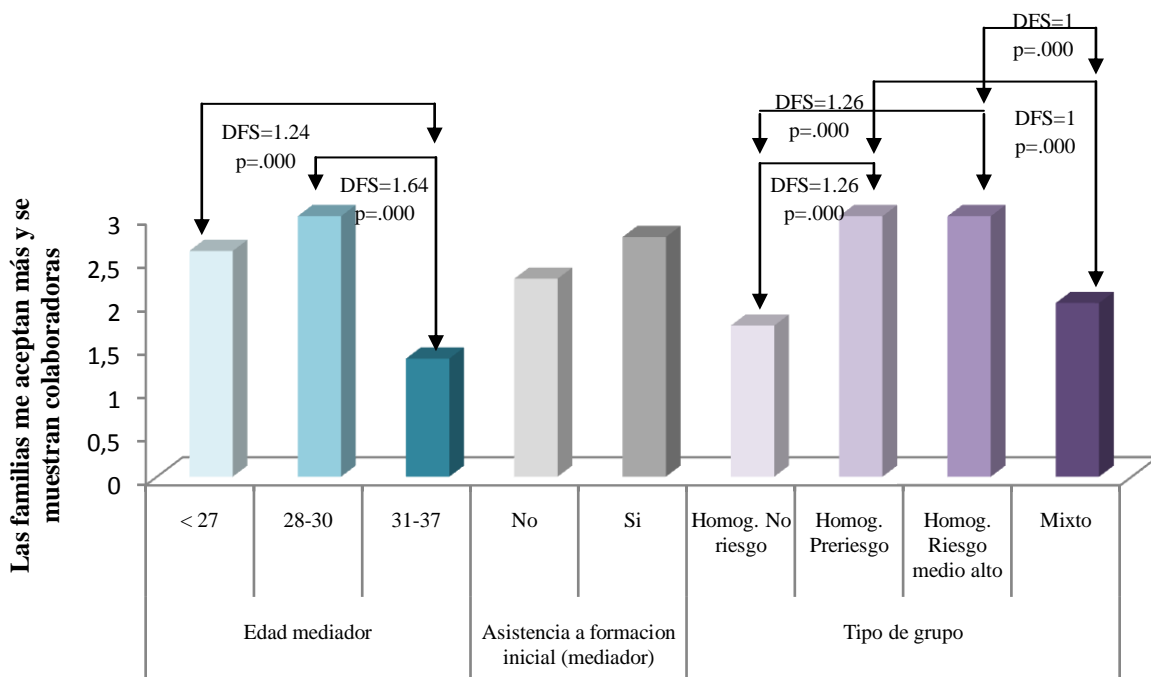
**Figura 104.** Contraste de la variable “Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 104 los mediadores y las mediadoras menores de 30 años, con titulación en pedagogía o educación social y que han realizado el programa en un grupo homogéneo de preresiego o de riesgo medio-alto, consideran que a largo plazo son más críticos con las familias porque ven que son la causa de su situación, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, con titulación en psicología, y que han realizado el programa en un grupo homogéneo de no riesgo.

→ Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras

Al evaluar que el mediador observe que las familias le aceptan mas y se muestran más colaboradoras los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,58) = 41.972$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .688$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 5.009$ ;  $p = .030$ ;  $R^2 = .104$ ), y el tipo de grupo ( $F(3,66) = 44.170$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .668$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 105).

Dada la existencia de varios niveles en algunas variables independientes introducidas (edad del mediador y tipo de grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 105.



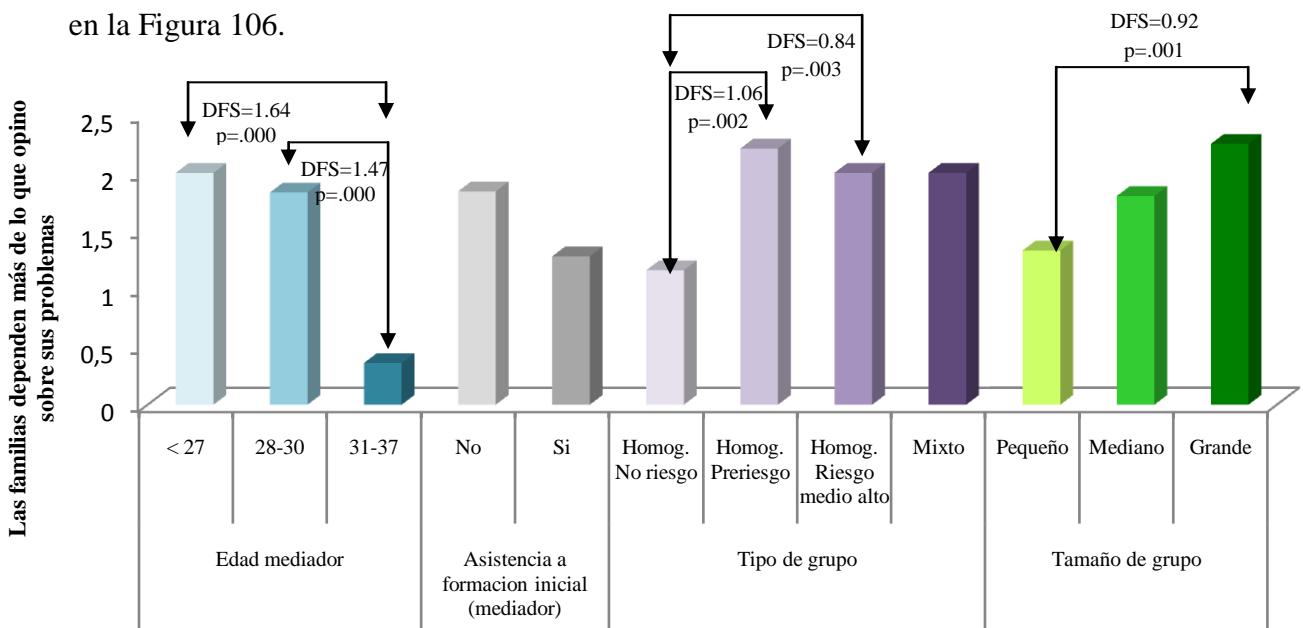
**Figura 105.** Contraste de la variable “Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 105 los mediadores y las mediadoras menores de 30 años, que habían realizado la formación inicial, y que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preriesgo o riesgo medio-alto, observan que las familias les aceptan más y se muestran más colaboradoras a largo plazo, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, que no habían realizado la formación inicial, y que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o mixto.

→ Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas

Al evaluar que el mediador observe que las familias cada vez dependen más de lo que él opina sobre sus problemas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,58) = 42.672$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .692$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 7.127$ ;  $p = .010$ ;  $R^2 = .129$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 7.380$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .251$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 8.490$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .202$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 106).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 106.



**Figura 106.** Contraste de la variable “Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas” en función de variables del mediador



Como puede observarse en la figura 106 los mediadores y las mediadoras menores de 30 años, que no habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preriesgo o riesgo medio-alto y en un grupo de tamaño grande, observan que las familias cada vez dependen más de lo que ellos opinan sobre sus problemas a largo plazo, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, que habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo y de tamaño pequeño.

➤ **Análisis comparativo de los cambios en el equipo de trabajo a largo plazo**

En relación al análisis comparativo de los cambios en el equipo de trabajo a largo plazo en función de las características sociodemográficas del mediador se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas de todos los aspectos evaluados (ver Tabla 54).

**Tabla 54.** Medias y desviaciones típicas de los cambios en el equipo de trabajo con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo

	<b>M (DT)</b>
Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias	1.46 (0.70)
Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso	1.94 (0.80)
Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social	2.60 (1.04)
El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias	2.20 (0.93)
El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales	1.87 (0.82)

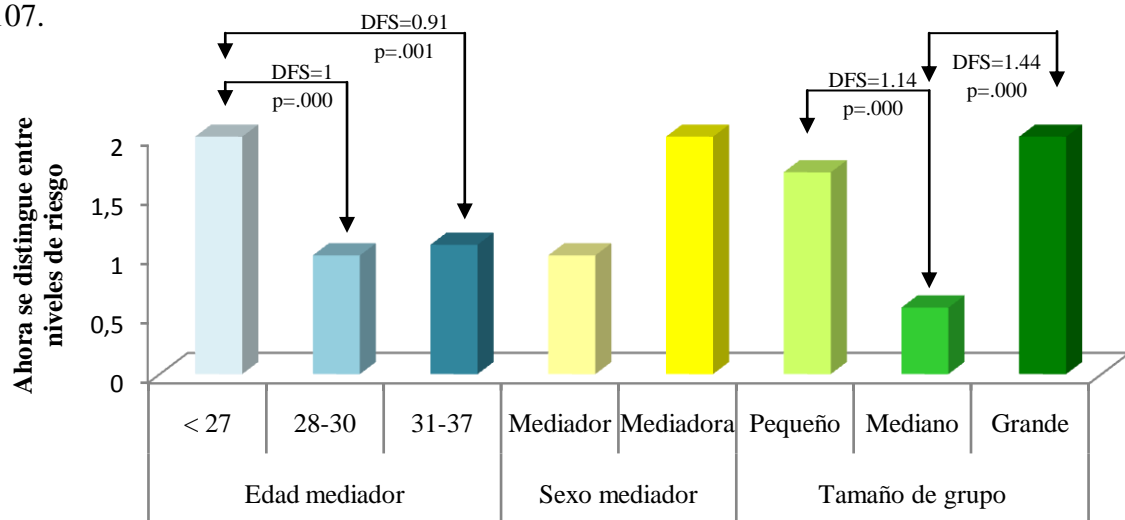
A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en los diversos aspectos de los cambios en el equipo de trabajo a largo plazo en función de ciertas características sociodemográficas del mediador, como son: el sexo, la edad, los estudios y la asistencia a la formación inicial

Asimismo, se exploraron las diferencias en función de ciertas características del grupo en el que se ha implementado el programa, como son: el tipo de grupo y el tamaño del grupo. Los resultados se presentan organizados en función de cada uno de los ítems evaluados.

→ Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias

Al evaluar que el equipo de trabajo distinga entre niveles de riesgo psicosocial de las familias los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,32) = 13.966$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .466$ ), el sexo del mediador ( $F(1,33) = 35.829$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .521$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,32) = 25.570$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .615$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 107).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 107.



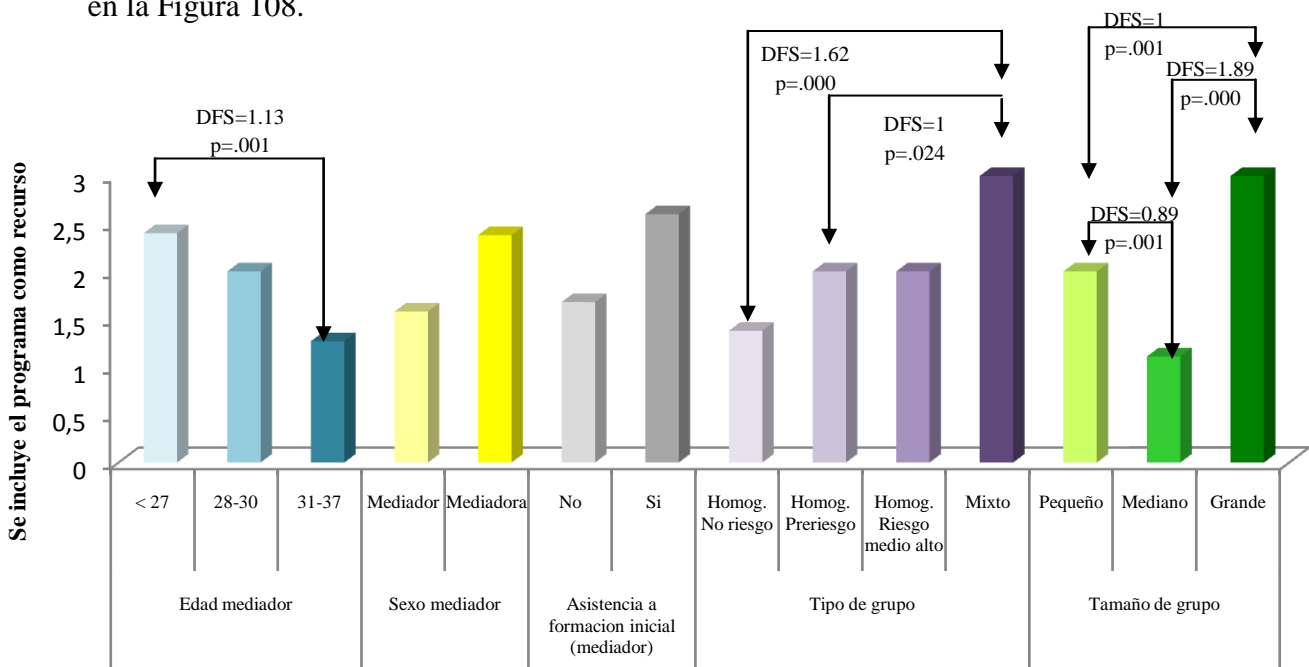
**Figura 107.** Contraste de la variable “Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 107 las mediadoras menores de 27 años, que realizaron el programa en un grupo de tamaño pequeño o grande, observaron que ahora se distinguían más entre niveles de riesgo en su equipo de trabajo, en comparación con los mediadores de entre 28 y 37 años, que realizaron el programa en un grupo de tamaño mediano.

→ Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso

Al evaluar que el equipo de trabajo incluya el programa como recurso en los planes de caso los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,32) = 9.408$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .370$ ), el sexo del mediador ( $F(1,33) = 11.088$ ;  $p = .002$ ;  $R^2 = .251$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,33) = 12.595$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .276$ ), el tipo de grupo ( $F(3,31) = 10.083$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .494$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,32) = 23.394$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .594$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 108).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 108.



**Figura 108.** Contraste de la variable “Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso” en función de variables del mediador

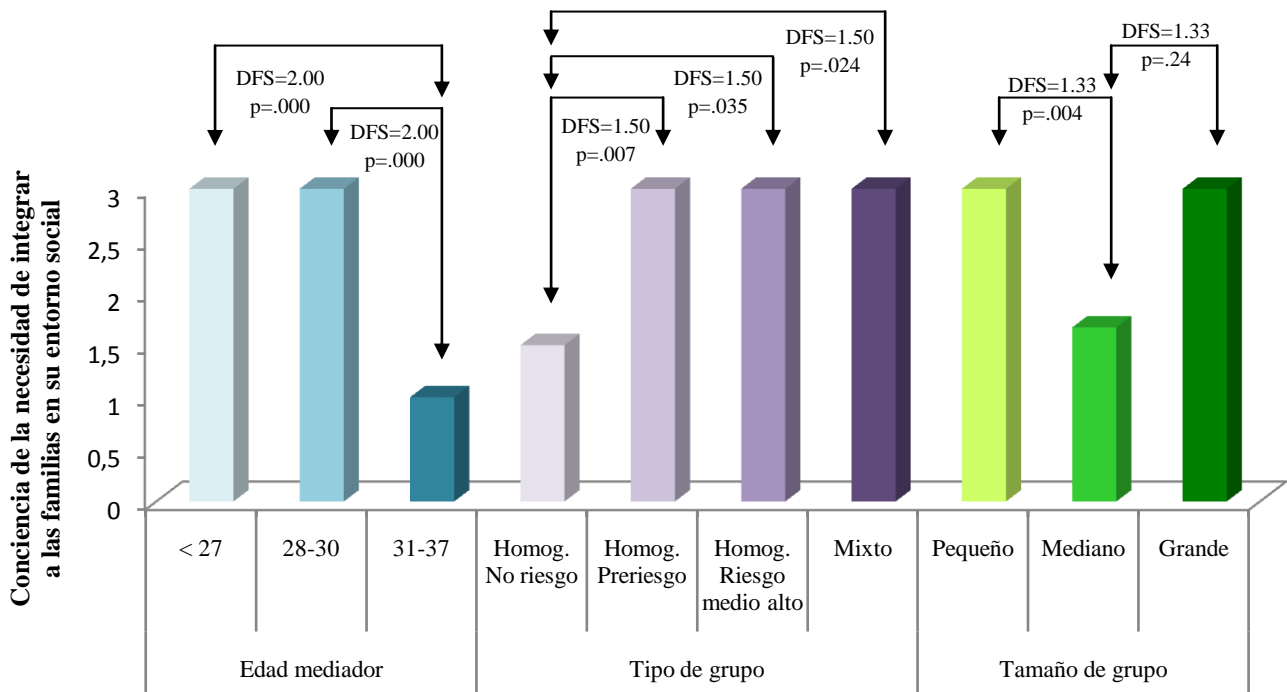
Como puede observarse en la figura 108 las mediadoras menores de 27 años que habían realizado la formación inicial, realizaron el programa en un grupo mixto y de tamaño grande, observaron en mayor medida que ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso en su equipo de trabajo, en comparación con los mediadores de entre 31 y 37 años, que no habían realizado la formación inicial,

realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o de preriesgo y de tamaño mediano.

→ Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social

Al evaluar que el equipo de trabajo sea más consciente de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,27) = 21.600$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .615$ ), el tipo de grupo ( $F(3,26) = 6.356$ ;  $p = .002$ ;  $R^2 = .423$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,27) = 7.560$ ;  $p = .002$ ;  $R^2 = .359$ ), como se puede observar con una relevancias clínicas altas (ver Figura 109).

Dada la existencia de varios niveles en estas variables independientes introducidas, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 109.

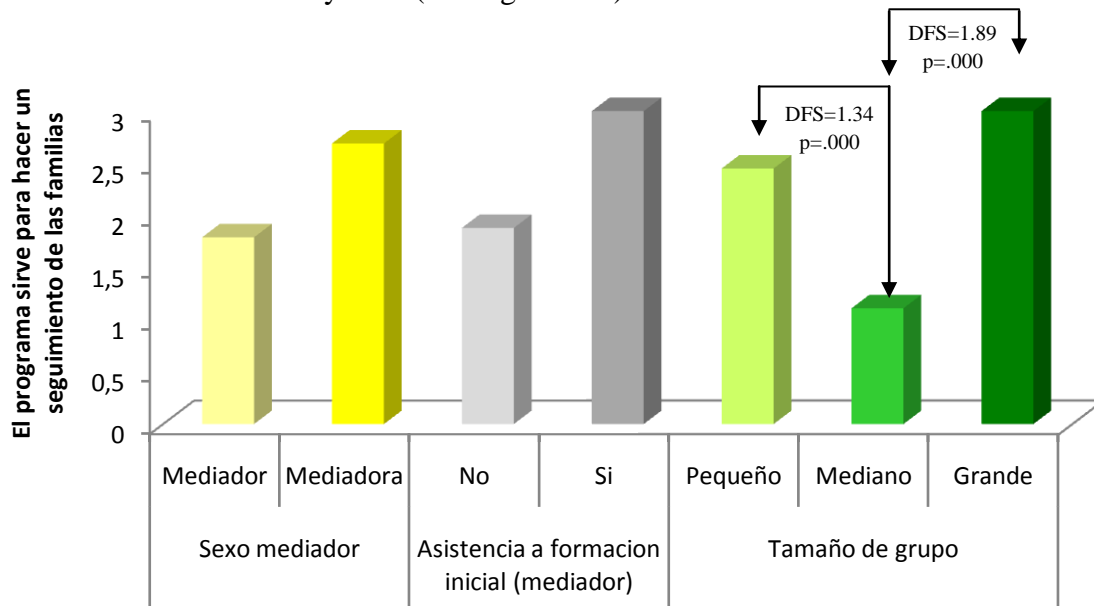


**Figura 109.** Contraste de la variable “Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 109 los y las mediadoras menores de 30 años que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preriempo o de riesgo medio-alto o mixto, y de tamaño pequeño o grande, observaron en mayor medida que ahora en su equipo de trabajo son más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo y de tamaño mediano.

→ El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias

Al evaluar que el equipo de trabajo utilice el programa para realizar un seguimiento estrecho de las familias los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo del mediador ( $F(1,33) = 10.230$ ;  $p = .003$ ;  $R^2 = .237$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,33) = 14.326$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .303$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,32) = 18.222$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .532$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 110).



**Figura 110.** Contraste de la variable “El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias” en función de variables del mediador

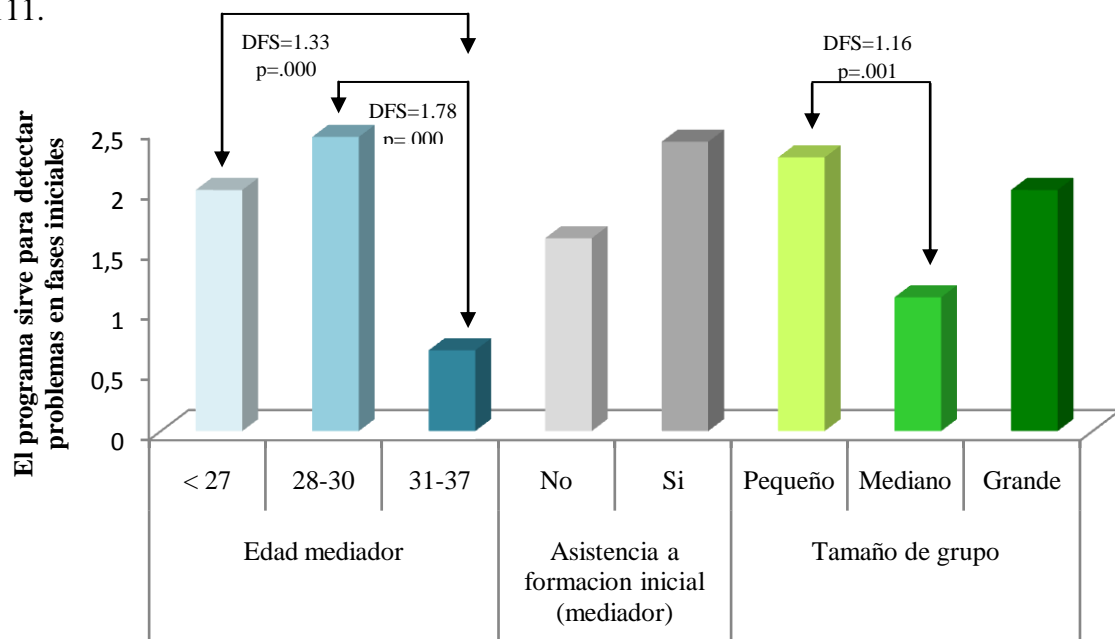
Como puede observarse en la figura 110 las mediadoras que habían realizado la formación inicial y realizaron el programa en un grupo de tamaño pequeño o grande, observaron en mayor medida que en su equipo de trabajo se utiliza el programa para hacer un seguimiento estrecho de las familias, en comparación con los mediadores que

no habían realizado la formación inicial y que realizaron el programa en un grupo mediano.

→ El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales

Al evaluar que el equipo de trabajo utilice el programa para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,27) = 21.282$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .612$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,28) = 7.860$ ;  $p = .009$ ;  $R^2 = .219$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,27) = 8.729$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .393$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 111).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 111.



**Figura 111.** Contraste de la variable “El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 111 los y las mediadoras menores de 30 años que habían realizado la formación inicial y realizaron el programa en un grupo pequeño, observaron en mayor medida que en su equipo de trabajo se considera que el programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales, en

comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años que no habían realizado la formación inicial y que realizaron el programa en un grupo de tamaño mediano.

➤ **Análisis comparativo de los cambios en la coordinación con otros servicios a largo plazo**

En relación al análisis comparativo de los cambios en la coordinación con otros servicios a largo plazo en función de las características sociodemográficas del mediador se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas de todos los aspectos evaluados (ver Tabla 55).

**Tabla 55.** Medias y desviaciones típicas de los cambios en la coordinación con otros servicios con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo

	<b>M (DT)</b>
Se intercambia información sobre los usuarios de los programas	2.27 (1.08)
Se comparten recursos	1.92 (0.93)
Se hacen intervenciones combinadas	1.15 (1.01)
Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios	1.42 (0.76)

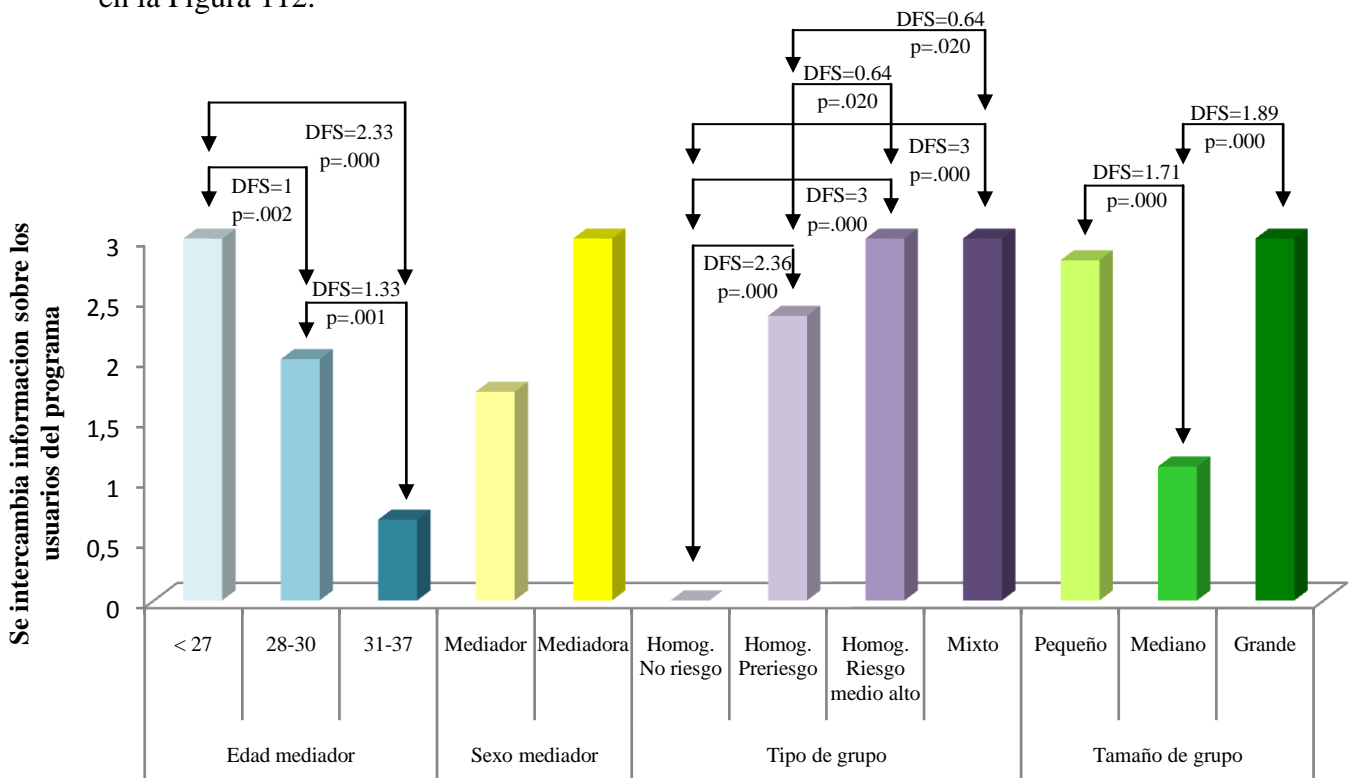
A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en los diversos aspectos de los cambios en la coordinación con otros servicios a largo plazo en función de ciertas características sociodemográficas del mediador, como son: el sexo, la edad, los estudios y la asistencia a la formación inicial

Asimismo, se exploraron las diferencias en función de ciertas características del grupo en el que se ha implementado el programa, como son: el tipo de grupo y el tamaño del grupo. Los resultados se presentan organizados en función de cada uno de los ítems evaluados.

→ Se intercambia información sobre los usuarios de los programas

Al evaluar que el intercambio de información sobre los usuarios de los programas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,23) = 51.280$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .817$ ), el sexo del mediador ( $F(1,24) = 12.907$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .350$ ), el tipo de grupo ( $F(3,22) = 76.547$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .913$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,23) = 20.312$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .638$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 112).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 112.



**Figura 112.** Contraste de la variable “Se intercambia información sobre los usuarios de los programas” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 112 las mediadoras menores de 30 años y, más aun, las menores de 27 años, que realizaron el programa en grupos homogéneos de riesgo medio-alto o mixtos y de tamaño pequeño o grande, observaron en mayor medida que se intercambia información sobre los usuarios de los programas, en comparación

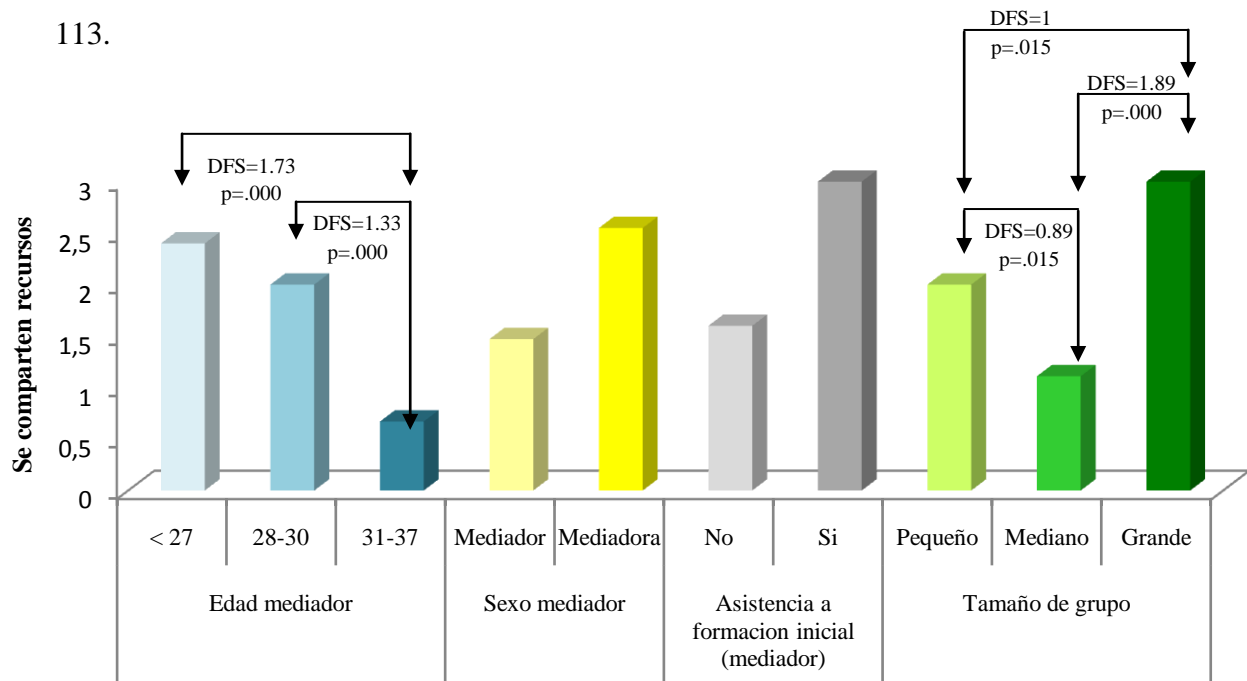


con los mediadores de entre 31 y 37 años, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preresgo y más aun los que lo hicieron en un grupo homogéneo de no riesgo, y de tamaño mediano.

→ Se comparten recursos

Al evaluar si se comparten recursos los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,23) = 16.623$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .591$ ), el sexo del mediador ( $F(1,24) = 12.258$ ;  $p = .002$ ;  $R^2 = .338$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,24) = 16.962$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .591$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,23) = 16.763$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .593$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 113).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 113.



**Figura 113.** Contraste de la variable “Se comparten recursos” en función de variables del mediador

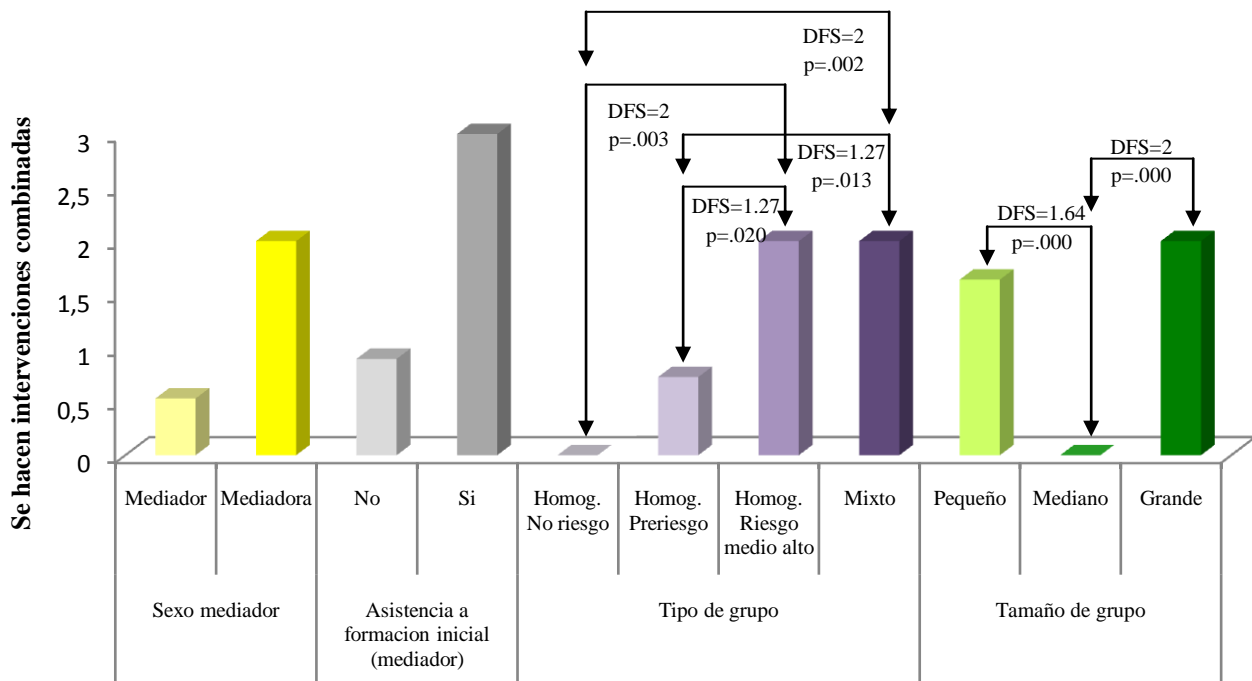
Como puede observarse en la figura 113 las mediadoras menores de 30 años y, más aun, las menores de 27 años, que habían realizado la formación inicial y realizaron el programa en un grupo de tamaño grande, observaron en mayor medida que se

comparten recursos, en comparación con los mediadores de entre 31 y 37 años, que no habían asistido a la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo de tamaño mediano.

→ Se hacen intervenciones combinadas

Al evaluar si se hacen intervenciones combinadas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo del mediador ( $F(1,24) = 27.923$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .538$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,24) = 6.796$ ;  $p = .016$ ;  $R^2 = .220$ ), el tipo de grupo ( $F(3,22) = 10.950$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .599$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,23) = 33.099$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .742$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 114).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 114.



**Figura 114.** Contraste de la variable “Se hacen intervenciones combinadas” en función de variables del mediador

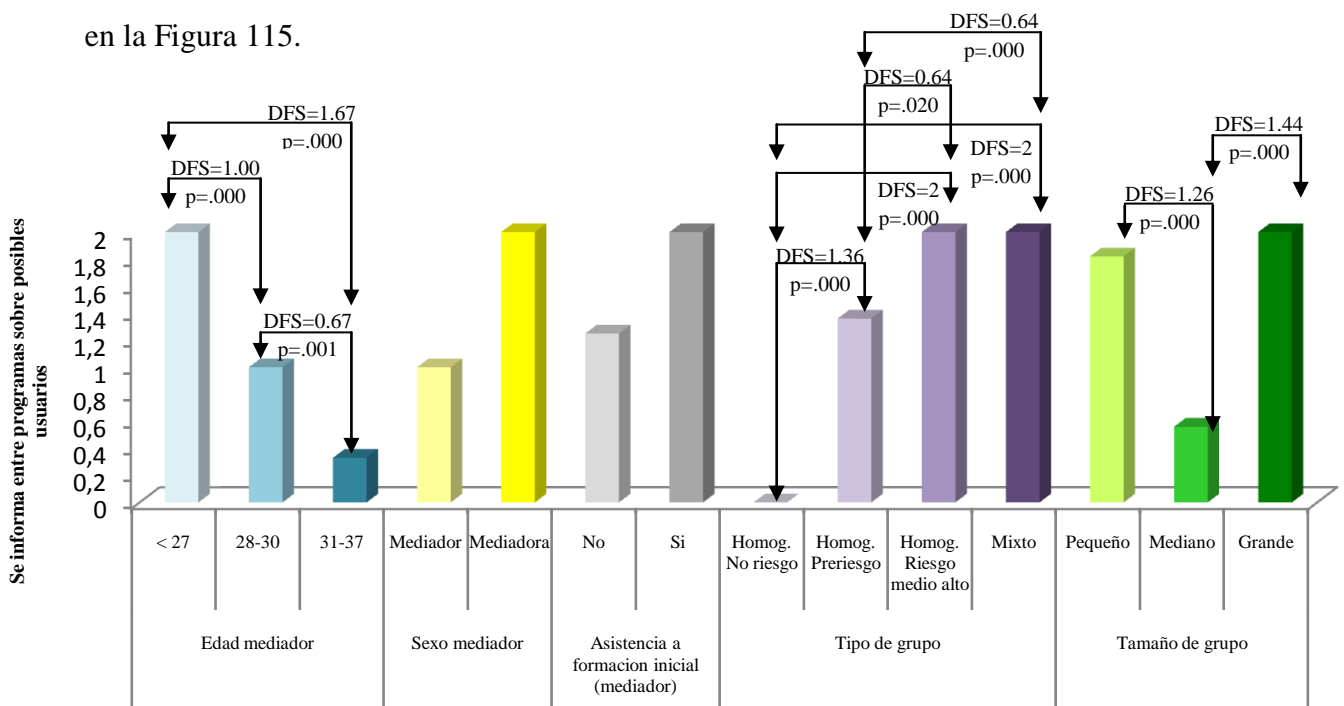
Como puede observarse en la figura 114 las mediadoras que habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de riesgo medio-

alto o mixto, y de tamaño pequeño o grande, observaron en mayor medida que se hacen intervenciones combinadas, en comparación con los mediadores que no habían asistido a la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o preriesgo, y de tamaño mediano.

→ Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios

Al evaluar si se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,23) = 112.236$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .907$ ), el sexo del mediador ( $F(1,24) = 19.038$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .442$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,24) = 5.303$ ;  $p = .030$ ;  $R^2 = .181$ ), el tipo de grupo ( $F(3,22) = 33.997$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .823$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,23) = 31.257$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .731$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas y medias (ver Figura 115).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 115.



**Figura 115.** Contraste de la variable “Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 115 las mediadoras menores de 30 años y, más aun, las menores de 27 años, que habían realizado la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de riesgo medio-alto o mixto y de tamaño pequeño o grande, observaron en mayor medida que se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios, en comparación con los mediadores de entre 31 y 37 años, que no habían asistido a la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o preriesgo y de tamaño mediano.

➤ **Análisis comparativo de los cambios en la relación establecida con otros profesionales a largo plazo**

En relación al análisis comparativo de los cambios en la relación establecida con otros profesionales a largo plazo en función de las características sociodemográficas del mediador se presentan en primer lugar las medias y desviaciones típicas de todos los aspectos evaluados (ver Tabla 56).

**Tabla 56.** Medias y desviaciones típicas de los cambios en la relación establecida con otros profesionales con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo

	<b>M (DT)</b>
Me ha permitido conocer a otros profesionales	1.83 (0.82)
Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo	2.20 (0.84)
La relación no ha influido para nada en mi trabajo	1.40 (1.03)
En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas	1.49 (1.09)
No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mi	0.80 (0.71)
Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional	1.67 (1.34)
He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos	0.86 (0.79)

A continuación se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) con el fin de conocer las diferencias existentes en los diversos aspectos de los cambios en la relación establecida con otros profesionales a largo plazo en función de ciertas

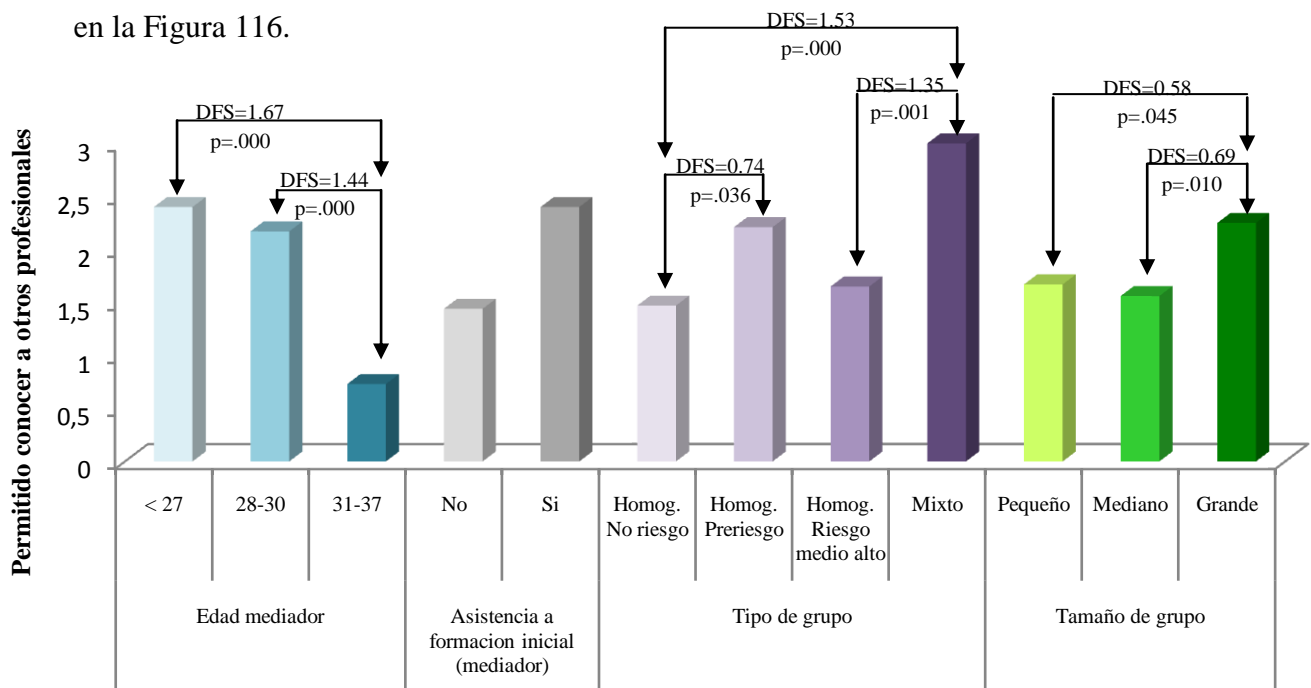
características sociodemográficas del mediador, como son: el sexo, la edad, los estudios y la asistencia a la formación inicial

Asimismo, se exploraron las diferencias en función de ciertas características del grupo en el que se ha implementado el programa, como son: el tipo de grupo y el tamaño del grupo. Los resultados se presentan organizados en función de cada uno de los ítems evaluados.

→ Me ha permitido conocer a otros profesionales

Al evaluar si el programa le ha permitido conocer a otros profesionales los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 36.849$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .611$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 24.953$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .342$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 9.399$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .299$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 5.363$ ;  $p = .005$ ;  $R^2 = .144$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 116).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño de grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 116.



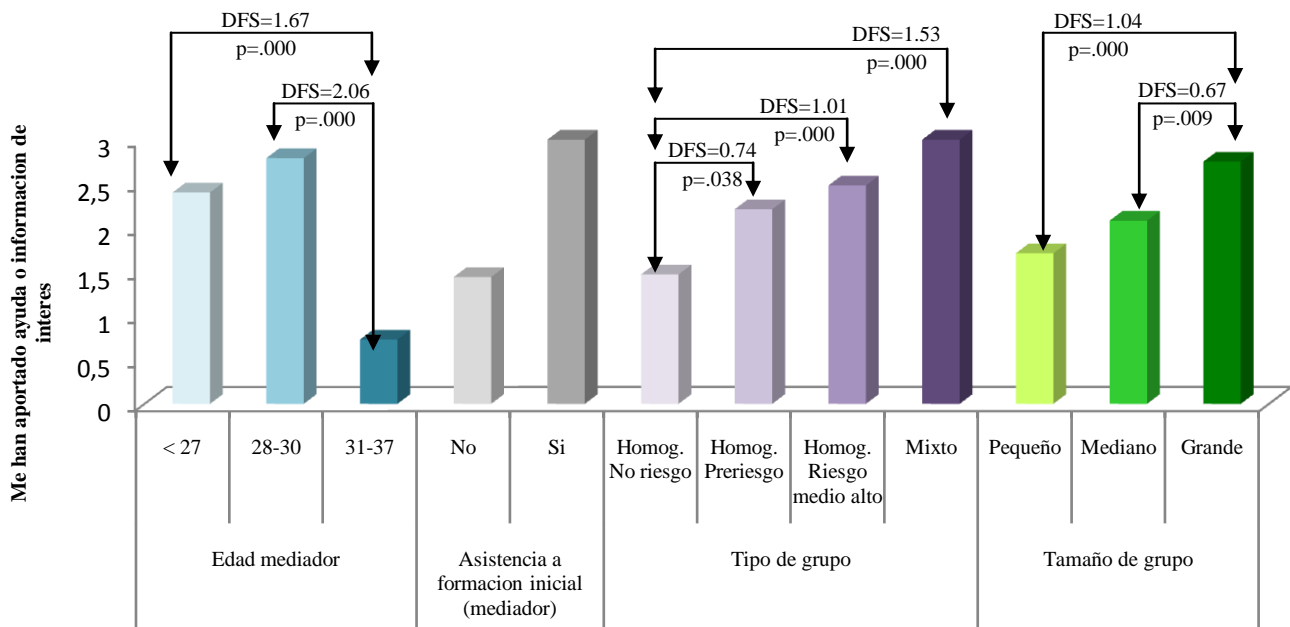
**Figura 116.** Contraste de la variable “Me ha permitido conocer a otros profesionales” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 116 los y las mediadoras menores de 30 años que habían realizado la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de preresgo o mixto y de tamaño grande, consideran en mayor medida que el programa le ha permitido conocer a otros profesionales, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, que no habían asistido a la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o riesgo medio-alto y de tamaño pequeño o mediano.

→ Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo

Al evaluar si otros profesionales le han aportado ayuda o información de interés para su trabajo los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 56.167$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .705$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 90.356$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .653$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 10.964$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .333$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 11.501$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .256$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 117).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 117.



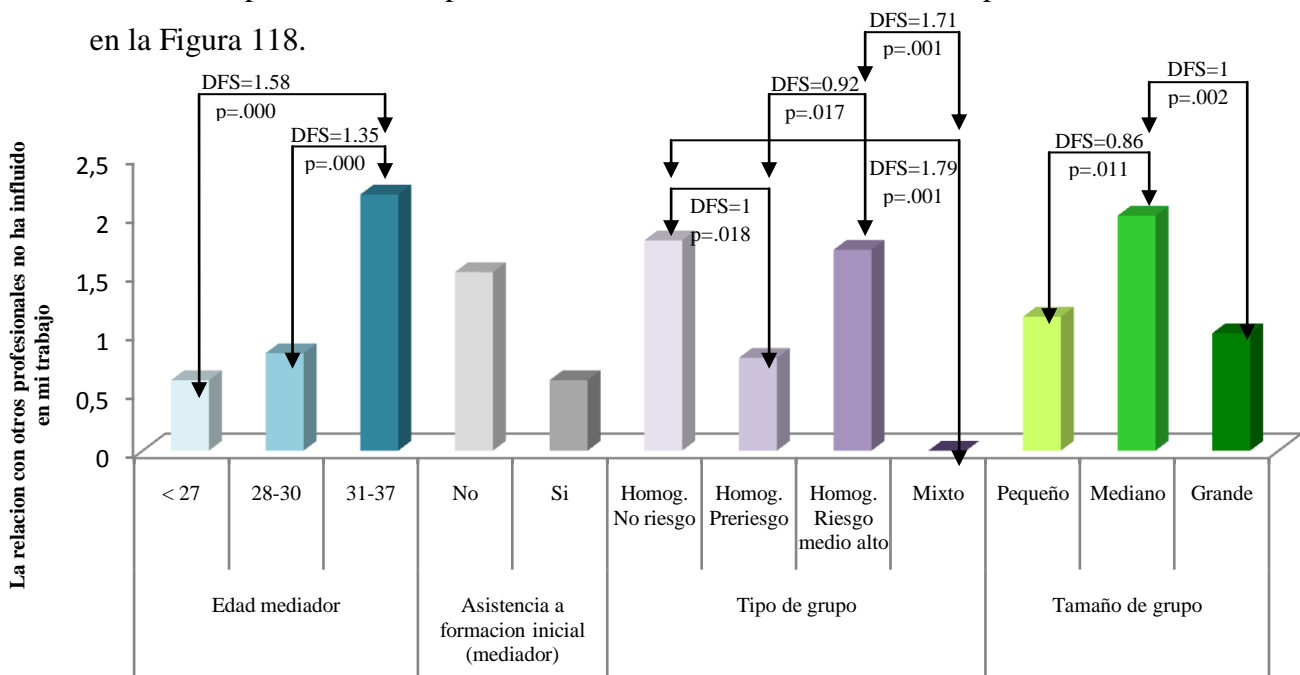
**Figura 117.** Contraste de la variable “Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 117 los y las mediadoras menores de 30 años que habían realizado la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de preriesgo o de riesgo medio-alto o mixto, y con un tamaño grande, consideran en mayor medida que otros profesionales les han aportado ayuda o información de interés para su trabajo, en comparación con los y las mediadoras de entre 31 y 37 años, que no habían asistido a la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo y de tamaño pequeño o mediano.

→ La relación no ha influido para nada en mi trabajo

Al evaluar si la relación establecida con otros profesionales no ha influido para nada en su trabajo los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 34.120$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .592$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 25.091$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .343$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 10.095$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .315$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 8.138$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .195$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 118).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 118.



**Figura 118.** Contraste de la variable “La relación no ha influido para nada en mi trabajo” en función de variables del mediador

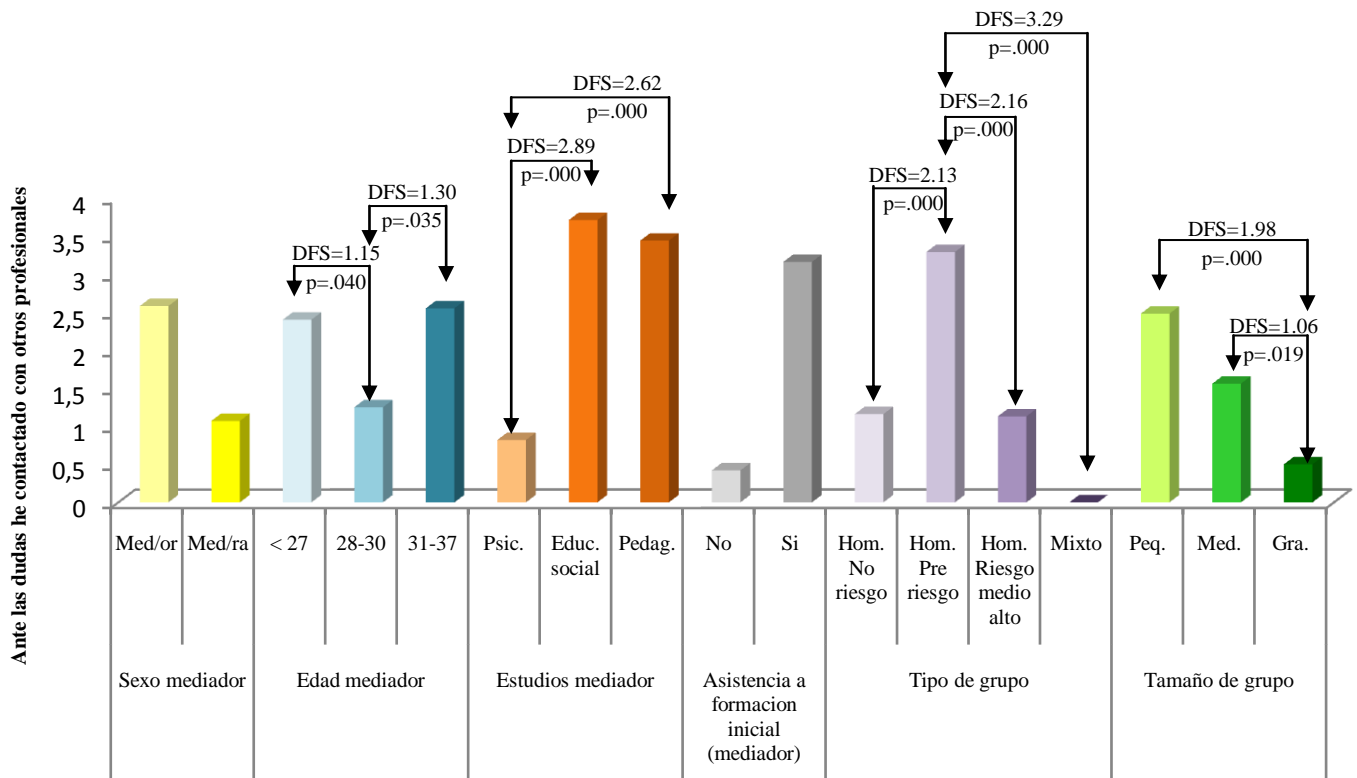
Como puede observarse en la figura 118 los y las mediadoras menores de entre 31 y 37 años que no habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o de riesgo medio alto, y de tamaño mediano, consideran en mayor medida que la relación con otros profesionales no ha influido para nada en su trabajo, en comparación con los y las mediadoras menores de 30 años, que habían asistido a la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de preresgo o mixto, y de tamaño pequeño o grande.

→ En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas

Al evaluar si en momentos de duda ha podido contactar con otros profesionales para intentar resolverlas los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para el sexo del mediador ( $F(1,59) = 16.961$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .223$ ), la edad del mediador ( $F(2,47) = 5.235$ ;  $p = .009$ ;  $R^2 = .182$ ), los estudios del mediador ( $F(2,58) = 58.303$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .668$ ) la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,59) = 296.301$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .834$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 15.986$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .421$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 13.487$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .287$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 119).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, estudios del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 119.





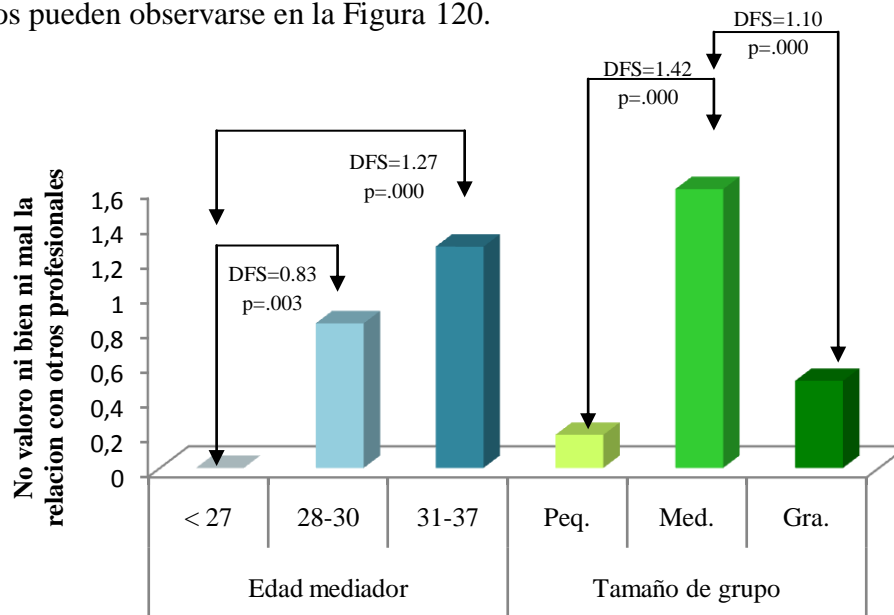
**Figura 119.** Contraste de la variable “En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 119 los mediadores menores de 27 años o mayores de 31, con titulación en educación social o pedagogía, que habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de preriesgo y de tamaño pequeño o mediano, consideran en mayor medida que en momentos de duda han podido contactar con otros profesionales para intentar resolverlas, en comparación con las mediadoras de entre 28 y 30 años, con titulación en psicología, que no habían asistido a la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o riesgo medio-alto o mixto, y de tamaño grande.

→ No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mí

Al evaluar si la relación con otros profesionales no la valoro ni bien ni mal ya que no tuvo importancia para él, los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 11.358$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .326$ ), y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 27.842$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .454$ ), como se puede observar con relevancias clínicas altas (ver Figura 120).

Dada la existencia de varios niveles en estas variable independientes introducidas, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 120.



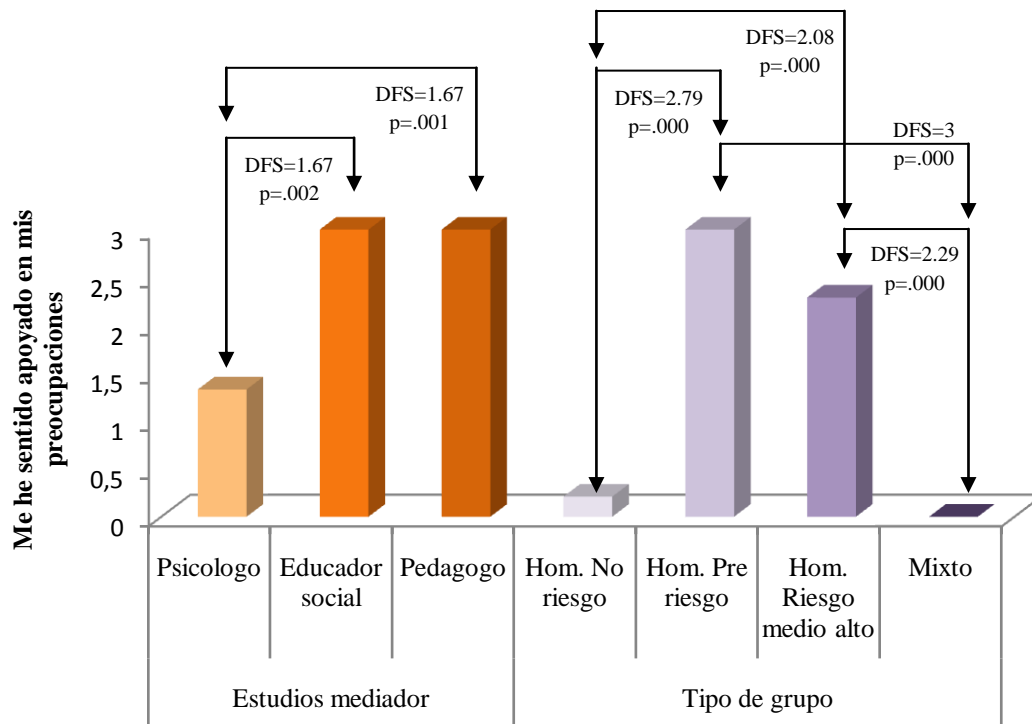
**Figura 120.** Contraste de la variable “No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mí” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 120 los y las mediadoras mayores de 28 años y, más aun, los mayores de 31 años, que realizaron el programa en un grupo de tamaño mediano, consideran en mayor medida que la relación con otros profesionales no la valoran ni bien ni mal porque no ha tenido importancia para ellos, en comparación con los y las mediadoras menores de 27 años, que realizaron el programa en un grupo de tamaño pequeño o grande.

→ Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional

Al evaluar si se ha sentido apoyado en sus preocupaciones como profesional, los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para los estudios del mediador ( $F(2,58) = 13.583$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .319$ ), y el tipo de grupo ( $F(3,66) = 65.486$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .749$ ), como se puede observar con una relevancia clínica alta (ver Figura 121).

Dada la existencia de varios niveles en estas variables independientes introducidas, se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 121.



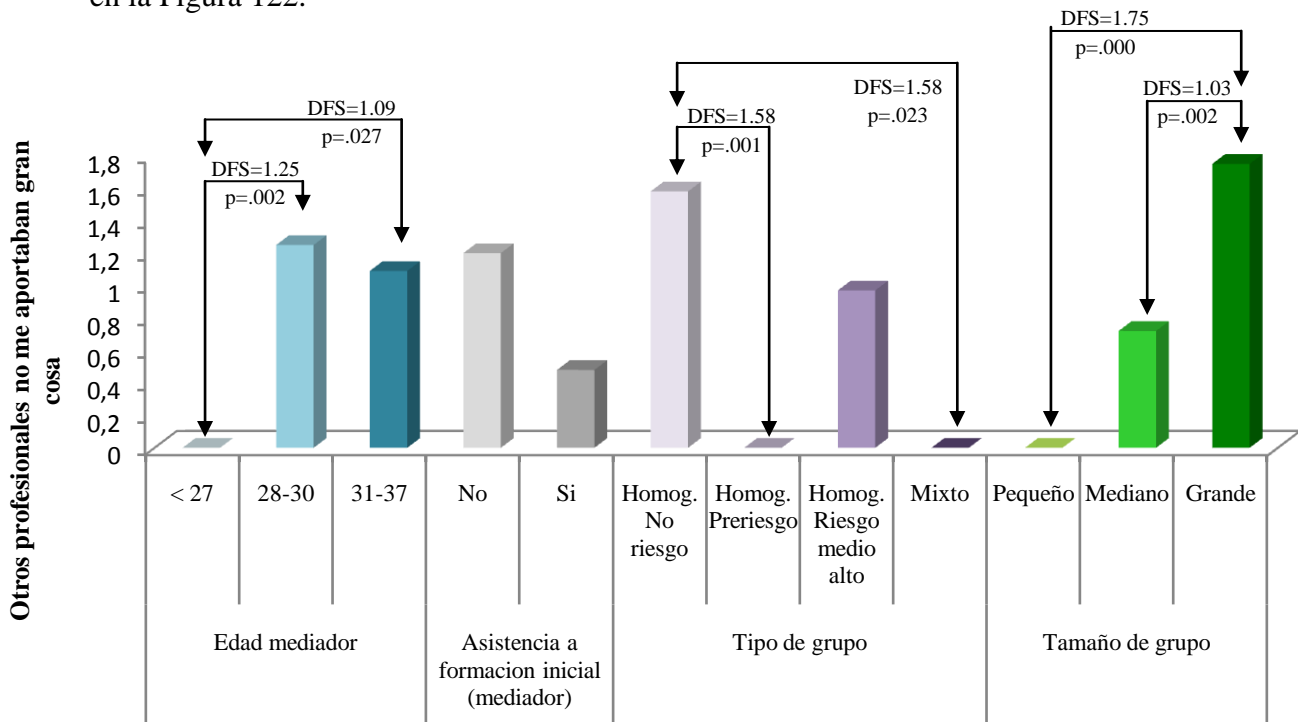
**Figura 121.** Contraste de la variable “Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 121 los y las mediadoras con titulación en educación social o pedagogía y que realizaron el programa en un grupo homogéneo de prerriesgo o riesgo medio-alto, consideran en mayor medida que se han sentido apoyados en sus preocupaciones como profesionales, en comparación con los y las mediadoras con titulación en psicología, y que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo o mixto.

→ He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos

Al evaluar si ha sentido que otros profesionales no le aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos, los análisis que mostraron diferencias significativas fueron para la edad del mediador ( $F(2,47) = 7.924$ ;  $p = .001$ ;  $R^2 = .252$ ), la asistencia del mediador a la formación inicial ( $F(1,48) = 5.735$ ;  $p = .021$ ;  $R^2 = .107$ ), el tipo de grupo ( $F(3,66) = 7.465$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .253$ ) y el tamaño del grupo ( $F(2,67) = 18.470$ ;  $p = .000$ ;  $R^2 = .355$ ), como se puede observar con relevancias clínicas medias y altas (ver Figura 122).

Dada la existencia de varios niveles en algunas de las variables independientes introducidas (edad del mediador, tipo de grupo y tamaño del grupo), se llevaron a cabo los análisis post hoc correspondientes a las mismas. Los resultados pueden observarse en la Figura 122.



**Figura 122.** Contraste de la variable “He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos” en función de variables del mediador

Como puede observarse en la figura 122 los y las mediadoras mayores de 28 años, que no habían realizado la formación inicial, que realizaron el programa en un grupo homogéneo de no riesgo, y de tamaño grande, consideran en mayor medida que han sentido que otros profesionales no les aportaban gran cosa y que no tenían mucho que aprender de ellos, en comparación con los y las mediadoras menores de 27 años, que habían asistido a la formación inicial, realizaron el programa en un grupo homogéneo de prerriesgo o mixto, y de tamaño pequeño o mediano.

En conclusión, podemos hablar de ciertas características de los mediadores y de los grupos en los que se implementó el programa, que se relacionan con mayores o menores efectos a largo plazo sobre el desarrollo profesional. Con el fin de permitir una visión más rápida e integrada de las mismas se presenta en siguiente cuadro resumen

organizado en función de las cuatro dimensiones de desarrollo profesional analizadas (ver tabla 57).

**Tabla 57.** Descripción de las variables de los mediadores y del grupo moderadoras de los efectos sobre el desarrollo profesional a largo plazo

	<b>Efectos más positivos</b>	<b>Efectos menos positivos</b>
<b>Cambios en el mediador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor de 27 años</li> <li>▪ Mediador</li> <li>▪ Titulación en educación social o pedagogía</li> <li>▪ Asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo homogéneo de preriesgo</li> <li>▪ Grupo grande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entre 31 y 37 años</li> <li>▪ Mediadora</li> <li>▪ Titulación en psicología</li> <li>▪ No asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo homogéneo de no riesgo o mixto</li> </ul>
<b>Cambios en el equipo de trabajo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor de 30 años</li> <li>▪ Mediadora</li> <li>▪ Asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo mixto</li> <li>▪ Grupo pequeño o grande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entre 31 y 37 años</li> <li>▪ Mediador</li> <li>▪ No asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo homogéneo de no riesgo o preriesgo</li> <li>▪ Grupo mediano</li> </ul>
<b>Coordinación con otros servicios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor de 30 años</li> <li>▪ Mediadora</li> <li>▪ Asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo homogéneo de riesgo medio-alto o mixto</li> <li>▪ Grupo pequeño o grande</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entre 31 y 37 años</li> <li>▪ Mediador</li> <li>▪ No asistió a la formación inicial</li> <li>▪ Grupo homogéneo de no riesgo o preriesgo</li> <li>▪ Grupo mediano</li> </ul>
<b>Relación con otros profesionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Menor de 30 años</li> <li>▪ Mediador</li> <li>▪ Titulación en educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entre 31 y 37 años</li> <li>▪ Mediadora</li> <li>▪ Titulación en psicología</li> </ul>

- 
- |  |  |
|--|--|
| social o pedagogía                     | ▪ No asistió a la formación inicial                |
| ▪ Asistió a la formación inicial       | ▪ Grupo homogéneo de no riesgo o riesgo medio-alto |
| ▪ Grupo homogéneo de preriesgo o mixto | ▪ Grupo mediano                                    |
| ▪ Grupo grande                         |  |
-

## 2. Influencia de la tipología de cambio en los efectos a largo plazo

En el estudio relativo a los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) se ha descrito la tipología de cambio en las familias tras su participación en el mismo, dando lugar a 5 clases de cambio. En este estudio, se examina en qué medida los efectos inmediatos del programa permiten predecir, un año más tarde, la calidad del ambiente familiar, las mejoras en el funcionamiento familiar y los cambios en el desarrollo profesional del mediador.

Con el fin de conocer la transferencia a largo plazo de la tipología de cambio, en primer lugar, se realizó una agrupación de las cinco clases o conglomerados de cambio halladas en dos categorías que las englobaban. Por un lado, se creó una categoría denominada familias con cambios más favorables tras el programa, que englobaba al conglomerado 1 (Cambio parcial positivo en teorías implícitas y agencia parental) y al conglomerado 2 (Cambio total positivo).

Por otro lado, se creó una categoría denominada familias con cambios menos favorables tras el programa, que englobaba al conglomerado 3 (Cambio parcial negativo en teorías implícitas), al conglomerado 4 (Cambio total mixto con beneficios en teorías implícitas y prácticas educativas) y al conglomerado 5 (Cambio total mixto con beneficio en agencia parental).

Esta agrupación de las tipologías de cambio se realizó en base a la existencia o no de cambios negativos tras el programa. De este modo, la categoría denominada “Cambios más favorables tras el programa” se compone de dos tipologías que no se caracterizaron por cambios negativos en ninguna de las dimensiones analizadas. En cambio, la categoría denominada “Cambios menos favorables tras el programa” se compone de tipologías que presentaron cambios negativos en todas o en alguna de las dimensiones analizadas, aunque en algunos de ellos también se dieron cambios positivos.

En este sentido, se investigó la influencia de la tipología de cambio a partir de una triple aproximación:

- En primer lugar, se analizó en qué medida la pertenencia a las distintas clases de cambio tras el programa permiten discriminar la calidad del ambiente familiar un año después.
- En segundo lugar, se examinó la medida en la que las tipologías de cambio de las familias tras el programa permitiesen discriminar las mejoras en el funcionamiento familiar un año después.
- En tercer lugar, se exploró la medida en que la pertenencia a tipologías de cambio más o menos favorables tras el programa permitieran discriminar el desarrollo profesional del mediador y de su equipo de trabajo, un año después.

### 2.1. Perfil discriminante de las características del ambiente familiar a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo

Con el fin de analizar el efecto a largo plazo del programa sobre la calidad del ambiente familiar en función de su tipología de cambio, se utilizaron las dos categorías creadas en base a la existencia o no de cambios negativos tras el programa, es decir, las categorías “Cambios más favorables tras el programa” y “Cambios menos favorables tras el programa”.

La calidad del ambiente familiar fue medido a través de información sobre diversos aspectos del ambiente familiar, además de un indicador general de la calidad del mismo, estas subescalas son: los materiales de estimulación para el aprendizaje, la estimulación lingüística, el entorno físico, el orgullo, afecto y ternura, la estimulación académica, el modelado y estimulación para la madurez social, la diversidad de experiencias y, por último, la aceptación.

A continuación, todas las variables incluidas fueron estandarizadas con el objeto de evitar que las distintas escalas de las variables pudieran influir en los resultados del análisis.

Una vez creadas las categorías de cambios más favorables y menos favorables y estandarizadas las variables, se llevó a cabo un análisis discriminante cuya variable de agrupación eran estas nuevas categorías y como variables discriminantes la puntuación general de ambiente familiar del inventario HOME, así como, todas sus subescalas, con



el fin de conocer si existe una función discriminante que separe o discrimine a estos dos grupos en función de las características del ambiente familiar a largo plazo. En la tabla 58, se recoge el contraste de la función realizado.

**Tabla 58.** Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre la calidad del ambiente familiar.

Contraste de la función	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	p
1	.748	15.543	9	.045

Como puede observarse en la tabla 57, el análisis realizado demostró el poder discriminatorio de la función discriminante (Lambda de Wilks= .748,  $\chi^2=15.543$  (9)  $p=.045$ ) para las categorías “Cambios más favorables tras el programa” y “Cambios menos favorables tras el programa”. Asimismo, para conocer el grado en que difieren las medias de esta función se analizó su coeficiente de correlación canónica ( $\eta = .502$ ), que indicó la existencia de una fuerte relación entre el grupo de pertenencia y los valores de la función discriminante de pertenencia.

A continuación, se observó el porcentaje de padres y madres que eran clasificados correctamente atendiendo a esta función discriminante. En la Tabla 59 se recogen los resultados con respecto al porcentaje de clasificación.

**Tabla 59.** Clasificación de los casos en función del grupo de pertenencia pronosticado a partir de la función discriminante relativa a la calidad del ambiente familiar

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		Cambios más favorables tras el programa	Cambios menos favorables tras el programa		
<b>Original</b>	Cambios más favorables tras el programa	n	32	11	43
		%	74.4	25.6	100
	Cambios menos favorables tras el programa	n	9	43	52
		%	17.3	82.7	100

Clasificados correctamente el 78.9% de los casos agrupados originales

Como puede observarse en la tabla 58, la función discriminante clasifica correctamente al 78.9% de los padres y madres. En concreto, clasifica correctamente a un 74.4% de los padres y madres que pertenecían a la categoría de cambios más favorables tras el programa, y a un 82.7% de los padres y madres que pertenecían a la categoría de cambios menos favorables tras el programa.

Dada la significatividad de la función discriminante se exploró la contribución individual de cada una de las variables relativas a la calidad del ambiente familiar en la discriminación entre las dos categorías de cambio tras el programa analizadas. En la tabla 60 se presentan los contrastes univariantes de igualdad de medias entre los grupos.

**Tabla 60.** Contrastes univariantes de igualdad de medias entre las categorías cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa en función del ambiente familiar.

	Lambda de Wilks	F	gl 1	gl 2	p
Calidad total del ambiente familiar	.838	13.842	1	93	<b>.018</b>
Materiales de estimulación para el aprendizaje	.737	23.335	1	93	<b>.001</b>
Estimulación lingüística	.994	.349	1	93	.557
Entorno físico	.993	.396	1	93	.531
Orgullo, afecto y ternura	1.000	.002	1	93	.963
Estimulación académica	.973	3.625	1	93	.107
Modelado y estimulación de la madurez social	.988	1.686	1	93	.411
Diversidad de experiencias	.870	11.816	1	93	<b>.043</b>
Aceptación	.855	12.750	1	93	<b>.027</b>

Los análisis univariantes recogidos en la tabla 59 indican que son las variables calidad del ambiente familiar ( $F = 13.842$ ;  $p = .018$ ), materiales de estimulación para el aprendizaje ( $F = 23.335$ ;  $p = .001$ ), diversidad de experiencias ( $F = 11.816$ ;  $p = .043$ ) y aceptación ( $F = 12.750$ ;  $p = .027$ ), las que contribuyen significativamente a discriminar entre los grupos.

Con el fin de determinar a cuál de los grupos analizados está contribuyendo más cada una de estas variables, se exploraron los coeficientes de estructura, así como, las funciones en los centroides de los grupos (ver tabla 61).

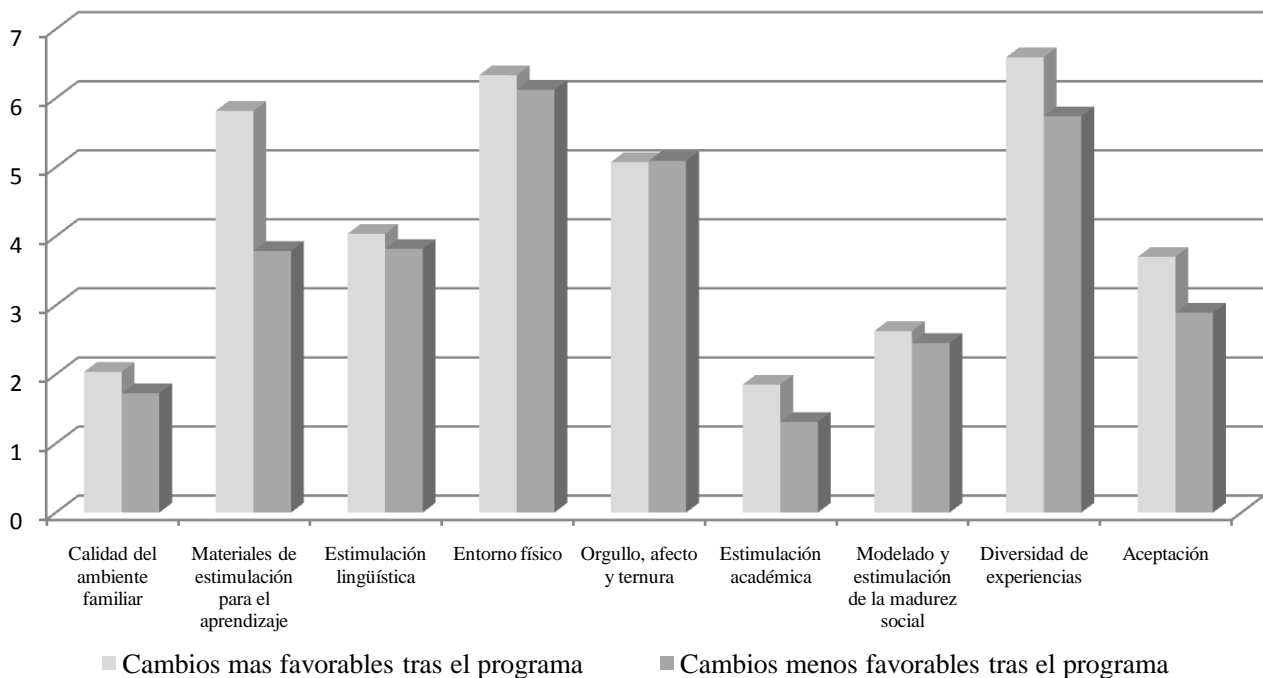
**Tabla 61.** Coeficientes de estructura y centroides de la función discriminante en función de la calidad del ambiente familiar.

	<b>Coeficientes de estructura</b>
Calidad total del ambiente familiar	<b>.443</b>
Materiales de estimulación para el aprendizaje	<b>.761</b>
Estimulación lingüística	.134
Entorno físico	.142
Orgullo, afecto y ternura	-.011
Estimulación académica	.288
Modelado y estimulación de la madurez social	.187
Diversidad de experiencias	<b>.305</b>
Aceptación	<b>.375</b>
<b>Centroides de la función:</b>	
Cambios más favorables tras el programa = .631	
Cambios menos favorables tras el programa = -.516	

Como podemos observar en la tabla 60, las variables que observamos que contribuían significativamente a discriminar entre los grupos, caracterizan principalmente a la categoría de cambios más favorables tras el programa, a través de las variables calidad del ambiente familiar (Coeficiente de estructura = .443),

materiales de estimulación para el aprendizaje (Coeficiente de estructura = .761), diversidad de experiencias (Coeficiente de estructura = .305) y aceptación (Coeficiente de estructura = .375), las que contribuyen significativamente a discriminar entre los grupos.

Estos resultados se recogen en la Figura 123, a través de las puntuaciones directas obtenidas tanto en la puntuación general como en sus subescalas.



**Figura 123.** Puntuaciones promedio en las variables de la calidad del ambiente familiar entre las categorías de cambio tras el programa.

En conclusión, podemos decir que esta función discriminante permite discriminar entre las categorías “cambios más favorables tras el programa” y “cambios menos favorables tras el programa”. De este modo, las variables que contribuyen a esta clasificación en la categoría “cambios más favorables tras el programa” son un mayor nivel de calidad del ambiente familiar general, mayor nivel de materiales de estimulación para el aprendizaje, una mayor diversidad de experiencias y mayor aceptación.

## 2.2. Perfil discriminante de las mejoras en el funcionamiento familiar a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo

Con el fin de analizar el efecto a largo plazo del programa sobre las familias en función de su tipología de cambio, se exploró en segundo lugar en qué medida permiten discriminar el funcionamiento familiar, un año después de haber finalizado el programa.

El funcionamiento familiar fue medido a través de una escala cumplimentada por el técnico responsable de cada una de las familias, y que aun seguía en contacto con ellas tras su participación en el programa. A través de esta escala se obtuvo información sobre la mejora de las familias a largo plazo en diversos aspectos del funcionamiento familiar, como son: la búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas, la utilización de recursos comunitarios, la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos e hijas, el esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos, la capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas, el planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia, la percepción de sentirse responsable del bienestar de sus hijos e hijas, la comunicación de los hijos e hijas con sus padres y madres, y, por último, la convivencia en la familia.

Con el fin de conocer la capacidad discriminadora de las tipologías de cambio sobre la calidad del funcionamiento familiar a largo plazo, se utilizó la misma agrupación en dos categorías que en caso anterior, cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa.

En este caso no fue necesario estandarizar las variables ya que todas ellas respondían a una misma escala.

Una vez creadas las categorías de cambios más favorables y menos favorables, se llevó a cabo un análisis discriminante cuya variable de agrupación eran estas nuevas categorías y como variables discriminantes la puntuación en cada una de las variables de mejora del funcionamiento familiar anteriormente mencionadas, con el fin de conocer si existe una función discriminante que separe o discrimine a estos dos grupos

en función de las características del funcionamiento familiar a largo plazo. En la tabla 62, se recoge el contraste de la función realizado.

**Tabla 62.** Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre la calidad del funcionamiento familiar.

<b>Contraste de la función</b>	<b>Lambda de Wilks</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
1	.722	10.281	9	.328

Como puede observarse en la tabla 61, el análisis realizado demostró que la función discriminante no tenía poder discriminatorio (Lambda de Wilks= .722,  $\chi^2=10.281$  (9)  $p=.328$ ) para las categorías “Cambios más favorables tras el programa” y “Cambios menos favorables tras el programa”.

En conclusión, podemos decir que ninguna de las variables de mejora en el funcionamiento familiar a largo plazo, evaluadas por los mediadores, contribuyen a la clasificación, por lo que esta función discriminante no permite discriminar entre las categorías “cambios más favorables tras el programa” y “cambios menos favorables tras el programa”.

### 2.3. Perfil discriminante de los cambios en el desarrollo profesional del mediador a largo plazo en función de la tipología de cambio a corto plazo

En este tercer apartado nos propusimos explorar el efecto a largo plazo de los cambios producidos en las familias tras el programa sobre el desarrollo profesional del mediador, en función de la tipología de cambio de las familias a corto plazo, analizado entre seis meses y un año después de haber finalizado el programa.

Por un lado, se exploraron variables relativas a los cambios producidos en el mediador con respecto a su propio trabajo con las familias, a través de su grado de acuerdo con afirmaciones tales como que tras el programa, se dan más cuenta de cuándo las familias están fingiendo, entienden y comprenden mejor los problemas de las familias, observan indicadores de mejora en las familias que antes no veían, son

cada vez más críticos con las familias porque son la causa de su situación, observan que las familias les aceptan más y se muestran más colaboradoras, y, por último, observan que las familias cada vez dependen más de lo que ellos opinan sobre sus problemas.

Por otro lado, se exploraron variables relativas a los cambios producidos en el equipo de trabajo con respecto a su trabajo con las familias, a través de una escala de frecuencia en la que indicaba la frecuencia con la que se realizaban ciertas actividades en el equipo o servicio, como son: se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias, se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso, son más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social, el programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias, y, por último, el programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales.

En tercer lugar, se exploraron variables relacionadas con la coordinación con otros servicios, a través de una escala de frecuencia en la que indicaba la frecuencia con la que se realizaban ciertas actividades tales como: el intercambio de información sobre los usuarios de los programas, el compartir recursos, realizar intervenciones combinadas, y enviar o informar de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios.

Por último, se exploraron variables relativas a la relación establecida con profesionales de otros servicios a través del programa, a partir de su grado de acuerdo con actividades tales como: me ha permitido conocer a otros profesionales, me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo, la relación no ha influido para nada en mi trabajo, en momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlos, no la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mí, me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional, y he sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos.

Con el fin de conocer el efecto a largo plazo de la tipología de cambio sobre el desarrollo profesional del mediador, se utilizó la misma agrupación en dos categorías que en caso anterior, cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa.

En este caso no fue necesario estandarizar las variables ya que todas ellas respondían a una misma escala.

Una vez creadas las categorías de cambios más favorables y menos favorables, se llevó a cabo un análisis discriminante cuya variable de agrupación eran estas nuevas categorías y como variables discriminantes la puntuación en cada una de las variables de desarrollo profesional anteriormente mencionadas, con el fin de conocer si existe una función discriminante que separe o discrimine a estos dos grupos en función de los cambios en el desarrollo profesional del mediador a largo plazo. En la tabla 63, se recoge el contraste de la función realizado.

**Tabla 63.** Contraste de la función discriminante en función de la tipología de cambio de las familias sobre el desarrollo profesional del mediador

<b>Contraste de la función</b>	<b>Lambda de Wilks</b>	<b>Chi-cuadrado</b>	<b>gl</b>	<b>p</b>
1	.717	17.483	23	<b>.038</b>

Como puede observarse en la tabla 62, el análisis realizado demostró el poder discriminatorio de la función discriminante (Lambda de Wilks= .717,  $\chi^2= 7.483$  (3)  $p=.048$ ) para las categorías “Cambios más favorables tras el programa” y “Cambios menos favorables tras el programa”. Asimismo, para conocer el grado en que difieren las medias de esta función se analizó su coeficiente de correlación canónica ( $\eta = .532$ ), que indicó la existencia de una fuerte relación entre el grupo de pertenencia y los valores de la función discriminante de pertenencia.

A continuación, se observó el porcentaje de padres y madres que eran clasificados correctamente atendiendo a esta función discriminante. En la Tabla 64 se recogen los resultados con respecto al porcentaje de clasificación.



**Tabla 64.** Clasificación de los casos en función del grupo de pertenencia pronosticado a partir de la función discriminante relativa al desarrollo profesional

		Grupo de pertenencia pronosticado			Total
		Cambios más favorables tras el programa	Cambios menos favorables tras el programa		
<b>Original</b>	Cambios más favorables tras el programa	n	33	10	43
		%	76.7	23.3	100
	Cambios menos favorables tras el programa	n	14	38	52
		%	26.9	73.1	100

Clasificados correctamente el 74.7% de los casos agrupados originales

Como puede observarse en la tabla 63, la función discriminante clasifica correctamente al 74.7% de los padres y madres. En concreto, clasifica correctamente a un 76.7% de los padres y madres que pertenecían a la categoría de cambios más favorables tras el programa, y a un 73.1% de los padres y madres que pertenecían a la categoría de cambios menos favorables tras el programa.

Dada la significatividad de la función discriminante se exploró la contribución individual de cada una de las variables relativas al desarrollo profesional del mediador en la discriminación entre las dos categorías de cambio tras el programa analizadas. En la tabla 65 se presentan los contrastes univariantes de igualdad de medias entre los grupos.

**Tabla 65.** Contrastes univariantes de igualdad de medias entre las categorías cambios más favorables tras el programa y cambios menos favorables tras el programa en función del desarrollo profesional del mediador

		Lambda de Wilks	F	gl 1	gl 2	p
Cambios en el mediador	Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo	.778	6.851	1	93	<b>.015</b>
	Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa	.999	0.015	1	93	.904
	Entiendo y comprendo mejor sus problemas	.999	0.015	1	93	.904

	Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía	.886	3.077	1	93	<b>.042</b>
	Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación	.953	1.184	1	93	.287
	Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras	.978	0.528	1	93	.474
	Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas	.886	3.077	1	93	<b>.042</b>
	Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias	.742	8.329	1	93	<b>.008</b>
	Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso	.831	4.887	1	93	<b>.037</b>
Cambios en el equipo de trabajo	Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social	.886	3.077	1	93	<b>.042</b>
	El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias	.831	4.887	1	93	<b>.037</b>
	El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales	.886	3.077	1	93	<b>.042</b>
Coordinación con otros servicios	Se intercambia información sobre los usuarios de los programas	.778	6.851	1	93	<b>.015</b>
	Se comparten recursos	.831	4.887	1	93	<b>.037</b>
	Se hacen intervenciones combinadas	.733	8.754	1	93	<b>.007</b>
	Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios	.742	8.329	1	93	<b>.008</b>
Relación establecida con profesionales de otros servicios	Me ha permitido conocer a otros profesionales	.828	4.995	1	93	<b>.035</b>
	Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo	.828	4.995	1	93	<b>.035</b>
	La relación no ha influido para nada en mi trabajo	.831	4.887	1	93	<b>.037</b>
	En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas	.966	0.844	1	93	.367
	No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mi	.778	6.851	1	93	<b>.015</b>
	Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional	.985	0.360	1	93	.554
	He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos	.886	3.077	1	93	<b>.042</b>

Los análisis univariantes recogidos en la tabla 64 indican que las variables que contribuyen a discriminar entre los grupos son, en el caso de los cambios en el mediador: Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo( $F = 6.851$ ;  $p = .015$ ), Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía( $F = 3.077$ ;  $p = .042$ ), y Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas( $F = 3.077$ ;  $p = .042$ ).

En el caso de los cambios en el equipo de trabajo las variables que contribuyen a discriminar entre los grupos son: Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias( $F = 8.329$ ;  $p = .008$ ), Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso( $F = 4.887$ ;  $p = .037$ ), Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social( $F = 3.077$ ;  $p = .042$ ), El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias( $F = 4.887$ ;  $p = .037$ ), y El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales( $F = 3.077$ ;  $p = .042$ ).

En el caso de las variables con respecto a la coordinación con otros servicios, las que contribuyen a discriminar entre los grupos son: Se intercambia información sobre los usuarios de los programas( $F = 6.851$ ;  $p = .015$ ), Se comparten recursos( $F = 4.887$ ;  $p = .037$ ), Se hacen intervenciones combinadas( $F = 8.754$ ;  $p = .007$ ), y Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios( $F = 8.329$ ;  $p = .008$ ).

En relación a las variables con respecto a la relación establecida con profesionales de otros servicios, las que contribuyen a discriminar entre los grupos son: Me ha permitido conocer a otros profesionales( $F = 4.995$ ;  $p = .035$ ), Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo( $F = 4.995$ ;  $p = .035$ ), La relación no ha influido para nada en mi trabajo ( $F = 4.887$ ;  $p = .037$ ), No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mi ( $F = 6.851$ ;  $p = .015$ ), y He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos ( $F = 3.077$ ;  $p = .042$ ).

Con el fin de determinar a cuál de los grupos analizados está contribuyendo más cada una de estas variables, se exploraron los coeficientes de estructura, así como, las funciones en los centroides de los grupos (ver tabla 66).

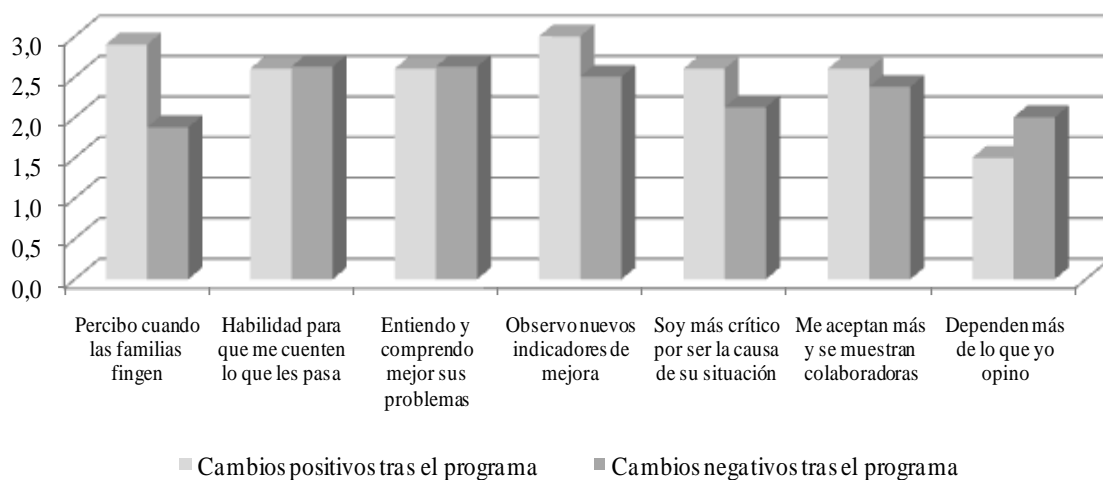
**Tabla 66.** Coeficientes de estructura y centroides de la función discriminante en función del desarrollo profesional del mediador

		<b>Coeficientes de estructura</b>
Cambios en el mediador	Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo	<b>.851</b>
	Tengo más habilidades para que las familias me cuenten lo que les pasa	-.040
	Entiendo y comprendo mejor sus problemas	-.040
	Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía	<b>.570</b>
	Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación	.354
	Observo que las familias me aceptan más y se muestran colaboradoras	.236
	Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas	<b>-.570</b>
Cambios en el equipo de trabajo	Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias	<b>.938</b>
	Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso	<b>.718</b>
	Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social	<b>.570</b>
	El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias	<b>.718</b>
	El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales	<b>.570</b>
Coordinación con otros servicios	Se intercambia información sobre los usuarios de los programas	<b>.851</b>
	Se comparten recursos	<b>.718</b>
	Se hacen intervenciones combinadas	<b>.961</b>
	Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios	<b>.938</b>
Relación establecida con profesionales de otros servicios	Me ha permitido conocer a otros profesionales	<b>.726</b>
	Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo	<b>.726</b>
	La relación no ha influido para nada en mi trabajo	<b>-.718</b>
	En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas	-.299
	No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mi	<b>-.851</b>
	Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional	-.195
	He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos	<b>-.570</b>

Centroides de la función:

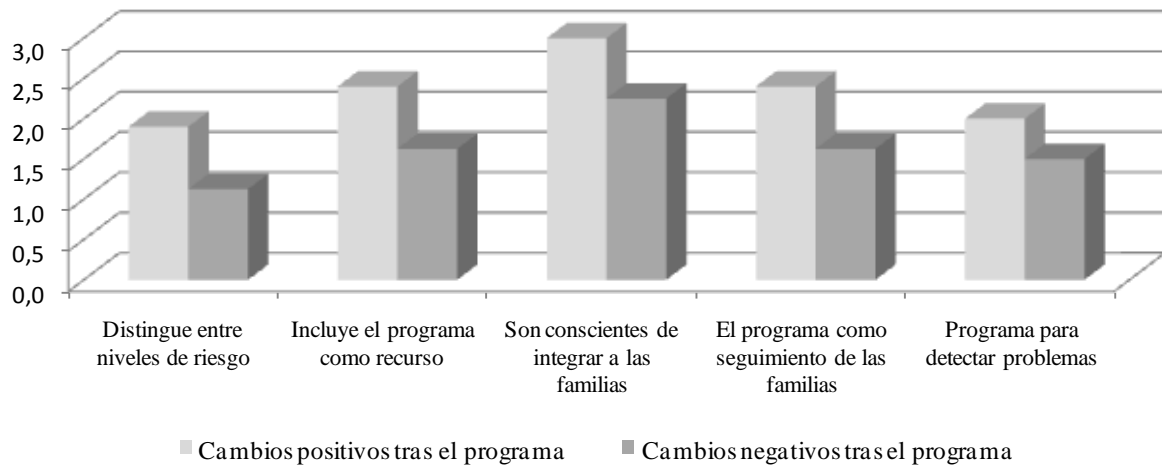
Cambios más favorables tras el programa = .763; Cambios menos favorables tras el programa = -.477

Como podemos observar en la tabla 65, las variables que observamos que contribuían significativamente a discriminar entre los grupos y que caracterizan a la categoría de “Cambios más favorables tras el programa” son, en el caso de los cambios en el mediador: Me doy más cuenta de cuando las familias están fingiendo (Coeficiente de estructura = .851), Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía (Coeficiente de estructura = .570). Por otro lado, la variables que observamos que contribuía significativamente a discriminar entre los grupos y que caracteriza a la categoría de “Cambios menos favorables tras el programa” es Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas (Coeficiente de estructura = -.570). Este resultado se recoge en la Figura 124.



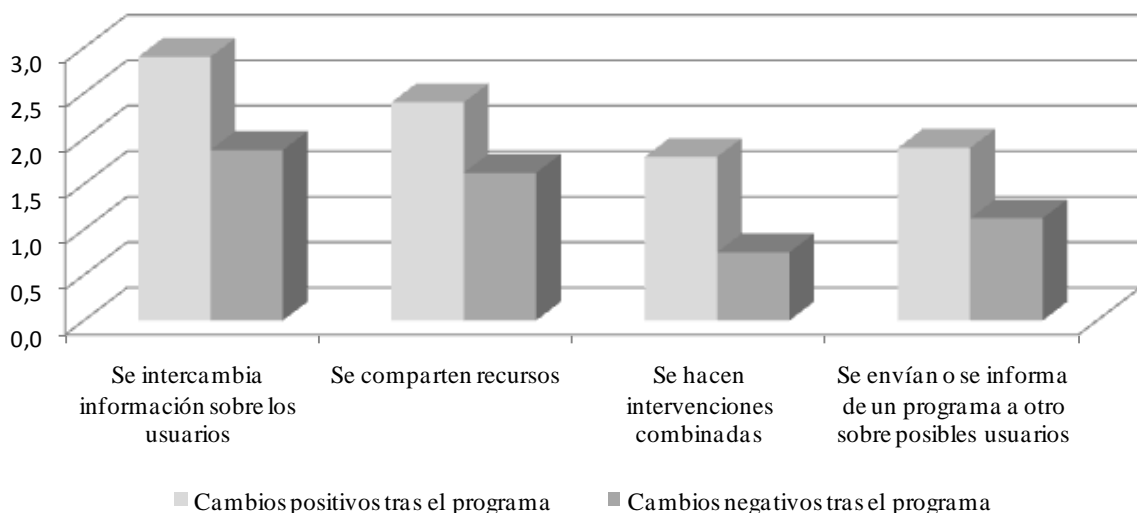
**Figura 124.** Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a los cambios del mediador entre las categorías de cambio tras el programa.

En el caso de los cambios en el equipo de trabajo, caracterizan a la categoría “Cambios más favorables tras el programa”: Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias (Coeficiente de estructura = .938), Ahora se incluye el programa como recurso a utilizar en los planes de caso (Coeficiente de estructura = .718), Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social (Coeficiente de estructura = .570), El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias (Coeficiente de estructura = .718), y El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales (Coeficiente de estructura = .570). Este resultado se recoge en la Figura 125.



**Figura 125.** Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a los cambios del equipo de trabajo entre las categorías de cambio tras el programa.

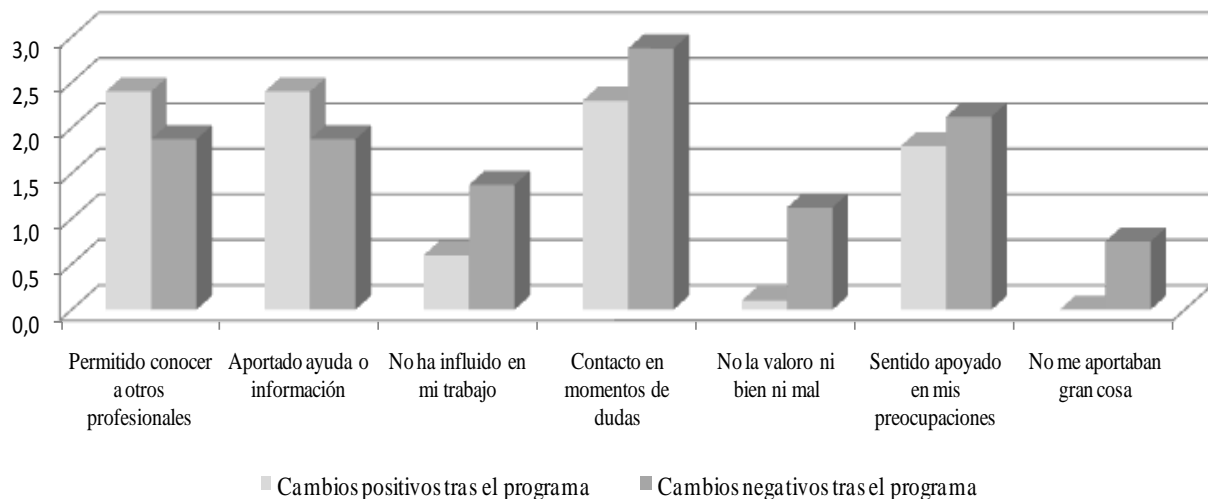
En el caso de las variables con respecto a la coordinación con otros servicios, para la misma categoría, son: Se intercambia información sobre los usuarios de los programas (Coeficiente de estructura = .851), Se comparten recursos (Coeficiente de estructura = .718), Se hacen intervenciones combinadas (Coeficiente de estructura = .961), y Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios (Coeficiente de estructura = .938). Este resultado se recoge en la Figura 126.



**Figura 126.** Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a la coordinación con otros servicios entre las categorías de cambio tras el programa.

En relación a las variables con respecto a la relación establecida con profesionales de otros servicios, con respecto a la categoría “Cambios más favorables tras el programa”, son: Me ha permitido conocer a otros profesionales (Coeficiente de estructura = .726), y Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo (Coeficiente de estructura = .726).

Por otro lado, las variables que observamos que contribuían significativamente a discriminar entre los grupos y que caracterizan a la categoría de “Cambios menos favorables tras el programa” son, con respecto a la relación establecida con profesionales de otros servicios: La relación no ha influido para nada en mi trabajo (Coeficiente de estructura = -.718), No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mí (Coeficiente de estructura = -.851), y He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos (Coeficiente de estructura = -.570). Este resultado se recoge en la Figura 127.



**Figura 127.** Puntuaciones promedio en las variables del desarrollo profesional relativas a la relación con profesionales de otros servicios entre las categorías de cambio tras el programa.

Por tanto, podemos decir que el perfil de las familias con “cambios más favorables tras el programa” se caracteriza por aspectos positivos tanto en cambios en el trabajo del propio mediador, cambios en el equipo de trabajo, la coordinación con otros servicios y la relación establecida con profesionales de otros servicios. En cambio, el perfil de las familias con “cambios menos favorables tras el programa” se caracteriza

por aspectos negativos en los cambios en el propio mediador y la relación establecida con profesionales de otros servicios.

En conclusión, podemos hablar de un perfil a largo plazo de las familias en función de la tipología de cambio a corto plazo, al ser evaluada la calidad del ambiente familiar por un evaluador externo, pero no su funcionamiento familiar evaluado por el propio mediador. Donde, las familias con cambios más favorables tras el programa muestran mayor calidad del ambiente familiar. Por otro lado, el perfil de estas familias con respecto al desarrollo profesional del mediador a largo plazo refleja un desarrollo profesional positivo en el caso de la categoría “Cambios más favorables tras el programa”, en comparación con la categoría “Cambios menos favorables tras el programa” que se caracteriza por elementos menos positivos del desarrollo profesional.



## **Capitulo 9. Discusión y conclusiones**

En este último capítulo se discuten los principales resultados de esta investigación, en consonancia con los objetivos propuestos y el marco teórico presentado, atendiendo en primer lugar a los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar, y en segundo lugar, a sus efectos a largo plazo. Asimismo, se exponen las principales limitaciones de esta investigación y las implicaciones de la misma para la práctica profesional. Así como, finaliza con la reflexión sobre las conclusiones más relevantes que se derivan de la realización de la presente tesis doctoral.

### **1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar: Efectos inmediatos**

Los programas de apoyo parental se dirigen a la promoción de competencias parentales positivas dirigidas a la prevención y promoción de capacidades, a través de la provisión de recursos y protección (Trivette y Dunst, 2005), ayudando a los padres y madres a ser más capaces y competentes (Comer y Fraser, 1998; Dunst, 2005). La consecución de estos objetivos viene determinada por la calidad de los programas, tanto desde una perspectiva operacional como de la evidencia empírica de la misma.

Ante la importancia de esta calidad, diversos autores han planteado la necesidad de examinar la calidad de los programas de apoyo parental, estableciendo diversos criterios o estándares para la misma, entre los que se encuentra su eficacia, efectividad, poder de difusión y replicabilidad (Flay et al, 2005; McCall, 2009).

La evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar desarrollada en la presente investigación se dirige a poner a prueba estos criterios de calidad, atendiendo en primer lugar a su eficacia y efectividad. La eficacia de un programa hace referencia a su capacidad de producir los beneficios deseados en unas condiciones ideales y controladas, así como, su efectividad atiende a la capacidad de producir dichos beneficios al ser aplicado en comunidades en condiciones menos controladas pero más próximas a las de la vida real.

En este sentido, los resultados nos permiten demostrar los beneficios derivados del programa en el fortalecimiento y desarrollo de las competencias parentales tanto personales como interpersonales, demostrada no solo en la presente investigación, sino en la implementación del mismo en otros contextos como en la Comunidad Canaria

(Martín, 2005b). De modo que, se ha observado la reducción del apoyo a teorías implícitas caracterizadas por una baja complejidad en la interpretación del proceso de desarrollo y las necesidades de los menores, así como, una baja influencia percibida de los padres y madres sobre el mismo. Se apoyan así los resultados obtenidos en investigaciones previas que demuestran la efectividad del programa en el cambio de concepciones negativas sobre el desarrollo de los menores que subestiman las necesidades psicológicas de los mismos y la importancia de la tarea parental (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006).

El proceso de cambio en las teorías implícitas se centra principalmente en la reducción de concepciones inadecuadas más que al desarrollo de ideas más complejas sobre el desarrollo de los menores, probablemente porque los mediadores suelen incidir en mayor medida sobre aquellas teorías que pueden tener efectos más negativos sobre los menores. Por lo que, las concepciones que más se han trabajado se activan más rápidamente en la mente y se hacen más explícitas, permitiendo que sea más fácil su modificación (Bugental y Johnston, 2000).

Este proceso de cambio es especialmente beneficioso en las familias en situación de vulnerabilidad, caracterizadas por ser familias monoparentales, sin estudios o primarios, en situación de desempleo, que perciben ayudas económicas y se encuentran en situación de riesgo psicosocial. Este resultado podría deberse a que se trata de concepciones que son características de las familias que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, dirigidas principalmente al desarrollo físico del menor y con poca influencia percibida en el mismo (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Por otro lado, las prácticas educativas se derivan de las metas educativas y las teorías implícitas subyacentes con respecto al desarrollo infantil (Rodrigo y Triana, 1996), dirigidas a la satisfacción de sus necesidades, al refuerzo de los comportamientos positivos y al establecimiento de una comunicación efectiva y socializadora (Hoghghi, 2002). De este modo, se ha observado cómo el cambio producido en las teorías implícitas, descrito con anterioridad, se asocia a la disminución de prácticas educativas de carácter restrictivo y/o aquellas vinculadas a la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores; a favor del desarrollo de prácticas centradas en el

razonamiento y las explicaciones, de modo que se fomenta la comprensión de las normas y la autonomía de los menores. Estos resultados se encuentran en consonancia con estudios previos que indican que el programa es capaz de disminuir las perspectivas pasivas del desarrollo de los menores reduciendo el uso de prácticas coercitivas y permisivas y favoreciendo el desarrollo de las inductivas (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006).

Tal y como hemos observado en el proceso de cambio de las teorías implícitas, las familias que se han beneficiado especialmente del cambio en sus prácticas educativas presentan el mismo perfil de vulnerabilidad, resultado que se ha observado en investigaciones previas donde el bajo nivel educativo se asocia a un mayor incremento de las prácticas educativas inductivas (Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006). Este resultado cobra especial relevancia al considerar que las familias con este perfil de vulnerabilidad se caracterizan por el uso de una disciplina incoherente, utilizando prácticas permisivas y coercitivas sin orden ni concierto, donde es poco esperable que se desarrollen prácticas educativas más sofisticadas destinadas a la reflexión y la argumentación (Rodrigo et al, 2008). Por ello, es de valorar positivamente el que el programa haya proporcionado herramientas a los padres y madres de las que antes no disponían para afrontar las demandas que les exige su tarea parental (Ditzel y Maldonado, 2004; Ehrenberg, 1999).

Asimismo, se han observado cambios en la agencia parental de los padres y las madres a través de un incremento de la capacidad autopercebida de controlar sus vidas y sus habilidades de afrontamiento (Koeske y Koeske, 1992; Turner y Roszell, 1994); así como, una mayor percepción de su capacidad de afrontar el ejercicio de la tarea parental a través de un mayor sentimiento de competencia, en comparación con el grupo control (Azar, 1998; Bandura, 1997). Estos resultados son consistentes con investigaciones previas, aunque éstas se han demostrado eficaces no solo en la mejora del control interno y la autoeficacia, sino también en el incremento del acuerdo en la pareja y la percepción de dificultad de su rol parental (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006).

Este proceso de cambio es especialmente beneficioso en aquellas familias caracterizadas por la ausencia de indicadores de riesgo, de mayor edad y con familias

numerosas que a su vez presentaban poca disposición a participar y colaborar en el programa. Demostrando la capacidad del programa de modificar la predisposición inicial de los padres y madres e influir sobre el desarrollo de sus competencias parentales. Este resultado es consistente con las investigaciones previas a excepción del número de hijos de la familia, donde se ha asociado a las familias con menos hijos con un desarrollo mayor de su acuerdo en la pareja (Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006). Probablemente, el hecho de que las familias con un perfil de mayor vulnerabilidad hayan obtenido mejores beneficios en la modificación de sus teorías implícitas y prácticas educativas, y atendiendo al hecho de que habitualmente se trata de familias numerosas, podría asociarse a un efecto derivado del mismo más que a un elemento exclusivo del desarrollo de su agencia parental. En este sentido, el desarrollo de la agencia parental es crucial en el caso de las familias en situación de riesgo ya que éstas sienten que no tienen control sobre sus vidas y dependen de los servicios sociales para su funcionamiento (Coleman y Karraker, 1997; Raver y Leadbeater, 1999; Koeske y Koeske, 1992).

En el proceso de cambio de la agencia parental cobra especial relevancia la formación y entrenamiento del mediador en el programa, ya que los padres y madres que realizaron el programa con un mediador entrenado vieron beneficiada en mayor medida su capacidad de afrontar la tarea parental, de controlar sus vidas y de llegar a acuerdos en la pareja con respecto a la educación de sus hijos. Esta formación se considera un buen predictor del desarrollo de las familias tras su participación en los programas de apoyo parental (Daro y Donnelly, 2002).

En consonancia con los efectos del programa expuestos hasta el momento se observan cambios en la red de apoyo social de las familias, mostrando un incremento no solo de las redes informales de apoyo, sino también de las formales; así como, la satisfacción con las primeras, independientemente de la situación problemática a la que se enfrenten las familias. Contribuyendo, según Sluzki (1996), al desarrollo de la identidad personal, al bienestar físico y mental, al desarrollo de competencias y al sentido de control sobre la propia vida.

Estos cambios se encuentran fuertemente determinados por aspectos relativos al mediador con el que se realizó el programa, principalmente con respecto a las fuentes de

apoyo formal. En este sentido, cuando el mediador era joven y no había realizado la formación o entrenamiento en el programa, aumenta considerablemente el uso y la satisfacción con las fuentes de apoyo formal de las familias, independientemente de la problemática a la que se enfrenten. En este sentido, se podría considerar que la falta de formación del profesional fomentaría en las familias la búsqueda de nuevas fuentes de apoyo formal que sean capaces de responder a las demandas que éste no es capaz de afrontar, abriéndose a la red de apoyo que le brinda la comunidad (Thompson, Flood y Cohen, 2006).

Diversas investigaciones ponen de manifiesto que ambos sistemas de apoyo son perfectamente compatibles, donde los apoyos informales suponen la fuente principal de ayuda de las familias y los apoyos formales ejercen una función fortalecedora de los mismos (Garbarino, 1977; Litwak, 1978; Navarro, 2004). Aunque no solo cobran importancia por el aumento que se ha observado en la red de apoyo social de las familias, sino también, por la influencia que ejercen sobre los procesos de cambio de diferentes componentes del ejercicio de la parentalidad.

En este sentido, los resultados indican que el uso de las fuentes de apoyo formales se asocia a cambios negativos en las concepciones educativas y agencia parental, relacionándose con un incremento de ideas basadas en una baja complejidad del proceso de desarrollo de los menores y sus necesidades, así como, con mayores dificultades en el establecimiento de relaciones que lleven al acuerdo en la pareja. En cambio, la utilización de apoyos informales se asocia a un incremento en el acuerdo entre la pareja con respecto a los aspectos educativos de sus hijos e hijas. Entendiendo que las relaciones sociales son situaciones complejas que pueden ofrecer apoyo, pero también pueden crear estrés y dificultades, incluso, en ocasiones, pueden darse ambas al mismo tiempo (Berscheid y Reis, 1998; Collins y Laursen, 1999), ya que existe una línea muy fina entre la ayuda efectiva y la interferencia o pérdida de control sobre la propia vida (Ghate y Hazel, 2002).

En la línea de los estudios que indican que es la satisfacción con las fuentes de apoyo la que se asocia más directamente con los cambios en las familias (Doeglas et al, 1996; Neuling y Winifield, 1988; Power, 1988; Sandler y Barrera, 1984; Wallsten, Tweed, Blazer y George, 1999), los resultados indican que, con respecto a las teorías

implícitas y la agencia parental, se observan los mismos efectos observados en el uso, pero más intensos y ampliados. Aunque en el caso de la satisfacción, se asocia además a los cambios en las prácticas educativas desarrolladas por la familia, donde la satisfacción con las fuentes informales de apoyo se vincula con la reducción de prácticas caracterizadas por el control restrictivo o la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores; de acuerdo con investigaciones previas que indican que una mayor satisfacción con fuentes informales como el apoyo de la madre se asocia a un menor uso de prácticas coercitivas (Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007).

Por otro lado, la satisfacción con las fuentes de apoyo formal se vincula a efectos diferentes en función del momento en que se haya medido, de modo que la satisfacción inicial con las fuentes de apoyo formal se asocia al mismo efecto beneficioso sobre las prácticas educativas desarrolladas en la familia observado para las fuentes de apoyo informal. Este resultado se apoya en investigaciones previas que indican que los apoyos formales como el proporcionado por la escuela se asocia a un menor uso de prácticas coercitivas (Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007).

Por el contrario, la satisfacción con las fuentes de apoyo formal al finalizar el programa demuestra un efecto negativo sobre las prácticas educativas, de modo que aumenta el control de las demandas a través de limitaciones y normas en las prácticas familiares, así como, favorece concepciones simplistas sobre el desarrollo de los menores. La amplitud de los servicios formales de ayuda para las familias en situación de riesgo psicosocial, genera que en muchas ocasiones se encuentren multiasistidas (Matos y Sousa, 2004), por lo que la tarea fundamental de los profesionales debe ser la identificación, el desarrollo y la protección de las fuentes de apoyo social naturales de la familia (Jack, 2000), ya que se han demostrado más efectivas y favorecedoras del ejercicio de la parentalidad. Por tanto, no se puede asumir que el incremento de la red formal de apoyo de una familia suponga necesariamente una mejora de sus competencias y funcionamiento (Thompson, Flood y Goodvin, 2006).

Cabe destacar que el aumento tanto del uso de los apoyos formales como de su satisfacción se asocia en esta investigación a padres y madres que realizaron el programa con un mediador que no había realizado la formación inicial, por lo que es posible que esta falta de conocimiento sobre el desarrollo del programa pudiera hacerse

extensible a los procesos de cambio en las teorías implícitas, prácticas educativas y agencia parental; ya que la carencia de las competencias profesionales necesarias dificultan la movilización de los recursos cognitivos, de relación social, emocionales y personales de las familias que les permitan hacer frente a la situación en la que se encuentran (Perrenoud, 2004).

En este sentido, no podemos olvidar que la implicación de las familias en los programas depende en gran medida de la relación que establezcan con el mediador (Brooks-Gunn et al, 2000; Korfmacher et al., 2007; McCurdy y Jones, 2000). Y esta relación se basa en las competencias profesionales de los mediadores determinadas por diversos factores organizacionales que influyen en el proceso de entrenamiento y formación (Sanders y Murphy-Brennan, 2010). Este proceso de actualización de los profesionales se retroalimenta de modo que la intervención delimita nuevos criterios de definición del perfil profesional, como los vistos hasta el momento, que suponen la inclusión de nuevos elementos en la formación y entrenamiento de los mismos.

Para evitar esta situación el Consejo de Europa (2008) recomienda que las intervenciones realizadas desde la preservación familiar deben ser multifacéticas e integradas, para poder dar cobertura a la complejidad de estresores y dificultades que afrontan las familias diariamente (Gilligan, 2000), de modo que se contrarresten las carencias y las fortalezas entre profesionales, proporcionando a las familias un servicio adaptado a sus necesidades.

Hasta el momento, se ha puesto de manifiesto la eficacia y la efectividad del programa, pero tal y como proponen McCall y Green (2004), para que se puedan desarrollar programas de intervención relevantes para la comunidad es necesario desarrollar una ciencia de la implementación. En este sentido, se han explorado los elementos característicos de la implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar, atendiendo tanto a la conformación del grupo, la metodología y al desarrollo del mismo.

La conformación del grupo se encuentra directamente vinculada con la metodología del programa, ya que según nuestros resultados, en aquellos grupos en los que se presenta una combinación de niveles de riesgo psicosocial se observan cambios más positivos en sus competencias parentales, así como, cuando se participa en grupos



pequeños o lo suficientemente grandes como para crear subgrupos de trabajo dentro del mismo. Demostrando la importancia de la metodología experiencial que promueve el intercambio de experiencias, proporcionando un abanico más amplio de alternativas para la reflexión conjunta, a través del trabajo en pequeños grupos (Máiquez et al, 2000; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006).

Asimismo, el programa ha resistido bien su transferencia y adaptación de una comunidad a otra, manteniendo la fidelidad del programa, el método y el modelo de formación, de modo que se asegura que la columna vertebral del programa sea la misma, garantizando unos mínimos requerimientos y exigencias para el desarrollo y la implementación del mismo. De modo que se demuestra que el programa tiene la capacidad de ser desarrollado a gran escala, cumpliendo con los estándares necesarios para su difusión (Hansen y Dusenbury, 2001; Kellam y Langevin, 2003; Lynagh, Perkins y Schofield, 2002).

Por otro lado, el desarrollo del programa se ha caracterizado por la incorporación de los recursos municipales existentes para las familias, facilitando, en consecuencia, la implicación de estas en los mismos. En este sentido, el programa no ha actuado como un “cuerpo extraño” adherido a los servicios sociales, sino que se ha incorporado plenamente al sistema de recursos y se ha beneficiado del uso de los mismos cuando ha sido necesario; de modo que se genera una intervención multifacética e integrada en el servicio (Consejo de Europa, 2008).

El Programa de Apoyo Personal y Familiar ha demostrado su eficacia y su efectividad en el desarrollo de las competencias parentales, aunque hasta el momento estos efectos se han considerado de forma aislada. Por ello hemos realizado un acercamiento a estos procesos de cambio centrado en el propio individuo, lo que nos permite conocer los patrones de interrelación que se establecen entre los diversos componentes evaluados en el programa. De modo que se han observado cinco perfiles específicos en función de los procesos de cambio en las teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.

Estos perfiles de cambio, a excepción de uno, presentan efectos positivos en mayor o menor medida en algunos o en todos los componentes relativos al desarrollo de las competencias parentales, demostrando que el programa se dirige tanto a la

promoción de habilidades educativas, como al desarrollo de competencias personales e interpersonales en el ejercicio del rol parental (Martín, 2005a).

En este sentido, se observa cómo algunos de los efectos que ya hemos observado de manera independiente se vinculan a cambios específicos en otras dimensiones de la parentalidad, de modo que los cambios en las prácticas educativas y las teorías implícitas se encuentran fuertemente asociados (Rodrigo y Triana, 1996). Por lo que los perfiles caracterizados por un aumento en su apoyo a concepciones de baja complejidad en el proceso de desarrollo y las necesidades de los menores y su influencia percibida en el mismo, se asocian a una reducción de aquellas prácticas educativas que suponen un ejercicio adecuado y adaptativo de la parentalidad; y viceversa, los padres y madres caracterizados por un incremento en la percepción de la complejidad del proceso de desarrollo y de su influencia sobre el mismo, se vinculan a una reducción de prácticas educativas dirigidas a la falta de supervisión e interés por las necesidades de los menores y sus conductas y al incremento de prácticas adaptativas (Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007).

Por otro lado, este análisis permite comprobar que el desarrollo de la agencia parental se encuentra menos vinculado a los componentes conceptuales o prácticos de la parentalidad, sino que supone un proceso de cambio paralelo pero independiente debido a que se trata de competencias más internas y ligadas a su rol de padres y madres. De este modo, el aumento de la capacidad autopercebida de controlar sus propias vidas observado al considerar el control interno como un elemento individual del ejercicio de la parentalidad, no se muestra característico en ninguno de los perfiles de cambio observados. Ello indica que este efecto positivo del programa es transversal, siendo beneficioso independientemente del proceso de cambio general de la familia. En cambio, al considerar la heterogeneidad del proceso de cambio cobran relevancia otros elementos de la agencia parental que hasta el momento no se habían observado, como la autoeficacia, el acuerdo en la pareja y la percepción de dificultad del rol parental, de acuerdo con estudios previos que indican la capacidad del programa de incrementar todas las dimensiones relativas a la agencia parental (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006).

Hemos diferenciado los perfiles de cambio desarrollados por los padres y madres en función de la amplitud de los cambios. Así, se observan dos perfiles caracterizados por cambios en sus teorías implícitas y agencia parental, pero sin influencia significativa sobre las prácticas educativas, donde el cambio se establece a nivel cognitivo y emocional (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993); y por otro lado, tres perfiles que demuestran cambios en todas las dimensiones analizadas, mostrando un proceso multidimensional de modificación del ejercicio parental.

Un segundo elemento que distingue los perfiles de cambio atiende al sentido de los mismos, positivos o negativos, de este modo, dejando a un lado el perfil caracterizado por cambios globales positivos, se presenta un patrón caracterizado por generar grupos de cambio, es decir, los cambios en las teorías implícitas y las prácticas educativas suelen ir en el mismo sentido y, a su vez, en sentido contrario a los observados en la agencia parental. De este modo, los padres y madres que presentan perfiles positivos en el cambio de sus teorías implícitas y prácticas educativas, no solo han modificado sus creencias previamente establecidas, sino que han adquirido habilidades y la capacidad de utilizar estrategias verbales en la resolución de los conflictos (Howes et al, 2000). Estos perfiles se corresponde con aquellos padres que presentan una mayor vulnerabilidad característica de las familias en situación de riesgo psicosocial, como ser familias monoparentales, con bajo nivel educativo, situación de desempleo, ser receptores de ayudas económicas y con una escasa red de apoyo social (Catalano et al, 2004). Así como, se corresponde con padres y madres que realizaron el programa con un mediador de género masculino, con titulación en educación social o pedagogía, que no había asistido a la formación inicial y que considera el programa como un recurso útil en el trabajo con familias, adaptándolo a su trabajo diario. De modo que el programa se integra en el servicio, proporcionando a las familias apoyo de modo multifacético (Gilligan, 2000).

Por otro lado, se encuentran los padres y madres que presentan perfiles positivos en el cambio de su agencia parental, desarrollando una mayor competencia personal en el desarrollo de su tarea parental, de modo que se incrementa su percepción de capacidad de controlar sus vidas, lo que se deriva en un mayor sentimiento de competencia (Elder, Eccles, Ardel y Lord, 1995). Estos perfiles se describen principalmente por aspectos relativos al mediador con el que desarrollaron el programa,

caracterizándose por ser mujeres con titulación en psicología, que habían realizado la formación inicial del programa.

En este sentido, cabe destacar que independientemente de la forma en la que se analicen los cambios, de forma individual o como un proceso de cambio integrado, la formación en el programa cobra especial relevancia en el desarrollo de la agencia parental de los padres y madres. Ya que desde la formación se entrenan competencias profesionales indispensables para desarrollar el ejercicio profesional de modo que no juzgue ni estigmatice a los padres y madres, promoviendo valores interpersonales basados en la confianza, la reciprocidad y el respeto mutuo, que ellos mismos suelen definir como aspectos fundamentales de un apoyo adecuado para su desarrollo parental (Williams, 2003, 2004).

No podemos olvidar el perfil de cambio caracterizado por cambios totales positivos en todas las dimensiones analizadas, a través del desarrollo de una imagen más compleja sobre el desarrollo de los menores asociado al incremento de prácticas educativas basadas en la explicación, argumentación y justificación de la norma, y reforzado por la creación de una alianza coparental derivada de la calidad de la relación de pareja que incide directamente en su ejercicio parental (Hoghugui, 2002; McHale y Cowan, 1996). Estos padres y madres beneficiados de manera integral del programa se caracterizan por la presencia de gran cantidad de factores de protección familiar que les predisponen a desarrollar una parentalidad más adaptativa, como un nivel educativo medio, se encuentran empleados por lo que no tienen la necesidad de percibir ayudas económicas y tienen una gran red de apoyos informales (Kotliarenko, Caceres y Fontecilla, 1997; Rutter, 1985).

Por último, lejos de centrarnos exclusivamente en los aspectos positivos del mismo, es fundamental identificar las características de los padres y madres pertenecientes al perfil de cambio que ha presentado cambios negativos tras el programa, incidiendo fundamentalmente en sus teorías implícitas y agencia parental. En este sentido, se observa que son aquellos padres y madres que presentan un perfil inicial de menor vulnerabilidad, caracterizado por un alto nivel educativo, así como, una menor motivación para el cambio en el ejercicio de su tarea parental, que podría incidir tanto en su ejercicio como en el funcionamiento familiar (Littel y Girvin, 2005). Asimismo,

realizaron el programa en grupos donde no existía una gran variedad de experiencias, ya que se trataba, en su mayoría, de familias normalizadas sin indicadores de riesgo.

Los padres y madres caracterizados por estos perfiles de cambio se han encontrado en grupos en los que la metodología del programa se ha visto limitada, debido a que el intercambio de experiencias que se plantea no es lo suficientemente rico como para generar pensamientos alternativos que promuevan la reflexión personal y conjunta. Así como, se han enfrentado a un programa diseñado para familias con un perfil de mayor vulnerabilidad, siendo necesaria la adaptación del mismo para hacer frente a las dificultades e inquietudes que presentan las familias normalizadas en el ejercicio de su rol parental.

Las diferencias entre estos perfiles reflejan la complejidad del proceso de aprendizaje que requiere la parentalidad, compuesto por un proceso objetivo, relativo al cambio de las teorías implícitas y las prácticas educativas de los padres y madres, y un proceso subjetivo, relativo al aprendizaje de elementos internos en relación a la agencia parental, que se combinan para generar un adecuado desarrollo del rol parental de un modo integral (Stark, Gruber, Renkl y Mandl, 1998). Para un desarrollo ideal de la parentalidad deben coincidir ambos procesos, generando un aprendizaje complejo que combine los procesos objetivo y subjetivo.

Este aprendizaje complejo se ha desarrollado en dos de los perfiles de cambio de los padres y madres tras el programa. Sin embargo, también se puede producir una disociación entre los dos procesos, indicando que el aprendizaje está en fase transicional, transitando hacia la consecución de la integración de ambos procesos; proceso se que ha observado en dos de los perfiles de cambio de los padres y madres, lo que indica que el programa no ha sido negativo para las familias, sino que no ha podido consolidar todo el aprendizaje complejo, que se encuentra aún en transición. Así como, se ha observado la presencia de indicadores de riesgo en las familias como precipitantes de este proceso disociativo de aprendizaje.

En conclusión, el Programa de Apoyo Personal y Familiar ha demostrado cumplir con los estándares de calidad requeridos para los programas de apoyo parental, atendiendo a su eficacia, efectividad y poder de difusión (Flay et al, 2005; McCall, 2009); ya que no solo se ha demostrado beneficioso en condiciones ideales sino también

en su transferencia a otros contextos, demostrando la calidad de su proceso de implementación y la importancia tanto de las redes de apoyo como de las características del mediador que lo desarrolla. Así pues, cuando el programa se realiza siguiendo su proceso de implementación, atendiendo a los destinatarios propuestos y por profesionales formados y supervisados, es menos probable que las familias desarrollen pautas educativas de riesgo que pongan en riesgo el desarrollo integral del menor (Daro y Donnelly, 2002).

En este sentido, una vez que el programa ha demostrado su efectividad, se presenta en detalle su desarrollo y proceso de implementación y se ha demostrado que genera beneficios comparables de una comunidad a otra; se puede concluir que además de cumplir con los estándares de calidad ya descritos, el programa ha demostrado su replicabilidad tras adaptarse a las características de las situaciones locales (Fixsen et al, 2005; Flay et al, 2005; Groark y McCall, 2005, 2008; McCall, Groark y Nelkin, 2004). De este modo, se garantiza la continuidad y difusión de las prácticas y programas que resultan beneficiosas para las familias (Baumann, Kolko, Collins y Herschell, 2006).

## **2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar: Efectos a largo plazo**

El programa de Apoyo Personal y Familiar se ha demostrado capaz de fortalecer las competencias parentales, generando cambios positivos en las teorías implícitas, agencia parental, prácticas educativas y red de apoyo social de los padres y madres una vez terminada su implementación. Pero, ¿estos efectos positivos se mantienen a largo plazo?, y de ser así, ¿se ha demostrado la transferencia de estos efectos al ambiente familiar?

Para dar respuesta a esta pregunta se han analizado diversos aspectos relativos al ejercicio de la parentalidad, como la calidad del ambiente familiar y el funcionamiento familiar un año después de la finalización del programa; ya que este ambiente familiar se considera un buen predictor del ajuste conductual y la competencia social de los menores que en él se desarrollan (Yeates, Taylor, Walz, Stancin y Wade, 2010).

El ambiente familiar puede evaluarse atendiendo a su organización y su poder de estimulación, así como, a la dinámica familiar que en él se desarrolla, por lo que se

analizan de modo independiente la calidad del ambiente familiar y el funcionamiento familiar. Este acercamiento al ambiente familiar de los padres y madres que han participado en el programa se realiza por medio de dos informantes bien diferenciados, con el fin de tener una visión más objetiva y ajustada a la realidad de lo que está ocurriendo en las familias.

De este modo, se ha evaluado la calidad del ambiente familiar de las familias por medio de un evaluador externo tanto al servicio que ha implementado el programa como a las familias que han participado en el mismo. De acuerdo con estos informes y desde una perspectiva descriptiva, se ha observado que un año después de la finalización del programa la calidad del ambiente familiar general era bastante buena, atendiendo a elementos relativos a la interacción padre/madre-hijo/a y a su estimulación, como son la atención y el afecto proporcionado tanto de manera verbal como no verbal, la aceptación del menor y su comportamiento, el acceso a personas o situaciones que suponen variedad para el menor y la proporción de un entorno seguro para su desarrollo. Así como, se observa una menor calidad en los aspectos relativos a la estimulación del menor tanto por medio de juegos y materiales de aprendizaje que estimulen su desarrollo, como su estimulación en relación a los aspectos más académicos. Estos informes han permitido, como propone Moreno (1989), realizar un análisis del escenario familiar atendiendo a su mayor o menor potencial estimulante en diversas áreas del desarrollo del menor.

Aunque de modo general, podemos hablar de una gran calidad del ambiente familiar, son aquellos padres y madres que originalmente se caracterizaban por no suponer un riesgo para el desarrollo del menor, de menor edad, con estudios medios o superiores, en familias biparentales y que no recibían ayudas económicas los que presentan una mayor calidad del mismo. Probablemente estas diferencias se asocien a una situación previa en la que ya presentaban diferencias significativas con respecto a los padres y madres en situación de riesgo psicosocial, que se caracterizaban por la presencia de factores de riesgo a nivel individual, familiar, ambiental y sociocultural (Trigo, 1992).

Es importante señalar el hecho de que aunque se observen diferencias entre las familias en situación de riesgo y las familias sin riesgo en la mayor parte de los factores

de calidad del ambiente familiar, existen dos elementos que no las presentan. Por un lado, la estimulación en el desarrollo de la madurez social del menor, a través del respeto a las normas sociales y la expresión de sentimientos de forma asertiva, es el elemento de calidad del ambiente familiar menos desarrollado. Por otro lado, las muestras de atención y afecto hacia el menor, tanto de manera verbal como no verbal, son uno de los aspectos relativos a la calidad del ambiente familiar más desarrollados a largo plazo; ambos efectos se han observado independientemente de la situación de riesgo familiar.

Las familias en situación de riesgo psicosocial se enfrentan a una situación de estrés y de pobreza que perjudica las interacciones padres-hijos, generando una mayor probabilidad de experimentar retrasos en diversas áreas del crecimiento (Conger et al, 2002; Dearing, 2008; McLoyd, 1998). Sin embargo, a través del programa se ha cruzado esa barrera amortiguando el impacto negativo de los contextos de riesgo a través de diversos factores familiares como la parentalidad positiva, la provisión de afecto y las prácticas disciplinarias coherentes, que ejercen un efecto protector del desarrollo del menor (Cleveland, Feinberg y Greenberg, 2010).

Las mejoras en el funcionamiento familiar han sido evaluadas por el mediador que ha mantenido un contacto continuo con las familias durante todo el proceso y posee un mayor conocimiento de los cambios percibidos en el ejercicio de su rol parental. Así, siguiendo con una perspectiva descriptiva se ha observado que, un año después de la participación de los padres y madres en el programa, muestran mejoras principalmente en su capacidad de reflexión sobre las teorías y prácticas educativas, en la interacción padres-hijos y en la convivencia general en la familia, y en su agencia parental, percibiéndose como responsables del bienestar de sus hijos y actuando en consecuencia para la resolución de sus problemas. En cambio, los aspectos, que aun habiendo mejorado, lo hacen en menor medida son los relativos a la ampliación de la red social tanto formal como informal.

Ante esta tendencia de mejoras generalizadas en el funcionamiento familiar existe un perfil de familias que presentan mayores mejoras, caracterizándose por ser aquellas madres que residían en zonas urbanas, en familias monoparentales, con estudios medios o superiores, que se encontraban empleadas y no percibían ayudas



económicas. Demostrando de nuevo la tendencia de las familias normalizadas a presentar mayores niveles de mejora y de calidad del funcionamiento familiar. En este sentido, cabe destacar la presencia de las familias monoparentales como características de una mayor mejora de su funcionamiento familiar, ya habitualmente el hecho de ser familias monoparentales suele interferir en la capacidad de los profesionales de identificar factores protectores y fortalezas en la familia, considerándose la situación familiar como un factor general de adversidad (Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009).

Asimismo, son los mediadores de mayor edad, con titulación en psicología o pedagogía y que habían realizado la formación inicial, los que perciben mayores mejoras en el funcionamiento familiar de los padres y madres que participaron en el programa. En este sentido, tanto la experiencia adquirida con los años, como la metodología experiencial desarrollada en el programa, permiten que el mediador se posicione en el rol de guía o facilitador del proceso de cambio de los padres y madres, generando cambios más positivos en la familia (Máiquez et al, 2000).

Una vez observada la calidad del ambiente familiar y su funcionamiento a largo plazo, surge una nueva cuestión ¿se produce una transferencia de los efectos inmediatos del programa a la situación familiar a largo plazo? Con el fin de dar respuesta a esta pregunta se han explorado los perfiles discriminantes a largo plazo de los padres y madres que demostraron haber obtenido cambios inmediatos más favorables y menos favorables, tras el programa.

Con respecto a la calidad del ambiente familiar se genera un perfil claro a largo plazo para aquellos padres y madres con cambios más favorables tras el programa, caracterizándose por presentar una mayor calidad general del ambiente familiar. Así, en el hogar de estos padres y madres se observan más materiales de estimulación para el aprendizaje, una mayor diversidad de experiencias y mayor aceptación del menor. En cambio, aquellos padres y madres que presentaron cambios menos favorables tras el programa no se caracterizan por ningún elemento identificativo de la calidad del ambiente familiar. En consonancia con diversos estudios que indican que cuando los padres utilizan técnicas disciplinarias coherentes y supervisan las actividades diarias de sus hijos, es menos probable que se desarrollen pautas de riesgo, de modo que se

fomenta la calidad del ambiente familiar (Capaldi y Patterson, 1996; Li, Stanton y Feigelman, 2000; Leventhal y Brooks-Gunn, 2000).

Por otro lado, no podemos olvidar el peligro que supone una baja calidad del ambiente familiar para los menores, ya que puede repercutir negativamente en su desarrollo, asociándose a una baja participación en actividades fuera del ámbito escolar (Dearing et al, 2009; Fletcher, Elder y Mekos, 2000; Simplins, Davis-Kean y Eccles, 2005), y a una situación de desventaja en el desarrollo de habilidades, motivación, autoeficacia y competencias sociales y emocionales (Dearing y Taylor, 2007; Dearing, Taylor y McCartney, 2004; Votruba-Drzal, 2003).

Con respecto al funcionamiento familiar percibido por el mediador, no se observan perfiles diferenciados entre los padres y madres que obtuvieron cambios más y menos favorables tras el programa, indicando que los efectos positivos a largo plazo del programa sobre el funcionamiento familiar se producen de manera general, independientemente de los efectos inmediatos obtenidos en el mismo. Asimismo, es un indicativo del peligro que supone que la evaluación de los efectos del programa sea realizada por el mismo profesional que lo ha implementado, suponiendo un riesgo en la objetividad de la evaluación a través de las suposiciones o valores (Shaxson, 2005).

De este modo, se demuestra la capacidad del programa para generar beneficios en los padres y madres que en él participan, pero es necesario que los programas no solo sean beneficiosos para sus destinatarios directos, sino que estos beneficios sean extensibles a la comunidad en la que se encuentran inmersos (McCall y Green, 2004), a través de la creación de un proceso colaborativo comunitario que integre los programas en el conjunto de los servicios (Green, 2001). Este proceso debe derivar en el desarrollo de comunidades que integren las prácticas, las políticas de familia y la investigación como elementos interconectados con un mismo fin, la preservación familiar (Biglan y Taylor, 2000).

En esta línea, se plantea una evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar que va más allá de sus efectos sobre los padres y madres, planteándose una nueva cuestión ¿es el programa capaz de generar cambios a largo plazo sobre el desarrollo profesional del mediador y del servicio en el que éste se encuentra inmerso? La respuesta a estas preguntas pasa por un planteamiento mucho más pormenorizado de

lo que implica el desarrollo profesional, atendiendo a aspectos relativos al propio mediador, a su equipo de trabajo, a la coordinación realizada con otros servicios y a la relación establecida con otros profesionales.

A nivel descriptivo, los resultados indican que independientemente del factor del desarrollo profesional analizado se observan efectos más positivos a largo plazo cuando el mediador que implementó el programa era menor de 30 años, había realizado la formación inicial, así como, había realizado el programa en grupos de riesgo o mixtos y de tamaño pequeño o grande. En este sentido, se refuerza la importancia de la motivación de los profesionales y la formación y entrenamiento de los mediadores para generar cambios positivos más allá de los meramente vinculados a los destinatarios. Asimismo, la utilización de grupos donde se presente una gran variedad de experiencias y se trabaje en grupos pequeños, fomenta el pensamiento alternativo generando un escenario sociocultural de construcción compartida y negociada del conocimiento cotidiano, a través de la reconstrucción del conocimiento experiencial que plantea la metodología del programa (Máiquez et al, 2000).

Los cambios más positivos relativos a aspectos más personales del desarrollo profesional, como con los cambios en el propio mediador y en la relación establecida con otros profesionales, se asocian a mediadores de género masculino con titulación en educación social o pedagogía. Así como, los efectos más positivos en factores relacionados con elementos de integración en el servicio y coordinación con otros, se asocian principalmente a mediadores de género femenino. Es necesario tener en cuenta que todo contexto de intervención presenta dificultades y obstáculos derivados de la relación entre profesionales, como las estructuras organizativas poco flexibles, las ideologías profesionales en conflicto o problemas de comunicación (Horwath y Morrison, 2007); es posible que en estos conflictos de coordinación sea donde más se requiera de habilidades sociales, que habitualmente son más características de las mujeres.

El proceso de actualización del profesional se modifica como resultado de un proceso circular en el que se encuentra inmersa la intervención, pero ¿los padres y madres que participan en el programa son un elemento más de este proceso? es decir, ¿los efectos inmediatos del programa sobre los participantes son un aspecto relevante

para diferenciar el proceso de actualización de los profesionales? Para dar respuesta a esta cuestión se han explorado los perfiles discriminantes en el desarrollo profesional a largo plazo de los mediadores que implementaron el programa en función de los efectos inmediatos más y menos favorables del programa en los padres y madres.

Así, los padres y madres con cambios más favorables tras el programa han estado en contacto con mediadores que presentan un perfil de desarrollo profesional a largo plazo caracterizado por cambios positivos en el propio mediador, mejoras generalizadas en el equipo de trabajo y en la coordinación con otros servicios, así como, mejoras específicas en la relación establecida con otros profesionales. Por otro lado, los padres y madres con cambios menos favorables tras el programa han estado en contacto con mediadores que presentan un perfil de desarrollo profesional a largo plazo caracterizado por cambios negativos en el ejercicio profesional del mediador, a través de la creación de una mayor dependencia de los usuarios, así como, una mala relación con los profesionales de otros servicios.

De modo que, se observa que la transferencia a largo plazo de los resultados de la evaluación del programa en los padres y madres al servicio y a sus técnicos, se encuentra mediatizada por la calidad de la práctica desarrollada con los usuarios y los efectos inmediatos del programa sobre los destinatarios. Este marco de interrelaciones nos habla de la importancia crucial que supone el desarrollo de sistemas integrados en los que la política de familia, los técnicos y los investigadores se den la mano (Green, 2001).

En suma, el Programa de Apoyo Personal y Familiar se ha demostrado capaz de generar beneficios a largo plazo tanto sobre la calidad del ambiente y el funcionamiento familiar como sobre el desarrollo profesional, aunque los efectos inmediatos del programa sobre los padres y madres son un elemento mediador de gran importancia sobre la calidad del ambiente familiar y el desarrollo profesional. De modo que, para que el programa, tal como plantean McCall y Green (2004), sea capaz de generar beneficios para sus destinatarios que se hagan extensibles a la comunidad en la que se encuentran inmersos es necesario que éste se desarrolle como parte integrante de los servicios proporcionados por profesionales que conecten las prácticas, las políticas y la investigación como partes de un mismo cuerpo.

### **3. Limitaciones**

Una visión global de la presente tesis doctoral pone de manifiesto la existencia de ciertas limitaciones que, si bien no han impedido cumplir con los objetivos de esta investigación, merecen cierta consideración en futuras líneas de investigación para un mejor conocimiento del fenómeno de la parentalidad.

Estas limitaciones se refieren tanto al ámbito teórico como al metodológico en el desarrollo de la misma. Con respecto a las limitaciones de tipo teórico es necesario considerar en primer lugar, la escasa participación de los padres en el programa, ascendiendo a un 6.9% del total, lo que implica que la mejora del ejercicio de la parentalidad se refiere casi exclusivamente al desarrollo de la tarea parental ejercida por las madres. En este sentido, hubiera sido interesante disponer de una muestra de padres más representativa que nos permitiera desarrollar un conocimiento más exhaustivo de la eficacia del programa en ambas figuras parentales.

La segunda de ellas, se refiere a la conceptualización del apoyo social. Cabe destacar que en esta investigación se ha realizado un esfuerzo especial por considerar la influencia del apoyo social en el desarrollo de la parentalidad. Sin embargo, en este esfuerzo, aun observando la importancia que han demostrado tanto el uso como la satisfacción con las diversas fuentes de apoyo social, habría sido interesante explorar, a su vez, el tipo de apoyo que cada una de ellas proporciona a las familias, de modo que se podría haber conocido el impacto del programa atendiendo a apoyos de tipo instrumental, emocional e informativo, entre otros; lo que nos permitiría generar una visión más comprehensiva sobre la influencia de este constructo tan importante en el ejercicio del rol parental.

Asimismo, además de las limitaciones teóricas observadas hasta el momento, esta investigación presenta ciertas limitaciones de componente más teórico. En este sentido, no cabe duda de que una de las principales cuestiones que han limitado la evaluación del programa es la imposibilidad de contar con un grupo de control evaluado tanto al inicio como al finalizar el programa, así como, la carencia de asignación aleatoria a los grupos de intervención y control. De modo que, aunque contamos con un grupo de control equivalente de comparación posttest, este no fue seleccionado de forma aleatoria ya que se trataba de un grupo en espera de su intervención en el Programa de

Apoyo Personal y Familiar. En este sentido, toda investigación desarrollada sobre poblaciones en situación de vulnerabilidad presenta grandes limitaciones éticas que impiden la utilización de grupos control pre-postest, ya que supondría el aplazamiento o demora de las ayudas proporcionadas a las familias y, en consecuencia, a los menores que en ellas se desarrollan, pudiendo perjudicar el desarrollo integral del mismo.

Finalmente, otra limitación metodológica de esta investigación hace referencia a la dificultad de analizar en qué medida se han producido beneficios a largo plazo sobre la calidad del ambiente familiar, ya que no existe una medida previa de la misma. En este sentido, aunque se han demostrado mejores niveles en la calidad del ambiente familiar, en aquellas familias que se beneficiaron en mayor medida del programa, al no disponer de una medida previa de la misma, desconocemos hasta qué punto estos cambios son significativos.

#### **4. Implicaciones para la práctica profesional**

La experiencia desarrollada, tanto en la implementación como en la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar, nos ha permitido reflexionar sobre los posibles indicadores de calidad que se derivan de la misma para futuras experiencias e intervenciones con programas de educación y apoyo parental.

Este análisis comienza por destacar la importancia del punto de partida de los programas de educación parental, entendiendo que deben centrarse en el fomento de la parentalidad positiva. Desde esta perspectiva no se plantea la intervención considerando los aspectos inadecuados de los padres y madres, sino que centra en la necesidad de proporcionarles todos los apoyos necesarios para desarrollar adecuadamente su rol parental, teniendo en cuenta que todas las familias requieren de apoyos, ya que realizan su tarea educativa gracias a las fuentes formales e informales de las que disponen.

En este sentido, el análisis del Programa de Apoyo Personal y Familiar nos ha permitido comprobar que cuando los programas se desarrollan desde el fomento de la parentalidad positiva, las familias se incorporan a su comunidad; por lo que, es necesario dejar de pensar en actuaciones que beneficien a individuos sueltos y centrarse

en cómo mejorar la vida de las familias, de un modo integral, insertas en comunidades en desarrollo.

Otro de los elementos que es necesario tener en cuenta en el desarrollo de este tipo de programas es, tal y como refleja esta investigación, que deben renovarse y adaptarse a los cambios y necesidades de la población a la que se dirige; ya que los propios mediadores han plasmado la necesidad de modificar los contenidos del mismo, de modo que incluyan aspectos relativos a edades especialmente difíciles como la infancia y la adolescencia, atendiendo, a su vez, a la creciente diversidad cultural de las familias. Así como, la importancia del desarrollo de materiales que incorporen las posibilidades que aportan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En respuesta a esta necesidad, el equipo de investigación de la Universidad de la Laguna se encuentra desarrollando en la actualidad diversos programas que atiendan a cada una de ellas, entre las que se encuentra el programa “Crecer Felices en Familia”, que consiste en un programa psicoeducativo para promover el desarrollo infantil para padres y madres con hijos e hijas entre 0 y 5 años (Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Rodríguez, Martín y Pérez, 2008).

No obstante, se considera de vital importancia que estas modificaciones y el desarrollo de nuevos programas mantengan la metodología experiencial, los criterios de evaluación y los de seguimiento continuo utilizados hasta el momento, ya que han demostrado una gran influencia en los resultados de los programas evaluados. Principalmente es de destacar la importancia del entrenamiento y la formación específica del mediador en dicha metodología, ya que se encuentra asociado de manera directa con su capacidad de generar un sentimiento de capacitación parental que evite su dependencia de los técnicos y fomente su autonomía e independencia.

Los programas de educación parental no se desarrollan de manera aislada, sino que un elemento fundamental de los mismos es su integración en los servicios, siendo compatibles con otras medidas o actividades, de modo que no se recomienda un uso exclusivo de los programas, sino que se desarrollen formando parte de un conjunto de servicios destinados a cubrir las necesidades variadas de las familias y de las comunidades.

Por último, dados los resultados de esta experiencia, cada vez está más claro que hay que dar un paso adelante en las políticas de protección del menor y este paso consiste en desarrollar, en los servicios sociales de las corporaciones locales, sistemas integrados y comprensivos de atención a los menores, las familias y las comunidades en los que las acciones de prevención y promoción dirigidas a las preservación familiar jueguen un papel central.

## **5. Conclusiones**

Atendiendo a los resultados de la presente tesis doctoral, se distinguen diversas conclusiones con respecto al desarrollo del Programa de Apoyo Personal y Familiar, así como, a sus implicaciones. Con el fin de facilitar la comprensión de las mismas, se organizan en torno a la reflexión sobre los diversos elementos que han demostrado su trascendencia.

Con respecto a la capacidad del programa de fortalecer las competencias parentales que fomenten el desarrollo y la educación de los menores, así como, de generar servicios integrados que promuevan las competencias profesionales:

- El programa ha demostrado su eficacia y efectividad en el desarrollo de las competencias parentales, ya que es beneficioso en la reducción de teorías implícitas menos adaptativas, la disminución de prácticas educativas que podrían poner en riesgo el desarrollo del menor, el aumento de la agencia parental en relación a la capacidad autopercebida de control, el incremento de la red de apoyo social tanto formal como informal, y el incremento de la satisfacción con las fuentes de apoyo informal.
- El 75% de las familias demuestra cambios totales o parciales positivos o mixtos a través del programa. En cambio, solo un 25% se muestra incapaz de generar cambios positivos de ningún tipo.
- El programa es beneficioso tanto para las familias en situación de riesgo psicosocial como para las familias sin riesgo, lo que indica que no es un programa que se identifique con poblaciones marginales y que conduzca a la estigmatización, sino que es una acción educativa eminentemente preventiva y



de promoción de competencias, que se prestigia entre aquellos padres y madres que son conscientes de que necesitan ayuda en su tarea educativa.

- El proceso de cambio de las teorías implícitas y las prácticas educativas de los padres y madres se encuentra fuertemente interconectado, de modo que las mejoras en uno de ellos determina el desarrollo de mejoras en el otro. Relación que no ocurre con respecto al proceso de cambio de la agencia parental, que se muestra relativamente independiente de los anteriores.
- Los efectos inmediatos más beneficiosos del Programa de Apoyo Personal y Familiar sobre los padres y madres se asocian a efectos positivos a largo plazo sobre la calidad del ambiente familiar y el desarrollo profesional del mediador, en efecto positivo sobre la calidad del funcionamiento familiar se produce de manera generalizada, independientemente de los efectos inmediatos del programa.
- Como resultado del programa las familias se han incorporado más a las comunidades y éstas se han concienciado y hecho más sensibles a sus necesidades, fomentando la integración de todos sus miembros en la sociedad, a través de la creación de un proceso colaborativo comunitario.
- Los cambios positivos del programa sobre el servicio a largo plazo se manifiestan en la buena integración de éste en los servicios sociales, siendo compatible con otros tipos de servicios como visitas domiciliarias y apoyos terapéuticos para las familias.

En relación, a los factores que intervienen, moderan o potencian los efectos del programa en los padres y las madres:

- El modelo de formación y seguimiento del mediador en el entrenamiento de la capacidad de manejo del grupo siguiendo el perfil de facilitador, es crucial para el desarrollo de efectos positivos, a través de la mejora de los padres y madres.
- La metodología experiencial ha demostrado su utilidad a través de la creación de alternativas propiciadas en los grupos donde se combinan diversos niveles de riesgo psicosocial, así como, de tamaño pequeño o lo suficientemente grandes como para crear subgrupos, que posibilitan un intercambio más positivo, favoreciendo no solo el desarrollo de las competencias parentales,

principalmente en relación a la agencia parental, sino también el desarrollo profesional del mediador y el equipo de trabajo que implementa el programa.

- Los padres y madres con un perfil de mayor vulnerabilidad se benefician en mayor medida de los efectos positivos del programa, principalmente en relación al desarrollo de teorías implícitas y prácticas educativas que favorecen el desarrollo del menor.
- El uso y la satisfacción con los apoyos informales potencian los efectos beneficiosos del programa, en relación a las teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas.
- El uso y la satisfacción con los apoyos formales generan efectos menos beneficiosos del programa en relación a las teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas. Sin embargo, cuando la satisfacción con estas fuentes de apoyo es elevada al inicio del programa potencia el desarrollo de las teorías implícitas y las prácticas educativas.

Por último, con respecto al proceso de evaluación de la calidad del programa y su proceso de implementación:

- Se ha llevado a cabo una evaluación exhaustiva y rigurosa como corresponde a un programa basado en evidencias, donde se ha hecho compatible la cantidad con la cualidad, al promover una evaluación en varios ámbitos: familias, técnicos y servicios, con efectos a corto y a largo plazo.
- Se ha puesto a prueba la idoneidad del modelo de aplicación del programa, demostrando su capacidad de replicación y difusión a otros entornos sin perder su fidelidad al modelo experiencial. Demostrando resultados similares a los obtenidos en otros contextos como la Comunidad de Canarias.
- La utilización de diversos informantes en la evaluación permite contrastar la información, de modo que se eliminen los errores derivados de la falta de objetividad del mediador.

En definitiva, el Programa de Apoyo Personal y Familiar es capaz de generar beneficios en sus destinatarios, haciéndose extensibles a la comunidad en la que se encuentran, desarrollándose de manera integrada en los servicios, conectando la práctica y la investigación con el desarrollo de políticas familiares.

## **Capítulo 10. Referencias bibliográficas**

- Agresti, A. (1996). *Introduction to categorical data analysis*. Nueva York: John Wiley.
- Allen, M. (1990). Why are we talking about case management again?. *Prevention Report*, 1-2.
- Álvarez González, B y Martínez González, M<sup>a</sup>. C. (2002). *Orientación familiar*. Madrid: UNED
- 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, DC: Author.
- Andrews, S. R., Blumenthal, J. B., Ferguson, C. J., Johnson, D. L., Lasater, T. M., Malone, P. E., y Wallace, D.B. (1982). The skills of mothering: A study of the Parent-Child Development Centers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (6), 1-83.
- 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.
- Anisfeld, E., Sandy, J. y Guterman, N.B. (2004). *Best beginnings: a randomized controlled trial of a paraprofessional home visiting program*. New York, NY: Columbia University School of Social Work.
- Ardelt, M. y Eccles, J.S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22, 944-972.
- Armstrong, M.I., Birnie-Lefcovitch, S. y Ungar, M.T. (2005). Pathways between social support, family well-being, quality of parenting, and child resilience: What we know. *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2), 269-281.
- Astuto, J. y Allen, L. (2009). Home visitation and Young children: An Approach worth investing in? *Social Policy Report*, 23 (4), 3-21

- Atzaba-Poria, N., Pike, A. y Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 707-718.
- Azar, S.T. (1998). Parenting and child maltreatment. En W. Damon, R.M. Lerner, K.A. Renninger, y I.E. Sigel (Eds), *Handbook of Child Psychology. Child Psychology in practice (Volume 4, 5<sup>th</sup> edition)* (pp. 361-388). New York: John Wiley & Sons.
- Azar, S. (2002). Parenting and child maltreatment. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol. 4, pp. 361-388)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Badr, H., Acitelli, L.K., Duck, S. y Carl, W.J. (2001). Weaving social support and relationships together. En B.R. Sarason y S. Duck (Eds.), *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology* (pp. 1-14). Chichester, England: Wiley.
- Balsells, M.A. (2007). Orientaciones para promover acciones socioeducativas con familias en situación de riesgo social. *Guía para la gestión de centros educativos* (online) 4<sup>a</sup> Actualización 04-2007.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. New York, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barkham, M., Margison, F., Leach, C., Lucock, M., Mellor-Clark, J., Evans, C., Benson, L., Connell, J., Audin, K. y McGrath, G. (2001). Service profiling and outcomes benchmarking using CORE-OM: Toward practice-based evidence in the psychological therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 184-196.
- Bartau, I., Maganto, J. y Etxeberría, J. (2001). Los programas de Formación de Padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1-17.

- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baumann, B.L., Kolko, D.J., Collins, K. y Herschell, A.D. (2006). Understanding practitioners' characteristics and perspectives prior to the dissemination of an evidence-based intervention. *Child Abuse & Neglect*, 30 (7), 771-787.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A.D. Pick (ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 7, pp. 3-46). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bavolek, S. J. (2002). *Research and validation of the nurturing parenting programs*. Research report. Asheville, NC: Family Development Resources Inc.
- Becher, H. y Husain, F. (2003). *Supporting minority ethnic families. South Asian Hindus and Muslims in Britain: developments in family support*. London: National Family and Parenting Institute.
- Belsky, J. (1980). Future directions for day care research: An ecological analysis. *Child Care Quarterly*, 9 (2), 82-89.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental Euroecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- Belsky, J., Gilstrap, B. y Rovine, M. (1984). The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three and nine months. *Child Development*, 55(3), 692-705.

- Belsky, J. y Jaffee, S.R. (2006). The multiple determinants of parenting. En Cicchetti, D., y Cohen, D.J. (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol 3: Risk, disorder, and adaptation (2nd ed.)* (pp. 38-85). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Berry, M. (1992). An evaluation of family preservation services: Fitting agency services to family needs. *Social Work, 37*, 314-321.
- Berry, M. (1997). *The family at risk: Issues and trends in family preservation services*. South Carolina: University of South Carolina Press
- Berscheid, R. y Reis, H. (1998). Attraction and close relationships. En D.T. Gilbert, S.T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 193-281). New York: McGraw-Hill.
- Biglan, A., Mrazek, P.J., Carnine, D. y Flay, B.R. (2003). The integration of research and practice in the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist, 58*, 433-440.
- Biglan, A. y Taylor, T.K. (2000). Increasing the use of science to improve child-rearing. *Journal of Primary Prevention, 21*, 207-226.
- Bisschop, M.I., Knegsman, D.M.W., Beekman, A.T.F. y Deeg, D.J.H. (2004). Chronic diseases and depression: the modifying role of psychosocial resources. *Social Science and Medicine, 59*, 721-733.
- Blum, R.W., McNeely, C. y Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, risk, and protection. *Journal of Adolescent Health, 31*(1), 28-39.
- Bornstein, M.H. (1995). *Handbook of parenting, Vol.3: Status and Social conditions of parenting*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bousha, D.M. y Twentyman, C.T. (1984). Mother-child interaction style in abuse, neglect and control groups: naturalistic observations in the home. *Journal of Abnormal Child Psychology, 93*, 106-114.
- Boutin G. y Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

- Bradley, R.H. (1995). Environment and parenting. En M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting* (pp. 235-261). Mahwah: Erlbaum.
- Bradley, R.H. (2002). Environment and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 2. Biology and ecology of parenting* (2ª ed., pp. 281-314). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1983). Japanese research and reality in the field of child development. *Research & Clinical Center for Child Development*, 1-5.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A.C. (1983). The evolution on environmental models in developmental research. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology vol.1* (pp.357-415). New York: John Wiley and Sons.
- Brookes, S., Summers, J.A., Thornburg, K.R., Ispa, J.M. y Lane, V.J. (2006). Building successful home visitor-mother relationship and reaching program goals in two Early Head Start Programs: A qualitative look at contributing factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 25-45.
- Brooks, C.S., Zuckerman, B., Bamforth, A., Cole, J. y Kaplan-Sanoff, M. (1994). Clinical issues related to substance-involved mothers and their infants. *Infant mental health Journal*, 15, 202-217.
- Brooks-Gunn, J., Berlin, L.J., Fuligni, A.S. y Leventhal, T. (2000). Depending on the kindness of strangers: Current national data initiatives and developmental research. *Child Development*, 71, 257-268.
- Bugental, D.B., Ellerson, P.C., Lin, E.K., Rainey, B., Kokotovic, A. y O'Hara, N. (2002). A cognitive approach to child abuse prevention. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 243-258.



- Bugental, D.B. y Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review of Psychology*, 51, 315-344.
- Bugental, D. B., Mantyla, S. M. y Lewis, J. (1989). Parental attributions as moderators of affective communication to children at-risk for physical abuse. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment* (pp. 254-279). New York: Cambridge University Press.
- Caldwell, B.M. y Bradley, R.A. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock, Ar: University of Arkansas, College of education.
- Cameron, G. (1990). The potential of informal social support strategies in child welfare. En M. Rothery y G. Cameron (eds.), *Child maltreatment: Expanding our concept of helping*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Canavan, J., Dolan, P. y Pinkerton, J. (2000). Introduction. En J. Canavan, P. Dolan y J. Pinkerton (eds.), *Family support. Direction from diversity* (pp. 9-13). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cancrini, L., De Gregorio, F. y Nocerino, S. (1997). Las familias multiproblemáticas. En J.L. Linares y M. Coletti (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: La experiencia de Ciutat Vella* (pp. 45-82). Barcelona: Paidós.
- Capaldi, D.N. y Patterson, G.R. (1996). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders: Prediction from childhood to adolescence. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33, 205-231.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. y Hawkins, J.D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 591, 98-124.
- Ceballos, E.M. y Rodrigo, M.J. (1992). A situational questionnaire of child-rearing practices and goals. Comunicación presentada en la V<sup>th</sup> European Conference on Developmental Psychology (6-9 Septiembre). Sevilla, España.

- Cerezo, M.A. y D'Ocon, A. (1995). Maternal inconsistent socialization: an interactional pattern in maltreated children. *Child Abuse Review*, 4, 14-31.
- Chacón, S., Anguera, M.T. y López, J. (2000). Diseños de evaluación de programas: bases metodológicas. *Psicothema*, 12 (2), 127-131.
- Chacón, S., Shadish, W.R. y Cook, T.D. (2008). Diseños evaluativos de intervención media. En M.T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios*. Madrid: Síntesis.
- Chaffin, M. (2004). Is it time to rethink Healthy Start/Healthy Families? *Child Abuse & Neglect*, 28, 589-595.
- Chaffin, M., Bonner, B.L. y Hill, R.F. (2001). Family preservation and family support programs: child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1269-1289.
- Chaffin, M. y Friedrich, B. (2004). Evidence-based treatments in child abuse and neglect. *Children and Youth Services Review*, 26, 1097-1113.
- Chaffin, M., Silovsky, J.F., Funderburk, B., Valle, L.A., Brestan, E.V., Balachova, T. et al. (2004). Parent-child interaction therapy with physically abusive parents: Efficacy for reducing future abuse reports. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 500-510.
- Chambless, D.L. y Hollon, S.D. (1998). Defining empirically supported therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 7-18.
- Child Welfare League of America (2002). *Making children a national priority: A framework for community action*. Washington, DC: Author.
- Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S.B. y Imm, P. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity for effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35, 143-157.

- Cicchetti, D. y Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: consequences for children's development. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 56 (1), 96-118.
- Cicchetti, D. y Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. *New Directions for Child Development*, 11, 31-35.
- Cicchetti, D. y Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. En Cohen, D. y Cicchetti, D. (Ed.), *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder, and adaptation (2<sup>nd</sup>ed)* (pp.129-201). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Cimmarusti, R.A. (1995). Preparing Child Welfare Agencies for Family Preservation and Reunification Programs. En Lee Combrinck- Graham (Ed.), *Children in Families at risk. Maintaining the connections* (pp. 350-372). New York: The Guilford Press.
- Cleveland, M.J., Feinberg, M.E. y Greenberg, M.T. (2010). Protective families in high and low-risk environments: Implications for adolescent substance use. *Journal Youth Adolescence*, 39, 114-126.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cochran, M. (1993). Parenting and personal social network. En T. Luster y L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An ecological perspective* (pp. 149-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, M. y Niego, S. (1995). Parenting and Social Networks. En M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting, Vol.3: Status and Social conditions of parenting* (pp.393-418). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, D., Asarnos, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. y Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a nationale research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Coleman, P.K. y Karraker, K.H. (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Collins, W.A. y Laursen, B. (1999). *Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 30: Relationships as developmental contexts*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Comer, E.W. y Fraser, M.W. (1998). Evaluation of six family-support programs: Are they effective?. *Families in Society*, 79 (2), 134-148.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C. & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental psychology*, 28, 179-193.
- Corse, S.J., Schmid, K. y Trickett, P.K. (1990). Social network characteristics of mothers in abusing and nonabusing families and their relationships to parenting beliefs. *Journal of Community Psychology*, 18, 44-59.
- Cortés, M.R. y Cantón, J. (1997). *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Council of Europe (2008). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Cowan, C.P. y Cowan, P.A. (1992). *When partners become parents: The big life change for copules*. New York: Basic Books.
- Cowan, P.A., Cowan, C.P. y Schulz, M.S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. En E.M. Hetherington y E.A. Blechman (Eds.), *Stress, coping, and resiliency in children and families* (pp. 1-38). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Crnic, K., y Greenberg, M. (1987). Maternal stress, social support, and coping: Influences on early mother-child relationships. En C. Boukydis (Ed.), *Research on support for parents and infants in the post-natal period* (pp. 25-40). Norwood, NJ: Ablex.
- Cummings, E.M. y Davies, P.T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 73-112.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Dabas, E. (2006). *Viviendo redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Argentina: Ciccus.
- Daro, D. y Donnelly, A.C. (2002). Charting the waves of prevention: Two steps forward, one step back. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 731-742.
- 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.
- De Paúl, J. (2001). Diferentes situaciones de desprotección infantil. En J. De Paúl y M.I. Arruabarrena, *Manual de desprotección infantil (2ª Edición)* (pp. 3-23). Barcelona: Masson.
- Dearing, E. (2008). The psychological costs of growing up poor. En S. G. Kaler y O. M. Rennert (Eds.), *Annals of the New York Academy of Sciences: Vol. 1136. Scientific approaches to understanding and reducing poverty* (pp. 324-332). New York: New York Academy of Sciences.
- Dearing, E. y Taylor, B.A. (2007). Home improvements: Within-family associations between income and the quality of children's home environments. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 427-444.
- Dearing, E., Taylor, B.A. y McCartney, K. (2004). Implications of family income dynamics for women's depressive symptoms during the first 3 years after childbirth. *American Journal of Public Health*, 94, 1372-1277.

- Dearing, E., Wimer, C., Simpkins, S.D., Lund, T., Bouffard, S.M., Caronongan, P. Kreider, H. y Weiss, H. (2009). Do neighborhood and home context help explain why low-income children miss opportunities to participate in activities outside of school?. *Developmental psychology*, 45 (6), 1545-1562.
- DePanfilis, D. y Dibowitz, H. (2008). Assessing the costeffectiveness of family connections in relation to child behavior. *Child Maltreatment*, 32, 335-351.
- Department of Education and Employment (1998). *Sure Start: Making a Difference for Children and Families*. London: DfEE Publications.
- Díaz, A., Pérez, J., Martínez, M.T., Brito, A. y Herrera, E. (2001). El vínculo de apego en bebés prematuros: incubadora y método canguro. *Revista de Atención Temprana*, 4 (1), 11-19.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G. (1976). *Systematic Training for Effective Parenting (STEP): Parent's handbook*. Circle Pines, MN: American Guidance Service (Traducción español (1981): *Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático (P.E.C.E.S)*. Circle Piners, MN: American Guidance Service).
- Ditzel, L. y Maldonado, M. (2004). *El apoyo a la familia en sus funciones primordiales, un eje fundamental de la reforma del Sename*. Ponencia presentada en el XIX Congreso Panamericano del Niño, Santiago, Chile.
- Doney, G y Coyne, J.C. (1990). Children of depressed parents: an integrative overview. *Psychological bulletin*, 1, 50-76.
- Donovan, W.L. y Leavitt, L.A. (1989). Maternal self-efficacy and infant attachment: Integrating physiology, perception and behavior. *Child Development*, 60, 460-472.
- Duggan, A., Fuddy, L., Burrell, L., Higman, S.M., McFarlane, E., Windham, A. y Sia, C. (2004). Randomized trial of a statewide home visiting program to prevent child abuse: Impact in reducing parental risk factors. *Child Abuse & Neglect*, 28, 623-643.

- Duggan, A., McFarlane, E., Fuddy, L., Burrell, L., Higman, S.M., Windham, A. y Sia C. (2004). Randomized trial of a statewide home visiting program: Impact in preventing child abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, 28, 597-622.
- Dunst, C.J. (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. En R.J. Illback, C.T. Cobb y J. Joseph (eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (pp. 75-91). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dunst, C.J. (2005). *Key characteristics and features of community-based family support programs*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition.
- Dunst, C.J. y Trivette, C.M. (1986). Mediating influences of social support: Personal, family, and child outcomes. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 403-417.
- Dunst, C.J. y Trivette, C.M. (2001). *Parenting supports and resources, helping practices, and parenting competence*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Egeland, B. y Erickson, M. (1993). Implications of attachment theory for prevention and intervention. En H. Parens y S. Kramer (Eds.), *Prevention in mental health: Now, tomorrow, ever?* (pp. 23-50). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Eggebeen, D.J. y Knoester, C. (2001). Does fatherhood matter for men? *Journal of Marriage and the Family*, 63, 381-93.
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elder, G.H., Eccles, J.S., Ardel, M. y Lord, S. (1995). Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 771-784.
- Elliott, D.S. y Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective programs. *Prevention Science*, 5 (1), 47-52.

- Ellwood, A. (1988). Prove to me that MELD makes a difference. En H. Weiss y F. Jacobs (Eds.), *Evaluating Family Programs* (pp. 303-314). New York: Aldine.
- Emlen, A.C. (1975). *Freeing children for permanent placement*. Portland, OR: Regional Research Institute for Human Services, Portland State University.
- Escartín, M.J. (2004). Familias multiproblemáticas y servicios sociales. *Boletín informativo de trabajo social*, 6.
- Evans, T. y Harris, J. (2004). Citizenship, social inclusion and confidentiality. *British Journal of Social Work*, 34, 69-91.
- Ezquiaga, E., García-López, A., De Dios, C., Leiva, A. Bravo, M. y Montejo, J. (2004). Clinical and psychosocial factors associated with the outcome of unipolar major depression: a one year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 79 (1-3), 63-70.
- Family Resource Coalition (1996). *Guidelines for family support practice*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition.
- Family Strengthening Policy Center (2007). *Home Visiting: Strengthening Families by Promoting Parenting Success*. Washington, DC: National Human Services Assembly.
- Fanshel, D. y Shinn, E. (1978). *Children in foster care: A longitudinal investigation*. New York: Columbia University Press.
- Fernández Rocha, M. (1996). Preescolar na Casa. Uma experiênci de trabalho co nla família desde la TV (Galicia). *Infancia y Sociedad: Revista de estúdios*, 34-35, 53-64.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis.
- Field, T. (1995). Psychologically depressed parents. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 4: Applied and practical parenting* (pp. 85-100). Mahwah, NJ: Erlbaum.



- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. y Wallace, F. (2005). Implementation research: A synthesis of the literature. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flay, B.R. (1986). Efficacy and effectiveness trials (and other phases of research) in the development of health promotion programs. *Preventive Medicine*, 15, 451-474.
- Flay, B.R., Biglan, A., Boruch, R.F., González, F., Gottfredson, D., Kellam, S., Moscicki, E.K., Schinke, S., Valentine, J.C. y Ji, P. (2005). Standards of Evidence: Criteria for Efficacy, Effectiveness and Dissemination. *Prevention Science*, 6 (3), 151-175.
- Fletcher, A.C., Elder, G.H.J. y Mekos, D. (2000). Parental influences on adolescent involvement in community activities. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 29-48.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L. y Sellers, E.B. (1999). Adolescents' wellbeing as a function of perceived interparental consistency. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 599-610.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Forest, C. y García-Bacete, F.J. (2006). *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Valencia: Nau Llibres Colección Familias, centros escolares y educación.
- Freixa Niella, M. y Panchón Iglesias, C. (2000). La intervención familiar. En Amorós, P. y Ayerbe, P. (Eds). *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 113-140). Síntesis. Madrid.
- Fulmer, T. (1989). Clinical assessment of elder abuse. En R. Filinson y S.R. Ingman (Eds.), *Elder abuse: Practice and policy* (pp. 77-85). New York: Human Sciences Press.
- Gambrill, E.D. y Wiltse, K. (1974). Foster care: Plans and activities. *Public Welfare*, 32, 12-21.

- Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment: A conceptual model for research. *Journal of Marriage and the Family*, 39 (4), 721-735.
- Garbarino, J. (1995). Growing up in a socially toxic environment: Life for children and families in the 1990s. En G.B. Melton (Ed.), *The individual, the family and the social good: Personal fulfilment in times of change* (vol. 42 de Nebraska Symposium on Motivation). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Garbarino, J. y Kostelny, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child abuse and Neglect*, 16, 455-464.
- Garbarino, J. y Sherman, D. (1980). High-risk neighbourhoods and high-risk families: The human ecology of child maltreatment. *Child Development*, 51, 188-198.
- García, J.A. y Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Gardner, F.E.M., Sonuga-Barke, E.J.S. y Sayal, K. (1999). Parents anticipating misbehavior: an observational study of strategies parents use to prevent conflict with behaviour problem children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8), 1185-96.
- Garnezy, N. y Masten, A.S. (1994). Chronic adversities. En M. Rutter, E. Taylor y L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (3ª ed., pp. 191-208). Londres: Blackwell.
- Geeraert, L., Van den Noortgate, W., Grietens, H. y Onghena, P. (2004). The effects of early prevention programs for families with young children at risk for physical abuse and neglect: A meta-analysis. *Child maltreatment*, 9, 277-291.
- Ghate, D. y Hazel, N. (2002). *Parenting in poor environment. Stress, support and coping*. London: Jessica Kingsley.
- Gilligan, R. (2000). Family support: Issues and prospects. En J. Canavan, P. Dolan y J. Pinkerton (eds.), *Family support. Direction from diversity* (pp. 13-35). London: Jessica Kingsley.

- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697-714.
- Gomby, D.S. (2005). *Home visitations in 2005: Outcomes for children and parents* (Invest in Kids Working Paper No.7). Committee for Economic Development: Invest in Kids Working Group. Disponible en [http://www.ced.org/docs/report/report\\_ivk\\_gomby:2005.pdf](http://www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby:2005.pdf)
- Gómez, E., Muñoz, M.M. y Haz, A.M. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psyche*, 16 (2), 43-54.
- Goodman, S.H., Brogan, D., Lynch, M.E. y Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child development*, 64, 516-531.
- 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: Academic Press.
- Gottlieb, B.H. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. London: Sage.
- Gottlieb, B.H. (2000). Selecting and planning support interventions. En S. Cohen, L.G. Underwood y B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 195-220). New York: Oxford University Press.
- Gough, S. (2002). Increasing the value of the environment: A 'real options' metaphor for learning. *Environmental Education Research*, 8(1), 61-72.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Ed.: Paidós.
- Gracia, E., Herrero, J. & Musitu, G. (2002). *Evaluación y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- Gracia, E. y Musitu, G. (2003). Social isolation from communities and child maltreatment: a cross-cultural comparison. *Child Abuse & Neglect*, 27, 153-168.
- Gracia, E., Musitu, G., García, F. y Arango, G. (1994). Apoyo social y maltrato infantil: Un estudio en España y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, 28, 1, 13-24.
- Green, L.W. (2001). From research to “best practices” in other settings and population. *American Journal of Health Behavior*, 25 (3), 165-178.
- Greenberg, M.T. (2004). Current and future challenges in schoolbased prevention: The researcher perspective. *Prevention Science*, 5 (1), 5-13.
- Greenwald, P., Cullen, J.W. y McKenna, J.W. (1987). Cancer prevention and control: From research through applications. *Journal of National Cancer Institute*, 79, 389-400.
- Grigsby R.K. (1993). Theories That Guide Intensive Family Preservation Services. En E.S. Morton y R.K. Grigsby (eds.), *Advancing family preservation practice*. Newbury Park: Sage publications.
- Groark, C.J. y McCall, R.B. (2005). Integrating developmental scholarship into practice and policy. En M.H. Bornstein and M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook (5ª Edición)* (pp. 570-601). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Groark, C.J. y McCall, R.B. (2008). Community-based interventions and services. En M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor y A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry(5ª edición)* (pp. 971-988). London, GB: Blackwell Publishing.
- Gruber, A. (1973). *Foster home care in Massachusetts*. Boston: Governor's Commission on Adoption and Foster Care.
- Gudbrandsson, B. (2006). *Rights of children at risk and in care*. Strasbourg: Council of Europe, Social Policy Department, Directorate General III – Social Cohesion.

- Halpern, R. (1986). Home-bases early intervention: Dimensions of current practice. *Child Welfare*, 65, 387-397.
- Hansen, W.B. y Dusenbury, L. (2001). Building capacity for prevention's next generation. *Prevention Science*, 2 (4), 207-208.
- Harkness, S. y Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- Hebbeler, K. M. y Gerlach-Downie, S. G. (2002). Inside the black box of home visiting: A qualitative analysis of why intended outcomes were not achieved. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 28–51.
- Heinicke, C.M. (1991). Early family intervention: Focusing on the mother's adaptation-competence and quality of partnership. En D.G. Unger y D.R. Powell (Eds.), *Families as nurturing systems: Support across the life span* (pp. 127-142). Binghamton, New York: Haworth Press.
- Hill, R. (1958). Social stresses on the family: Generic features of families under stress. *Social Casework*, 39, 139-150.
- Hillson, J.M. y Kuiper, N.A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical psychology review*, 14, 261-285.
- Hines, P. (1989). The Family Life Cycle of Poor Black Families. En B. Carter y M. McGoldrick (Eds.), *The Changing Family Life Cycle* (pp. 513–544). Boston: Allyn y Bacon.
- Hoagwood, K. y Koretz, D. (1996). Embedding prevention services within systems of care: Strengthening the nexus for children. *Applied and Preventive Psychology*, 5, 225-234.
- Hoghugh, M. (2002). Parenting – An introduction. En Hoghugh, M. y Long, N., *Handbook of parenting theory and research for practice*. London: Sage publications.

- Holder, H.D., Boyd, G., Howard, J., Flay, B., Voas, R. y Grossman, M. (1995). Alcohol-problem prevention policy: The need for a phases research model. *Journal of Public Health Policy*, 16 (3), 324-346.
- Holder, H.D., Flay, B.R., Howard, J., Boyd, G.M., Voas, R. y Grossman, M. (1999). Phases of alcohol problem prevention research. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 23, 183-194.
- Home-Start International (2005). *Transnational report, learning from families, policies and practices to combat social exclusion amongst families with young children in Europe*. London: Home-Start International.
- Horwath, J. y Morrison, T. (2007). Collaboration integration and change in children's services: critical issues and key ingredients. *Child Abuse & Neglect*, 31 (1), 55-69.
- Howes, P.W., Cicchetti, D. y Toth, S.L. (2000). Affective, organizational, and relational characteristics of maltreating families: A system's perspective. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 95-110.
- Hurlburt, M., Nguyen, K., Reid, J., Webster-Stratton, C. y Zhang, J. (en prensa). Efficacy of the Incredible Years Group Parent Program with families in Head Start with a child maltreatment history. *Child Abuse & Neglect*.
- Hurst, N., Sawatzky, D. y Pare, D. (1996). Families with multiple problems through a Bowenian lens. *Child Welfare*, 75(6), 693-708.
- Jack, G. (2000). Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703-720.
- Jané-Llopis, E. (2002). *What makes the ounce of prevention effective? A meta-analysis of mental health promotion and mental disorder prevention programs*. Tesis doctoral no publicada . University of Nijmegen.
- Jimenez, L. (2009). *Crecer en contextos familiares en riesgo. Análisis evolutivo durante la infancia y la adolescencia*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral no publicada.

- Jordan, B. y Jordan, C. (2000). *Social work and the third way*. London: Sage.
- Juby, C. y Rycraft, J. (2004). Family preservation strategies for families in poverty. *Families in Society*, 85(4), 581-588.
- Kagan, R. y Schlosberg, S. (1989). *Families in Perpetual Crisis*. New York: Norton & Company.
- Kagan, R.M. y Schlosberg, S.B. (1989). *Families in perpetual crisis*. New York: W.W. Norton.
- Kellam, S.G. y Langevin, D.J. (2003). A framework for understanding “evidence” in prevention research and programs. *Prevention Science*, 4 (3), 137-153.
- Kim, H.S., Min, B.K. y Kim, H.S. (1992). Correlation between delinquent behavior and their character pattern and family dynamics. *The Ulsan University Medical Journal*, 1 (1), 188-205.
- Kinney, J., Haapala, D.A., Booth, C. y Leavitt, S. (1990). The homebuilders model. En J.K. Whittaker, J. Kinney, E.M. Tracy y C. Booth (Eds.), *Reaching high-risk families: Intensive family preservation in human services* (pp. 31-64). Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Klevens, J. y Whitaker, D.J. (2007). Primary prevention of child physical abuse and neglect: Gaps and promising directions. *Child Maltreatment*, 12, 364-377.
- Kochanska, G. y Aksan, N. (1995). Mother-child mutually positive affect, the quality of child compliance to requests and prohibitions, and maternal control as correlates of early internalization. *Child Development*, 66, 236-54.
- Koeske, G.F. y Koeske, R.D. (1992). Parenting locus of control: Measurement, construct validation, and a proposed conceptual model. *Social Work Research and Abstracts*, 28, 37-46.
- Kohen, D.E., Leventhal, T., Dahinten, V.S. y McIntosh, C.N. (2008). Neighborhood disadvantage: Pathways of effects for Young children. *Child Development*, 79, 156-169.

- Korfmacher, J., Green, B., Spellman, M. y Thornburg, K. (2007). The helping relationship and program participation in early childhood home visiting. *Infant Mental Health Journal*, 28 (5), 459-480.
- Korfmacher, J., Green, B., Staerkel, F., Peterson, C., Cook, G., Roggman, L., Faldowski, R. y Schriffman, R. (2008). Parent involvement in Early Childhood Home Visiting. *Child Youth Care Forum*, 37, 171-196.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, L. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud; Oficina sanitaria Panamericana; Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud.
- Kratochwill, T.R. y Shernoff, E.S. (2003). Evidence-based practice: Promoting evidence-based interventions in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18 (4), 389-408.
- Kumar, D. (1993). *Poverty and Inequality in the UK – The Effects on Children*. London: National Children's Bureau.
- Lacasa, P. (1994a). Escenarios interactivos en la relación niño-adulto. En M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-116). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P. (1994b). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales. En M.J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-116). Madrid: Síntesis.
- Lamb, J. y Lamb, W. A. (1978). *Parent education and elementary counselling*. New York: Human Science Press.
- Landsverk, J., Garland, A.F. y Leslie, L.K. (2002). Mental health services for children reported to child protective services. En J.E.B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C.T. Hendrix, T.A. Reid C.A. Jenny (Eds.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (pp. 467-507). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Last, J.L. (1988). *A dictionary of epidemiology*. New York: Oxford University Press.
- LeBlanc, M. (1992). Family dynamics, adolescent delinquency, and adult criminality. *Psychiatry*, 55 (4), 336-353.



- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Ley 1/1997, de 7 de Febrero, de Atención Integral a los Menores.
- Li, X., Stanton, B. y Feigelman, S. (2000). Impact of perceived parental monitoring on adolescent risk behavior over four years. *The Journal of Adolescent Health*, 27, 49-56.
- Lin, N. y Ensel, W.M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Linares, J. (1997). Modelo sistémico y familia multiproblemática. En M. Coletti y J. Linares (Ed.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella* (pp. 23-44). Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Lindsey, D. (1994). *The welfare of children*. New York: Oxford University Press.
- Lipsey, M.W. y Wilson, D.B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation form meta-analysis. *American Psychologist*, 48, 1181-1209.
- Littel, J.H. y Girvin, H. (2005). Caregivers' readiness for change: predictive validity in a child welfare sample. *Child Abuse & Neglect*, 29, 59-80.
- Litwak, E. (1978). Agency and family linkages in providing neighbourhood services. En D. Thurz y J. Vigilante (Eds.), *Reaching people: The structure of neighborhood services*. London: Sage.
- Lloyd, J.C., Bryce, M.E. y Schulze, L. (1984). *Placement prevention and family reunification: A handbook for the family-centered service practitioner*. Oakdale: University of Iowa, School of Social Work, National Resource Center on Family Based Services.

- Lombard, A.D. (1982). *HIPPY: Home Instruction Program for Preschool Youngsters' Early childhood education: An International Perspective*. Plenum Publishing.
- López, I. (2005). *La familia y sus necesidades de apoyo. Un estudio longitudinal y transversal de las redes sociales familiares*. Universidad de Sevilla: Tesis doctoral no publicada.
- Love, J., Kisker, E.E., Ross, C., Schocher, P., Brooks-Gunn, J., Paulsell, D., et al. (2002). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impact of Early Head Start, Vol. 1. Final technical report*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research y New York, NY: Columbia University Center for Children and Families at Teachers College.
- Love, J.M., Vogel, C., Chazan, O., Cohen, R., Raikes, H.H., Kisker, E.E. y Brooks-Gunn, J. (2009). *The early head start evaluation: Impacts at the end of the program, two years later, and the context for ongoing research*. Poster presented at the biennial meeting of the Society of Research in Child Development. Denver, Abril 2009.
- Luthar, S. (1999). *Poverty and children's adjustment*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. En Cohen, D. y Cicchetti, D. (Eds.), *Developmental psychopathology, vol. 3: Risk, disorder, and adaptation (2<sup>nd</sup> ed.)*(pp.739-795). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*, 71 (3), 573-575.
- Lynagh, M., Perkins, J y Schofield, M. (2002). An evidence-based approach to health promoting schools. *Journal of School Health*, 72, 300-302.
- Lysaght, R.M. y Altschuld, J.W. (2000). Beyond initial certification: The assessment and maintenance of competency in professions. *Evaluation and Program Planning*, 23 (1), 95-104.

- MacCoby, E.E. y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development (4<sup>th</sup> ed.)* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004): *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Magnusson, D. y Stattin, H. (2006). The person in context: A holistic-interactionistic approach. En R.M. Lerner (Ed. de la serie), W. Damon y R.M. Lerner (Eds. del volumen), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6<sup>a</sup> ed., pp. 400-464)*. Nueva Jersey: John Wiley.
- Máiquez, M.L. (1997). *Programa de enriquecimiento experiencial para padres*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de La Laguna. Tenerife.
- Máiquez, M.L., Capote, C., Rodrigo, M.J. y Martín, J.C. (1999). *Cuestionario sobre la agencia personal de los padres y de las madres*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Máiquez, M.L., Rodríguez, G. y Rodrigo, M.J., Correa, A.D., y Rodríguez, G. (2004). Intervención psicopedagógica en el ámbito familiar: los programas de educación para padres. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 403-406.
- Maluccio, A.N., Fein, E. y Olmstead, K.A. (1986). *Permanency planning for children: Concepts and methods*. London: Routledge, Chapman, and Hall.
- Martín, J. (2005a). *La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección*. Madrid: Pirámide.
- Martín, J.C. (2005b). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Universidad de La Laguna: Tesis doctoral no publicada.

- 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. y Rodrigo, M.J. (1998). *Dinámica de grupos*. Jornadas "Las Palmas de Gran Canaria": ECCA.
- Martín-Quintana, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervencion 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.
- Masten, A.S., Morison, P., Pellegrini, D. y Tellegen, A. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. En S. Weintraub (Ed.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236-256). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A.S. y Wright, M.O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. En B.B.R. Rossman y M.S. Rosenberg (Eds.), *Multiple victimization of children. Conceptual, developmental, research and treatment issues* (pp. 7-30). Binghamton, New York: Haworth.
- Matos, A.R. y Sousa, L.M. (2004). How multiproblem families try to find support in Social Services. *Journal of Social Work Practice*, 18, 65-80.
- Mayes, L.C. (1995). Substance abuse and parenting. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, vol. 4: Applied and practical parenting* (pp. 101-125). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCall, R.B. (2009). Evidence-based programming in the context of Practice and Policy. *Social policy report*, 23 (3), 3-18.

- McCall, R.B. y Green, B.L. (2004). Beyond the methodological gold standards of behavioral research: Consideration for practice and policy. *Society for Research in Child Development Social Policy Reports*, 102 (2), 1-19.
- McCall, R.B., Groark, C.J. y Nelkin, R. (2004). Integrating developmental scholarship and society: From dissemination and accountability to evidence-based programming and policies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 326-340.
- McCubbin, M.A. y McCubbin, H.I. (1991). Family Stress Theory and Assessment: The Resiliency Model of Family Stress, Adjustment, and Adaptation. En H.I. McCubbin y A.I. Thompson(Eds.), *Family Assessment Inventories For Research and Practice (2nd ed.)* (pp. 3-32). Madison, Wisconsin: Family Stress, Coping, and Health Project, University of Wisconsin-Madison.
- McCurdy, K., Gannon, R.A. y Daro, D. (2003). Participation patterns in home-based family support programs: Ethnic variations. *Family Relations*, 51, 3-111.
- McCurdy, K. y Jones, L. (2000). *Supporting families: Lessons from the field*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McHale, J. y Cowan, P.A. (1996). *New directions for child development: No. 74. Understanding how family-level dynamics affect children's development: Studies of two-parent families*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantages and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- McLoyd, V.C., Jayaratne, T.E., Ceballo, R. y Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African-American single Mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-589.
- Melson, G.G., Ladd, G.W. y Hsu, H.C. (1993). Maternal support networks, maternal cognitions, and young children's social and cognitive development. *Child Development*, 64, 1402-1417.
- Mendoza, R. (2004). *Proyecto docente e investigador en Trastornos del Desarrollo*. Memoria de Cátedra inédita. Universidad de Huelva.

- Menéndez, S. (2003). *Psicología evolutiva. Proyecto Docente no publicado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Minnesota Department of Education. (1975). *Early Childhood Family Education: ECFE*.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico*. Madrid. Alianza Editorial.
- Montenegro, H., Lira, M.J. y Rodríguez, S. (1978). *Estimulación precoz*. Santiago: Unicef.
- Moreno, M.C. (1989). El ambiente y sus estímulos en el desarrollo del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 60-62.
- Moreno, P. (2001). Concepto de marginación social. En P. Moreno (Ed.), *Psicología de la marginación social; concepto, ámbitos y actuaciones*. (pp. 67-101). Málaga: Ed. Aljibe.
- Morrone-Strupinsky, J.V. y Depue, R.A. (2004). Differential relation of two distinct, film-induced positive emotional states to affiliative and agentic extraversion. *Personality and Individual Differences*, 36, 1109-1126.
- Moscicki, E.K. (1993). Fundamental methodological considerations in controlled clinical trials. *Journal of Fluency Disorders*, 18, 183-196.
- Mrazed, P.J. y Haggerty, R.J. (1994). Illustrative preventive intervention research programs. En P.J. Mrazek y R.J. Haggerty (Eds.), *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research* (pp. 215-313). Washington, DC: National Academy Press.
- Musitu, G., Roman, J.M. y Gracia, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Navarro, M. (2002). *La intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: La perspectiva ecológica. Tesis Doctoral No publicada*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.
- Norman, A. (1985). *Keeping families together: The case for family preservation*. New York: Edna McConnell Clark Foundation.
- Núñez, T. y Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- Olds, D.L., Henderson Jr., C.R, Chamberlin, R. y Tatelbaum, R. (1986). Preventing child abuse and neglect: A randomized trial of nurse home visitation. *Pediatrics*, 78(1), 65-78.
- Olds D.L., Kitzman H., Hanks C., Cole, R., Anson, E., Sidora-Arcoleo, K., Luckey, D.W., Henderson, C.R., Holmberg, J.J., Tutt, R.A., Stevenson, A.J. y Bondy, J. (2007). Effects of Nurse Home Visiting on Maternal and Child Functioning: Age-9 Follow-up of a Randomized Trial. *Pediatrics*, 120, 832-845.
- Oliva, A., Hidalgo, 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.
- Ostberg, M., y Hagekull, B. (2000). A structural modelling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (4), 615-625.
- Palacios, J. (1988). *Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional.
- Palacios, J. y González, M.M. (1998). La estimulación cognitiva en las interacciones padres-hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 277-295). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M.M. y Moreno, C. (1989). *Cuestionario de la Vida Cotidiana (CVC)*. Manuscrito sin publicar: Universidad de Sevilla.

- Palacios, J. e Hidalgo, M.V. (1996). Apoyo a las familias durante la transición a la paternidad. Evaluación de un programa de educación de padres. *Cultura y Educación, 4*, 71-84.
- Palacios, J., Lera, M.J. y Moreno, M.C. (1994). Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECERS. *Infancia y Aprendizaje, 17* (2), 71-88.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.
- Pardo, M. y Kotliarenco, A. (1998). El fenómeno de la deserción preescolar chilena. *Boletín de Investigación Educativa, 13*, 102-122.
- Patterson, G.R. (1974). Interventions for boys with conduct problems: Multiple settings, treatments, and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 471-481.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene, OR: Castalia.
- Patterson, G.R. y Forgatch, M.S. (1989). *Parent and Adolescents Living Together, Part 2: Family Problem Solving*. Eugene, OR: Castalia Publishing.
- Pecora, P.J. (2006). Child welfare policies and programs. En J.M. Jenson y M.W. Fraser (eds.), *Social policy for children & Families. A risk and resilience perspective* (pp. 19-66). Newbury Park: SAGE Press
- Perrenoud, P.H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pierce, G.H., Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (1996). The role of social support in coping. En M. Zeidner y N. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, and applications* (pp. 434-451). New York: Wiley.



- Puckering, C., Rogers, J., Mills, M., Cox, A.D. y Mattsson-Graff, M. (1994). Process and evaluation of a group intervention for mothers with parenting difficulties. *Child Abuse Review*, **3**, 299–310.
- Quint, J. y Egeland, B. (1995). New Chance: Comprehensive services for disadvantaged young families. En S. Smith (Ed.), *Two generation programs for families in poverty: A New intervention strategy* (pp. 91-133). Norwood, NJ. Ablex Publishing Corporation.
- Quinton, D. (2004). *Supporting parents. Messages from research*. London: Jessica Kingsley.
- Raikes, H.A. y Thompson R.A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant mental health journal*, **26** (3), 177-190.
- Raver, C.C. y Leadbeater, B.J. (1999). Mothering under pressure: Environmental, child and dyadic correlates of maternal self-efficacy among low-income women. *Journal of Family Psychology*, **13**, 523-534.
- Recomendación Rec (2006) 19 del *Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
- Reid, J.B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, **5**, 243-62.
- Reid, W.J., Kagan, R.M. y Schlosberg, S.B. (1988). Prevention of placement: Critical factors in program success. *Child Welfare*, **67**, 25-36.
- Rodrigo, M.J. (2003). *Programas de apoyo a las necesidades de los padres*. Ponencia en el simposio “Las relaciones padres-hijos: necesidades de apoyo a las familias”. Save the Children. Madrid: Exlibris.
- Rodrigo, M.J. (2010). Promoting positive parenting in Europe: new challenges for the European Society of Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, **7** (3), 281-294.

- Rodrigo, M.J. y Acuña, M. (1998). El escenario y el currículum educativo familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.) *Familia y desarrollo humano* (pp. 261-276). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J. y Byrne, S. (2008a). *Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias*. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Rodrigo, M.J. y Byrne, S. (2008b). *Cuestionario de evaluación del desarrollo profesional del mediador*. Universidad de La Laguna. No publicado
- Rodrigo, M.J., Camacho, J., Máiquez, M.L., Byrne, S. y Benito, J.M. (2009). La resiliencia del menor en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial. *Psicothema*, 21 (1), 90-96.
- Rodrigo, M.J., Capote, M.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., Correa, A.D., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Rodríguez, G. (2006). Family preservation services on the 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., Janssens, J. y Ceballos, E. (1999). Do children's perceptions and attributions mediate the effects of mothers' child-rearing actions?. *Journal of Family Psychology*, 13 (4), 508-522.
- Rodrigo, M.J., Janssens, J. y Ceballos, E. (2001). The complexity of maternal thinking: its sources and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (1), 50-59.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008). *Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil*. Castilla y León: Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León.

- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2002). *Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación*. Universidad de La Laguna. No publicado
- 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., Martín, J.C., Máiquez, M.L. y Rodríguez, G. (2005). Redes formales e informales de apoyo para las familias en riesgo psicosocial: el lugar de la escuela. En Martínez, R.A., Pérez, H. y Rodríguez, B. (Eds.), *Family-School-Community Partnerships emerging into Social Development* (pp. 121-141). Madrid: Grupo SM.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Máiquez, M.L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29, 329–347.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. y Triana, B. (1996). Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, (1), pp. 55-78.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M.J., Martín, J.C. & Máiquez, M.L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18, 200-206.
- Roggman, L.A., Boyce, L.K., Cook, G.A. y Jump, V.K. (2001). Inside home visits: a collaborative look at process and quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 16 (1), 53-71.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R.H. Wozniak y K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rohrbeck, C.A. y Twentyman, C.T. (1986). Multimodal assessment of impulsiveness in abusing, neglecting and nonmaltreating mothers and their preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 231-236.
- Ronnau, J.P. y Sallee, A.L. (1995). *Theoretical framework of family preservation*. Las Cruces: Family Preservation Institute, New Mexico State University.
- Rooney, R.H. (1981). A task-centered reunification model for foster care. En A. Maluccio y P.A. Sinanoglu (Eds.), *The challenge of partnership: Working with parents of children in foster care*. New York: Child Welfare League of America.
- Rooney, R.H. (1993). *Strategies for work with involuntary clients*. New York: Columbia University Press.
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach (5ª edición)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Sameroff, A.J. y Fiese, B.H. (2000). Transactional Regulation: the Developmental Ecology of Early Intervention. En Shonkoff, J. P., Meisels, S.J. (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampson, R.J., Morenoff, J.D, y Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443-478.
- Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90.
- Sanders, M. y Cann, W. (2002). Promoting positive parenting as an abuse prevention strategy. En K. D. Browne, H. Hanks, P. Stratton y C. Hamilton (Eds.), *Early prediction and prevention of child abuse: A handbook*(pp. 145-163). West Sussex, England: John Wiley y Sons.

- Sanders, M.R. y Murphy-Brennan, M. (2010). Creating Conditions for Success Beyond the Professional Training Environment. *Clinical psychology: science and practice*, 17 (1), 31-35.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B., & Sarason, B.R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Saunders, B.E., Berliner, L. y Hanson, R.F. (2004). *Child physical and sexual abuse: Guidelines for treatment*. Charleston, SC: National Crime Victims Research and Treatment Center.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell.
- Schonberg, M.A. y Shaw, D.S. (2007). Do the predictors of child conduct problems vary by high- and low-levels of socioeconomic and neighborhood risk?. *Clinical Child and Family Psychology*, 10, 101-136.
- Schwarzer, R. y Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of psychology*, 42, 243-252.
- Seden, J. (2006). Frameworks and theories. En J. Aldgate, D. Jones, W. Rose y C. Jeffery (Eds.), *The developing world of the child* (pp. 35-55). London: Jessica Kingsley.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Shapiro, C.J., Prinz, R.J. y Sanders, M.R. (2008). Population-wide parenting intervention training: Initial feasibility. *Journal of Child and Family Studies*, 17, 457-466.
- Shaxson, L. (2005). Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners. *Evidence & Policy*, 1, 101-111.

- Shelton, T.L. y Stepanek, J. (1994). *Family-centered care for children needing specialized health and developmental services (3ª edición)*. Bethesda, Md: Association for the Care of Children's Health.
- Shonkoff, J.P. y Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shumaker, S.A. y Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11-36.
- Simón, M.I., Correa, N., Rodrigo, M.J. y Rodríguez, M.A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 445-464). Madrid: Alianza Editorial.
- Simplins, S.D., Davis-Kean, P.E. y Eccles, J.S. (2005). Parents' socializing behavior and children's participation in math, science, and computer out-of-school activities. *Applied Development Science*, 9, 14-30.
- Sloper, P. y Turner, S. (1993). Risk and resistance factors in the adaptation of parents of children with severe physical disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 167-188.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Gedisa: Barcelona.
- Smetana, J.G. (1994). *Beliefs About Parenting: Origins and Developmental Implications*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smetana, J.G. (2000). Middle-class African-American adolescents and parents' conception of parental authority and parenting practices: a longitudinal investigation. *Child development*, 71(6), 1672-86.
- Soule, C.R., Massarene, K. y Abate, K. (1993). Clinician-Support worker teams in family preservation. Are Two Heads Better than one?. En E.S. Morton y R.K. Grigsby (eds.), *Advancing family preservation practice*. Newbury Park, CA: Sage publications.

- Sousa, L. (2005). Building on personal networks when intervening with multiproblem poor families. *Journal of Social Work Practice, 19*(2), 163-179.
- Sousa, L. y Eusébio, C. (2005). When multi-problem poor individual's values meet practitioner's values! *Journal of Community & Applied Social Psychology, 15*, 353-367.
- Specht, H. (1990). Social work and the popular psychotherapies. *Social Service Review, 64* (3), 345-357.
- Specht, H. y Courtney, M. (1994). *Unfaithful angels*. New York: Free Press.
- Spiel, C. (2009). Evidence-based practice: A challenge for European developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology, 6*, 11-33.
- St. Pierre, R. y Swartz, J. (1995). The Even Start Family Literacy Program. En S. Smith (Ed.), *Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy. Advances in applied developmental psychology* (pp. 37-66). Norwood, NJ: Ablex.
- Stark, R., Gruber, H., Renkl, A. y Mandl, H. (1998). Instructional effects in complex learning: do objective and subjective learning outcomes converge? *Learning and Instruction, 8* (2), 117-130.
- Stein, T.J., Gambrill, E.D. y Wiltse, K.T. (1978). *Children in foster homes: Achieving continuity of care*. New York: Praeger.
- Sweet, M.A. y Appelbaum, M.L. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development, 75*, 1435-1456.
- Taylor, H.G., Yeates, K.L., Wade, S.L., Drotar, D., Stancin, T. y Minich, N. (2002). A prospective study of long- and short-term out-comes after traumatic brain injury in children: Behavior and achievement. *Neuropsychology, 16*, 15-27.
- Thompson, R.A., Flood, M.F. y Goodvin, R. (2006). Social support and Developmental Psychopathology. En D. Cicchetti y D.J. Cohen (Eds.), *Developmental*

- Psychopathology, Vol.3: Risk, Disorder and Adaptation* (pp. 1-37). New Jersey: John Wiley & Son.
- Thompson, L., Kropenske, V., Heinicke, C.M., Gomby, D.S. y Halfon, N. (2001). Home visiting: A service strategy to deliver proposition 10 results. Building community systems for young children. *UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities*, 59.
- Tomison, A.M. (1999), 'Ensuring the protection of children: the role of child protection services in the identification, assessment and treatment of maltreated children', Keynote presentation, *Entry Parameters to Child and Family Services Workshop*, NSW Department of Community Services. Australia.
- Triana, B. (1990). La interacción familiar. En J.A. García Madruga y P. Lacasa (Dir.), *Psicología Evolutiva: Vol. 2. Desarrollo Cognitivo y social* (pp. 369-396). Madrid: U.N.E.D.
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1985): El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teorías implícitas de los padres. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 157-171.
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1989). *Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Trickett, P. K. y Susman, E. J. (1988). Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 24, 270-276.
- Trigo, J. (1992). Familia e infancia en riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 34, 51-58.
- 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 (on-line)*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.



- Trivette, C.M., Dunst, C.J. y Hamby, D.W. (1996). Factors associated with perceived control appraisals in a family-centered early intervention program. *Journal of Early Intervention*, 20 (2), 165-178.
- Tunnard, J. (1988). Using written agreements with families. *Children and society*, 2, 53-67.
- Turner, R.J. y Roszell, P. (1994). Personal resources and the stress process. En W. Avison y I. Gotlib (Eds.), *Stress and mental health: Contemporary issues and prospects for the future* (pp.179-210). New York: Plenum.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Il: University of Chicago Press.
- United Nations Convention on the Rights of the Child (1989)
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*. Lexington Books.
- Vega, S. (1997). Instrumentos de trabajo. En M. Coletti y J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: La experiencia de Ciutat Vella* (pp. 167-200). Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Vila, I. (1997). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Uiversidad Oberta de Catalunya.
- Votruba-Drzal, E. (2003). Income changes and cognitive stimulation in young children's home learning environment. *Journal of Marriage and Family*, 65, 341-355.
- Wahler, R.G. (1994). Child conducts problems: Disorders in conduct or social continuity?. *Journal of Child and Family Studies*, 3, 143-156.
- Waldfoegel, J. (1998). Rethinking the paradigm for child protection. *The Future of Children: Protecting Children from Abuse and Neglect*, 8 (1), 104-119.

- Walsh, F. (1998). *El concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío*. Buenos Aires: ASIBA.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42, 1-18.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Warren, D.I. (1992). *Helping networks of the aging and retired*. Lewiston, NY, Edwing Mellen.
- Webster-Stratton, C. (1992). Individually administered videotape parent training: "Who benefits?". *Cognitive Therapy and Research*, 16 (1), 31-35.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (3), 583-593.
- Werner, E.E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
- Werner, E.E. (2000). Protective factors and individual resilience. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 115-132). Nueva York: Cambridge University Press.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Ashfield, Australia: Department of Community Services.
- Williams, F. (2003). *The politics of parenting and partnering in local support groups: mobilization, care and support*. Leeds: University of Leeds.
- Williams, F. (2004). *Rethinking families*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

- Williams, F., Popay, J. y Oakley, A. (1999). *Welfare research. A critical review*. London: UCL Press.
- Wills, T.A. (1991). Social support and interpersonal relationships. En M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behaviour* (pp. 265-289). Newbury Park, CA: Sage.
- Wills, T.A. y Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. En S. Cohen, L.G. Underwood y B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86-135). New York: Oxford University Press.
- Wilson, B.J. y Gottman, J.M. (1994). Marital interaction and parenting. En Bornstein, M. (Ed.), *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Windham, A.M., Rosenberg, L., Fuddy, L., McFarlane, E., Sia, C. y Duggan, A.K. (2004). Risk of mother-reported child abuse in the first 3 years of life. *Child Abuse & Neglect*, 28, 645-667.
- Winter, M. y Rouse, J. (1990). Fostering intergenerational literacy: The Missouri Parents as Teachers Program. *The reading Teacher*, 43, 382-386.
- Yeates, K.O., Taylor, H.G., Drotar, D., Wade, S., Klein, S., Stancin, T. y Schatschneider, C. (1997). Preinjury family environment as a determinant of recovery from traumatic brain injuries in school-age children. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3 (6), 617-630.
- Yeates, K.O., Taylor, H.G., Wade, S.L., Drotar, D., Stancin, T. y Minich, N. (2002). A prospective study of short- and long-term neuropsychological outcomes after traumatic brain injury in children. *Neuropsychology*, 16, 514-523.
- Yeates, K.O., Taylor, H.G., Walz, N.C., Stancin, T. y Wade, S.L. (2010). The family environment as a moderator of psychosocial outcomes following traumatic brain injury in young children. *Neuropsychology*, 24 (3), 345-356.
- Yunes, M.A.M (2006). Psicología positiva e resiliencia: O foco no indivíduo e na família. En D.D. Dell' Aglio, S.H. Koller, y M.A.M. Yunes (Eds.), *Resiliência e*

*Psicologia positiva: Interfaces do Risco a Proteção* (pp. 45-68). São Paulo: Casa do psicólogo.

## **Capitulo 11. Anexos**

**ANEXO 1. Ficha de datos personales del mediador**

1. Grupo:
2. Zona:
  - a. Urbana
  - b. Rural
3. Tipo de grupo:
  - a. Pre-riesgo
  - b. Mixto
  - c. Riesgo

Perfil del educador o mediador:

4. Edad:                      Sexo:                      Estudios:
5. Ha asistido a la formación inicial:    1.No                      2.Si
6. Asistencia media de padres y madres a las sesiones:
7. Nº de sesiones de coordinación en las que ha participado:
8. Ha contado con observador/a:        1. No                      2. Si

## ANEXO 2. Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial

### Cuestionario para familias monoparentales

#### VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

<b>Edad del padre / madre</b>	
-------------------------------	--

#### Zona de residencia

Rural	
Urbano	

#### Estado civil

Soltero/a	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viudo/a	

<b>Número de hijos/as</b>	
---------------------------	--

<b>Género de los hijos</b>	
----------------------------	--

#### Procedencia

Mismos padres biológicos	
Distintos padres biológicos	

#### Estudios del padre / madre

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciada	

<b>Ayudas económicas</b>	Sí	No
--------------------------	----	----

#### Situación laboral

Sin empleo	
Empleado/a	

<b>Hijos con necesidades educativas especiales</b>	Sí	No
--	----	----

<b>Hijos residentes en centros de menores</b>	Sí	No
---	----	----

<b>Organización familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica		
4. Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden		
5. Falta de higiene del hijo/a		
6. Falta de control sanitario del hijo/a		
7. Desnutrición del hijo/a		

<b>Historia personal y características del padre / madre o cuidador/a</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
8. Historia personal de maltrato		
9. Historia personal de abandono		
10. Historia de conducta violenta o antisocial		
11. Abuso de drogas / alcohol		
12. Malestar psicológico (síntomatología depresiva)		
13. Padece alguna enfermedad		
14. Cooperación con los servicios sociales		

<b>Características del microsistema familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
15. Relación de pareja inestable		
16. Relación de pareja conflictiva		
17. Relación de pareja violenta		
18. Relaciones padres-hijos conflictivas		
19. Relaciones padres-hijos violentas		
20. Relaciones entre hermanos conflictivas		
21. Relaciones entre hermanos violentas		

<b>Pautas educativas de riesgo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
22. Despreocupación por la salud, higiene, educación y ocio de los hijos		
23. Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de sus hijos		
24. Normas excesivamente rígidas o inconsistentes		
25. Negligencia parental en los deberes de protección		
26. Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario		



**Redes de apoyo****NO SÍ**

<b>27.</b> Carencia de redes familiares de apoyo		
<b>28.</b> Carencia de redes sociales de apoyo		

**Adaptación el hijo/a****NO SÍ**

<b>29.</b> Retraso escolar		
<b>30.</b> Absentismo escolar		
<b>31.</b> Problemas de conducta en el ámbito escolar		
<b>32.</b> Problemas de conducta en el ámbito familiar		
<b>33.</b> Problemas de conducta en el ámbito social		
<b>34.</b> Trastornos emocionales		
<b>35.</b> Consumo de drogas / alcohol		

## Cuestionario para familias biparentales

### Variables sociodemográficas

<b>Edad de la madre</b>	
<b>Edad del padre</b>	

### Zona de residencia

Rural	
Urbano	

### Estado civil

Pareja de hecho	
Casados	

### Número de hijos/as

--	--

### Género de los hijos

--	--

### Procedencia

Mismos padres biológicos	
Distintos padres biológicos	

### Estudios del padre

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciado	

### Estudios de la madre

Sin estudios / estudios primarios	
Graduado / FP	
Licenciada	

### Ayudas económicas

	Sí	No
--	----	----

### Situación laboral

Sin empleo	
Empleado/a	

### Hijos con necesidades educativas especiales

	Sí	No
--	----	----

### Hijos residentes en centros de menores

	Sí	No
--	----	----

<b>Organización familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica		
4. Vivienda: malas condiciones de equipamiento, mantenimiento y orden		
5. Falta de higiene del hijo/a		
6. Falta de control sanitario del hijo/a		
7. Desnutrición del hijo/a		

<b>Historia personal y características del padre o cuidador</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
8. Historia personal de maltrato		
9. Historia personal de abandono		
10. Historia de conducta violenta o antisocial		
11. Abuso de drogas / alcohol		
12. Malestar psicológico (síntomatología depresiva)		
13. Padece alguna enfermedad		
14. Cooperación con los servicios sociales		

<b>Historia personal y características de la madre o cuidadora</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
15. Historia personal de maltrato		
16. Historia personal de abandono		
17. Historia de conducta violenta o antisocial		
18. Abuso de drogas / alcohol		
19. Malestar psicológico (síntomatología depresiva)		
20. Padece alguna enfermedad		
21. Cooperación con los servicios sociales		

<b>Características del microsistema familiar</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
22. Relación de pareja inestable		
23. Relación de pareja conflictiva		
24. Relación de pareja violenta		
25. Relaciones padres-hijos conflictivas		
26. Relaciones padres-hijos violentas		
27. Relaciones entre hermanos conflictivas		
28. Relaciones entre hermanos violentas		

<b>Pautas educativas de riesgo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
29. Despreocupación por la salud, higiene, educación y ocio de los hijos		
30. Desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de sus hijos		
31. Normas excesivamente rígidas o inconsistentes		
32. Negligencia parental en los deberes de protección		
33. Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario		

<b>Redes de apoyo</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
34. Carencia de redes familiares de apoyo		
35. Carencia de redes sociales de apoyo		

<b>Adaptación el hijo/a</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>
36. Retraso escolar		
37. Absentismo escolar		
38. Problemas de conducta en el ámbito escolar		
39. Problemas de conducta en el ámbito familiar		
40. Problemas de conducta en el ámbito social		
41. Trastornos emocionales		
42. Consumo de drogas / alcohol		

**ANEXO 3. Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación**

1. ¿En qué medida cree que ha influido la implementación del programa en su trabajo diario con las familias usuarias de los servicios sociales?

---

---

---

2. ¿Qué dificultades ha tenido para implementar el programa?

---

---

---

3. ¿Cómo cree que ha funcionado la organización (Radio ECCA)?

---

---

---

4. ¿Cómo cree que han funcionado las reuniones de coordinación?

---

---

---

5. ¿Ha tenido dificultades para acudir a las reuniones de coordinación? ¿De qué tipo?

---

---

---

6. ¿Se han utilizado recursos de la comunidad para potenciar la implementación del programa? ¿Cuáles?

---

---

---

Impresiones sobre las mejoras de los padres y madres que han participado en el programa:

7. ¿En qué aspectos creen que han mejorado los padres y madres?

---

---

---

8. ¿Qué contenidos del programa han sido más difíciles de afrontar para los padres y madres?

---

---

---

9. ¿En qué aspectos cree que, en general, los padres y madres no han podido mejorar?

---

---

---

10. ¿Se han observado en general cambios en el entorno familiar de las personas que han participado en el programa?

---

---

---

11. ¿Los padres y madres han iniciado o superado cursos de formación?

---

---

---

12. ¿Cree usted que han mejorado los estilos educativos de los padres y las madres que han participado en el programa?

---

---

---

13. ¿Qué aspectos del material del programa le han parecido bien?

---

---

---

14. ¿Qué aspectos del material del programa mejoraría?

---

---

---

15. Observaciones:

---

---

---

### ANEXO 4. Perfil sociodemográfico de las familias

**Municipio:** \_\_\_\_\_ **Zona:** 1. Urbana. 2. Rural.

**Sexo:** 1. Varón 2. Mujer **Edad:** \_\_\_\_\_ **Nº de hijos:** \_\_\_\_\_

**Existe algún hijo/a residiendo en algún centro de menores:** 1. Sí 2. No

**¿Algún familiar, que viva con usted, requiere de alguna atención educativa o física especial? :** 1. Sí 2. No

**¿Quién?:** 1. Hijo/a 2. Mi pareja 3. Mis padres o suegros 4. Otros

**¿Qué tipo de atención?** 1. Psicológica. 2. Médica. 3. Ambas.

**Estado civil:**

1. Soltero/a.
2. Separado/a.
3. Divorciado/a.
4. Viudo/a.
5. Pareja de hecho.
6. Casado.

**Tipología familiar:**

1. Monoparental nuclear.
2. Monoparental polinuclear.
3. Biparental nuclear.
4. Biparental polinuclear.

**Nivel de estudios:**

1. Sin estudios.
2. Estudios primarios.
3. Graduado escolar.
4. Formac.profesional.
5. Bachiller.
6. Universitarios.

**Nivel de estudios de la pareja:**

1. Sin estudios.
2. Estudios primarios.
3. Graduado escolar.
4. Formac.profesional.
5. Bachiller.

**Situación económica:**

1. No percibo ningún tipo de ayuda del Estado.
2. Sí percibo algún tipo de ayuda del Estado.

**Situación laboral:**

1. Estoy desempleado.
2. Estoy en desempleo, pero trabajo esporádicamente.
3. Trabajador autónomo.
4. Trabajo para una empresa.

**Situación laboral de la pareja:**

1. Estoy parado.
2. Estoy en paro, pero trabajo esporádicamente.
3. Trabajador autónomo.
4. Trabajo para una empresa.



**ANEXO 5. Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación  
de los hijos e hijas**

**(Pre-postest)**

Estamos estudiando las **Teorías Implícitas de la Educación**. A continuación le presentaremos una serie de frases en las que se recogen ideas y formas de educar a los hijos e hijas. Queremos que usted nos indique si estas ideas se ajustan a las suyas propias.

Cada frase va a puntuar de **0 a 8 puntos**, de forma que puntuará como **“8”** aquellas frases que corresponden **exactamente** a sus ideas sobre cómo educar a sus hijos e hijas. Puntuará como **“5”, “6” ó “7”** a aquellas frases con las que esté **bastante de acuerdo**, pero no totalmente. Dará la puntuación de **“4”** a aquellas frases con las que esté **moderadamente de acuerdo**. Puntuará con **“1”, “2” ó “3”** cuando esté **sólo un poco de acuerdo**. Y por último, utilizará la puntuación **“0”** para aquellas frases que **no se correspondan en absoluto** con las ideas que tiene usted acerca de la educación de sus hijos e hijas.

En esta tarea no existen ni aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen **su opinión** sobre el grado de relación de cada frase con las ideas que tiene usted sobre la educación. Para ello lea usted detenidamente cada frase, compárela con su forma de pensar y juzgue si está de acuerdo con ella.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones (0 a 8). Tómese todo el tiempo que sea necesario. A continuación le presentamos tres ejemplos del modo de realización de la prueba:

1. Supongamos que usted estuviera muy de acuerdo con la siguiente frase: “Nada ni nadie puede cambiar a un niño o a una niña desde que nace”.....**0 1 2 3 4 5 6 7 8**  
Su puntuación sería de **“8”** puntos.
2. Supongamos que usted ahora no está ni en total desacuerdo ni en total acuerdo con la siguiente frase: “Los niños y las niñas son una mezcla de reacciones adultas e infantiles”..... **0 1 2 3 4 5 6 7 8**  
Su puntuación sería de **“4”** puntos.
3. Supongamos, por último, que usted está en total desacuerdo con la siguiente frase: “Los niños y las niñas tienen tan poca capacidad que todo lo que saben lo han aprendido por imitación de su padre y de su madre”.....**0 1 2 3 4 5 6 7 8**  
Su puntuación sería de **“0”** puntos.

Si ha comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puede comenzar. Por el contrario, si tiene alguna duda, bien ahora o bien durante la realización del cuestionario, le rogamos nos lo indique.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

No estoy de acuerdo	Estoy sólo un poco de acuerdo			Estoy algo de acuerdo		Estoy bastante de acuerdo		Estoy totalmente de acuerdo
	0	1	2	3	4	5	6	

1. La manera de ser de cada niño o niña dependerá decisivamente de la educación recibida por su padre y/o de su madre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Desde que nace un niño o niña podemos observar que tiene comportamientos y actitudes idénticas a las de su padre y/o madre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Pienso que un niño o niña con buena salud y bien alimentado/ tendrá un buen desarrollo y con mucha madurez.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Pienso que un niño o una niña que quiera conseguir algo, si tiene voluntad, tendrá más posibilidades de lograrlo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
5. En mi opinión, un niño o una niña es como una semilla, y la obligación de los padres y madres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Estoy convencido de que un niño o una niña que están frecuentemente enfermos fracasan en cualquier cosa que hagan.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Creo que cada niño y niña, con lo que hacen y sus experiencias, se van haciendo a sí mismo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Si no le corregimos a nuestros hijos e hijas sus primeros errores, después aparecerán muchos más.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
9. En mi opinión, desde que un niño o una niña nace podemos ver cómo será su carácter en el futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
10. Es imprescindible que los niños y las niñas tengan salud para que los podamos educar correctamente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
11. La forma de ser y de comportarse de los niños y niñas, la han heredado de sus padres y madres.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
12. A mi juicio, lo que un niño o una niña consigue y llega a ser, sale de su propio esfuerzo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
13. Como al nacer los niños y las niñas no pueden hacer nada por									

sí mismos, es necesario que los padres y madres les enseñen el camino correcto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Pienso que los niños y las niñas que están bien alimentados no tendrán ningún problema a la hora de ser educados por su padre y/o su madre.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Como la alimentación y la salud son muy importantes para el éxito de los niños y las niñas, nuestra educación debe ir principalmente encaminada a que coman mucho y no tengan enfermedades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Es necesario evitar que los niños y las niñas estén en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
17. Yo creo que los niños y las niñas desarrollan por sí mismos su propia personalidad y por eso deben ser los responsables de sus acciones.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
18. Creo que es difícil educar a un niño o una niña si no come lo suficiente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
19. Es necesario un poco de disciplina para que los niños y las niñas aprendan a construir su futuro.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
20. En mi opinión, como los niños y las niñas nacen con una forma de ser, es muy difícil que después la podamos cambiar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8
21. Un niño o niña bien alimentada seguro que aprenderá mucho y sacará buenas notas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8

## ANEXO 6. Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres

### (Pre-test)

En este cuestionario queremos recoger lo que para usted está significando la tarea de ser padre o madre. Esta tarea educativa, además de ser compleja, no cuenta con una medida que indique quién y cómo se debe realizar. Por esta razón, nos interesa su forma de actuar, de pensar o sentir ante las diferentes preguntas que se formulan. En ningún caso nos es válido si se responden en función a cómo se debería actuar, pensar o sentir.

En todas las preguntas tendrá que ajustar sus respuestas a una escala que va del 1 al 7 y en la que los valores extremos corresponden a **POCO O NADA (0)** y **MUCHO (6)**. Para facilitar la valoración, se puede sugerir que el valor **(1 y 2)** corresponda a **CASI NADA**; el valor **(4 y 5)** a **BASTANTE**; y los valores **(3)** **ALGO**.

Por ejemplo:

**NadaMucho**

¿Suele discutir con sus hijos e hijas?      0 1 2 3 4 5 6

### ES IMPORTANTE QUE CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS

**Nada    Mucho**

1. ¿Cree usted que estas reuniones le pueden aportar más información sobre la educación de sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
2. ¿En qué medida cree usted que sus hijos e hijas le sabrán agradecer el esfuerzo que le ha supuesto educarlos?	0 1 2 3 4 5 6
3. ¿Tiene usted en cuenta lo que necesitan sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
4. ¿Cree usted que puede controlar los comportamientos de sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
5. ¿En qué medida es usted quien toma las decisiones del tipo de educación que debe dar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
6. ¿En qué medida el hecho de ser padre o madre le ha supuesto ser más responsable?	0 1 2 3 4 5 6

7. ¿Cree usted que el que los hijos e hijas salgan bien o mal es debido en gran parte a la suerte?	0 1 2 3 4 5 6
8. ¿En qué medida cree usted que estas reuniones van a cambiar sus ideas sobre la educación de sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
9. ¿En qué medida cree usted que educar a los hijos e hijas requiere tiempo y dedicación?	0 1 2 3 4 5 6
10. ¿En qué medida cree usted que estas reuniones van a cambiar la manera de comportarse usted con sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
11. ¿En qué medida su pareja y usted están de acuerdo en la forma de educar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
12. ¿En qué medida cree usted que necesita ayuda para mejorar la forma de educar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
13. ¿En qué medida le gusta ver que sus hijos e hijas se parezcan a usted?	0 1 2 3 4 5 6
14. ¿En qué medida cuenta usted con el apoyo de su pareja para educar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
15. ¿Cree usted que después de tantos años le va a ser difícil cambiar su forma de educar?	0 1 2 3 4 5 6
16. ¿En qué medida cree usted que los hijos e hijas de hoy se crían sólo, sin que nos necesiten tanto?	0 1 2 3 4 5 6
17. ¿En qué medida cree usted que puede ayudar a sus hijos e hijas cuando tienen problemas?	0 1 2 3 4 5 6
18. ¿En qué medida cree usted que le respetan sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
19. ¿Cree usted que cambiar su forma de educar a sus hijos e hijas requiere un tiempo que ahora no tiene?	0 1 2 3 4 5 6

**(Pos-test)**

En este cuestionario queremos recoger lo que para usted está significando la tarea de ser padre o madre. Esta tarea educativa, además de ser compleja, no cuenta con una medida que indique quién y cómo se debe realizar. Por esta razón, nos interesa su forma de actuar, de pensar o sentir ante las diferentes preguntas que se formulan. En ningún caso nos es válido si se responden en función a cómo se debería actuar, pensar o sentir.

En todas las preguntas tendrá que ajustar sus respuestas a una escala que va del 1 al 7 y en la que los valores extremos corresponden a **POCO O NADA (0)** y **MUCHO (6)**. Para facilitar la valoración, se puede sugerir que el valor **(1 y 2)** corresponda a **CASI NADA**; el valor **(4 y 5)** a **BASTANTE**; y los valores **(3)** **ALGO**.

Por ejemplo:

**NadaMucho**

¿Suele discutir con sus hijos e hijas?      0 1 2 3 4 5 6

**ES IMPORTANTE QUE CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS**

**Nada      Mucho**

1. Ahora, cuando ocurre un problema en mi familia, enseguida me doy cuenta de cómo tengo que reaccionar.	0 1 2 3 4 5 6
2. ¿En qué medida cree usted que sus hijos e hijas le sabrán agradecer el esfuerzo que le ha supuesto educarlos?	0 1 2 3 4 5 6
3. ¿Tiene usted en cuenta lo que necesitan sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
4. ¿Cree usted que puede controlar los comportamientos de sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
5. ¿En qué medida es usted quien toma las decisiones del tipo de educación que debe dar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
6. ¿En qué medida el hecho de ser padre o madre le ha supuesto ser más responsable?	0 1 2 3 4 5 6
7. ¿Cree usted que el que los hijos e hijas salgan bien o mal es debido en gran parte a la suerte?	0 1 2 3 4 5 6

8. Me doy cuenta que cada día puedo aplicar más en casa lo que he aprendido en estas reuniones.	0 1 2 3 4 5 6
9. ¿En qué medida cree usted que educar a los hijos e hijas requiere tiempo y dedicación?	0 1 2 3 4 5 6
10. Ahora sé que tengo más posibilidades para actuar en mi familia que las que tenía antes.	0 1 2 3 4 5 6
11. ¿En qué medida su pareja y usted están de acuerdo en la forma de educar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
12. Ahora sé cómo evitar algunos problemas que ocurrían en casa.	0 1 2 3 4 5 6
13. ¿En qué medida le gusta ver que sus hijos e hijas se parezcan a usted?	0 1 2 3 4 5 6
14. ¿En qué medida cuenta usted con el apoyo de su pareja para educar a sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
15. ¿Cree usted que después de tantos años le va a ser difícil cambiar su forma de educar?	0 1 2 3 4 5 6
16. ¿En qué medida cree usted que los hijos e hijas de hoy se crían sólo, sin que nos necesiten tanto?	0 1 2 3 4 5 6
17. ¿En qué medida cree usted que puede ayudar a sus hijos e hijas cuando tienen problemas?	0 1 2 3 4 5 6
18. ¿En qué medida cree usted que le respetan sus hijos e hijas?	0 1 2 3 4 5 6
19. ¿Cree usted que cambiar su forma de educar a sus hijos e hijas requiere un tiempo que ahora no tiene?	0 1 2 3 4 5 6

## ANEXO 7. Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo

### (Pre-test)

A continuación vamos a presentarles una serie de situaciones familiares, que pueden ocurrir en la vida real.

Lo que le vamos a pedir es que se imagine que usted, como padres o madre, está implicado en las situaciones que le presentaremos. Una vez que se haya imaginado la situación, tendrá que responder a unas preguntas.

Antes de comenzar le vamos a poner un ejemplo, imaginándose que usted y su hijo o hija se vieran en la siguiente situación:

**Usted le ha dicho muchas veces a su hijo o hija que ordene su habitación antes de irse a la cama. Una noche usted va a su habitación y ve que está todo hecho un desastre.**

Después de haberse imaginado esta situación, tendrá que responder algunas preguntas.

Siempre debe contestar **¿con qué frecuencia usaría usted cada uno de estos métodos?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a. Le peno por ser tan desordenado y desobediente.</b>					

- Si usted cree que **NUNCA** usaría este método, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a nunca.
- Si usted cree que usaría este método **POCAS VECES**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a pocas veces.
- Si usted cree que usaría este método **ALGUNAS VECES**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a algunas veces.
- Si usted cree que usaría este método **A MENUDO**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a menudo.



- Si usted cree que usaría este método **SIEMPRE**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a siempre.

Ahora por favor continúe respondiendo a las siguientes alternativas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>b.</b> Le dejo la habitación tal y como está, ya que tarde o temprano se dará cuenta de lo que hace.					
<b>c.</b> Le ordeno la habitación ya que veo que es inútil pedirle a mi hijo/a que lo haga.					
<b>d.</b> Le explico a mi hijo/a que su habitación es su responsabilidad.					

A continuación ya puede empezar a contestar el cuestionario. Este consta de seis situaciones en las que usted debe contestar a cada una de las cuatro formas de actuar que se presentan. Por favor, es necesario contestarlas todas.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**SITUACIÓN 1**

Usted se encuentra al profesor de su hijo/a. Éste le dice que no presta atención en clase, interrumpe con frecuencia al profesor y que molesta a sus compañeros/as.

¿Cuántas veces haría estas cosas?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le digo al profesor que lo/a deje actuar así porque es su forma de ser.					
<b>b.</b> En cuanto salimos del colegio le regaño y lo dejo en casa sin salir.					
<b>c.</b> Espero a llegar a casa para que me cuente qué le pasa en el colegio.					
<b>d.</b> Evito hablar con el profesor para que no me dé más quejas de mi hijo/a.					

**SITUACIÓN 2**

Una tarde usted y su pareja están viendo la televisión y su hijo/a quiere cambiar de canal.

¿Cuántas veces haría estas cosas?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le digo que si no me deja ver tranquilo/a la televisión, luego no se la dejo ver.					
<b>b.</b> Le dejamos que cambie de canal para evitar que mi hijo/a empiece a causar problemas.					
<b>c.</b> Le digo a mi hijo/a que se vaya a otro sitio cuando sus padres ven la televisión.					
<b>d.</b> Intentamos llegar a un acuerdo: vemos un rato más la televisión y luego que elija él/ella el canal.					

**SITUACIÓN 3**

**Su hijo/a llega a casa muy triste y a punto de llorar. El motivo es que unos compañeros de su clase se han burlado de él/ella y no le han dejado jugar con ellos.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Espero a que me explique lo que pasó y buscamos una solución.					
<b>b.</b> Procuero quitarle importancia cambiándole de tema.					
<b>c.</b> Le digo que es poco valiente y que tiene que aprender a burlarse también de ellos.					
<b>d.</b> Le digo que espabile y que el próximo día se burle él/ella de ellos.					

**SITUACIÓN 4**

**Una tarde su hijo/a se encuentra sólo en casa y está muy aburrido. Aunque tiene prohibido usar el radio casete de su hermana, lo coge y se lo rompe.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le pido a mi hijo/a que lleve a arreglar el radio casete y lo pague con su dinero.					
<b>b.</b> Le digo a la hermana que ahora puede usar cualquier cosa del hermano aunque a él no le guste.					
<b>c.</b> Le digo que no importa, que ya lo arreglaré yo.					
<b>d.</b> Le doy una nalgada a tiempo para que no lo vuelva a hacer.					

**SITUACIÓN 5**

**A la hora de la comida su hijo/a se entretiene dándole vueltas al potaje porque no le gusta y no termina nunca de comérselo.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le retiro el plato y se lo vuelvo a poner en la cena.					
<b>b.</b> Le digo que haga un esfuerzo para comerse el potaje porque es bueno para su salud.					
<b>c.</b> Le preparo otra comida que le guste.					
<b>d.</b> Le digo que se levante ya y que me deje recoger la mesa.					

**SITUACIÓN 6**

**Usted se entera que su hijo/a le ha pegado a un amigo/a después de que éste le insultara. Usted sabe que su hijo/a suele reaccionar de esta forma.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le dejo en ridículo delante de sus amigos para que aprenda a controlarse.					
<b>b.</b> Le digo a mi hijo/a que esas cosas suelen ocurrir todos los días y que no se preocupe.					
<b>c.</b> Le recomiendo a mi hijo/a que hable con su amigo/a y que entre ambos resuelvan sus diferencias.					
<b>d.</b> Le digo que hace bien en aprender a defenderse.					

**(Pos-test)**

A continuación vamos a presentarles una serie de situaciones familiares, que pueden ocurrir en la vida real.

Lo que le vamos a pedir es que se imagine que usted, como padres o madre, está implicado en las situaciones que le presentaremos. Una vez que se haya imaginado la situación, tendrá que responder a unas preguntas.

Antes de comenzar le vamos a poner un ejemplo, imaginándose que usted y su hijo o hija se vieran en la siguiente situación:

**Usted le ha dicho muchas veces a su hijo o hija que ordene su habitación antes de irse a la cama. Una noche usted va a su habitación y ve que está todo hecho un desastre.**

Después de haberse imaginado esta situación, tendrá que responder algunas preguntas.

Siempre debe contestar **¿con qué frecuencia usaría usted cada uno de estos métodos?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a. Le peno por ser tan desordenado y desobediente.</b>					

- Si usted cree que **NUNCA** usaría este método, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a nunca.
- Si usted cree que usaría este método **POCAS VECES**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a pocas veces.
- Si usted cree que usaría este método **ALGUNAS VECES**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a algunas veces.
- Si usted cree que usaría este método **A MENUDO**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a menudo.
- Si usted cree que usaría este método **SIEMPRE**, deberá hacer una cruz (**X**) en el recuadro que corresponde a siempre.

Ahora por favor continúe respondiendo a las siguientes alternativas.

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>b.</b> Le dejo la habitación tal y como está, ya que tarde o temprano se dará cuenta de lo que hace.					
<b>c.</b> Le ordeno la habitación ya que veo que es inútil pedirle a mi hijo/a que lo haga.					
<b>d.</b> Le explico a mi hijo/a que su habitación es su responsabilidad.					

A continuación ya puede empezar a contestar el cuestionario. Este consta de seis situaciones en las que usted debe contestar a cada una de las cuatro formas de actuar que se presentan. Por favor, es necesario contestarlas todas.

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**SITUACIÓN 1**

**Su hijo/a ha suspendido la evaluación final en el colegio y no le ha enseñado las notas. Días más tarde usted lo descubre por un amigo de su hijo/a.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Me enfado muchísimo con mi hijo/a y no le hablo en todo el día.					
<b>b.</b> Le digo a mi hijo/a que lo que más me molesta es que no haya confiado en mí y me haya mentado.					
<b>c.</b> Le digo que evite estar con ese amigo que es un chivato.					
<b>d.</b> Intento pasarlo por alto, ya que no se puede hacer nada por solucionarlo.					

**SITUACIÓN 2**

**Usted sabe que su hijo/a se está reuniendo con una pandilla que no tiene buena pinta. Además, está viendo como su hijo/a se está comportando de una forma extraña.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le dejo porque tengo que aceptar a mi hijo/a tal como es.					
<b>b.</b> No le digo nada porque a esas edades no hay que meterse en las cosas de los hijos y amigos.					
<b>c.</b> Le prohíbo que salga con esas amistades para evitar problemas.					
<b>d.</b> Hablo con mi hijo/a para que me cuente por qué prefiere a estos amigos.					

**SITUACIÓN 3**

Su hijo/a no ha estudiado nada en esta evaluación y está preocupado/a porque cree que va a suspender las matemáticas. Cuando regresa del colegio espera a que llegue usted para comentárselo.

¿Cuántas veces haría estas cosas?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. Le digo que aunque suspenda ya aprobaré después.					
b. Le digo a mi hijo/a que si sigue sin estudiar lo quito del colegio para que no pierda el tiempo.					
c. Lo castigo sin salir a la calle para que estudie.					
d. Procuo estar pendiente para que estudie todos los días.					

**SITUACIÓN 4**

Su hijo/a ha estado pasando unos días con sus primos. Al llegar a casa, usted observa que arma mucho jaleo y que juega en cualquier habitación de la casa.

¿Cuántas veces haría estas cosas?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
a. La mando a su habitación y no le dejo ver su programa de televisión favorito.					
b. Procuo que se calme poniendo sus videos favoritos.					
c. Le explico a mi hijo/a que con ese ruido puede molestar a sus vecinos.					
d. Le mando a salir a la calle para que no moleste en la casa.					



**SITUACIÓN 5**

**Usted va a recoger a su hijo/a al colegio y se encuentra con que la profesora lo ha castigado por ser muy hablador/a e inquieto/a. Usted sabe que su hijo/a es muy revoltoso/a.**

**¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Le digo a mi hijo/a que por ese motivo, la profesora no tiene derecho a penarlo.					
<b>b.</b> Le digo a mi hijo/a que además del castigo del colegio también tendrá un castigo al llegar a casa.					
<b>c.</b> Le pido a mi hijo/a que piense por qué lo han castigado.					
<b>d.</b> Le pido disculpas a la profesora para que le perdonen el castigo.					

**SITUACIÓN 6**

**Usted quiere que su hijo/a le ayude a cuidar a sus hermanos pequeños los viernes por la tarde. Sin embargo, ese es el día en que los amigos/as de su hijo/a quieren salir a divertirse.¿Cuántas veces haría estas cosas?**

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<b>a.</b> Hablamos durante un rato para intentar llegar a un acuerdo.					
<b>b.</b> No permito que mi hijo/a se salga con la suya y le obligo a quedarse.					
<b>c.</b> Le digo que se vaya cuando se tenga que marchar, pero que deje a sus hermanos viendo la televisión.					
<b>d.</b> Le digo que salga, que ya me arreglaré como pueda.					

## ANEXO 8. Escala de apoyo personal y social

(Pre-postest)

**1. Cuando tienes un problema con alguno de tus hijos e hijas, ¿a qué personas pides ayuda?**

Coloca una “x” a la izquierda de las personas que se citan a continuación y que consideres que acudes para solicitar ayuda. Al mismo tiempo, especifica a la derecha, la valoración que haces de la ayuda que te suelen prestar, bien consideres que sea nada, poca, algo, bastante o mucha.

\_\_\_\_\_ **No suelo pedir ayuda.**

**Generalmente le suelo pedir ayuda a:**

**Valoración de la ayuda**

Pides ayuda	Personas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	Un/a hijo/a mayor.					
	Mi pareja.					
	Mi padre.					
	Mi madre.					
	Un/a amigo/a.					
	Un/a hermano/a.					
	Un/a vecino/a.					
	Otras, ¿quién?					

**2. Cuando tienes un problema con alguno de tus hijos e hijas, ¿a qué instituciones(colegio, Servicios Sociales, Cáritas, policía, asociación de vecinos, parroquia, Dirección General de menores, etc.) sueles acudir a pedir ayuda?**

Coloca una “x” a la izquierda de las instituciones que se citan a continuación y que consideres que acudes para solicitar ayuda. Al mismo tiempo, especifica a la derecha, la valoración que haces de la ayuda que te suelen prestar, bien consideres que sea nada, poca, algo, bastante o mucha.

\_\_\_\_\_ **No suelo pedir ayuda.**

**Generalmente le suelo pedir ayuda a:**

**Valoración de la ayuda**

Pides ayuda	Instituciones	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	Colegio.					
	Servicios Sociales.					
	Cáritas.					
	Policía.					
	Asociación de vecinos.					
	Parroquia.					
	Dirección General de menores.					
	Otras, ¿cuál?					

### 3. Cuando tienes un problema personal, ¿a qué personas pides ayuda?

Coloca una “x” a la izquierda de las personas que se citan a continuación y que consideres que acudes para solicitar ayuda. Al mismo tiempo, especifica a la derecha, la valoración que haces de la ayuda que te suelen prestar, bien consideres que sea nada, poca, algo, bastante o mucha.

\_\_\_\_\_ No suelo pedir ayuda.

Generalmente le suelo pedir ayuda a:

Valoración de la ayuda

Pido ayuda	Personas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	Un/a hijo/a mayor.					
	Mi pareja.					
	Mi padre.					
	Mi madre.					
	Un/a amigo/a.					
	Un/a hermano/a.					
	Un/a vecino/a.					
	Otras, ¿quién?					

### 4. Cuando tienes un problema personal, ¿a qué instituciones(colegio, Servicios Sociales, Cáritas, policía, asociación de vecinos, parroquia, menores, etc.) sueles acudir a pedir ayuda?

Coloca una “x” a la izquierda de las instituciones que se citan a continuación y que consideres que acudes para solicitar ayuda. Al mismo tiempo, especifica a la derecha, la valoración que haces de la ayuda que te suelen prestar, bien consideres que sea nada, poca, algo, bastante o mucha.

\_\_\_\_\_ No suelo pedir ayuda.

Generalmente le suelo pedir ayuda a:

Valoración de la ayuda

Pido ayuda	Instituciones	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	Colegio.					
	Servicios Sociales.					
	Cáritas.					
	Policía.					
	Asociación de vecinos.					
	Parroquia.					
	Dirección General de menores.					
	Otras, ¿cuál?					

**5. ¿Cuáles son los principales inconvenientes que te llevan a no pedir ayuda a las instituciones todas las veces que lo necesitas?**

	No	Sí
Porque me quedan lejos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque no conozco a nadie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me piden muchos papeles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque me da vergüenza pedir ayuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque tardan mucho en atenderme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque he ido otras veces y no me han ayudado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Porque nadie me informa de adonde puedo ir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANEXO 9. Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias**

1. ¿Con qué frecuencia ve a esta familia?

- a. Una vez a la semana.
- b. Dos veces al mes.
- c. Una vez al mes.
- d. Ocasionalmente.
- e. Sólo si presentan un problema.
- f. Otros.....

2. ¿En qué aspectos cree que ha mejorado la familia? Marque en qué medida

	Nada 0	Poco 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
La búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas					
La utilización de recursos comunitarios: guarderías, cursos de formación, búsqueda de empleo,...					
La capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos/as					
El esfuerzo en intentar resolver sus problemas					
La capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas					
El planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia					
La percepción de ser responsables del bienestar de sus hijos/as					

**ANEXO 10. Cuestionario de evaluación del desarrollo profesional del mediador**

1. ¿Ha cambiado su forma de percibir y actuar con las familias a partir de la aplicación del programa? Responda su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Totalmente en desacuerdo 0	Poco de acuerdo 1	Algo de acuerdo 2	Bastante de acuerdo 3	Totalmente de acuerdo 4
Me doy más cuenta de cuándo están fingiendo porque quieren librarse de algo o sacar ventaja de algo					
Tengo más habilidades para que me cuenten lo que les pasa					
Entiendo y comprendo mejor sus problemas					
Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía					
Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación					
Observo que las familias ahora me aceptan más y se muestran colaboradoras					
Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas					
Otros.....					

2. ¿Ha cambiado la forma de organizar el trabajo con familias en el servicio? Responda según su frecuencia.

	Nada 0	Poco 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
Se distingue entre niveles de riesgo psicosocial en las familias					
Se incluye el programa Educar en familia como un recurso					

a utilizar en los planes de caso					
Somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social					
El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias					
El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales					
Otros.....					

3. ¿Se ha realizado en el servicio un uso integrado de los programas (Programa Educar en familia y Construyendo mi futuro)? Responda según su frecuencia.

	Nada 0	Poco 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
Se intercambia información sobre los usuarios de los programas					
Se comparten recursos					
Se hacen intervenciones combinadas					
Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios del mismo					
Otros.....					

4. ¿Cómo valora la relación que se ha establecido con los profesionales de otros servicios sociales a través del programa? Responda según su grado de acuerdo.

	Nada 0	Poco 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
Me ha permitido conocer mejor a otros profesionales					
Me ha aportado ayuda o información de interés para mi trabajo					
La relación no ha influido para nada en mi trabajo					
En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlos					
No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido					

importancia para mí					
Me he sentido apoyado/a en mis preocupaciones como profesional					
He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos/as					
Otros.....					



**ANEXO 11. Home Observation for Measurement of the Environment (3-6 años)**

A lo largo de esta entrevista me gustaría que usted me contara cosas de su hijo/a, de cómo transcurre un día normal en su vida, las cosas que hace, sus gustos, sus juegos, etc.

1. A continuación le voy a hacer unas preguntas con respecto a lo que hace su hijo/a un día normal entre semana. Hablemos, por ejemplo de ayer (si se trata de un día normal entre semana). Especificar desde que se levanta hasta que se acuesta.

---

---

---

2. A continuación le voy a hacer unas preguntas con respecto a lo que hace su hijo/a un domingo durante un fin de semana normal. Hablemos, por ejemplo del último domingo (si se trata de un domingo normal). (Especificar desde que se levanta hasta que se acuesta)

---

---

---

3. Cuando llega de la guardería o de la calle ¿acostumbra a contar cosas que ha hecho o le han pasado allí?, ¿habláis acerca de estas cosas?

1. Sí
2. No

4. ¿Es usted quien le suele preguntar o más bien espera a que él/ella se lo cuente?

1. Es el niño quien habla sin que nadie le pregunte
2. Son los padres quienes le preguntan
3. El niño cuenta cosas y los padres también le hacen preguntas

5. ¿Deja a su hijo escoger de vez en cuando lo que quiere comer, por ejemplo en la merienda o en la comida del medio día?
  1. El niño siempre come lo mismo que el resto de la familia
  2. El niño habitualmente come un menú especial
  3. El niño come a veces algo especial que le gusta
  
6. Cuando usted está terminando de preparar la comida y su hijo/a empieza a llorar y a pedir insistentemente la comida, o cuando dice que tiene hambre y aún falta media hora para comer ¿Qué hace usted, le da de comer cuando él tiene hambre o le dice que espere a su hora?
  1. El niño come en el momento en que tiene hambre
  2. El niño debe esperar hasta la hora de la comida
  
7. ¿Se sienta a la mesa con vosotros o, tanto al mediodía como por la noche, come aparte?
  1. Siempre come él primero (y sus hermanos) y después los padres
  2. Siempre come con la familia
  3. A mediodía come aparte, pero cenar juntos
  
8. Cuando sale contigo a comprar es probable que se le antoje algo de comer que ha visto en la TV o que le apetece, ¿le dejas a veces que elija algunas cosas de comer en las tiendas?
  1. Sí
  2. No

A continuación le voy a hacer unas preguntas acerca de los juguetes que tiene:

9. Muchos de estos juguetes es probable que no los tenga aquí en casa y sí en la guardería, yo le iré diciendo tipos de juguetes y usted me dice si los tiene aquí y si suele jugar con ellos: (Si es muy evidente que el niño tiene escasos juguetes y que estos se reducen a muñecos, coches, etc. es mejor preguntar: ".Que juguetes tiene su hijo/a?" y anotar el listado en los ítems que corresponda)

- a) Plastilina, lápices de colores, arcilla (juguetes para la expresión libre)  
(observar si hay al menos dos tipos diferentes de estos materiales)
  - b) Libros o cuadernos de colorear, de hacer puntitos, tijeras, cuentas ensartables, muñecos con ropas de quitar y poner (ejercicio de motricidad fina)
  - c) Juguetes para aprender colores, tamaños y formas (por ejemplo,...)
  - d) Puzzles o rompecabezas (anotar si hay más de tres y si son adecuados a la edad del niño)
  - e) Juguetes o juegos para aprender números (si solo tiene libros no es suficiente)
  - f) ¿Tiene algún cuento? (anotar si hay mas de diez y si son apropiados a su edad)
  - g) ¿Recuerda si en casa hay algo (un juguete o un libro) donde el niño vea animales? (anotar si hay al menos dos)
  - h) ¿Tiene algún instrumento musical? (no importa que sea real o de juguete, si que se le permita usarlo)
  - i) ¿Hay tocadiscos o cassette en casa?  
(SI) - ¿Hay en la casa discos o cintas infantiles? (anotar si hay al menos cinco).  
(SI) - ¿Dejan que él los ponga aunque ustedes lo vigilen?
10. ¿Puede jugar con estos juguetes cuando quiera o están guardados en algún lugar donde no puede cogerlos solo?
11. ¿Están en buen estado o más bien rotos o con piezas de menos, por ejemplo lospuzzles?
12. Cuando termina de jugar ¿quién recoge sus juguetes, él/ella o usted?
- 1. Los recogen siempre los padres o los hermanos
  - 2. Los padres piden que el niño lo haga, aunque no siempre los recoge todos él

13. Seguramente que para usted la TV es muchas veces una buena compañía, ¿cuándo acostumbran a ponerla en casa, casi siempre o sólo cuando hay un programa que les gusta?

1. La TV está puesta la mayor parte del tiempo en que el niño está en casa despierto
2. La TV se enciende sólo para ver programas especiales

14. ¿Recuerda si, por ejemplo, el año pasado el niño/la niña se desplazó con ustedes u otro familiar a algún lugar que estuviera a más de 80 km. de aquí?

1. Sí
2. No

→ Este es un buen momento para preguntar: "¿Qué hacéis con los dibujos o trabajos manuales que hace en casa o con los que trae de la guardería?" y observar si están "expuestos" en algún lugar de la casa.

15. ¿Con que frecuencia sale fuera de casa su hijo/a con usted o con su padre o con cualquier otra persona mayor de la familia para ir de compras, al parque, dar un paseo, etc.?

1. El niño sale fuera de casa con un miembro de la familia al menos una vez por semana
2. El niño no suele salir fuera de casa con un miembro adulto de la familia casi nunca

16. ¿Recuerda si, por ejemplo, el año pasado el niño/la niña visitó con ustedes u otro familiar algún museo, una exposición, o un monumento?

1. Sí
2. No

17. ¿Compran en casa el periódico?

(SI) -¿Con qué frecuencia?

(Diaria) -¿Hojean las noticias todos los días?

1. Sí

2. No

18. ¿Reciben en casa alguna revista a la que estén suscritos o que compran asiduamente?

1. Sí

2. No

19. A continuación le voy a ir diciendo cosas que los adultos podemos hacer con los niños, algunas de ellas su hijo/a no las hará con usted o con su padre, sino con su profesor/a. Muchas de estas cosas las hacemos los adultos mientras realizamos los trabajos de la casa o bañamos al niño, no es necesario sentarse con él a hacerlas. En cada una de las actividades deberá decirme si alguien en casa (usted o su marido) acostumbra a hacerlo con él/ella (en cada categoría de actividades se deben introducir ejemplos).

19.1. Enseñarle a identificar letras (por ej.: enseñarle cómo se escribe su nombre, denominar las letras que aparecen en libros o periódicos, jugar con letras, etc.)

19.2. Enseñarle a leer y escribir palabras (por ej.: cuando vais de compras, cuando hojea algún cuento)

19.3. Enseñarle números, a contar

19.4. Enseñarle colores

19.5. Enseñarle cosas como "arriba-abajo", "dentro- fuera", "grande-pequeño", etc.

19.6. Enseñarle formas: "el balón es redondo", "la caja es cuadrada", etc. (si respondió tener un juguete apropiado, preguntar si juega con él o si le explicacómo hacerlo)

19.7. Enseñarle alguna canción, poesía, anuncio, etc. de memoria.

19.8. Enseñarle a pedir las cosas "por favor", "dar las gracias", pedir perdón, etc.

20. ¿Acostumbra usted o su marido (u otro familiar adulto que viva en la casa) asentarse con él o cogerle para hablar o hacer algo juntos?

1. Sí

2. No

21. ¿Recuerda si la semana pasada hizo en más de una ocasión algo que le hiciera a usted sentirse contenta, feliz con él/ella?
1. Sí
  2. No (ir a 23)
22. ¿Qué le dijo o que hizo usted?
1. Nada especial, a veces procura incluso que el niño no perciba esta satisfacción
  2. Le dice que así debe hacerlo siempre, sin más
  3. Hace manifiesta su satisfacción (alabanzas, muestras físicas de afecto, etc.)
23. Con los niños de esta edad también es muy frecuente que ocurra lo contrario, ¿recuerda si le hizo enfadar por alguna razón la semana pasada?
1. Sí
  2. No
24. Por ejemplo, ¿cuántas veces aproximadamente le tuvieron que dar un azotillo en la última semana? (Anotar la magnitud del castigo físico tal como la madre lo relata)
1. El castigo físico no ocurrió en más de una ocasión durante la semana pasada
  2. El castigo físico se produjo en más de una ocasión durante la semana pasada
25. A veces los niños se enfadan, cogen rabietas y expresan sentimientos negativos ("¡Ya no te quiero, mala!", "¡esto es una porquería, no lo quiero!"), ¿qué hacen en estas ocasiones su padre o usted?
1. El niño puede expresar sentimientos negativos sin recibir una represalia dura
  2. El niño recibe una dura represalia
26. Otras veces, cuando están aún más enfadados, llegan incluso a ponerse violentos con los padres. ¿Le pasa a su hijo/a? ¿Intenta pegarles alguna vez?
1. No
  2. Sí

27. (Si ha respondido "si"): ¿Qué hacen en esas ocasiones?

1. El niño puede pegar a los padres sin recibir una dura represalia
2. El niño recibe una dura represalia

### ITEMS DE OBSERVACIÓN (CVC-HOME) (3-5 AÑOS)

Ítems que deben ser observados en el transcurso de la entrevista:

27	La madre conversa con el niño al menos dos veces durante la visita
28	La madre contesta verbalmente a las preguntas o peticiones del niño
29	La madre suele atender con verbalizaciones las vocalizaciones del niño
30	La madre alaba las cualidades del niño al menos dos veces
31	La madre acaricia, besa o abraza al niño
32	La madre anima al niño a mostrar alguno de sus logros
40	La madre presenta el entrevistador al niño
52	La madre no regaña o recrimina al niño más de una vez
53	La madre no utiliza represión física
54	La madre no pega al niño

Ítems que deben ser observados una vez finalizada la entrevista:

8	Pueden verse al menos diez libros en la casa
15	La madre hace uso de una gramática y pronunciación correctas
17	La voz de la madre transmite al niño sentimientos positivos
19	La vivienda parece segura y libre de peligros
20	El entorno exterior donde juega el niño parece seguro
21	El interior de la vivienda no es oscuro ni resulta perceptivamente monótono
22	El vecindario es estéticamente agradable
23	La casa tiene aproximadamente 10 m <sup>2</sup> de espacio habitable por persona
24	Las habitaciones no están saturadas de muebles
25	La casa está razonablemente limpia y no excesivamente desordenada
48	Cuando habla al niño la madre utiliza frases de estructura y vocabulario complejos
49	Los trabajos manuales del niño están expuestos en algún lugar de la casa