

Curso 2010/11
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES/15
I.S.B.N.: 978-84-15287-67-4

MARGARITA PEÑA HERNÁNDEZ

**Programa de apoyo personal y familiar:
efectos de la inclusión de contenidos
de desarrollo personal**

Directoras

MARÍA JOSEFA RODRIGO LÓPEZ
MARÍA LUISA MÁIQUEZ CHAVES



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

A mi madre

por su siempre apoyo en todo lo relacionado con mi formación

A Leonardo

por su amor, que todo lo puede

Sólo con amor se puede hacer un poema, un niño o un milagro

Gloria Fuertes

Agradecimientos

Si bien la realización de esta Tesis doctoral ha requerido de mucho esfuerzo y dedicación por mi parte, lo cierto es que, ni su inicio ni su finalización hubiesen sido posible sin la participación, directa o indirecta, de una serie de personas, a las que quiero, desde estas páginas, mostrarles mi más sincero agradecimiento y hacerles saber que este trabajo es también suyo.

En primer lugar a aquellas familias con las que me he encontrado a lo largo de mi práctica profesional; **madres y padres** que me han enseñado una y otra vez, especialmente las madres (han sido y siguen siendo la principal figura en mi realidad profesional), que para ejercer una parentalidad positiva necesitan en primer lugar sentirse queridos, válidos, capaces y satisfechos como mujeres y como hombres, para desde ahí poder afrontar con éxito la tarea de ser madre o padre; **niñas y niños**, quienes una y otra vez me han expresado que necesitan más que nada en el mundo una familia y cuyos anhelos son que finalmente esas personas que “trabajan con sus papás ” puedan ayudarles a ser “buenos padres” y así tener la familia que quieren y se merecen. Ellos me han creado la inquietud y la necesidad de adentrarme cada vez más en el campo de la intervención familiar y poner mis conocimientos y capacidades para contribuir a que, los primeros puedan sentirse queridos, válidos, capaces y satisfechos, no sólo como padres y madres sino como adultos y a que los segundos puedan tener los padres y madres que necesitan.

A mis directoras de Tesis **M^a José Rodrigo** y **M^a Luisa Máiquez**, cuyo saber y hacer profesional no sólo ha guiado la elaboración de esta Tesis sino gran parte de mi conocimiento teórico acerca de la intervención familiar y mi desarrollo laboral. En este tiempo me han guiado, corregido, orientado, apoyado, motivado y compartido un sinfín de emociones. No tengo palabras suficientes para agradecer su confianza y cercanía.

A **Juan Carlos Martín** y a **Patricia Guimerá**, coautores del programa y quienes siempre han tenido disposición para darme la ayuda que necesitaba y facilitarme los cuestionarios o los contactos con los mediadores y mediadoras que me permitirían el acceso a las familias para la realización de las entrevistas.

A **Ascen** y **Magda**, quienes me han transmitido siempre alegría, cariño, fuerza y apoyo tanto en lo personal como en lo académico y cuya confianza ha sido un aliciente para continuar el camino.

A las futuras doctoras y doctor del Departamento Psicología Evolutiva, a **Bea, Sonia** e **Iván** por interesarse por mi trabajo, darme ánimos y permitirme, tantas veces, compartir su despacho o ayudarme en algún que otro inconveniente informático, en especial a **Melania**, cuya amistad, comprensión y confianza me ha dado las fuerzas para ponerme en pie cuando me he caído y pensaba que era imposible seguir.

A las ya doctoras del Departamento de Psicología Evolutiva, a **Alexandra** y **Sonia Byrne** por animarme y ayudarme cuando algún análisis estadístico se convertía en jeroglífico o algún trámite burocrático se me resistía. Por supuesto a **Guacimara** y **Marta** por su apoyo, amistad y comprensión.

A mis amigas y amigos a los que mi dedicación a la Tesis le ha restado tiempo conmigo pero que siempre me han animado a continuar y a los que sin duda su finalización le llena de alegría, a **Julia, Luzbel, Raquel, Sara, Miguel, Patricia, Marina**, a **Beatriz**, que además ha tenido que participar de forma activa en la evaluación interjueces y especialmente a **Yeray**, que ha puesto mucho tiempo y dedicación en esta Tesis, tanto en la evaluación interjueces como en la revisión de los análisis estadísticos y soportando mis momentos de gran desánimo.

A mi familia, a **mi madre**, por su confianza en mí y el convencimiento de que puedo lograr todo aquello que me proponga y a mis hermanos, **Manolo** y **Enrique** que de igual modo creen en mí y me han dado la fuerza necesaria para seguir en los momentos difíciles.

A **Leonardo**, con quien comparto mi vida y cuyo amor, paciencia y confianza me han dado la serenidad y el empuje necesario para llegar a buen puerto y partir hacía otros destinos.

A todas y cada una de estas personas. Gracias.

*En las profundidades del invierno finalmente
aprendí que en mi interior habitaba
un verano invencible*

Albert Camus

Índice

Introducción	1
1. Familias en situación de riesgo psicosocial	7
1.1. Introducción.....	9
1.2. Modelos de análisis de la familia.....	10
1.2.1. Enfoque ecológico-sistémico	11
1.2.2. Enfoque del contextualismo evolutivo	14
1.2.3. Modelos de protección-riesgo y resiliencia-vulnerabilidad	17
1.2.3.1. Factores de riesgo y protección.....	18
1.2.3.2. Resiliencia y vulnerabilidad.....	22
1.2.3.3. Modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo.....	23
1.3. Familias en situación de riesgo psicosocial.....	25
1.3.1. Perfil de riesgo	30
1.3.2. Necesidad de protección y apoyo por parte de las Administraciones Públicas.....	33
1.3.2.1. Recomendaciones europeas de apoyo para el ejercicio positivo del rol parental.....	34
1.3.2.2. Marco legislativo: Comunidad Autónoma Canaria.....	35
1.4. Conclusiones.....	40
2. Escenario educativo en situación de riesgo psicosocial	43
2.1. Introducción.....	45
2.2. Perfil cognitivo.....	46
2.2.1. Modelo representacional sobre la realidad familiar.....	46
2.2.1.1. Representaciones mentales.....	48
2.2.1.2. Capacidad perspectivista.....	51
2.3. Prácticas educativas.....	54
2.4. Agencia parental.....	62
2.5. Funcionamiento adulto.....	64
2.5.1. Construcción narrativa de la experiencia.....	66
2.5.2. Relaciones con los otros significativos.....	68
2.5.3. Afrontamiento ante las situaciones estresantes	71
2.5.4. Proyecto vital.....	73
2.6. Competencias parentales, resiliencia familiar y resiliencia parental.....	74
2.6.1. Competencias parentales	75
2.6.2. Resiliencia familiar y resiliencia parental	78
2.7. Conclusiones.....	79

3. Educación parental: apoyo a la parentalidad positiva	83
3.1. Introducción.....	85
3.2. Educación parental: recurso educativo para el apoyo de la parentalidad.....	86
3.2.1. Educación parental desde el enfoque evolutivo-educativo y comunitario.....	87
3.2.2. Modalidades de educación parental:.....	90
3.3. Programas de educación parental grupal.....	94
3.3.1. Modelos de formación.....	98
3.3.2. Agente de cambio.....	101
3.4. Estándares de calidad.....	103
3.4.1. Implementación.....	104
3.4.2. Evaluación.....	108
3.5. Conclusiones.....	110
4. Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)	113
4.1. Introducción.....	115
4.2. Orígenes.....	116
4.3. Objetivos.....	118
4.4. Características.....	121
4.5. Contenidos.....	124
4.5.1. Formación en habilidades parentales.....	124
4.5.1.1. <i>Módulo 1. Las actividades de la vida cotidiana</i>	126
4.5.1.2. <i>Módulo 2. Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo</i>	127
4.5.1.3. <i>Módulo 3. Comunicación y resolución de conflictos en la familia</i>	128
4.5.1.4. <i>Módulo 4. Situaciones que cambian la vida familiar</i>	129
4.5.1.5. <i>Módulo 5. Las respuestas de los padres y las madres ante situaciones difíciles</i>	130
4.5.2. Formación en desarrollo personal.....	131
4.5.2.1. <i>Módulo 1. Identificar la vida personal</i>	133
4.5.2.2. <i>Módulo 2. Analizar las situaciones personales</i>	135
4.5.2.3. <i>Módulo 3. Resolver situaciones personales</i>	137
4.5.2.4. <i>Módulo 4. Elaborar mi proyecto de vida</i>	138
4.6. Metodología.....	139
4.7. Instituciones participantes.....	144
4.8. Evaluación.....	145
4.9. Conclusiones.....	146
5. Objetivos, diseño y método de evaluación	149
5.1. Introducción.....	151

5.2. Objetivos.....	152
5.3. Diseño de evaluación.....	153
5.4. Método.....	156
5.4.1. Estudio 1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos.....	156
5.4.1.1. Estudio 1.1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos. <i>Grupo en Riesgo Psicosocial</i>	156
5.4.1.1.1. Participantes.....	156
5.4.1.1.2. Instrumentos.....	159
5.4.1.1.3. Procedimiento.....	165
5.4.1.1.4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis.....	166
5.4.1.2. Estudio 1.2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos. <i>Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente</i>	168
5.4.1.2.1. Participantes.....	168
5.4.1.2.2. Instrumentos.....	170
5.4.1.2.3. Procedimiento.....	170
5.4.1.2.4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis.....	170
5.4.2. Estudio 2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo.....	171
5.4.2.1. Participantes.....	171
5.4.2.2. Instrumentos.....	172
5.4.2.3. Procedimiento.....	177
5.4.2.4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis.....	177
6. Resultados.....	181
6.1. Introducción.....	183
6.2. Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	184
6.2.1. Estudio 1.1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos: <i>Grupo en Riesgo Psicosocial</i>	184
6.2.1.1. Cambios producidos en el grupo de intervención.....	185
6.2.1.2. Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control.....	187
6.2.1.3. Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención....	190
6.2.2. Estudio 1.2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos: <i>Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente</i>	194
6.2.2.1. Cambios producidos en el grupo de.....	194
6.2.2.2. Diferencias postest entre el grupo de intervención y el grupo control.....	196

6.2.2.3. <i>Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención</i>	198
6.3. Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo personal y Familiar (PAPF).....	199
6.3.1. Análisis de la variabilidad de los cambios intrasujeto.....	200
6.3.2. Caracterización de las tipologías de cambio de las familias.....	204
6.4. Evaluación comprensiva a Largo Plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	205
6.4.1. Estudio 2. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo.....	206
6.4.1.1. <i>Complejidad en el razonamiento</i>	206
6.4.1.2. <i>Narrativas personales</i>	208
6.4.1.3. <i>Evaluación del entorno y ambiente familiar</i>	212
6. Discusión y Conclusiones	219
7.1. Introducción.....	221
7.2. Discusión de la evaluación sumativa de Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	221
7.3. Discusión de la tipología de cambio de las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	225
7.4. Discusión de la evaluación comprensiva a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	227
7.5. Conclusiones.....	232
7.6. Retos para el futuro.....	234
Referencias bibliográficas	235
Anexos	265
Anexo 1. Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial.....	267
Anexo 2. Perfil sociodemográfico de las familias.....	271
Anexo 3. Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y madres.....	273
Anexo 4. Cuestionario situacional sobre prácticas educativas de riesgo.....	277
Anexo 5. Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia.....	287
Anexo 6. Entrevista sobre la complejidad del razonamiento.....	291
Anexo 7. Evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres.....	293

Índice de cuadros

Cuadro 1.1. Modelo ecológico de los factores de riesgo de maltrato (Palacios <i>et al.</i> , 1998).....	19
Cuadro 1.2. Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	21
Cuadro 1.3 Factores de vulnerabilidad y de resiliencia en la adaptación personal y social (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	23
Cuadro 2.1. Características del procesamiento de la información y del contenido de las representaciones, en madres y padres en situación de riesgo psicosocial.....	49
Cuadro 2.2. Estilos educativos (MacCoby y Martín, 1983).....	56
Cuadro 3.1. Puntos fuertes y puntos débiles de la visita domiciliaria (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	92
Cuadro 3.2. Puntos fuertes y puntos débiles de la atención grupal (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008)...	93
Cuadro 3.3. Primera generación: calidad de las pautas educativas parentales.....	95
Cuadro 3.4. Segunda generación: calidad de la interacción parento-filial.....	96
Cuadro 3.5. Tercera generación: calidad del funcionamiento familiar como sistema.....	96
Cuadro 3.6. Algunos ejemplos de programas de educación parental en España	97
Cuadro 3.7. Dificultades de los programas de educación parental (Cataldo, 1991).....	104
Cuadro 3.8. Características básicas de los programas de calidad.....	105
Cuadro 4.1. Desde la Vulnerabilidad a la Resiliencia. Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	123
Cuadro 4.2. Módulos y sesiones: Formación en habilidades parentales.....	125
Cuadro 4.3. Módulos y sesiones: Formación en desarrollo personal.....	132
Cuadro 5.1. Objetivos y características del diseño de investigación.....	155
Cuadro 5.2. Categorías de la estructura del discurso para la evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres.....	175
Cuadro 5.3. Categorías del contenido del discurso para la evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres.....	175
Cuadro 5.4. Diseños de investigación y estrategias de análisis	179
Cuadro 6.1. Resumen de los efectos de las variables moderadoras sobre la Agencia Parental y Prácticas Educativas. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	193

Índice de Figuras

Figura 1.1. Modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo (Martín, 2005; Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	24
Figura 1.2. Perfil de riesgo psicosocial de las familias biparentales en función del nivel de riesgo (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	32
Figura 1.3. Perfil de riesgo psicosocial de las familias monoparentales en función del nivel de riesgo (Rodrigo <i>et al.</i> , 2008).....	33
Figura 1.4. Esquema de los servicios para los menores de edad con necesidad de protección (Rodrigo y Máiquez, 2007).....	39
Figura 2.1. Modelo bidimensional (Musitu y García 2001, 2004).....	58
Figura 5.1. Esquema del diseño de evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).....	153
Figura 6.1. Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	189
Figura 6.2. Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas educativas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	190
Figura 6.3. Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente	198
Figura 6.4. Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas educativas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Centros educativos de Atención Preferente	198
Figura 6.5. Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 4 clusters (n = 61).....	202
Figura 6.6. Puntuaciones promedio en las variables con diferencias significativas de la categoría relación familiar y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control.....	213
Figura 6.7. Puntuaciones promedio en las variables con diferencias significativas de la categoría adaptación de los hijos/as y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control.....	215
Figura 6.8. Puntuaciones promedio en la variable conflictos con el vecindario de la categoría relación con el entorno madres y padres y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control.....	216
Figura 6.9. Puntuaciones promedio en la variable participación activa de peleas en la	

calle de la categoría relación con el entorno (hijos/as) y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control..... 217

Índice de Tablas

Tabla 5.1. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	158
Tabla 5.2. Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante y del momento de medida	159
Tabla 5.3. Indicadores en función del nivel de riesgo y del tipo de familia (biparental/ monoparental).....	161
Tabla 5.4. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente.....	169
Tabla 5.5. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia; postest aplazado/control.....	172
Tabla 5.6. Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante.....	173
Tabla 6.1. Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	186
Tabla 6.2. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en Agencia Parental. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	188
Tabla 6.3. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en Prácticas educativas. Grupo en Riesgo Psicosocial.....	190
Tabla 6.4. Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente.....	195
Tabla 6.5. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en Agencia Parental y Prácticas Educativas. Grupo en Centros educativos de Atención Preferente.....	197
Tabla 6.6. Número de sujetos y distancia entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 4 clusters (n = 61).....	201
Tabla 6.7. Centros de los conglomerados finales y contrastes univariados de varianza entre los distintos conglomerados en función de las dimensiones de cambio (n = 61).....	203
Tabla 6.8. Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la motivación para el cambio (n = 61).....	205

Tabla 6.9. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las Concepciones sobre el niño/a, clasificación de Newberger (1980).....	207
Tabla 6.10. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las concepciones sobre las relaciones padres/madres-hijos/as, clasificación de Newberger (1980).....	207
Tabla 6.11. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las Concepciones sobre el rol de maternidad, clasificación de Newberger (1980).....	208
Tabla 6.12. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y grupo control en relación a la variable de estructura: pobreza en el discurso	209
Tabla 6.13. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: narración de sucesos importantes.....	210
Tabla 6.14. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y grupo control en relación a la variable de contenido: integración.....	210
Tabla 6.15. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: elaboración del autoconcepto.....	211
Tabla 6.16. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: expresión de opiniones.....	211
Tabla 6.17. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: proyecto de vida.....	212
Tabla 6.18. Contraste de medias entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control en conflicto familiar.....	213
Tabla 6.19. Contraste de medias entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control en adaptación de los hijos/as.....	214
Tabla 6.20. Contraste de medias entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control en relación con el entorno (madres y padres).....	215
Tabla 6.21. Puntuaciones promedio en la variable conflictos con el vecindario de la categoría relación con el entorno padres y contraste entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control.....	217

Introducción

En los últimos años se viene incorporando en la práctica profesional un nuevo concepto en relación al papel de la familia como agente de crianza y socialización, éste es el de parentalidad positiva y hace referencia “*al comportamiento de las madres y padres fundamentado en el interés superior del niño/a, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño/a*” (Recomendación Rec, 2006. p. 3). Según este concepto, el objetivo de la tarea de ser madres y padres es el de promover relaciones positivas entre los progenitores y sus hijos e hijas, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos de los menores en el seno de la familia y optimizar su desarrollo potencial y su bienestar (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a).

Sin duda, el ejercicio de la parentalidad se hace especialmente difícil en la sociedad actual, no sólo por la complejidad que encierra la tarea, sino por la gran variedad de formas familiares existentes, que implican a su vez una enorme diversificación en el modo de llevar a cabo la realización de la tarea de ser madres y padres (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

La gran diversidad familiar con la que nos encontramos hoy día, producto de los cambios históricos, sociales y políticos, ha sido interpretada desde algunos sectores como muestra de la “*crisis de la familia*” y su tendencia a la desintegración. Sin embargo, desde el campo de la investigación y práctica profesional la interpretación es otra bien distinta, lo que está en crisis y ha desaparecido es la idea de un único modelo de familia. La pluralidad de realidades familiares se ha convertido en la norma, hablamos de “familias” y no de “familia”. En este sentido, podemos hablar de la existencia de un núcleo básico en cada una de las unidades familiares, ese núcleo, que hace que el concepto permanezca, no es la forma que tome la unidad familiar, sino una cierta función específica (Palacios y Rodrigo, 1998; Triana y Rodrigo, 2010).

Desde la perspectiva evolutiva-educativa, que guía esta tesis y siguiendo a Palacios y Rodrigo (1998), los criterios más definatorios de este concepto están relacionados con metas, motivaciones y sentimientos, más que con una determinada forma de organización familiar y se define 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” (p.33).

Si adoptamos la definición de familia expuesta, queda claro que la familia es un contexto de desarrollo y socialización, tanto para los adultos como para los niños y niñas que en ella viven. Desde esta perspectiva, la familia tiene como misión la construcción de un escenario adecuado para el aprendizaje y desarrollo de la persona. Así, la familia se presenta como un escenario donde se construyen personas adultas con una determinada identidad; un escenario donde se aprende a afrontar retos, a asumir responsabilidades y compromisos; un escenario de encuentro intergeneracional y un escenario que conforma una red de apoyo social para las diversas transiciones vitales que ha de realizar el adulto (Palacios y Rodrigo 1998).

Todas las familias requieren de aliados y apoyos sociales para llevar a cabo la tarea de crianza y socialización de sus hijos e hijas (Barudy y Dantagnan; Rodrigo y Palacios, 1998; Rodrigo *et al.*, 2008). Sin embargo, estas necesidades de apoyo no son iguales para todas las familias, sino que dependen tanto de las características de las madres y padres como de las necesidades educativas de los hijos e hijas y del contexto psicosocial de la familia, caracterizado por tener más o menos factores de protección y de riesgo (Bronfenbrenner y Evans, 2000; Cicchetti y Lynch, 1996; Cicchetti y Howes, 1991; Cicchetti y Valentino 2006; Rodrigo *et al.*, 2010a).

En esta tesis nos ocupamos de la educación parental como vehículo de apoyo para que las familias, en especial aquellas más vulnerables y que denominamos en riesgo psicosocial, puedan llevar a cabo el desarrollo de su tarea educativa y lo hacemos desde la perspectiva de la diversidad familiar y la parentalidad positiva.

Desde esta perspectiva entendemos que todas las familias pueden, en algún momento de sus vidas, experimentar situaciones estresantes y contar con apoyo insuficiente ante los retos que deben afrontar, requiriendo de apoyos para desempeñar entre otras tareas, la tarea educativa. De esta manera, si queremos adoptar un enfoque positivo de la intervención

familiar no podemos considerar a las familias en riesgo psicosocial como las únicas que necesitan apoyos cuando no funcionan, más bien debemos situarlas en un continuo de situaciones familiares de menor a mayor vulnerabilidad, dependiendo de la cantidad de factores de riesgo y de los apoyos sociales con que cuenta la familia, necesitando apoyos más especializados en función del riesgo. Apoyos con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de las personas que conforman la unidad familiar.

Asimismo, creemos que la educación parental como recurso psicoeducativo para el apoyo de la parentalidad debe contemplar no sólo el fomento de las competencias parentales de los progenitores, sino que también ha de contemplar el desarrollo personal de las madres y padres (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010b). En la familia tanto hijos e hijas como madres y padres están en proceso de desarrollo (Palacio y Rodrigo, 1998; Serra, Gómez, Pérez-Blasco y Zacarés, 1998). Por tanto, debemos conseguir que, mediante la educación parental, los progenitores puedan enriquecer tanto su rol de adultos como el de madres y padres, convirtiéndose en ambos dominios en agentes activos, satisfechos y con capacidad de control de sus propias vidas. En esta línea, presentamos en estas tesis los resultados de la implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) que combina contenidos en habilidades parentales con contenidos en desarrollo personal.

En el primer capítulo se exponen los principales modelos de análisis que permiten realizar una valoración no limitante de la familia y entender que factores posibilitan o amortiguan situaciones de riesgo en la familia. Con este marco teórico, se describen las características de las familias que dentro del continuo de realidades familiares están afectando en gran medida al bienestar del menor y que denominamos en riesgo psicosocial. Asimismo, se exponen las recomendaciones que el Consejo de Europa (2006) hace a los estados miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, teniendo en cuenta la necesidad de protección, por parte de estado, que la familia tiene al ser considerada unidad primordial de la sociedad con una clara función socializadora. También exponemos el marco legislativo que en nuestra Comunidad Autónoma rige las actuaciones con los menores en situación de desprotección.

En el segundo capítulo se realiza un análisis del escenario educativo de las madres y padres en riesgo psicosocial, exponiendo los mecanismos que llevan a algunas madres y

padres al desarrollo de una parentalidad poco competente y cuáles son aquellos mecanismos que hacen que aquellas madres y padres, a pesar de vivir en situaciones adversas, puedan desarrollar una parentalidad que favorece el desarrollo y bienestar de sus hijos e hijas. Destacando, al mismo tiempo, que estas madres y padres no sólo presentan dificultades a la hora de responder a las tareas parentales sino que también muestran dificultades en varias áreas del desarrollo adulto y por lo tanto son contenidos que deben incorporarse en los programas de educación parental.

En el capítulo tres se define y caracteriza la educación parental como recurso psicoducativo para promover la parentalidad positiva en aquellas familias que requieren de apoyo, especialmente las más vulnerables. Se profundiza en la modalidad grupal, debido al incremento que en los últimos años está teniendo esta modalidad, especialmente en las familias en riesgo psicosocial. Se describen los objetivos, metodología y contenidos que deben desarrollarse en los mismos, finalizando con los criterios de calidad que deben regir el desarrollo de los Programas de Educación Parental, proponiendo las condiciones de implementación y de evaluación que aseguran sus buenos resultados.

En el capítulo cuatro se presenta una nueva versión del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), que combina contenidos en habilidades parentales con contenidos de desarrollo personal. Se describen los objetivos y características generales, la población a la que se destina y la puesta en práctica de este programa. Asimismo se exponen los resultados de las evaluaciones realizadas del programa con los contenidos de habilidades parentales en la Comunidad Canaria.

En los capítulos cinco y seis se expone el diseño de evaluación así como los resultados de la evaluación realizada a corto y a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), con contenidos de desarrollo personal. Finalizamos en el capítulo siete con la discusión y principales conclusiones de los resultados de la evaluación realizada así como las perspectivas de futuro.

Capítulo 1

Familias en situación de riesgo psicosocial

Introducción

Modelos de análisis de la familia

Enfoque ecológico-sistémico

Enfoque del contextualismo evolutivo

Modelos de protección-riesgo y resiliencia-vulnerabilidad

Factores de riesgo y protección

Resiliencia y vulnerabilidad

Modelo multidimensional del ajuste personal social a largo plazo

Familias en situación de riesgo psicosocial

Perfil de riesgo

Necesidad de protección y apoyo por parte de las Administraciones Públicas

Recomendaciones europeas de apoyo para el ejercicio positivo del rol parental

Marco legislativo: Comunidad Autónoma Canaria

Conclusiones

1.1. Introducción

El ejercicio de la parentalidad se hace especialmente difícil para las madres y padres en la sociedad actual, no sólo por la complejidad que encierra la tarea, que debe desplegarse en diferentes niveles de actuación, desde el nivel estratégico de organización del escenario educativo, hasta el nivel táctico de selección de actuaciones concretas (Máiquez, Rodrigo, Martín y Vermaes, 2000), sino que además, como ya sabemos, es una tarea sometida a profundos cambios históricos y sociales.

La gran variedad de formas familiares existentes en nuestra sociedad actual así como, las diferencias culturales y de género han producido una enorme diversificación en el modo de llevar a cabo la realización de la tarea de ser madres y padres (Rodrigo *et al.*, 2008). Esta diversificación en el modo de llevar a cabo la realización de la tarea parental encierra también una diversidad de interpretaciones personales, no obstante existen una serie de principios de actuación generales que conforman el eje de la parentalidad responsable, principios éstos que favorecen cursos de desarrollo adecuados en los menores y fomentan su bienestar físico y mental (Barudy y Dantagnan, 2007; Rodrigo y Palacios 1998; Rodrigo *et al.*, 2010a) y que son la aportación a los hijos e hijas de: un *clima de afecto, reconocimiento y apoyo* que garantice el desarrollo psicológico; de un *entorno estructurado* que proporcione un modelo, una guía y supervisión para que éstos aprendan las normas y valores; *estimulación, reconocimiento y apoyo* al aprendizaje cotidiano y escolar para el fomento de la motivación y de sus capacidades sano; *capacitación*, fomentando su percepción de que son personas activas, competentes y capaces de cambiar las cosas e influir sobre los demás y *educación sin violencia*, excluyendo toda forma de castigo físico o psicológico degradante.

En términos generales los profesionales que trabajamos con las familias, ya sea desde la investigación o desde el ámbito de la intervención, compartimos lo expuesto y somos conscientes de que todas las familias pueden necesitar apoyos para llevar a cabo estos fines. Se parte de la idea de que todas las familias pueden experimentar, en cualquier momento, situaciones difíciles y contar con apoyos insuficientes ante los retos que supone el ejercicio de la parentalidad como resultado de las transiciones vitales, sucesos vitales negativos, presiones económicas, emergencia de nuevos problemas sociales, etc. Así, en la práctica profesional nos encontramos con un continuo de situaciones familiares que experimentan dificultades para el ejercicio adecuado de la parentalidad, comprometiendo en mayor o

menor grado el bienestar de los menores. Nos referimos, entre otros casos a familias inmigrantes, madres solas con sus hijos e hijas, madres y padres con adolescentes que presentan conductas problemáticas, abuelos y abuelas que han de encargarse de sus nietos y nietas, familias que atraviesan una dura situación económica a causa del desempleo, familias en las que convergen muchas de estas características, mas problemas mentales, etc.

Cada una de estas familias es diferente en sus capacidades y posibilidades de llevar a cabo el ejercicio parental. Sabemos que cada familia tiene un funcionamiento único y específico que si bien en principio debe ser respetado, hay un límite que se coloca en el momento y situación en que se vea alterado el bienestar y desarrollo de los hijos e hijas. Determinar este límite supone realizar una valoración de la familia respetando su idiosincrasia, por lo tanto, debemos acceder a un modelo de análisis amplio, no limitante y que pueda contemplar a la familia en todas sus dimensiones.

A lo largo de este capítulo describimos, en primer lugar, los principales modelos de análisis que permiten realizar una valoración no limitante de la familia y entender que factores posibilitan o amortiguan situaciones de riesgo en las familias, para en segundo lugar, con este marco teórico, exponer cuáles son las características de las familias que dentro del continuo de realidades familiares, denominamos familias en *riesgo psicosocial*. Asimismo, se presentan las recomendaciones que el Consejo de Europa (2006) hace a los estados miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, así como el marco legislativo que rige las actuaciones en materia de desprotección en nuestra Comunidad Autónoma.

1.2. Modelos de análisis de la familia

En la literatura nos encontramos con una amplia variedad de términos para designar a aquellos sistemas familiares donde el curso de desarrollo de los hijos e hijas se ve afectado. A estas familias se les ha denominado entre otros términos como; *desorganizadas y desfavorecidas* (Minuchin, 1985); *multiasistidas* (Reder, 1985); *familias aisladas* (Powel y Monahan, 1969); *familias excluidas* (Thiorny, 1976); *familias suborganizadas* (Aponte, 1976) o *familias asociales* (Voiland, 1962). Además, este problema terminológico apunta hacia cuestiones más amplias sobre cómo describir las características de las familias sin subrayar los elementos deficitarios de su funcionamiento, ya que detrás de los términos que

se han venido utilizando puede latir el presupuesto de que son familias perturbadas, inestables e incapaces de funcionar adecuadamente debido a sus propias características patológicas o aquellas que rayan en lo delictivo o moralmente sancionable (De Paúl y San Juan, 1992).

El análisis de la familia que permite contemplar a ésta en toda su riqueza y al que nos sumamos, es el análisis de la familia desde la perspectiva evolutivo-educativa. A continuación se describen los diferentes enfoques, modelos y presupuestos sobre los que se asienta esta perspectiva y que han ayudado a vencer la tendencia a descalificar a las familias, al ofrecer una visión de ésta como un sistema dinámico y abierto a múltiples influencias, influencias provenientes tanto del interior como del exterior de la misma. En primer lugar, se describe uno de los pilares básicos dentro de dicha perspectiva, el enfoque ecológico-sistémico, fruto de la confluencia del enfoque sistémico (Andolfi, 1984; Bertalanffy, 1968; Broderick, 1993; Minuchin, 1985) y del enfoque ecológico sobre el desarrollo humano (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1977; Lewin, 1951). En segundo lugar, se expone el enfoque del contextualismo evolutivo, terminando con los modelos de riesgo-protección y vulnerabilidad-resiliencia, modelos que contienen los presupuestos ecológico y transaccional (Belsky, 1980, 1993; Cichetti y Lynch, 1993; Cichetti y Rizley, 1981; Lerner, 1986; Luthar, 1996).

1.2.1. Enfoque ecológico sistémico

El enfoque ecológico-sistémico, fruto de la confluencia del enfoque sistémico (Andolfi, 1984; Bertalanffy, 1968; Broderick, 1993; Minuchin, 1985) y del enfoque ecológico sobre el desarrollo humano (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1977; Lewin, 1951) constituye el pilar fundamental en el que se apoya el estudio de la familia para la psicología evolutivo-educativa contemporánea. Durante la década de los ochenta el asentamiento y la conjunción de ambas perspectivas sentaron las bases sobre las que, de manera muy generalizada, se apoya el estudio de la familia como uno de los entornos de socialización más importante (Palacios y Rodrigo, 1998; Schaffer, 1996).

La perspectiva sistémica, aplicada a la familia, tiene las siguientes implicaciones fundamentales. Siguiendo a varios autores (Andolfi, 1984; Sameroff, 1994; Schaffer, 1996):

- La familia es concebida como un todo, al igual que cualquier otro sistema es una unidad compleja cuya comprensión no puede derivarse ni del análisis parcial de algunos de los procesos que la integran ni de la simple suma de los mismos.
- La familia está formada por diferentes subsistemas (conyugal, parental, fraterno) limitados simbólicamente unos de otros por sus propias reglas de funcionamiento, de manera que operan con una relativa autonomía y, por tanto, son analizables en sí mismos.
- Al mismo tiempo, los diversos subsistemas se encuentran interconectados. Esta interdependencia contribuye a que un cambio en una parte del sistema pueda afectar tanto a otras partes como a la familia como totalidad.
- La complejidad tanto del tipo de elementos que componen el sistema familiar, como de las relaciones de interdependencia que existen entre los mismos, conlleva que en el estudio de los procesos familiares sea preciso tomar en consideración diferentes unidades de análisis: Las personas implicadas, las relaciones que se establecen entre ellas y toda la dinámica de la unidad familiar.
- La familia, como sistema abierto, está sujeta a influencias externas que pueden apoyarla y fortalecerla o hacerla más vulnerable.
- Como sistema, la familia tiende a autorregularse en base al mantenimiento de la homeostasis. El sistema familiar debe reorganizarse flexiblemente ante las presiones que provienen del exterior o de las propias personas que forman parte de él.

Por su parte, la contribución de la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987) ha sido integrar en un modelo todos los posibles sistemas en los que tiene lugar el desarrollo humano. Para este autor, el contexto tiene una estructura multidimensional y jerárquica, siendo concebido como una serie de estructuras seriadas e interdependientes, cada una de las cuales se encuentra contenida en la siguiente. Se distinguen cuatro estructuras o niveles de influencia que ejercen su acción de manera combinada y conjunta en el desarrollo. Estas estructuras son el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el

macrosistema. El microsistema es el sistema más cercano a la persona y engloba el conjunto de relaciones entre la persona en desarrollo y su entorno inmediato. El siguiente sistema es el mesosistema, que comprende el conjunto de relaciones entre dos o más microsistemas en los que la persona en desarrollo participa directamente. Por su parte, el exosistema se refiere a uno o más entornos en los que la persona no participa directamente, pero que ejercen su influencia en el entorno más inmediato. Por último, el macrosistema hace referencia a las circunstancias históricas, sociales, políticas y culturales que afectan a los sistemas ecológicos anteriores.

Atendiendo a lo expuesto, del enfoque ecológico-sistémico se extraen una serie de presupuestos a la hora de acercarnos al estudio de la familia (Bronfenbrenner, 1987; Bronfenbrenner y Crouter, 1983; Bronfenbrenner y Evans, 2000):

- Las personas se encuentran insertas en diferentes subsistemas de relación, de modo que una visión de la familia como resultado de la suma de las personas que en ella viven se torna inadecuada, por el contrario, se debe valorar el funcionamiento del sistema familiar en su conjunto y no el comportamiento aislado de sus miembros.
- Los diversos subsistemas mantienen complejas relaciones de interdependencia con el resto de los elementos del sistema, relaciones que son de naturaleza bidireccional y que, además, funcionan tanto de forma directa como indirecta. Esto implica que la causalidad que se establece para explicar determinados comportamientos ha de ser bidireccional y compleja. Al mismo tiempo, no debe buscarse una sola causa, sino múltiples causas que pueden provenir de los diversos sistemas en los que se encuentra inmersa la familia.
- La familia debe concebirse como un sistema dinámico de relaciones interpersonales recíprocas, enmarcado y abierto a múltiples contextos de influencia que sufren procesos sociales e históricos de cambio. Este presupuesto implica que el funcionamiento de las familias es muy sensible a la calidad de los contextos en los que la vida familiar se desenvuelve y a la calidad de las redes sociales que las soportan.

Estos presupuestos nos permiten adentrarnos en un análisis amplio del sistema familiar, donde podremos aprehender aquellos componentes que permiten u obstaculizan el funcionamiento de las familias en la satisfacción de las necesidades infantiles, no cayendo en el reduccionismo, ni en la tendencia a culpabilizar a los progenitores, al creer que la calidad de las relaciones entre éstos y sus hijos e hijas depende exclusivamente de las características de los primeros.

Como apunta Belsky (1984), la calidad de la relación de la madre o del padre con cada uno de sus hijos o hijas estaría determinada por múltiples factores internos y externos a la familia y de cada uno de sus miembros cuanto con las características del contexto en el que la familia vive.

1.2.2. Enfoque del contextualismo evolutivo

El núcleo conceptual de este enfoque es que las personas están en estrecha relación recíproca con los contextos en los que se desarrollan y que estas relaciones sufren cambios debidos a la edad y a otras circunstancias sociales e históricas (Lerner, 1986;1991).

La primera parte de este presupuesto nos habla de influencias recíprocas de las personas con los contextos en los que se desarrolla. Esto quiere decir que la familia como contexto de desarrollo influye sobre sus miembros, pero que a su vez éstos contribuyen, con sus características, a configurar ese contexto (Rodrigo y Palacios, 1998).

Por otro lado, la familia no es el único contexto de desarrollo, además están los iguales, la escuela y la comunidad, de modo que el ajuste personal y social de las personas va a depender, en gran parte, de la calidad de los ajustes particulares que se alcanzan en estos cuatro contextos de desarrollo (Rodrigo *et al.*, 2008).

En este sentido, siguiendo el modelo de Lerner y Lerner (1987) de “bondad de ajuste”, la calidad de los ajustes de los hijos e hijas en las primeras edades puede influir directamente o indirectamente sobre su posterior adaptación. Así, las características de los hijos e hijas que permiten responder satisfactoriamente las demandas de los contextos en los que se mueven reciben una respuesta positiva y muestran un desarrollo muy adaptativo; en caso contrario, el círculo de influencias mutuas produce resultados negativos para el desarrollo de

la persona (Rodrigo y Palacios, 1998). Efectos que pueden prolongarse en el tiempo cuando se interactúa en contextos de alto riesgo que no ofrecen factores de protección.

Ahora bien, en la interacción en contextos pueden existir factores de protección que pueden amortiguar o aminorar los efectos negativos de los factores de riesgo (Rodrigo *et al.*, 2008). A modo de ejemplo, un niño que vive en un barrio marginal tendrá menos probabilidades de incurrir en conductas violentas sólo si existe un buen clima de relaciones en la familia y una buena relación familia-escuela (García-Bacete, 2003;2006). Así es, las personas con sus características moldean los contextos pero también los contextos influyen sobre las personas y sus relaciones.

La segunda parte del presupuesto contempla una dimensión dinámica y evolutiva que permite entender el funcionamiento de las personas y de las familias a lo largo del tiempo (Rodrigo y Palacios, 1998). Como sistema dinámico, en el contexto familiar ocurren cambios continuos en cada uno de sus miembros, en cada uno de sus subsistemas y en el propio sistema familiar. Cambios que no sólo tienen que ver con la edad, sino también con cambios sociales e históricos (Bronfenbrenner y Evans, 2000). Como ejemplo de estos cambios actualmente podemos ver redefinición en los roles de género dentro de la familia (tanto de la pareja como de los hijos e hijas), ahora basados en principios más igualitarios, así como, las relaciones parento-filiales, que han pasado de ser verticales y jerárquicas a tender a ser más horizontales y democráticas (Triana y Rodrigo, 2010).

En esta dimensión dinámica y evolutiva, conceptos como trayectorias evolutivas, transiciones y crisis resultan clave para entender el desarrollo de la persona y de la familia en el tiempo. Definimos, las trayectorias evolutivas como "*patrones de cambio estructurado a través del tiempo y que podrían incorporar varias transiciones evolutivas para un individuo dado o grupo de individuos*" (Schulenberg, Maggs y Hurrelmann, 1997, p.6).

Las transiciones evolutivas son momentos en la vida de las personas en los que se producen cambios importantes en su curso vital. Cambios que exigen un esfuerzo adaptativo en la persona (Zacarés, 1999). Estas transiciones pueden ser esperables o predecibles, las llamadas normativas, por ejemplo, la formación de una pareja, la llegada del primer hijo/a, la entrada en la adolescencia de los hijos/as o la jubilación. También pueden ser circunstanciales o no esperables, las llamadas no normativas, por ejemplo un divorcio, un

accidente o una quiebra económica (Serra *et al.*, 1998; Serra, González, y Oller, 1989).

En las transiciones, ya sean normativas o no normativas, un aspecto importante es el momento en el que ocurre la transición ya que por ejemplo, no es lo mismo un divorcio cuando los hijos/as están en edad escolar que cuando ya han alcanzado la independencia o con el paso a la maternidad en la adolescencia, que suele tener un impacto negativo en la trayectoria personal al ocurrir fuera de tiempo en nuestra sociedad. Cuando en una persona se manifiesta una “desviación” respecto a la norma, corre el riesgo de sufrir la pérdida del apoyo grupal y una disminución en su satisfacción personal; y en el caso de “adelantamiento”, falta de recursos para afrontar el cambio (Lazarus y Folkman, 1986).

Tanto las transiciones evolutivas como las transiciones circunstanciales del desarrollo pueden constituir verdaderas discontinuidades o alteraciones en las trayectorias evolutivas, con lo que nos encontraríamos ante un momento decisivo, ante una encrucijada en el camino de la vida (Elder, 1998). Son experiencias que requieren la adopción de nuevos roles y que plantean nuevas exigencias. Por tanto, son momentos potencialmente propicios para que tengan lugar cambios importantes, tanto a nivel individual como relacional.

La resolución positiva de las transiciones conlleva bienestar para la persona y éxito en el afrontamiento de posteriores tareas, mientras que el fracaso en su resolución implica malestar y dificultad para el futuro afrontamiento de las mismas (Erikson, 1971; Havighurst, 1973; Jessor, 1998; Serra *et al.*, 1998). Sin embargo, no se puede emitir un juicio a priori sobre cuál será el patrón de reacción del sistema familiar y de cada uno de sus integrantes ante esos acontecimientos ya que dependerá de los recursos personales y sociales con los que la familia como sistema y cada uno de sus integrantes se enfrenten a tales situaciones y de las características de la propia transición. Las transiciones evolutivas pueden convertirse en momentos de vulnerabilidad para la persona, cuando el suceso precipitante es muy grave, cuando la persona no cuenta con suficientes recursos personales para afrontarlas y cuando está aislada socialmente (Slaikeu, 1988). Asimismo, la vulnerabilidad aumenta en aquellos casos en que la persona vive en un contexto con un alto número de estresores psicosociales como pobreza, violencia o exclusión social (Garbarino, 1995; Garbarino y Crouter, 1978; Garbarino y Eckenrode, 1999; Gracia y Musitu, 1993; Gracia y Musitu, 2003). Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta vulnerabilidad es producto de esa fase de transición y acomodación y no debe verse como una característica permanente o como un síntoma

patológico de la familia. (Martín, 2005).

En suma, el enfoque contextualista, como vemos, no nos habla de un único camino en el desarrollo de las personas, nos habla de numerosos caminos influenciados por los contextos y que en ningún caso están determinados. Por el contrario, cada persona concreta tiene una trayectoria vital que está condicionada por unos factores y unos recursos a su disposición, factores tanto internos como externos al individuo. La persona, desde este enfoque, se nos presenta como un sistema en constante movimiento, en construcción, una persona única, con un determinado desarrollo personal.

1.2.3. Modelos de protección-riesgo y resiliencia-vulnerabilidad

Determinar el nivel de riesgo de desprotección que presentan las familias para el desarrollo de sus hijos e hijas no es tarea fácil dada la multiplicidad de factores que operan en este sistema. Para hacer frente a esta tarea, debemos acudir, en un primer momento, a los diferentes modelos etiológicos que se han planteado para explicar la aparición de comportamientos parentales que perjudican el bienestar de los menores. En este caso, presentamos dos modelos que han propiciado un enfoque más integrador al problema; el modelo ecológico sobre la etiología del maltrato infantil de Belsky (1980, 1993) y el modelo ecológico-transaccional de Cichetti y Rizley (1981) y posteriormente, Cichetti y Lynch (1993).

También debemos recordar la perspectiva contextual y transaccional. La primera nos dice que las personas no viven aisladas sino en relación con varios contextos de desarrollo y precisamente, es en esas relaciones donde se encuentran las fuentes más importantes de factores de protección y de riesgo (Rodrigo *et al.*, 2008). La segunda perspectiva nos dice, además, que la persona en desarrollo contribuye activamente a los resultados que produce esa combinatoria de factores de protección y de riesgo. Así, las personas responden de una manera peculiar a las influencias de los diferentes contextos y afrontan, mejor o peor equipadas, la resolución de sus tareas vitales (Cichetti y Valentino, 2006). Por tanto, no podemos afirmar que en una unidad familiar que presente una determinada combinación de factores de protección y de riesgo se vayan a producir comportamientos educativos inadecuados con esta o aquella probabilidad. En este sentido, debemos, no sólo identificar

los factores de riesgo y de protección, relacionados con el entorno de desarrollo, sino también conocer la vulnerabilidad y resiliencia de la persona en desarrollo.

1.2.3.1. Factores de riesgo y protección

Belsky (1980, 1993), propuso que ciertas características individuales de los progenitores, así como ciertas características del microsistema o ambiente inmediato de desarrollo, del exosistema o comunidad de la que forma parte la familia y del macrosistema o valores sociales y culturales, contribuyen a la probabilidad de ocurrencia del maltrato.

En este modelo al hablar de características individuales de las madres y de los padres se hace referencia a aspectos como la personalidad, trastornos emocionales, el conocimiento de las características evolutivas del niño/a y sus necesidades, aspectos éstos que a su vez están relacionados con la propia historia de malos tratos y la historia ruptura familiar. En el microsistema, determinado por el entorno de crianza más próximo al niño o niña, encontramos elementos como, disciplina coercitiva, prácticas negligentes o relaciones conflictivas y violentas entre los integrantes. El exosistema, se relaciona con las condiciones de vida de los miembros de la familia fuera de microsistema, en éste, elementos como el desempleo, el aislamiento o la falta de redes social formales e informales generan condiciones que pueden favorecer la perpetuación del maltrato (Garbarino, 1995; Hillson y Kuiper, 1994). Finalmente, está el macrosistema, sistema más amplio en el que se insertan los demás sistemas, en éste encontramos elementos como la situación económica y social, las actitudes y creencias en torno a la violencia, ..., (Morales y Costa, 2001).

Es interesante mencionar una debilidad de este modelo y es que no hace referencia a un sistema de gran influencia para el desarrollo de los menores como es el mesosistema. En este modelo se obvian aquellos aspectos que se relacionan directamente con los factores de riesgo caracterizados por la falta de conexión o cooperación entre los diferentes microsistemas en los que los menores participan, fundamentalmente entre la familia y la escuela (García- Bacete, 2006; Palacios y Rodrigo, 1998).

A continuación, en el Cuadro 1.1. incluimos el modelo ecológico de los factores de riesgo de maltrato adaptado por Palacios, Jiménez, Oliva y Saldaña (1998).

Cuadro 1.1. Modelo ecológico de los factores de riesgo de maltrato (Palacios *et al*, 1998)

Nivel Ontogenético	Microsistema	Exosistema	Macrosistema
Historia de malos tratos Falta de armonía y ruptura familiar Trastornos emocionales Ignorancia sobre las necesidades evolutivas de los hijos/as	<p>Madre/padre Enfermedad crónica Tomar drogas/alcohol Impulsividad Falta de tolerancia al estrés</p> <p>Niño/a Ser prematuro Discapacidad Problemas de salud crónicos Problemas de conducta</p> <p>Interacción Pareja Conflictos frecuentes Violencia Rupturas frecuentes</p> <p>Interacción parento-filial Negligencia Disciplina coercitiva Expectativas no ajustadas</p>	<p>Trabajo Desempleo Insatisfacción laboral Horarios extensos</p> <p>Vecindario Falta de apoyo social informal y formal Vecindario peligroso Rechazo social</p> <p>Situación socioeconómica Pobreza Inestabilidad laboral Hacinamiento</p> <p>Movilidad Falta de raíces por cambio continuo de domicilio</p>	<p>Situación económica y social</p> <p>Crisis económica o de bienestar social Eventos históricos y sociales</p> <p>Ideología social Creencias culturales Valores sobre la infancia, sobre la igualdad de sexos Actitudes ante la violencia, ante la inmigración</p>

Por su parte, Cicchetti y Rizley (1981) y posteriormente Cicchetti y Lynch (1993), al igual que Belsky (1980, 1993), reconocen la naturaleza multicausal del maltrato, pero además, se basan en la idea que en cada nivel ecológico de los descritos anteriormente existen tanto factores de riesgo como factores protectores. Estos factores de riesgo y protección interactúan dinámicamente dentro de cada nivel, teniendo además, influencia en los niveles circundantes. Así, desde este modelo, son las relaciones entre los diferentes niveles ecológicos las que determinan la cantidad de riesgo biológico y psicológico que la persona tiene que afrontar, dándose una situación de maltrato cuando los factores de riesgo superan los factores de protección.

Por factores de riesgo se entienden aquellas condiciones biológicas, psicológicas o sociales que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada conducta, situación o problema que comprometen en menor o mayor medida el ajuste personal y social de las

personas (Rodrigo *et al.*, 2008). Entre los factores de riesgo podemos hablar de problemas psicológicos o trastornos psicopatológicos de las madres y 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, 2005). 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) son también considerados factores de riesgo.

Por su parte, el concepto de factor de protección hace referencia a las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona ante algún riesgo que predispone a un resultado no adaptativo (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997) o, a los recursos tanto personales como sociales que atenúan o neutralizan el impacto del riesgo (Hawkins, Catalano y Miller, 1992). Como ejemplos de factores protectores podemos hacer referencia al afecto de las madres y los padres, un buen nivel socioeconómico, la buena salud de la familia, buen clima escolar con vías de participación, un barrio con buenos equipamientos sociales, etc., o circunstancias que alivian el estrés familiar tales como la condición financiera, la armonía marital y las redes de apoyo social (Cicchetti y Rizley 1981; Rizley y Lynch, 1993).

Como señala este modelo, la probabilidad para que ocurran comportamientos educativos inadecuados y el grado en que se vea alterado el bienestar y crecimiento adecuado de los hijos e hijas viene determinado por el predominio de los factores de riesgo sobre los de protección, teniendo en cuenta además, que cuando esta descompensación se produce en los niveles más próximos al individuo, el riesgo de desprotección del menor es mayor que cuando se produce en los niveles más alejados (Rodrigo *et al.*, 2008). Así, los factores de riesgo que influyen más directamente sobre la familia, son los que se encuentran en el microsistema, basados principalmente en las confusiones y contradicciones que frecuentemente se encuentran en las ideas o creencias de los progenitores con respecto a sus hijos e hijas y su educación, así como, las prácticas educativas que desarrollan (Palacios y Rodrigo, 1998).

A modo de resumen, Rodrigo *et al.*, (2008) presentan una relación de factores de protección y de riesgo clasificándolos en función de los diversos contextos de desarrollo, adaptada de Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins (2004). Esta relación de factores la podemos ver en el Cuadro 1.2.

Cuadro 1.2. Factores de protección y de riesgo según los contextos de desarrollo (Rodrigo *et al.*, 2008)

	Factores de protección	Factores de riesgo
Familia	Calidez y apoyo Afecto y confianza básica Estimulación apropiada y apoyo escolar Estabilidad emocional de los padres Altas expectativas y buena supervisión con normas claras Relaciones positivas con la familia extensa	Pobreza crónica y desempleo Madre con bajo nivel educativo Desorganización doméstica Conflicto y/o violencia en la pareja Toxicomanías Padre con conducta antisocial y/o delincuencia
Iguales	Participación en actividades de ocio constructivo Buena relación con compañeros que respetan normas Asertividad y comunicación interpersonal	Compañeros con conductas de riesgo, problemas de alcohol y drogas y conducta antisocial Aislamiento social Dejarse llevar por la presión del grupo
Escuela	Buen clima escolar con normas claras y vías de participación Altas expectativas sobre el alumnado Oportunidades para participar en actividades motivadoras Tutores sensibles que aportan modelos positivos	Falta de cohesión entre profesores y alumnos Falta de relaciones entre familia y escuela Escuela poco sensible a las necesidades de la comunidad Clases con alumnado con alto fracaso escolar y conductas de riesgo
Comunidad	Barrios seguros y con viviendas apropiadas Relaciones de cohesión entre los vecinos Organización de la comunidad centrada en valores positivos Políticas sociales que apoyan el acceso a recursos de apoyo a las familias Actividades de participación en la comunidad	Violencia e inseguridad Mala dotación de recursos Barrios masificados y sin identidad Empleo parental con horarios extensos Entorno con prejuicios, intolerancia y actitudes de rechazo

1.2.3.2. Resiliencia y vulnerabilidad

Apuntábamos que para ser más precisos en nuestras predicciones en el análisis de la familia no sólo debíamos identificar los factores de riesgo y de protección, relacionados con el entorno de desarrollo, sino también conocer la vulnerabilidad y la resiliencia de la persona.

La resiliencia la podemos definir como un proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000). Por lo tanto, cuando hablamos de resiliencia no hablamos de un constructo estático, de un rasgo de personalidad, sino que hablamos de un proceso dinámico del desarrollo del individuo. Este desarrollo, para que sea competente, debe ser definido como la exitosa resolución de situaciones críticas a través de las diferentes etapas del desarrollo de la persona (Luthar, 2006).

La vulnerabilidad por su parte, hace referencia a aquellos factores personales o relacionales que incrementan los efectos negativos de las situaciones de riesgo (Luthar, 2006). Así, la edad, el sexo, el temperamento, el padecimiento de determinadas minusvalías o los problemas de salud, son todos ellos ejemplos de factores que hacen más vulnerables a las personas ante los factores de riesgo (Rodrigo *et al.*, 2008).

Ambos conceptos, resiliencia y vulnerabilidad, no son conceptos independientes, por el contrario, podemos verlos interconectados puesto que la vulnerabilidad de un sistema hacia el estrés y perturbación depende de su capacidad de adaptación y elasticidad, de su capacidad de resiliencia. Debemos darnos cuenta que el origen de la salud y el origen de lo patológico en el individuo y en cualquier sistema, se complementan. Así, se hace necesario evitar la clasificación dicotómica de la persona o familia como “saludable” o “enferma”, más bien se trata de buscar cuáles son las trayectorias adaptativas durante la vida (Luthar, 2006).

En el Cuadro 1.3., se incluye una relación de los factores de vulnerabilidad y resiliencia (adaptado de Luthar, 2006, citado en Rodrigo *et al.*, 2008).

Cuadro 1.3. Factores de vulnerabilidad y de resiliencia en la adaptación personal y social (Rodrigo *et al.*, 2008)

Factores de vulnerabilidad	Factores de resiliencia
Edad Género Premadurez, bajo peso al nacer Complicaciones perinatales Retraso en el desarrollo sensoriomotor Enfermedad crónica Temperamento irritable Hiperactividad	Buena competencia social Inteligencia media o superior Temperamento fácil Locus de control interno Alta autoestima y confianza en uno mismo Buscar apoyo de “otros” positivos dentro o fuera de la familia Humor y optimismo vital Afrontamiento adecuado de los problemas en lugar de victimizarse, evadirse o reaccionar agresivamente Gestión de la autonomía personal: tener iniciativas, tomar decisiones Proyecto de vida: planificación efectiva, mirada al futuro, capacidad de entusiasmo, motivación e interés por las cosas.

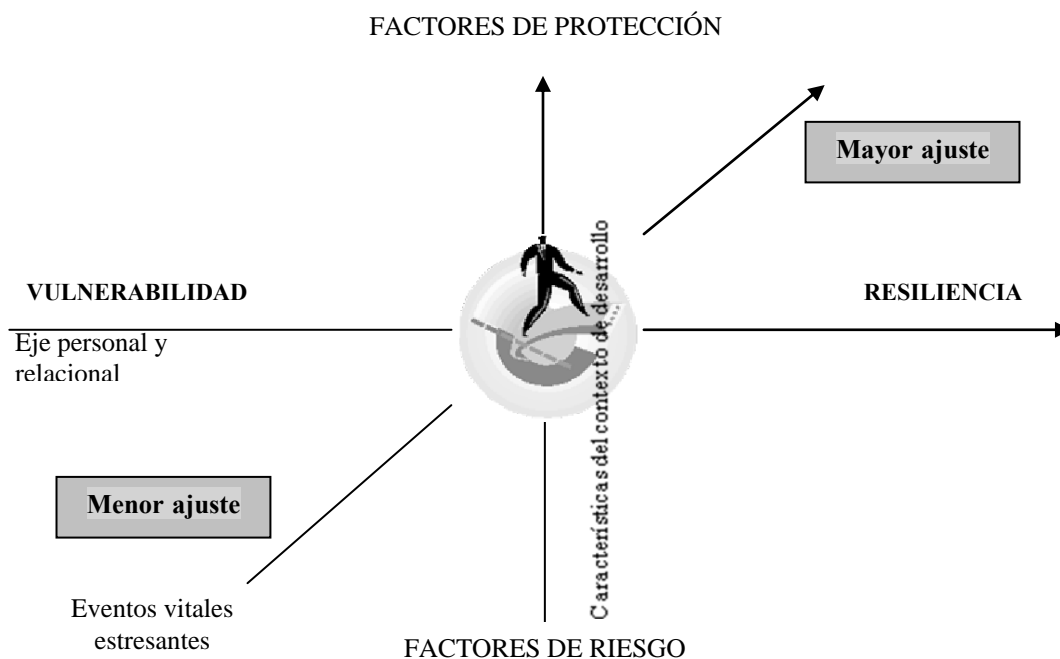
En la base de la resiliencia se encontrarían los factores de protección, pero no como única variable, sino tomando en cuenta sus mecanismos o procesos protectores, (Rutter, 1985, 1990). Es decir, más importante que estén presentes en una persona estos o aquellos factores protectores, es atender al “cómo” operan en la respuesta de las personas frente a una situación de riesgo, hacia una adaptación, haciendo que éstas incrementen sus posibilidades de éxito. En este sentido, la protección radica en la manera cómo las personas enfrentan los cambios de la vida y lo que hacen respecto a esas circunstancias estresantes. Como apuntan Luthar *et al.*, (2000) debemos buscar las “trayectorias positivas inesperadas” con relación al “cómo” y “por qué” personas expuestas a eventos traumáticos en sus familias y comunidad, pueden o no salir adelante a pesar de la adversidad y sus consecuencias. Estas capacidades resilientes se observan en el tipo de relaciones o de interacciones concretas que las personas son capaces de establecer en su entorno familiar y social (Rodrigo *et al.*, 2008).

1.2.3.3 Modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo

Hemos venido defendiendo un enfoque multidimensional a la hora de analizar el nivel de riesgo que presenta una familia para que se den comportamientos inadecuados que perturben el desarrollo de los hijos e hijas. Desechamos un acercamiento donde el nivel de riesgo depende únicamente del número de factores de riesgo asociados.

En este sentido y a modo de síntesis integradora, presentamos el modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo (Martín, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008). Ver Figura 1.1.

Figura 1.1. Modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo (Martín, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008)



El presupuesto general de este modelo es que el ajuste personal y social que logra una persona va a depender de tres dimensiones: La dimensión personal y relacional, la dimensión del contexto y la dimensión de los eventos vitales.

Como podemos observar en la Figura 1.1., estas dimensiones se sitúan en tres ejes. En el eje horizontal se sitúa la dimensión personal y relacional, encontrándonos en su polo negativo, la vulnerabilidad y en el polo positivo, la resiliencia. El eje vertical está definido por las características del contexto, situando en su polo positivo los factores de protección y en su polo negativo los factores de riesgo. Finalmente, el eje transversal corresponde a la dimensión de los eventos vitales estresantes que corresponderían a situaciones de crisis.

El mayor o menor ajuste de la persona en desarrollo se da, como podemos observar en la Figura 1.1., en la intersección de estas tres dimensiones. Así, un mayor ajuste personal y social ocurre cuando en el contexto de desarrollo de la persona predominan los factores de protección, cuando la persona cuenta con los recursos necesarios y suficientes para afrontar las adversidades y cuando no existen o existen muy pocos eventos estresantes en su vida. Por el contrario, cuando en el contexto de desarrollo de la persona predominan los factores de riesgo sobre los de protección, es una persona con características personales y relacionales que la hacen vulnerable y en su vida se han dado o se dan varios eventos vitales estresantes, la persona presenta entonces, un menor ajuste personal y social, que como veremos, contribuye al ejercicio de una parentalidad inadecuada.

1.3. Familias en situación de riesgo psicosocial

Comenzábamos el apartado de modelos de análisis de la familia haciendo referencia a la variedad de términos, existentes en la literatura, para designar a aquellos sistemas familiares donde el curso de desarrollo de los menores se ve afectado. Estos términos, como por ejemplo, *desorganizadas y desfavorecidas* (Minuchin, 1985); *familias aisladas* (Powel y Monahan, 1969); o *familias asociales* (Voiland, 1962) nos lleva a pensar en familias incapaces de funcionar debido a sus propias características patológicas (De Paúl y San Juan, 1992).

A lo largo del capítulo hemos venido exponiendo como la tarea de ser madres o padres no se ejerce en el vacío, ni depende exclusivamente de las características de los progenitores. Es una tarea que se ejerce dentro de un espacio ecológico en el cual, para entender y valorar cómo se está llevando a cabo, es preciso tener en cuenta aquellos aspectos que contemplan tanto las condiciones del exterior como del interior de la familia. Esto es, el contexto psicosocial donde vive la familia, las necesidades evolutivo/educativas de los menores y las capacidades de las madres y padres para ejercer la parentalidad.

El contexto psicosocial, como vimos, hace referencia a aquellas condiciones del entorno familiar que pueden resultar tóxicas o de riesgo para las familias o que, por el contrario, pueden resultar benéficas o protectoras para su buen funcionamiento (Garbarino, 1977; Garbarino y Gantzel, 2000).

En este sentido y teniendo en cuenta los diferentes modelos expuestos hasta el momento, el término que parece más adecuado para denominar a estas familias es el de *familias en riesgo psicosocial*:

“ Familias donde 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 (Martín, 2005, p.17).

A continuación, mencionamos los factores psicosociales más relevantes que inciden en estas madres y estos padres y que los convierten en centro de atención para los Servicios Sociales (Barudy, 1998; Barudy y Dantagnan 2007; García-Madruga y Lacasa 1990; Hines, 1989; Linares, 1997; Máiquez *et al.*, 2000; Moncher, 1995; Moreno , 2001; Moreno, 2004; Nieto, 1997; Trigo, 1992; Vega, 1997):

- *Nivel educativo y socioeconómico.* Generalmente bajo. En estos casos, la escolaridad va íntimamente ligada a la posibilidad de trabajar. Cuando el horizonte es el desempleo, la escuela no se ve como significativa. Además sabemos que uno de los principales factores desencadenantes del desarrollo cognitivo es la escolarización, por lo que una escolarización incompleta o la ausencia de ella deja un panorama cognitivo bastante pobre.
- *Trabajo.* Normalmente lo que existe es el desempleo, que lleva a ingresos insuficientes, baja autoestima y tensiones familiares.
- *Situaciones vitales específicas.* Se caracterizan por la acumulación de acontecimientos que son vivenciados como estresantes e imprevisibles y producen rápidas alteraciones emocionales. Además, existe una desproporción entre los recursos disponibles que permiten enfrentarse a tales eventos estresantes con un mínimo de seguridad y la frecuencia y duración de éstos.
- *Personalidad.* Impulsividad, falta de autocontrol, baja tolerancia al estrés, escasa capacidad empática, baja autoestima y desconfianza hacia el futuro.

- *Salud mental y física.* Debido a los altos niveles de estrés se dan frecuentemente estados de malestar psicológico, toxicomanías, obesidad, depresiones, abuso de fármacos y otras enfermedades que dificultan un ajuste personal y social.
- *Competencias.* Estrategias inadecuadas de resolución de problemas, de afrontamiento de sucesos vitales estresantes y falta de habilidades sociales.
- *Estructura y dinámica familiar.* La estructura familiar se caracteriza por la frecuencia de familias numerosas, familias monoparentales, con altos índices de divorcio y sucesivos cambios en la composición familiar. Relaciones familiares poco integradas, escasa cohesión y apoyo, mala comunicación, límites o reglas familiares inadecuadas. Estas relaciones conflictivas en el interior del sistema familiar, adoptan con frecuencia la forma de violencia familiar, negligencia, abuso, etc.
- *Abandono de las funciones parentales.* Muestran en muchos casos un grado elevado de incompetencia parental y que llevado al extremo puede acarrear la inhabilitación legal de las madres y padres y la salida de los menores de su familia. Este abandono de las funciones parentales aparece vinculado en muchos casos a dinámicas de entrega y/o abandono de los hijos e hijas, delegando el subsistema parental sistemáticamente el cuidado de sus hijos/as en terceros (vecinos, familiares, profesionales).
- *Red social.* Destaca su distanciamiento, físico y emocional, de la familia extensa y la red de apoyo social e institucional, encontrándose así, carentes de soporte frente a las crisis que atraviesan. Incluso cuando la familia tiene una red social disponible, existe una tendencia a la inestabilidad y fragilidad en estos vínculos, al desarrollarse sobre un trasfondo de carencias en las habilidades sociales necesarias para mantener sus relaciones interpersonales en el tiempo. Asimismo, se ha visto que el apoyo de la familia extensa, cuando está presente, se caracteriza por anular sus efectos potencialmente positivos por acompañarse de críticas y descalificaciones. Puede existir dependencia de ayudas institucionales asociado a actitudes de victimización.

Este tipo de familias también se ha asociado al término pobreza, pero consideramos que éste debe ser entendido en toda su amplitud, de este modo, si atendemos a la definición de

pobreza de Valtriani (1993), podemos hablar de familias que viven en la pobreza; pobreza como una carencia de capital económico (ingresos, empleo, patrimonio); del capital cultural (formación y educación); del capital social (relaciones) y del capital psicofisiológico (salud).

Si tomamos de referencia el modelo de ajuste personal y relacional a largo plazo (Martín, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008), observamos que las características mencionadas se sitúan en las tres dimensiones que contempla el modelo y cuya intersección determinaría el nivel de riesgo; dimensión del contexto de desarrollo, dimensión personal y relacional y dimensión de los eventos vitales estresantes.

En relación a la primera dimensión hemos ahondado cuando expusimos el modelo ecológico y el ecológico-transaccional. En la segunda dimensión, la personal y relacional, situamos las capacidades y habilidades parentales para la crianza y la educación de los hijos e hijas. Éstas, junto al contexto psicosocial de la familia, modelan poderosamente el ejercicio de la parentalidad positiva. En el capítulo dos profundizamos en esta dimensión, no sólo abordamos las capacidades y habilidades parentales sino aquellas capacidades personales y relacionales que hacen que estas madres y padres presenten dificultades no sólo en su faceta parental sino en todo lo relacionado con el mundo adulto. La tercera dimensión, hace referencia a las situaciones vitales estresantes y la comentamos a continuación.

Estas madres y padres en riesgo psicosocial no sólo perciben la vida como una sucesión de eventos estresantes e imprevisibles sino que además existe una desproporción entre los recursos disponibles que permiten enfrentarse a tales eventos estresantes con un mínimo de seguridad y la frecuencia y duración de estos (Nieto, 1997). Sharlin y Shamai (1995), señalan que este patrón de crisis es de tal importancia, que estas familias debiesen reconceptualizarse como "*familias en extremo estrés*". En esta línea, Walsh (2003) ha definido tres características centrales en estas familias; presencia de problemas múltiples, de gran complejidad y gravedad; más de un portador de sintomatología y episodios recurrentes de crisis individuales y familiares.

Según Casas (1998), estas *crisis recurrentes* que marcan la dinámica de las familias, pueden aparecer como reacción a; *dificultades de carácter material o físico*, como desempleo, enfermedades crónicas, etc.; *relaciones conflictivas con el entorno*, expresadas como marginación social o demandas de adaptación a contextos violentos o estresantes y

relaciones conflictivas en el interior del sistema familiar, que adoptan la forma de violencia intrafamiliar, abuso sexual, negligencia, etc.

Este cúmulo de circunstancias generan en la familia situaciones de desequilibrio, situándola en una condición de riesgo para seguir un curso de desarrollo saludable. Así, la presencia de alguno o varios de estos estresores en la familia conlleva una pérdida de la capacidad, en forma individual y/o colectiva, para lograr bienestar psicológico y social, lo que implica bloqueo o deterioro en el desarrollo personal, familiar y comunitario (Bueno-Abad, 2005; Garbarino y Eckenrode, 1999; Martín-Baró, 1998; Moreno, 2001; Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2005).

Además del contexto psicosocial en el que se encuentra la familia y las capacidades y habilidades parentales, las características evolutivo-educativas de los hijos e hijas también influyen en el ejercicio de la parentalidad. Estas características pueden requerir de los progenitores ajustes y compensaciones de diverso tipo e intensidad que complican el ejercicio de las responsabilidades parentales.

El modelo de análisis de la familia que venimos presentando contempla una perspectiva ecológica-sistémica, contextual-evolutiva y transaccional, de modo que estos tres factores que condicionan el ejercicio de la parentalidad hay que contemplarlos de manera interactiva.

En este sentido, aunque conocemos cuáles son las condiciones familiares que permiten un desarrollo óptimo de los menores, para cada situación familiar 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 de los menores, permiten un funcionamiento familiar adecuado y adaptativo. Así, la presencia de estresores psicosociales presentes en estas familias en riesgo psicosocial como el vivir con precariedad económica, el bajo nivel educativo, entre otros, convierte la tarea de ser madre o padre en una tarea difícil. Además, sabemos que la acumulación de indicadores y factores de riesgo incrementa la probabilidad de desarrollar prácticas de maltrato infantil (Garmezy y Masten, 1994). Sin embargo, si las madres y los padres cuentan con una buena capacidad parental el desarrollo de sus hijos e hijas puede no verse tan perjudicado como cabría esperar. Habría que ver en cada caso concreto qué impacto tienen sobre los menores, estos indicadores

generales de riesgo, teniendo en cuenta las capacidades parentales y la propia vulnerabilidad de los hijos e hijas en ese momento. También hay que conocer hasta qué punto estos indicadores de riesgo se ven compensados con factores de protección.

1.3.1. Perfil de riesgo psicosocial

Uno de los avances más notables en el campo aplicado ha consistido en la creación de equipos de intervención especializados en la detección y el trabajo preventivo con familias en situación de riesgo psicosocial. Este avance ha ido acompañado del desarrollo de leyes de protección al menor y a la familia que pretenden, entre otros fines, el ordenar e impulsar los servicios de apoyo a estos colectivos desfavorecidos.

En Canarias se promulgó en 1997 la Ley 1/97 de Atención Integral al Menor y a la Familia que promueve, entre otras acciones, una organización multi-nivel de los servicios de protección a la infancia. La puesta en práctica de la ley ha puesto de relieve la importancia que tiene la evaluación del grado de severidad del riesgo psicosocial que afecta a los menores. Hay que tener en cuenta que si la evaluación del riesgo no es adecuada, pueden tomarse decisiones incorrectas respecto al futuro de los niños y niñas, ya sea en la familia o fuera de ella.

En la práctica profesional la valoración de las familias en relación al nivel de riesgo presenta principalmente dos problemas. El primero de ellos es la gran dificultad de alcanzar un consenso profesional en relación a los factores de riesgo. Si bien los profesionales suelen contar con indicadores de riesgo basados en la experiencia práctica para realizar la valoración de las familias, cada servicio suele tener su propia lista que puede variar sustancialmente en función de la formación del personal técnico. El segundo problema es que, aún existiendo tal consenso, no existe un criterio objetivo para combinarlos y obtener así perfiles de indicadores que permitan distinguir entre niveles de riesgo. En ausencia de dicho criterio, el personal técnico realiza una combinatoria, subjetiva, de los indicadores presentes en la familia, tendiendo a subestimar o sobreestimar la gravedad de situaciones o comportamientos de esa familia (Rodrigo *et al.*, 2008).

En la Comunidad Canaria, Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez (2006) realizaron una amplia evaluación de los niveles de riesgo psicosocial observados en las

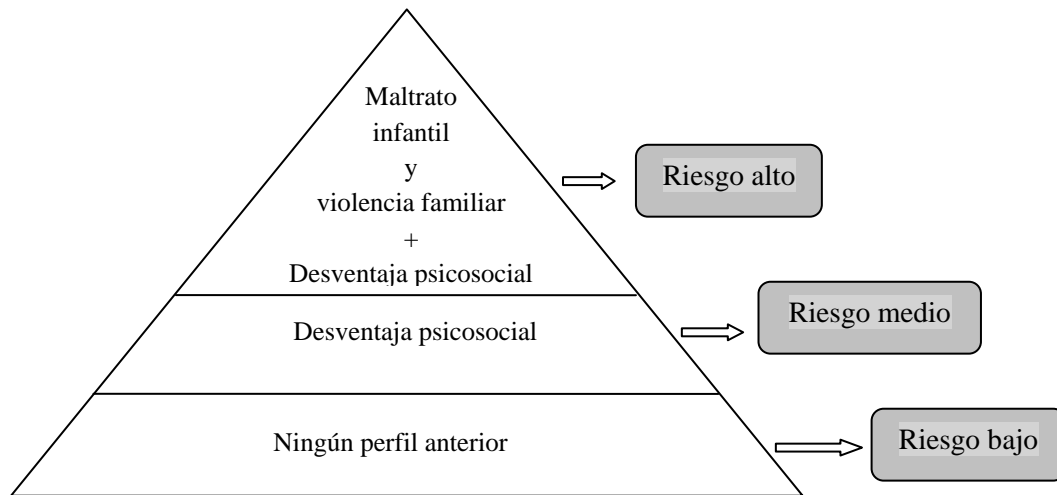
familias usuarias de los Servicios Sociales Municipales. Estos autores analizaron empíricamente qué combinación de indicadores de riesgo psicosocial permite discriminar mejor entre tres niveles de riesgo: bajo, medio y alto, confirmando la diferenciación en los perfiles de riesgo entre familias monoparentales y familias biparentales.

Los resultados del análisis discriminante para las familias biparentales indican que existen dos perfiles de indicadores de riesgo:

1. El primer perfil de indicadores describe una situación de *Desventaja psicosocial* que permite distinguir a las familias de riesgo medio y alto de las familias de riesgo bajo: vivienda en malas condiciones de mantenimiento, equipamiento y orden, desconocimiento de las necesidades emocionales y cognitivas de los hijos/as, falta de higiene del hijo/a; deficiencia en habilidades de organización y economía doméstica, normas excesivamente rígidas e inconsistentes, retraso escolar del hijo/a, carencia de redes sociales de apoyo y relación de pareja conflictiva.
2. El segundo perfil de indicadores describe una situación de *Maltrato infantil y violencia familiar* y permite distinguir a las familias de riesgo alto de las de riesgo bajo y medio: agresión verbal o física como método disciplinario, abuso de drogas o alcohol en el padre o de otro familiar, relación parento-filial 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/as, relación parento-filial violenta y trastornos emocionales del hijo/a y problemas de conducta en el ámbito escolar del hijo/a.

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. 1.2.).

Figura 1.2. Perfil de riesgo psicosocial de las familias biparentales en función del nivel de riesgo
(Rodrigo *et al.*, 2008)



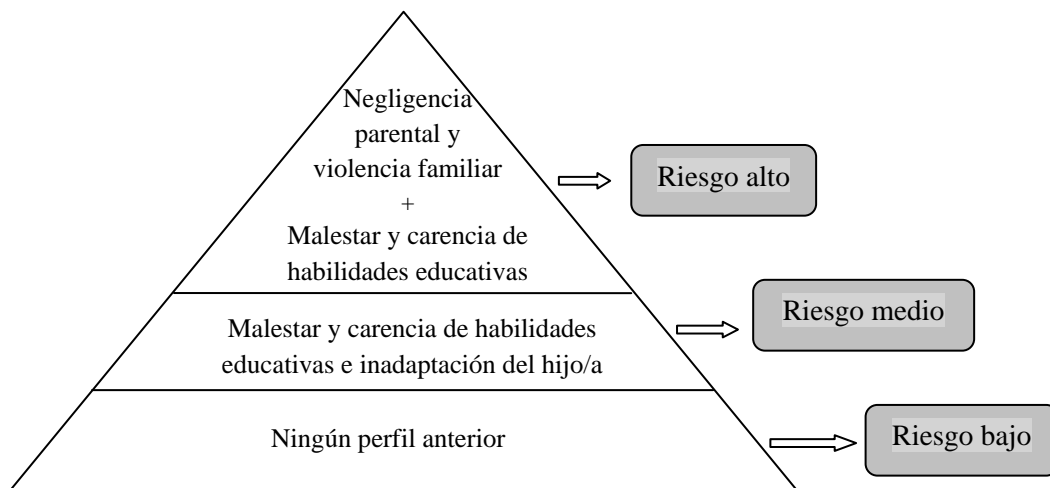
Respecto a las familias monoparentales también se encontraron dos perfiles de riesgo:

1. El primer perfil de indicadores describe una situación de *Negligencia parental y violencia familiar* que caracteriza a las familias de riesgo alto frente a las de riesgo medio y bajo: negligencia parental en los deberes de protección; mala alimentación del hijo/a; relación de pareja y fraternal violenta; problemas de conducta en el ámbito social del hijo/a; trastornos emocionales del hijo/a; carencia de redes sociales de apoyo y abuso de drogas o alcohol en la madre o en algún familiar.
2. El segundo perfil de indicadores describe una situación de *Malestar y carencia de habilidades del cuidador e inadaptación del hijo/a* que caracteriza a las familias de riesgo alto y a las de riesgo medio frente a las de bajo: retraso y absentismo escolar del hijo/a; malestar psicológico de la madre; problemas de conducta en el ámbito familiar y escolar del hijo/a; desconocimiento de las necesidades emocionales o cognitivas de los hijos/as; despreocupación por la salud, higiene, educación u ocio de los hijos/as; relación parento-filiales conflictivas y violentas; historia personal de abandono de la madre; deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica; normas

excesivamente rígidas o inconsistentes. historia personal de maltrato de la madre; uso de la agresión verbal o física como método disciplinario y relación fraternal conflictiva.

Las familias monoparentales de riesgo bajo no se encuentran asociadas a ninguno de los perfiles descritos. Al igual que en el caso de las familias biparentales, existe un perfil muy diferenciado entre los tres niveles de riesgo. (Ver Figura 1.3.).

Figura 1.3. Perfil de riesgo psicosocial de las familias monoparentales en función del nivel de riesgo (Rodrigo *et al.*, 2008)



El que la combinación de estos indicadores predigan muy certeramente la adscripción de las familias a uno u otro nivel, como se ha evidenciado en el estudio de Rodríguez *et al.* (2006) resulta muy interesante para la valoración del riesgo por parte de los profesionales de los Servicios Sociales que, de un modo simple y relativamente rápido, pueden capturar la situación general de la familia dentro del continuo de riesgo.

1.3.2. Necesidad de protección y apoyo por parte de las Administraciones Públicas

La familia cumple una función de socialización, tanto con los menores como con las personas adultas que en ella viven, contribuyendo no sólo al desarrollo personal de los individuos sino también al desarrollo de la sociedad (Palacios y Rodrigo, 1998).

La función socializadora de la familia hace que ésta sea entendida como unidad primordial de la sociedad y por tanto con el derecho a la protección por parte del estado. Así se recoge en La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde en su artículo 16.3 se afirma que “*la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*”.

Este derecho cobra mayor relevancia, si cabe, en la actualidad, donde los muchos cambios y retos a los que se enfrentan las familias requieren que se dé al ejercicio de la parentalidad una mayor prominencia y mejor apoyo, considerando que dicho apoyo es esencial para la infancia, las madres y padres y la sociedad en general. Precisamente la toma de conciencia de esta necesidad, especialmente la protección de los derechos de los menores, es lo que ha llevado al Parlamento Europeo y al Consejo de Europa (2006) a formular La Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad

1.3.2.1 Recomendaciones europeas de apoyo a las familias para el ejercicio positivo del rol parental

La Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, hace un llamamiento a los Estados Miembros para apoyar a las madres y padres en su tarea educativa, apostando por una filosofía de trabajo que promueva las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales e incremente las fuentes de apoyo naturales (Trivette, Dunst y Hamby, 1996). Es decir, el objetivo es el lograr cambios en la familia que mejoren las funciones de cuidado, protección y educación.

Concretamente, los Estados Miembros están llamados a apoyar a las madres y a los padres a través de: (a) políticas familiares adecuadas que proporcionen las medidas legislativas, administrativas y financieras para crear las mejores condiciones posibles para la educación positiva, (b) prestación de servicios de apoyo para madres y padres tales como servicios de asesoramiento locales, líneas telefónicas de ayuda y programas educativos parentales y (c) servicios especializados para las madres y padres en situación de riesgo para prevenir el desplazamiento innecesario de los menores del hogar familiar motivado por situaciones de maltrato.

Al mismo tiempo, junto a la creación de las condiciones necesarias para el fomento del ejercicio positivo de la parentalidad, proponen que se lleven a cabo medidas para eliminar los obstáculos a la parentalidad positiva, sea cual sea su origen. Por ejemplo, políticas para promover una mejor conciliación de la vida familiar y laboral o sensibilizar a las comunidades en la creación de redes de apoyo para las familias.

Si bien, la Recomendación Rec (2006)19 reconoce que las autoridades públicas juegan un papel esencial en el apoyo a las familias en general y a las madres y padres en particular, reconocen también la importante labor que otras entidades (como Ayuntamientos, Seguridad Social, ONGs...) juegan a la hora de proporcionar apoyo a las familias. En el caso de las Corporaciones Locales, su papel es relevante ya que de entre todas las instituciones públicas, son las que mejor pueden ofrecer y prestar apoyos cercanos, integradores y normalizadores para que se constituyan en soportes complementarios al rol parental pero no sustitutorios del mismo (Rodrigo *et al.*, 2010a).

En nuestro país son tres las Administraciones Públicas (Local, Autonómica y General del Estado) que tienen competencia sobre protección a la familia, siendo la Comunidad Autónoma Canaria la única en todo el territorio del Estado en la que los Ayuntamientos son competentes en la declaración de las situaciones de riesgo que puedan sufrir los menores de su municipio, así como en garantizar una intervención preventiva sociofamiliar que evite la separación de su familia y entorno social.

1.3.2.2. Marco Legislativo: Comunidad Autónoma Canaria

La actuación de los Servicios Sociales Municipales dirigidos al menor y la familia en nuestra Comunidad Autónoma se fundamenta en el siguiente marco legislativo, internacional, estatal y autonómico:

- La **Constitución Española de 1978** hace mención expresa en su artículo 39.1, Capítulo III, Título I, a los principios rectores de política social sobre familia e infancia y se señala la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social, económica y jurídica de la familia. En el párrafo 2 del mismo artículo se le asigna a los poderes públicos la competencia de asegurar la protección integral de los hijos/as. La obligación de la protección integral de los hijos/as es, en primer lugar, de los progenitores antes que

de los poderes públicos, aunque estos tendrán que facilitar a las madres y padres las condiciones para desempeñar estas funciones, no suplantando a la familia en su cometido.

- La **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño** adoptada por las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1989, ratificado por España el 30 de Noviembre de 1990 y que entró en vigor el 5 de Enero de 1991, se compone de las normas que deben regir en las relaciones entre la sociedad, personas e instituciones y la infancia. Estas normas son el reflejo de un cambio de sensibilidad del mundo moderno con respecto a los niños y las niñas, considerándolos no sólo objeto de protección sino sujetos de derechos y establece el principio de que todas las medidas respecto a la infancia deben basarse en el interés superior de los menores.

- La **Ley Orgánica 1/1996 de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor**, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento Civil, en el Título, enuncia un reconocimiento general de derechos contenidos en los tratados internacionales de los que España es parte. La Ley regula los principios generales de actuación frente a situaciones de desprotección social, incluyendo la obligación de la entidad pública de investigar los hechos que conozca para corregir las situaciones mediante la intervención de los Servicios Sociales o asumiendo la tutela de los menores por ministerio de la Ley, haciendo especial hincapié en los Principios Rectores de la acción (Art. 11.1/96). Entre las novedades más importantes de esta ley se encuentra la distinción dentro de las situaciones de desprotección social de los menores, creando las situaciones de riesgo junto a la figura del desamparo y que dan lugar a un grado distinto de intervención de la entidad pública.

- La **Ley 9/87 de 28 de abril, de Servicios Sociales de Canarias**, refleja el derecho de todos los ciudadanos a los Servicios Sociales y define el sistema de los mismos. Concreta como áreas específicas de actuación la de atención y promoción del bienestar de la familia y las unidades de convivencia alternativas, con el objeto de prevenir y paliar déficit sociales y proteger a la infancia, en los casos en que los entornos sociofamiliares y comunitarios tengan un alto riesgo social, sin perjuicio de las funciones específicas de protección y tutela de los menores.

En el Título II describe la estructura del sistema en base al cual, se debe organizar el dispositivo de protección de la infancia aprovechando al máximo sus potencialidades, tanto a nivel de servicios sociales generales o comunitarios en sus funciones de información, valoración y orientación, de prevención, promoción y cooperación social, en las de ayuda a domicilio y de convivencia, como en los servicios sociales especializados de infancia y familia que tienen como objetivos la promoción y protección tanto de las familias como de los menores. La Ley plantea dos principios inspiradores del sistema de Servicios Sociales de Canarias, el de normalización e integración, como fin último de la intervención y el de planificación y coordinación como rasgo fundamental del trabajo interno.

- **La Ley 1/97 de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores de Canarias** en su Exposición de Motivos destaca de los contenidos de la misma, la exigencia constitucional mencionada, Artículo 39, las competencias exclusivas de la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de asistencia social, el reparto de funciones y competencias atendiendo al hecho insular, el establecimiento del régimen de colaboración y participación social en las actuaciones de atención a los menores y de los principios sustantivos y de procedimiento a observar en las actuaciones de riesgo y desamparo. Partiendo de todo ello, trata de abordar, con una perspectiva global, los problemas que afectan a uno de los colectivos más vulnerables de la sociedad, al entender que la protección a los menores que impone la Constitución a los poderes públicos no alcanza sólo a actuaciones administrativas sino a políticas de bienestar que favorezcan su desarrollo integral. La Ley 1/97 distribuye las competencias en materia de atención a la infancia y la familia con las administraciones que coexisten en la Comunidad Autónoma en base a la organización territorial establecida en la Ley 9/87 de Servicios Sociales, atendiendo a los principios de coordinación y colaboración entre las Administraciones Públicas Canarias.

La ley gira en torno a los principios de integralidad, transversalidad y sitúa el énfasis en la prevención y promoción de los menores y la familia. La integralidad y la transversalidad están concebidas en la Ley como el resultado de una visión de conjunto de la multidimensionalidad de las situaciones de desprotección infantil y como posibilidad de articular estratégicamente las actuaciones que se enfrentan a ella desde los diferentes niveles de responsabilidad de las Administraciones Públicas implicadas. Se trata de abordar todos los

aspectos desde una perspectiva global y de hacer transversal la estrategia que atraviesa todas las actuaciones.

Por su parte, respecto a la prevención y promoción, la ley señala que las Administraciones Públicas Canarias, en sus respectivos ámbitos territoriales desarrollarán y fomentarán las actuaciones preventivas que el marco de lo establecido en esta ley se determinen en los planes y programas de Servicios Sociales y específicamente en aquellos que tengan por objeto la atención integral de los menores. Siguiendo este principio de primacía de las actuaciones de prevención y con la finalidad de que los servicios básicos se presten a los ciudadanos desde las Administraciones más próximas a los mismos, la ley otorga competencias importantes a dichos Servicios Sociales Municipales.

Como vemos y siguiendo a De Paúl (2009), un cambio importante en las políticas de protección a la infancia en nuestro país tiene lugar en 1987, con la transferencia a los Servicios Sociales de las Comunidades Autónomas de las competencias sobre la intervención con los niños y niñas en situación de desprotección y con la aparición, por primera vez, de directrices legislativas que recogen la importancia del apoyo positivo a la familia frente a la perspectiva más asistencial predominante hasta ese momento. La Ley 9/87 de 28 de abril, de Servicios Sociales de Canarias, supuso el inicio de un proceso que ha tenido como resultado la creación y consolidación de los Servicios Sociales Comunitarios y Especializados en los tres niveles de la Administración Pública Canaria, Gobierno, Cabildos y Ayuntamientos.

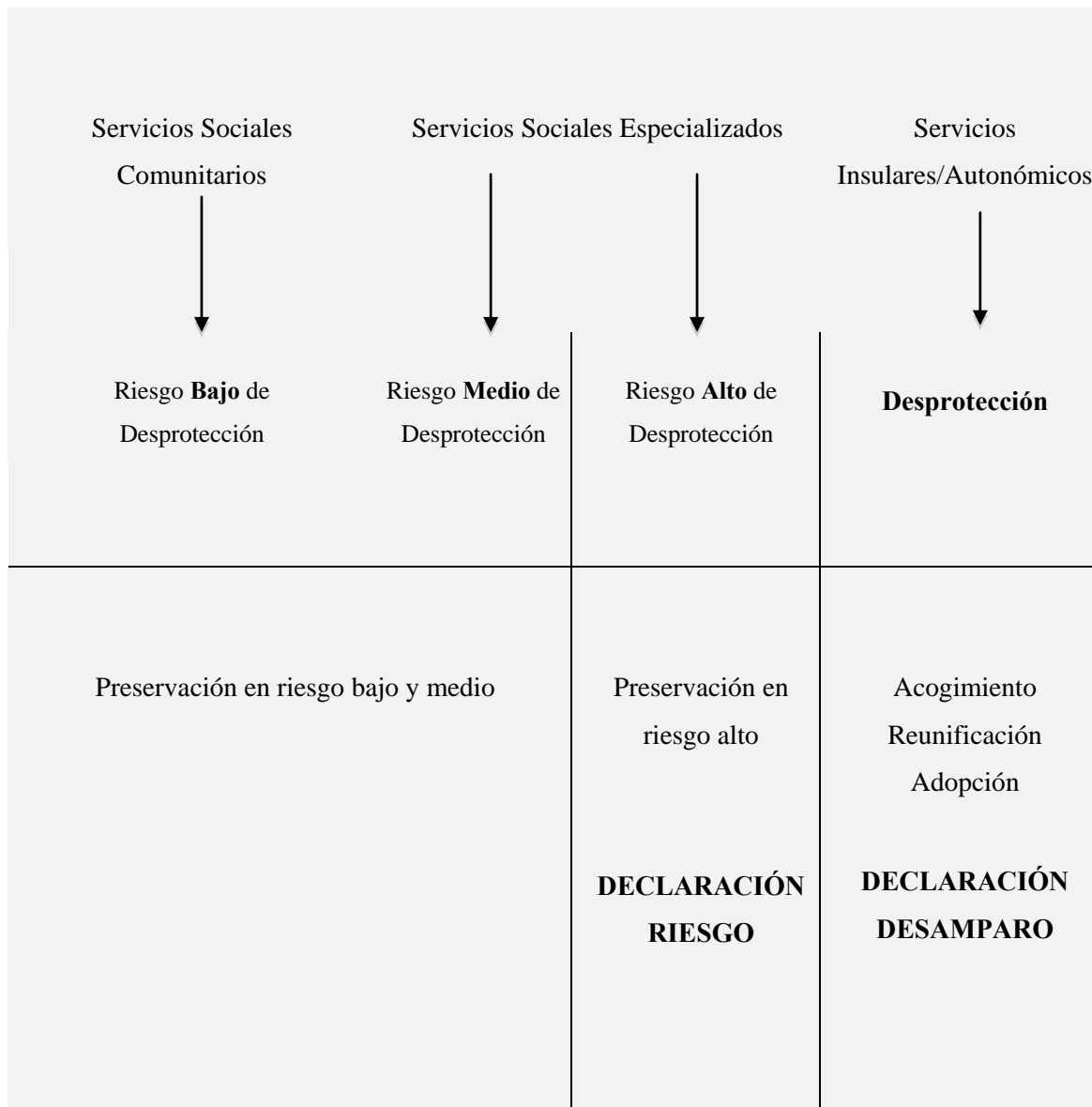
En nuestra Comunidad Autónoma, la confluencia de este marco normativo junto a la elaboración del Plan Integral del Menor en Canarias (1998) ha dado lugar, en los últimos diez años y en particular desde el 2006 hasta la actualidad, a la creación de una Red Primaria de Atención a la Infancia dotada de Equipos o Unidades con dedicación exclusiva tanto en el Área de Prevención y Promoción como en el Nivel de Atención Secundaria en la Protección en la Infancia (Equipos Territoriales Especializados en Riesgo) con presencia en cada municipio de la Comunidad Autónoma Canaria.

Aún siendo de titularidad municipal, la Red Primaria de Atención a la Infancia se sustenta en un compromiso compartido por los tres niveles de nuestra Administración Pública (Ayuntamiento, Cabildo y Administración Autonómica -Dirección General de Protección del Menor y la Familia) tanto a nivel de financiación (Orden de Subvenciones) como de apoyo y

asesoramiento técnico (Asesoramiento Especializado y Prestación de Servicios Especializados en materia de Prevención).

En la Figura 1.4. podemos ver un esquema de los servicios para los menores de edad con necesidad de protección (Rodrigo y Máiquez, 2007).

Figura 1.4. Esquema de los servicios para los menores de edad con necesidad de protección Rodrigo y Máiquez (2007)



Según el esquema, los Servicios Sociales Comunitarios se encargarían preferentemente del nivel de riesgo bajo mientras que los Servicios Especializados se harían cargo del nivel medio y alto de riesgo de desprotección.

1.4. Conclusiones

En este primer capítulo hemos querido sentar las bases teóricas con las que abordamos el acercamiento a las familias objeto de nuestro estudio, las familias en riesgo psicosocial. Adoptando la perspectiva evolutivo-educativa, que guiará el desarrollo de esta tesis, hemos expuesto una definición de familia que permite entenderla como contexto social, educativo y de aprendizaje y que, en las condiciones adecuadas, contribuye al desarrollo social y personal de todos sus miembros.

El modelo de análisis de la familia que hemos desarrollado y que contempla una perspectiva ecológica-sistémica, contextual-evolutiva y transaccional, nos permite valorar a la familia en todas sus dimensiones, determinando que factores guardan relación con la calidad con la que las madres y padres cumplen con sus funciones educativas y socializadoras. Así, sabemos que la calidad con que la familia cumpla con sus funciones parentales depende de los múltiples factores personales, evolutivos, educativos, laborales, económicos o sociales que afecten a su estructura y funcionamiento interno. Requiriendo un ajuste único entre estos factores, unos protectores y otros de riesgo.

Este ajuste es, sin embargo, inestable ya que un simple cambio en algunas de esas condiciones (transiciones normativas y no normativas) puede requerir modificaciones en el funcionamiento de la familia que pongan en peligro su equilibrio actual. En función de los recursos personales y sociales con los que cuente esa familia y las ayudas o apoyos que reciba podrá remontar esa situación de inestabilidad llegando a un nuevo equilibrio o, por el contrario, se deslizará hacia una situación de fracaso del sistema.

Desde este modelo multidimensional hemos definido las familias en riesgo psicosocial, partiendo de la perspectiva de la diversidad familiar y de la parentalidad positiva. Este modelo, lejos de calificar a estas familias como disfuncionales o multiproblema, frente a las que supuestamente no lo son, las presenta como formando parte de un continuo de situaciones familiares de menor a mayor vulnerabilidad, dependiendo de la cantidad de factores de riesgo y factores protectores con los que cuenta la familia. Conocer cada uno de estos factores resulta fundamental, puesto que un desequilibrio en su composición puede condicionar la calidad del escenario educativo familiar.

Finalmente, se ha señalado la necesidad de apoyo por parte de las Administraciones Públicas que requieren las familias, especialmente aquellas más vulnerables para poder hacer frente a la tarea parental en una sociedad donde ésta está viviendo importantes cambios y retos. Así, hemos recogido las principales recomendaciones que el Comité de Ministros del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad hace a los Estados Miembros a través de la Recomendación Rec (2006)19 y se ha presentado el marco legislativo de los Servicios Sociales en materia de desprotección en nuestra Comunidad Autónoma.

Capítulo 2

Escenario educativo en situación de riesgo psicosocial

Introducción

Perfil cognitivo

Modelo representacional sobre la realidad familiar

Representaciones mentales

Capacidad perspectivista

Prácticas educativas

Agencia Parental

Funcionamiento adulto

Construcción narrativa de la experiencia

Relaciones con los otros significativos

Afrontamiento ante las situaciones estresantes

Proyecto vital

Competencias parentales, resiliencia familiar y resiliencia parental

Competencias parentales

Resiliencia familiar y resiliencia parental

Conclusiones

2.1. Introducción

En el capítulo anterior se realizó un análisis multidimensional de la familia que nos permitió entender los factores que posibilitan o amortiguan situaciones de riesgo en la familia. En este capítulo se da un paso más y, sin olvidar estos marcos de referencia, se exponen cuáles son los mecanismos mentales que llevan a algunas madres y a algunos padres a realizar prácticas educativas que ponen en riesgo el bienestar y el desarrollo de sus hijos e hijas, así como, cuáles son los mecanismos que hacen que aquellas madres y padres, a pesar de vivir en situaciones adversas, lleven a cabo un ejercicio positivo de la parentalidad.

Este ir mas allá en nuestro análisis se hace necesario, ya que todos los investigadores coinciden en que no se puede establecer a partir de los indicadores de riesgo una relación directa de causa-efecto con los comportamientos de riesgo y de maltrato (Osofsky y Thompson, 2000; Sameroff y Fiese, 2000). Es preciso analizar el funcionamiento cognitivo-conductual de madres y padres que viven y educan situaciones de fuerte estrés y cómo repercute éste en la tarea de socialización y crianza de los hijos/as. Tomando de referencia el modelo multidimensional del ajuste personal y social a largo plazo (Martín, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008) nos centramos en la dimensión personal y relacional del individuo, dentro de la cual, como vimos, se encuentran las habilidades y capacidades parentales.

En primer lugar se abordan las cogniciones de estas madres y padres, se analiza el modo en que procesan la información social, es decir, el modo en que perciben e interpretan la información de su entorno y la utilizan para planificar, tomar decisiones y desarrollar pautas de comportamiento que pueden evaluar posteriormente en función de sus consecuencias. Este procesamiento se encuentra muy ligado a las prácticas que las madres y padres llevan a cabo en el proceso de socialización de sus hijos/as, así que, en segundo lugar, se analizan las prácticas educativas en las familias en contextos de riesgo psicosocial. En tercer lugar se describe el conjunto de habilidades que reflejan el modo en que las madres y padres perciben y viven su rol parental y es lo que Máiquez *et al.* (2000) denominan Agencia Parental. En cuarto lugar nos adentramos en el funcionamiento cognitivo de estas madres y padres, no situándolo en su capacidad parental sino en todo lo relacionado con su funcionamiento personal y relacional como adultos. Finalmente tomando en conjunto las habilidades parentales, las personales y relacionales, abordamos las competencias y la

resiliencia personal y parental que hacen que estas madres y padres puedan desarrollar un ejercicio positivo de la parentalidad a pesar de vivir en un entorno de riesgo.

2.2. Perfil cognitivo

La parentalidad, como una fase del desarrollo adulto, incluye la realización de una variedad de tareas que todas las personas tienen que afrontar al convertirse en madres y padres. Estas tareas cambian en función del desarrollo evolutivo de los hijos e hijas y de las demandas contextuales a las que cada familia tiene que hacer frente. Por lo tanto, podemos decir que es una tarea que requiere de un conocimiento aplicable y flexible (Stark, Gruber, Renkl y Mandl, 1998). Este aprendizaje va a requerir, por un lado, la adquisición de un conocimiento episódico basado en la experiencia y, por otro lado, requiere examinar el mismo contexto situacional desde diferentes perspectivas conceptuales (Rodrigo y Cubero, 1998; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, 1991).

Sin duda, la adquisición de este conocimiento supone para las madres y padres un aprendizaje complejo a largo plazo en escenarios socioculturales (Máiquez *et al.*, 2000). Entender como las madres y padres construyen y representan el conocimiento va a resultar crucial para comprender cómo se generan conductas y prácticas que ponen en riesgo el ejercicio de una parentalidad positiva.

2.2.1. Modelo representacional sobre la realidad familiar

En los últimos años, con las aportaciones de los modelos del procesamiento de la información, queda claro que las madres y padres necesitan una mediación representacional sobre la realidad familiar para poder hacer frente a diferentes procesos cognitivos como son, la interpretación de sucesos, su explicación y su capacidad predictiva (Rodrigo y Palacios 1998). Es decir, las madres y padres necesitan un modelo mental que medie y guíe en la realización de su tarea. Para adentrarnos en este funcionamiento mental partimos de un modelo representacional del conocimiento que hace compatible la existencia de teorías implícitas de naturaleza esquemática con modelos mentales de naturaleza episódica (Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001; Rodrigo *et al.*, 1993).

Para analizar la naturaleza de las mediaciones representacionales debemos comenzar por distinguir entre cognición esquemática o global y cognición pragmática o situada (Sigel, 1985). Al hablar de cognición esquemática hacemos referencia a estructuras de conocimiento estables que organizan, integran y dan sentido a la información, mientras que al hablar de cognición situada hacemos referencia a representaciones más ligadas a la situación, que proporcionan a los individuos unas guías conductuales claras.

Rodrigo y Correa (2001) profundizaron en la relación entre esquemas y modelos de situaciones. Las representaciones de naturaleza esquemática son representaciones semánticas de conceptos genéricos que se organizan en torno a prototipos, se almacenan en la memoria a largo plazo y tienen un carácter estático y fijo, siendo por tanto, muy difíciles de modificar. En cambio, los modelos de situación vendrían a ser representaciones episódicas referidas a experiencias particulares que se almacenan en la memoria a corto plazo y tienen un carácter dinámico e incremental, ya que permiten la actualización de la información momento a momento.

Como vemos, el modelo de situación está muy relacionado con el concepto de esquema, ante una situación concreta se activan síntesis de trazos esquemáticos sobre ese aspecto de la realidad contenidos en la memoria a largo plazo, obteniendo en respuesta, una representación mental de la situación, esto es, una representación de esa realidad concreta (Correa, 1998; Rodrigo, 1997; Rodrigo y Correa, 2001). Para estas autoras existe una integración de los componentes situacionales y representacionales, siendo el modelo mental el espacio operativo donde se integran los conocimientos esquemáticos sobre un determinado tópico con los datos episódicos que provienen de la situación que está teniendo lugar. A modo de ejemplo, los modelos mentales son representaciones que mediarían entre los esquemas de una madre o un padre sobre la mejor manera de educar a los hijos/as y su representación mental ante una situación en la que su hijo/a pega a un amigo/a para quitarle un juguete.

De este modo, las personas guiadas por las condiciones de la situación y las demandas de la tarea recuperan sus esquemas de forma parcial, activa y flexible, lo que garantiza el ajuste máximo de sus representaciones sobre el mundo a las condiciones situacionales (Rodrigo y Correa, 2001). Integración más o menos lograda de información según sea su carácter automático o controlado (Rodrigo *et al.*, 2008). El funcionamiento ejecutivo

automático ocurre fuera de la conciencia, actúa de forma paralela a otros procesos cognitivos y una vez iniciado generalmente continúa hasta que se completa. El funcionamiento controlado, por el contrario, ocurre de forma consciente, requiere la atención del individuo y puede ser modificado (De vega, 1984; Manzanero, 2006; Schneider y Shifrin, 1977). Este funcionamiento resulta, por tanto, útil en situaciones ambiguas y nuevas que requieren evaluaciones y decisiones momento a momento.

Ahora bien, hay que tener en cuenta que si bien el procesamiento automático permite dar una respuesta rápida ante situaciones nuevas, amenazantes o ambiguas y ésta parece ser la tónica en ambientes de riesgo, lo cual podría resultar una estrategia adaptativa en esos ambientes, también es cierto que utilizar de modo prioritario esta forma de procesamiento en situaciones educativas conlleva a tres graves inconvenientes: conduce al establecimiento de un comportamiento parental rígido, poco adaptado al niño/a y a los matices de la situación; conduce a conductas parentales muy impulsivas y azarosas que no permiten al niño/a adquirir normas y hábitos estables y, por último, impide la reflexión sobre la acción educativa, lo que cierra el paso a la auto-corrección (Azar, 1998; Azar, Robinson, Hekimian y Twentyman, 1984; Milner, 1993; Rodrigo *et al.*, 2008; Rohrbeck y Twentyman, 1996; Trickett y Kuczynski, 1986). Si en estas situaciones de estrés o ambiguas se realizara un procesamiento controlado, aumentaría la probabilidad de que las madres o padres pudieran reducir la influencia de esquemas pre-existentes distorsionados, usaran la información clave del contexto y respondieran de forma adecuada (Milner, 1993).

2.2.1.1. Representaciones mentales

Contamos con bastante evidencia de que el procesamiento episódico de las situaciones está alterado en la mente de las madres y padres que están sometidos a altos niveles de estrés social, no sólo debido a un funcionamiento inadecuado de los procesos ejecutivos (Azar, 1998; Bugental y Johnston, 2000; Cerezo, 1997; Crittenden, 1998; Milner, 1993, 1995), sino además, porque sabemos que el estrés consume recursos atencionales y deja mermadas nuestras capacidades cognitivas (Lazarus y Folkman, 1986).

No sólo el procesamiento de estas madres y padres está alterado, también es diferente el contenido de sus representaciones. En el cuadro 2.1. podemos ver, a modo de resumen, las principales características de procesamiento de la información y del contenido de las

representaciones en estas madres y padres en riesgo psicosocial que señalan diversos autores (Azar, 2002; Azar *et al.*, 1984; Crittenden, 1988; Crittenden, Lang, Claussen, y Partridge 2000; Milner, 1993, 1995; Newberger, 1980; Putallaz, Costanzo, Grimes y Sherman, 1998; Rodrigo, Janssens y Ceballos, 2001; Rodrigo *et al.*, 2008; Rodríguez, 2005; Rohrbeck y Twentyman, 1996; Rubin y Burgess, 2002; Trickett y Kuczynski, 1986; Wahler y Dumas, 1986).

Cuadro 2.1. Características del procesamiento de la información y del contenido de las representaciones en madres y padres en riesgo psicosocial

Procesamiento de la información	Contenido de las representaciones
<p>Análisis simple y automático de las situaciones</p> <p>Egocentrismo o falta de perspectivismo</p> <p>Escasos mecanismos de autocorrección</p> <p>Desconocimiento de las características personales de los hijos/as</p>	<p>Atribuciones internas y estables de la conducta negativa de los hijos/as</p> <p>Atribuciones internas y estables de la conducta negativa de los hijos/as</p> <p>No discriminación de las situaciones educativas</p> <p>Expectativas muy elevadas o retardadas del desarrollo evolutivo de los hijos/as</p> <p>Expectativas poco realistas en relación al futuro de los hijos/as</p>

En relación al procesamiento de la información, como se ha venido comentando, es más probable que las madres y padres en riesgo psicosocial hagan un mayor uso de sus esquemas pre-existentes, en comparación con las claves situacionales, cuando se enfrentan a situaciones que implican conductas infantiles ambiguas, conductas problemáticas y transgresiones infantiles menores. También cuando experimentan afecto negativo o altos niveles de estrés (Milner, 1993).

Este análisis simple y automático de las situaciones característico, implicaría dar una respuesta rápida pero posiblemente rígida y poco adaptada a la situación concreta (Milner, 1993; Rodrigo *et al.*, 2008; Rohrbeck y Twentyman, 1996). Tal rigidez deriva, a su vez, en un repertorio más limitado de comportamientos educativos y una mayor persistencia en el uso de la misma estrategia (Azar *et al.*, 1984; Trickett y Kuczynski, 1986). Porque además, debemos tener en cuenta que, en el caso de estas madres y padres, la selección de la

respuesta se limita a la elección dentro de un abanico reducido de estrategias parentales, por ejemplo mayor uso de estrategias coercitivas (Rodrigo *et al.*, 2008).

Una segunda característica es el egocentrismo o falta de perspectivismo con el que interpretan su papel como madres y padres, las conductas de sus hijos e hijas y sus necesidades evolutivas (Crittenden *et al.*, 2000; Newberger, 1980; Rodrigo y Correa 2001; Rodríguez, 2005). Estas madres y padres muestran dificultades, distorsiones y errores a la hora de interpretar la conducta y reconocer los estados afectivos de sus hijos e hijas (Milner, 1993). Todo ello trae consigo que no puedan percibir las situaciones desde otros puntos de vista, lo que les lleva a no prestar atención al punto de vista de sus hijos e hijas o a sus necesidades (Salzinger, Kaplan y Artemyeff, 1983). Esta capacidad de prestar atención a los estados internos de sus hijos e hijas es lo que, en los últimos años, se ha venido llamando capacidad para tratar sus hijos/as como agentes psicológicos, que no es otra cosa que la capacidad de toma de perspectiva. Dado que el entrenamiento en esta capacidad viene a ser uno de los núcleos conceptuales de nuestro programa, como tendremos ocasión de ver en el capítulo cuatro, profundizaremos en ella más adelante.

Otra característica de procesamiento, muy ligada a las anteriores, es que utilizan muy pocos mecanismos de autocorrección (Azar, 1998). Estas madres y padres en situación de riesgo psicosocial no han desarrollado las habilidades necesarias para emitir correctamente las respuestas dirigidas a los niños y niñas. También tienen menos habilidad para cambiar su conducta cuando las claves situacionales varían o, cuando son necesarias otras estrategias para interactuar correctamente con los hijos e hijas (Milner, 1993). Por otro lado, no suelen revisar las consecuencias de sus acciones en la conducta de los menores lo que les hace persistir en el error (Wahler y Dumas, 1986). Por último, no suelen conocer las características personales de sus hijos e hijas por lo que no las tienen en cuenta en sus concepciones sobre la parentalidad ni en la interpretación de situaciones cotidianas (Milner, 1993).

En relación al contenido de las representaciones situadas, los principales hallazgos nos indican, como podemos ver en el cuadro 2.1, que las madres y padres con alta probabilidad de comportamientos de maltrato se caracterizan por mostrar una mayor tendencia a atribuir que la conducta de sus hijos e hijas es debida a factores internos, estables y globales, especialmente la conducta negativa, ambigua o problemática. También es más probable que

atribuyan intencionalidad hostil a su comportamiento (Azar, 2002; Milner, 1993, 1995; Rubin y Burgess, 2002), lo que les lleva a estar mucho más atentos al comportamiento negativo de sus hijos/as o a procesar la información ambigua de modo que resulta negativa para el niño/a y a no observar mejoras en el comportamiento de éstos y éstas (Milner, 2003).

Otra característica es que no discriminan unas situaciones educativas de otras, dándoles un peso relativo que no permite al niño y niña captar un sistema de normas y valores adecuados (Rodrigo *et al.*, 2008).

Los estudios realizados en relación a las expectativas de las madres y padres en relación a sus hijos e hijas, nos muestran que las madres y padres que maltratan tienen unas expectativas distorsionadas no sólo en relación al desarrollo evolutivo de sus hijos/as sino además, en relación al futuro. Así encontramos que, o bien sus expectativas de desarrollo evolutivo son elevadas o, por el contrario, presentan expectativas muy retardadas. En relación a las expectativas de futuro, bien son muy poco realistas (Putallaz *et al.*, 1998) o bien son inexistentes, como en el caso de las madres negligentes (Crittenden, 1988).

En relación a los mecanismos cognitivos que actúan como mediadores de las conductas parentales y a la luz de lo expuesto, vemos que las madres y padres con riesgo de maltrato presentan unos esquemas cognitivos o creencias desadaptadas. Además, estos esquemas actúan cuando estas madres y padres procesan la información procedente del entorno y, en concreto, la que se refiere a sus hijos e hijas. Asimismo, hemos visto que en estas madres y padres, sometidos a altos niveles de estrés, se produce una activación del procesamiento cognitivo automático ante las situaciones nuevas o ambiguas y en general, que existe una desintegración entre las representaciones semánticas más globales y las situadas. En este sentido, se vuelve importante atender a las claves situacionales e integrar la información nueva con los esquemas cognitivos previos, lo que va a permitir realizar un procesamiento adecuado de la información. Es decir, resulta de suma importancia la integración entre las representaciones semánticas y las representaciones episódicas.

2.2.1.2. Capacidad Perspectivista

La psicología del desarrollo, que había venido dando cuenta de la importancia de las prácticas educativas para el adecuado ajuste psicológico de los niños y niñas, ha

incorporado, a este campo, el estudio de la capacidad de las madres y padres para tratar al hijo/a como agente psicológico. Esta capacidad implica poder razonar tanto acerca de las metas, intenciones y creencias propias, como poder razonar acerca de las del otro (Sharp y Fonagy, 2008).

Varios autores han elaborado diferentes constructos para evaluar este proceso cognitivo que permite la toma de perspectiva parental. Así, se habla de *funcionamiento reflexivo* (Fonagy, Steele y Steele, 1991); *preocupación mentalista* (Meins, 1997; Meins y Russell, 1997), *meta-emoción parental* (Gottman, Katz y Hooven 1996) o *conciencia parental* (Newberger, 1980). Todos estos conceptos hacen referencia a la capacidad de tratar al hijo/a como agente psicológico y dan cuenta de la existencia de un metaprocésamiento, tanto de las cogniciones como de las emociones, coincidiendo en que la existencia de estos mecanismos en las madres y padres facilita el aprendizaje de los niños y niñas para regular su propia conducta y emociones, contribuyendo a su ajuste sociopersonal.

Profundicemos en el término *conciencia parental*. Newberger (1980) desarrolla este término para identificar el proceso de desarrollo de la conciencia interpersonal en la conducta parental. Con éste, quiere referirse al modo en que las madres y padres se ven a sí mismos en relación con el niño/a. En concreto, esta autora analizó en qué medida las madres y padres se centran en un solo factor o alcanzan una perspectiva multidimensional cuando razonan acerca de sus concepciones sobre los niños y niñas, las relaciones parento-filiales y su rol como madres y padres. Esta autora realiza un acercamiento a “cómo” razonan las madres y padres, para posteriormente ver si este proceso de conciencia parental, que no es otra cosa que conciencia interpersonal, guarda relación con su funcionamiento como madres y padres. Para ello, diseñó una entrevista semiestructurada en la que preguntaba acerca de ocho cuestiones propias de la paternidad. Estas cuestiones son agrupadas en tres tópicos que a continuación se describen (Newberger y Cook, 1983):

1. Concepciones sobre el niño/a. Hacen referencia a las influencias sobre el desarrollo; al grado de subjetividad, es decir cómo siente y piensa el niño/a y a la personalidad, cómo es definido y cuál es el ideal de niño/a.

2. Concepciones sobre la relación entre madres/padres e hijos/hijas. Hacen referencia a los motivos y métodos para educar a los hijos e hijas y ejercer la autoridad, así como, a los motivos y métodos de resolución de conflictos.

3. Concepciones sobre el rol de paternidad. Relacionadas con el nivel de comunicación y confianza, con la definición, valoración y satisfacción de las necesidades de los hijos e hijas y con el aprendizaje y la evaluación que las madres y padres realizan de la paternidad.

Partiendo de esta entrevista, Newberger (1980) organizó la estructura de razonamiento de las madres y padres en cuatro niveles de complejidad que citamos a continuación:

- Nivel 1. Orientación egoísta. En este nivel las madres y padres están centrados en sus propias necesidades, intereses y sentimientos, esperando que sus hijos e hijas comprendan cuáles son estas necesidades y deseos como madres y padres. Se da en este nivel una inversión de roles.
- Nivel 2. Orientación convencional. En este nivel las madres y padres consideran que la paternidad se define siguiendo las costumbres sociales predeterminadas y está dirigida a que los hijos e hijas alcancen las conductas socialmente deseables.
- Nivel 3. Orientación subjetivista. En este nivel las madres y padres tienen en cuenta las necesidades e intereses de los hijos e hijas. Se adopta la perspectiva de cada niño/a particular, donde la paternidad implica construir una buena relación emocional con sus hijos e hijas, respetando sus necesidades evolutivas.
- Nivel 4. Orientación a la relación. En este nivel las madres y padres se ven a sí mismos y a los niños y niñas como individuos con sus propios intereses y necesidades, formando parte de una relación de intercambio mutuo.

Los diferentes niveles descritos, como podemos ver, son cualitativamente diferentes e indican un progresivo desarrollo de la flexibilidad cognitiva y de la capacidad de integrar información procedente de diferentes puntos de vista, alcanzando a niveles altos una mejor comprensión del significado de la parentalidad, lo cual influye en la relación parento-filial. De hecho, son varios los autores que afirman que la complejidad del razonamiento parental

influye en el tipo de conductas que estos despliegan en relación con sus hijos e hijas. Así, las madres y padres que razonan a niveles altos de complejidad muestran conductas más cálidas y de apoyo hacia sus hijos, realizan prácticas más inductivas, proporcionan explicaciones sobre la conducta deseable, muestran menos control restrictivo y promueven la autonomía, la autorreflexión y la empatía en el niño/a. Por el contrario, las madres y padres que razonan a niveles bajos de complejidad utilizan el control restrictivo, la imposición de límites y de prohibiciones y prestan poca atención a las iniciativas de los niños y niñas (Dekovic, Gerris y Janssens, 1991; Gerris, Dekovic y Janssens, 1997; Rodrigo y Correa 2001).

Todos estos índices de la capacidad mental de las madres y padres, ya sea que hablemos del grado de *funcionamiento reflexivo* (Fonagy *et al.*, 1991); del nivel de *preocupación mentalista* (Meins, 1997; Meins y Russell 1997); del nivel de *meta-emoción parental* (Gottman *et al.*, (1996) o del nivel de *complejidad en el razonamiento* (Newberger, 1980), nos hablan de un “encuentro de mentes” entre madres/padres e hijos/hijas, como así lo llaman Sharp y Fonagy (2008). Este “encuentro” es posible porque los humanos biológicamente poseemos los mecanismos que nos permiten participar en actividades que conllevan la existencia de metas coordinadas y acciones sociales compartidas (Tomasello, Carpenter, Call, Behne y Moll, 2005), como es el caso de la conducta parental.

Ahora bien, unido a esta capacidad innata de entender metas, intenciones y percepciones de otros, para este “encuentro de mentes” se requiere, por un lado, de motivación para compartir en interacción, para querer estar con el otro y es la base para compartir emociones con los demás y por otro lado, la habilidad para poder comunicar información relevante (Tomasello *et al.*, 2005).

En este sentido, los padres y madres en riesgo psicosocial presentan dificultades ya que, como hemos visto, los recursos emotivos, cognitivos y conductuales para poder estar “en” el otro y “con” el otro no funcionan de forma óptima en estas madres y padres sometidos a fuertes presiones psicosociales.

2.3. Prácticas educativas

La tarea de ser madres y padres se va construyendo en consonancia con el modelo representacional sobre la realidad familiar. Es una tarea que no se realiza en el vacío sino

como apuntan Lacasa (1997), Lave (1988), Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez (2009), Resnick, Levine y Teasley (1991) o Rodrigo (1997), es una tarea que se realiza en una comunidad de prácticas o en un escenario sociocultural.

Al hablar de la familia como comunidad de prácticas hablamos de un entorno de relaciones interpersonales donde a partir de la realización de un conjunto de actividades con significado y sentido para esa comunidad, se adquieren conocimientos, habilidades y destrezas en el uso de herramientas en el mundo real (Máiquez *et al.*, 2000). La idea de escenario sociocultural nos habla de un entramado de relaciones interpersonales con actores dotados de intenciones, motivos y metas que realizan actividades significativas para la cultura y que, siguiendo determinados formatos interactivos y tipo de discurso, negocian una representación compartida de contenido de las mismas (Cubero, 2005; Máiquez *et al.*, 2000; Rodrigo 1994).

Por tanto, en la familia tanto madres y padres como hijos e hijas son protagonistas en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación, llevadas a cabo durante sus interacciones diarias (Kuczynski y Parkin, 2007).

La calidad de esas interacciones es fundamental para el adecuado proceso de socialización y educación de los hijos e hijas. En este sentido, las madres y padres tienen una importante función socializadora y educativa permitiendo a sus hijos e hijas, por un lado, el desarrollo de una identidad y por otro lado, garantizando el aprendizaje de los modelos de conductas necesarios para la convivencia en familia y en la sociedad (Barudy y Dantagnan, 2007).

Podemos decir que las madres y padres actúan como mediadores en el desarrollo de las actividades llevadas a cabo en la familia como comunidad de prácticas. Las formas de mediación se van a concretar en las llamadas metas y prácticas educativas. Las primeras hacen referencia a las cualidades que las madres y padres desean ver en sus hijos e hijas, mientras que las segundas hacen referencia a los procedimientos que son empleados para conseguir las metas (Goodnow, 1985).

La importancia de las prácticas parentales para el ajuste psicosocial de los niños y niñas ha sido un principio indiscutible para la psicología del desarrollo (Gottman, *et al.*, 1996). En la literatura al respecto se destacan dos dimensiones o factores básicos que están bajo los modelos de prácticas educativas y que son, el apoyo parental (afecto y cariño versus rechazo u hostilidad) y el control (permisividad versus rigidez) (Barudy y Dantagnan, 2007; Palacios y Moreno, 1994). Según las madres y padres operen en cada una de estas dimensiones, hablaremos de diferentes estilos de socialización que serán más o menos adecuados o inadecuados para el ajuste psicosocial del niño/a.

Han sido varios los autores que han querido establecer un tipología de estilos educativos, pero quizás, una de las más reconocidas y de referencia sea la propuesta por Maccoby y Martín (1983). Estos autores establecieron cuatro estilos educativos en función de dos dimensiones subyacentes: el control y el afecto. Desde este modelo, el control se entiende como las demandas de las madres y padres sobre los hijos e hijas 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 progenitores ante las necesidades de sus hijos e hijas. La combinación de estas dos dimensiones da como resultado cuatro estilos educativos: democrático o autoritativo, autoritario, permisivo o indiferente-negligente. (Ver Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Estilos educativos (MacCoby y Martín, 1983)

		Responsividad	
		Alta	Baja
Exigencia	Alta	Democrático o Autoritativo	Autoritario
	Baja	Permisivo	Indiferente-negligente

Como podemos ver en el Cuadro 2.2., el estilo democrático o autorizativo combina una alta exigencia con una alta responsividad. Las madres y padres con este estilo se caracterizan porque muestran afecto y son sensibles a las necesidades de los hijos/as. Por su parte el estilo autoritario combina una alta exigencia con una baja responsividad. Predomina la existencia de abundantes normas y la exigencia de una disciplina bastante estricta pero las madres y padres exhiben escasas muestras de afecto y no son sensibles a las necesidades de sus hijos e hijas. El estilo permisivo combina una baja exigencia con una alta responsividad. Existen en estas madres y padres altos niveles de comunicación y afecto y sus hijos e hijas gozan de amplia libertad de acción y expresión. Las normas son escasas y existe muy poca exigencia y supervisión en el cumplimiento de las existentes. Finalmente, podemos observar que el estilo indiferente-negligente combina una baja exigencia con una baja responsividad. Las madres y padres encuadrados en este estilo son los que muestran una menor implicación con sus hijos e hijas. La expresión de afecto es mínima, así como la sensibilidad a las necesidades e intereses de los hijos/as.

Posteriores tipologías resultan igualmente interesantes, así, por ejemplo, encontramos que Rodrigo *et al.* (2001) establecen tres estilos educativos: un primer estilo equiparable al democrático o autorizativo, con alto nivel de responsividad, comunicación, apoyo, sensibilidad, empatía, razonamiento y eficacia en la estimulación; un segundo estilo con un nivel medio de control restrictivo que incluiría la parte del estilo autoritario, que contempla aspectos de control con responsabilidad, limitaciones y normas, castigos y protección y un tercer estilo, equiparable al permisivo, caracterizado por la evitación de conflictos, pasividad, exceso de tolerancia e indulgencia con la conducta indisciplinaria de los hijos e hijas.

Por su parte, Musitu y García (2001, 2004) partiendo de tipologías anteriores y basándose en dos dimensiones, implicación/aceptación y coerción/imposición, desarrollan un modelo bidimensional que da lugar a cuatro estilos parentales: autorizativo, autoritario, indulgente y negligente.

Siguiendo este modelo, el estilo autorizativo se caracteriza por una alta aceptación/implicación y una alta coerción/imposición. El estilo autoritario se caracteriza por la baja implicación/aceptación y el alto nivel de coerción/imposición. El estilo indulgente se caracteriza por su alta aceptación/implicación y su bajo grado de coerción/imposición.

Finalmente, el estilo negligente se caracteriza por una baja aceptación/implicación y un bajo nivel de coerción/imposición de normas. (Ver Figura 2.1.).

Figura 2.1. Modelo bidimensional (Musitu y García 2001, 2004)

<p style="text-align: center;">Estilo Autoritario</p>	Coerción	<p style="text-align: center;">Estilo Autorizativo</p>
<p style="text-align: center;">Estilo Negligente</p>	Imposición	<p style="text-align: center;">Estilo Indulgente</p>
-		+
Aceptación		Implicación

Desde este modelo, las madres y padres con un estilo autorizativo suelen mostrar agrado a sus hijos/as cuando se comportan adecuadamente, son buenos comunicadores y fomentan el diálogo, respetan y escuchan a sus hijos e hijas. Por otra parte, cuando el hijo o la hija se comporta de forma incorrecta, estas madres y padres combinan la utilización del diálogo y el razonamiento con la coerción y el control. Las madres y padres con estilo autoritario, por el contrario, son muy exigentes con sus hijos e hijas y al mismo tiempo, muy poco atentos a sus necesidades y deseos. Las madres y padres con un estilo indulgente, por su parte, son tan comunicativos con sus hijos e hijas como las madres y padres autorizativos, pero cuando se comportan de manera incorrecta no suelen utilizar la coerción y la imposición sino que únicamente utilizan el diálogo y el razonamiento como instrumentos para establecer los límites a la conducta de sus hijos/as. Finalmente, las madres y padres con un estilo negligentes apenas supervisan la conducta de sus hijos e hijas, no interactúan ni dialogan, son poco afectivos y están poco implicados en su educación. Se trata, por tanto, de un modelo donde prima la escasez, tanto de afecto como de límites.

A partir de las diferentes clasificaciones de estilos educativos 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. 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.

Es importante señalar que todas las familias y todas las madres y padres comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos aunque, por supuesto, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en una misma familia en función de las circunstancias, las necesidades y el momento evolutivo de sus hijos e hijas (Ceballos y Rodrigo, 1998; Musitu y García, 2001; Parra y Oliva 2006). No obstante, existen regularidades en las conductas y normas de cada familia que las sitúan más próximas a un estilo que a otro (Lila, García y Gracia, 2007; Musitu y Lila, 1993).

Si bien, desde la perspectiva evolutivo-educativa se defiende la flexibilidad de las madres y padres en la selección de las estrategias educativas, teniendo en cuenta las situaciones educativas y el momento evolutivo de sus hijos/as, también tenemos que tener en cuenta que esta flexibilidad valorativa no nos puede llevar a realizar un análisis del estilo educativo donde todo vale. No todo vale, ya que existen determinadas prácticas educativas perjudiciales por las consecuencias negativas que tienen para el ajuste psicosocial de los hijos e hijas y que, por tanto, deben ser erradicadas

El DSM-IV detecta cuatro tipos de prácticas educativas claramente perjudiciales para el desarrollo y educación de los hijos e hijas, cuyas consecuencias pueden derivar en problemas de conducta, depresión, comportamiento antisocial, etc. Estas prácticas son:

- *Disciplina incoherente.* Se produce cuando las madres o los padres no mantienen una pauta coherente en sus actuaciones educativas, bien porque no son sistemáticos en sus acciones o bien, porque ante una misma situación manifiestan comportamientos contradictorios. Por otro lado, también podemos observar una falta de acuerdo entre la madre y el padre a la hora de establecer criterios educativos o con otros miembros de la familia con una importante presencia en la vida del niño o niña.

- *Disciplina colérica y explosiva.* El caso más extremo de este patrón es el del maltrato físico infantil. El indicador más evidente de este tipo de disciplina es el uso de tácticas coercitivas para forzar la voluntad del niño/a como pegar, gritar, insultar y amenazar, y un aumento de la probabilidad de que el niño o la niña responda desafiando o con una sumisión extrema. También se suelen producir un aumento progresivo de la intensidad de los castigos y un uso frecuente de las humillaciones.

- *Baja implicación y supervisión.* Se trata de indicadores que en su versión más grave denotan una gran despreocupación por la salud / higiene, educación y ocio de los hijos/as. Se observa también un desconocimiento de las necesidades emocionales/cognitivas de los hijos/as y una negligencia en los deberes de protección física. Otras formas más leves de negligencia implican una falta de implicación en la educación de sus hijos e hijas. Además, las madres o los padres no suelen realizar actividades con sus hijos e hijas. También estas madres y/o padres no tienen disponibilidad hacia sus hijos e hijas, con lo que éstos carecerán del apoyo emocional necesario para afrontar cualquier adversidad.

- *Disciplina rígida e inflexible.* Las madres o padres no adaptan sus estrategias de acuerdo con la edad de sus hijos e hijas, el estilo del comportamiento o el tipo de problemas implicados en la situación de conflicto. Muy al contrario, sólo utilizan un rango muy limitado de estrategias que utilizan en cualquier tipo de trasgresión de las normas, sin tomar en cuenta los factores situacionales. Además, no ajustan la intensidad de la disciplina en función de la gravedad de la infracción y no usan nunca técnicas de negociación de conflicto. Utilizan el castigo de forma predominante, mientras que el razonamiento es muy poco probable que aparezca. Además, debido a la impulsividad que caracteriza a estas madres y padres, una vez que comienzan a ejecutar la respuesta aversiva, les resulta complicado detenerla.

En muchos casos los problemas de comportamiento que presentan los menores se deben a la falta de habilidades parentales de sus progenitores (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).

Por lo que los menores que se desarrollan en familias en situación de riesgo psicosocial se encuentran en una situación de amenaza para su ajuste psicosocial, ya que la situación de estrés que presentan sus madres y padres puede hacer que exista una reducción en el uso de prácticas educativas afectivas y el aumento de prácticas incoherentes y severas (Conger, Wallace, Sun, Simons, McLoyd y Brody, 2002; McLoyd, 1998)

En este sentido, se ha observado en relación al estilo interactivo y prácticas educativas que las familias negligentes y que abusan físicamente de sus hijos e hijas los apoyan menos y les dirigen menos conductas positivas como jugar, hablar o reforzar (Trickett y Susman, 1988), por el contrario, es frecuente la emisión de conductas negativas y aversivas (Cerezo y D'Ocon, 1995; Trickett y Kuczynski, 1986; Whiple y Webster-Stratton, 1991). Quizás motivado por que estas madres y padres se comportan de forma más impulsiva (Rohrbeck y Twentyman, 1996) y tienen más dificultades para regular la expresión de sus emociones, especialmente las negativas, por lo que responden de manera más agresiva ante conductas infantiles que no provocan esa respuesta en otras madres y padres (Azar, 2002; Bousha y Twentyman, 1984; Howes, Cicchetti y Toth, 2000). También las conductas de estas madres y padres parecen ser más arbitrarias, ya que no siguen una pauta contingente de respuesta ante los comportamientos de sus hijos e hijas, lo que les otorga un carácter impredecible e indiscriminado (Cerezo y D'Ocon, 1995; Wahler, 1994).

Si bien el contexto de riesgo supone una amenaza para la calidad de la interacción parento-filial, repercutiendo en el ajuste psicosocial de los hijos e hijas, también es cierto que existen factores que pueden amortiguar el impacto negativo de los contextos de riesgo, como una parentalidad positiva con provisión de afecto, prácticas disciplinarias coherentes (Cleveland, Feinberg y Greenberg, 2010) o como apuntan Schonberg y Shaw (2007), el que exista supervisión parental.

En un estudio, realizado por García y Gracia (2010), en el que se analizó el estilo de socialización idóneo en España midiendo el ajuste psicosocial de 948 niños/as y adolescentes, se demostró que es el estilo parental indulgente, caracterizado por la alta aceptación/implicación y baja severidad/imposición, la clave para identificar el mejor ajuste psicosocial de niños/as y adolescentes. Este estudio junto con otros realizados en la misma línea, cuestionan por un lado, la idea imperante de que el estilo democrático o autorizativo está asociado siempre con resultados óptimos en el desarrollo (García y Gracia, 2009;

Martínez y García 2007; Musitu y García 2001, 2004) y por otro lado, estas nuevas aportaciones refuerzan la idea de que variables como la comunicación con los hijos/as, unas relaciones cálidas, el verdadero interés por los problemas de los hijos/as o la explicación razonada de las consecuencias, son clave y ejercen una influencia positiva en el ajuste psicosocial de los hijos e hijas. Por el contrario, la dejadez, el pasivismo o el abandono que caracteriza a los estilos disciplinares negligente o los castigos y normativas rígidas que caracterizan a los sistemas impositivos, están asociadas a un mal ajuste psicosocial de los menores.

2.4. Agencia parental

El concepto de agencia parental hace referencia a diversos aspectos del funcionamiento de las madres y padres y su competencia en relación a su rol parental. (Máiquez *et al.*, 2000; Martín, 2005). Abarca conceptos tales como el locus de control y la autoeficacia (Turner y Roszell, 1994). Cuando hablamos de locus de control, concepto, propuesto por Rotter (1966), estamos haciendo referencia al grado control que las personas perciben acerca de las causas y las consecuencias de sus conductas. Este locus de control puede adoptar una posición interna y/o externa. Las personas que presentan un locus de control interno, creen que sus propias acciones determinan lo que le ocurre. En contraste, el control externo implica que la conducta propia no importa tanto y que las consecuencias de las acciones son controladas por la suerte, el azar u otras personas que son poderosas. Por lo tanto, la persona con un control externo ve poco impacto de su propio esfuerzo en lo que le sucede.

En este sentido, si las madres y padres creen tener control sobre la realidad familiar (locus de control interno) se mantendrán activos e idearán cursos de acción para afrontar mejor los problemas que ocurran en el interior de la familia, a través 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). De lo contrario, cuando no existe control (locus de control externo) puede surgir un estado de indefensión ante los acontecimientos familiares (Máiquez *et al.*, 2000). Así, las madres y padres que sienten que carecen de control manifiestan depresión y una interacción menos efectiva con sus hijos e hijas en comparación con aquellas madres y padres que poseen un mayor control (Donovan y Leavitt, 1989).

Asimismo, la agencia parental puede mejorarse a través del incremento del sentimiento de autoeficacia. El concepto de autoeficacia o eficacia percibida ha sido descrito por Bandura, entendiéndolo como tal “*los juicios de cada individuo sobre su capacidad, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado*” (Bandura, 1986, p. 391).

Este concepto ha sido vinculado por el autor a la idea de agencia, quien propone que los individuos poseen un sistema propio que les permite ejercer cierto grado de control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones (Bandura, 1998, 2001). Siguiendo a este autor entendemos que el individuo tiende a evitar aquellas tareas y situaciones que cree exceden sus capacidades pero iniciar y desarrollar aquellas otras que se considera capaz de dominar. Por tanto, las autopercepciones de eficacia positivas favorecerán el desarrollo de actividades, pudiendo contribuir al crecimiento del número de competencias. Por el contrario, las percepciones de autoineficacia que inducen al individuo a evitar ciertos entornos y actividades que podrían resultarle enriquecedores limitan el desarrollo de las capacidades e impiden que puedan ser corregidas tales autopercepciones negativas. En esta línea, además, los juicios que realiza el individuo sobre la eficacia también determinan la cantidad de esfuerzo que empleará este al enfrentarse a los obstáculos y a las experiencias adversas así como la cantidad de tiempo que persistirá en ella. Cuanto más alta sea la eficacia juzgada por la persona, más fuertes y persistentes serán sus esfuerzos.

En relación con la tarea de ser madres y padres, cabe suponer que la autoeficacia percibida en el desempeño de su rol es una variable con enormes repercusiones para el desarrollo de los hijos e hijas. De hecho, la autoeficacia positiva suele ir acompañada de acciones educativas basadas en el control democrático, el afecto, respeto a las necesidades infantiles, etc. (Macphee, Fritz y Miller-Heyl, 1993). Por ejemplo, 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, las madres y padres con una baja autoeficacia presentan dificultades en la utilización de estrategias parentales positivas y se rinden fácilmente ante cualquier inconveniente (Ardelt y Eccles, 2001).

Las madres y los padres no sólo han de sentir cierto grado de control en la tarea educativa y un sentido positivo de autoeficacia, además deben sentirse satisfechas y

satisfechos con la realización de su tarea como madres y padres (Máiquez, 1997; Máiquez *et al.*, 2000). La satisfacción parental es alta cuando las madres y padres emplean métodos educativos valorados por éstos como positivos (Hastings y Grusec, 1997) y cuando sus expectativas educativas se ven colmadas (Fine y Kurdek, 1994).

Una fuente de insatisfacción parental es el grado de discrepancia que puede haber en ambos progenitores al no existir un consenso en las prácticas educativas llevadas a cabo (Máiquez, 1997; Máiquez *et al.*, 2000). Por lo tanto, 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 añade afecto y amor o sustractiva, cuando lo que añade es tensión y estrés (Hoghugh, 2002).

La agencia parental también se fomenta cuando las madres y los padres se dan cuenta que es una tarea que requiere esfuerzo, responsabilidad y donde ellos tienen que tomar un papel activo, protagonista, no dejando el desarrollo de la misma al azar, a otros o a los propios hijos e hijas. Es decir, cuando perciben la dificultad del rol (McLoyd, Jayaratne, Ceballos y Borquez, 1994), percepción que se encuentra estrechamente relacionada con sus conocimientos y experiencias.

La agencia parental permite que las madres y padres se sientan agentes protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental (Máiquez, *et al.*, 2000). Además, la agentividad se contempla para estos autores como una condición indispensable para que las madres y padres tengan plena autonomía personal en su toma de decisiones respecto a sus hijos e hijas. En este sentido y en relación a las familias en riesgo psicosocial, 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) 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).

2.5. Funcionamiento adulto

En apartados anteriores hemos presentado diferentes características del procesamiento cognitivo, así como características conductuales y motivacionales de las madres y padres en

riesgo psicosocial aplicadas al campo de las relaciones parento-filiales. Sin embargo, no cabe duda que estos sesgos cognitivos, características conductuales y motivacionales son susceptibles de aplicarse a otro tipo de relaciones humanas y, probablemente, es lo que hace que no sólo esté deteriorado el funcionamiento parental en estas madres y padres sino todo su funcionamiento como adulto.

Sabemos que la condición de riesgo psicosocial implica no sólo bloqueo o deterioro en el desarrollo familiar, para lograr bienestar psicológico y social sino también en el desarrollo personal y comunitario (Bueno-Abad, 2005; Garbarino y Eckenrode 1999; Martín-Baró, 1998; Moreno, 2001; Rodrigo *et al.*, 2005).

La vida adulta, al igual que otras etapas del desarrollo humano, tiene sus propias demandas a las que hay que hacer frente. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en etapas previas, esta etapa está fundamentalmente marcada por acontecimientos sociales, por cambios en la estructura de los roles, por demandas y exigencias que emanan la asunción de importantes tareas sociales que provienen de los diferentes contextos de desarrollo donde participa el adulto como son la familia, relaciones afectivas, trabajo (Blanco-Abarca, 19981; Smelser y Erikson, 1982). Estas demandas y desafíos constituyen verdaderas “tareas de desarrollo”, según el concepto de Havighurst (1973). Siguiendo la propuesta de este autor las tareas de desarrollo se entienden como tareas que surgen en cierto periodo de la vida del individuo, cuyo cumplimiento exitoso le lleva a la felicidad y al éxito en tareas posteriores y cuyo fracaso, produce malestar, desaprobación de la sociedad y dificultad para cumplir tareas posteriores.

En la participación en los diferentes contextos de desarrollo adulto la persona explora distintos roles, interacciona en varias relaciones interpersonales y participa en actividades significativas (Bronfenbrenner, 1987) y es la adaptación y en su caso, el afrontamiento de su medio, de la realidad circundante y de las adversidades que trae consigo, lo que le va a permitir organizar, elegir y construir su identidad. La personalidad adulta se perfila principalmente en tales modos de adaptación y afrontamiento (Vaillant, 1977; Watson y Hubbard, 1996). En este sentido, podemos decir que el desarrollo adulto consiste en el despliegue de una serie de estrategias de afrontamiento funcionales, ajustadas al medio y a la realidad, mecanismos más o menos deliberados de adaptación a las nuevas circunstancias en los momentos de crisis y transición (Fierro, 2001).

El logro de esta identidad adulta es un proceso complejo que conlleva la realización de varias tareas; el logro de un sentimiento de unidad, continuidad y cohesión que permite dar una coherencia narrativa a los sucesos, emociones y experiencias vitales biográficas; la creación de una conciencia de la propia valía en el cumplimiento de los diversos compromisos que se plantean en los diversos contextos (ocupando en esta tarea, un lugar preferente todo lo relativo a la capacidad de establecer relaciones sociales con “otros significativos”; descubrimiento de las potencialidades del yo en el balance observado entre retos que provienen del medio y las propias capacidades para afrontarlos (Amorós, Rodrigo, Donoso y Máiquez, 2007). En los siguientes apartados profundizamos en cada una de estas tareas,

2.5.1. Construcción narrativa de la experiencia

Si registramos la conducta de una persona en su vida cotidiana percibimos de inmediato que su personalidad no es algo fijo sino que conservando cierta estabilidad en el comportamiento, más bien consiste en una serie de variaciones para adaptarse a las diferentes circunstancias. En realidad, nuestra conducta, parece ser un fenómeno adaptativo capaz de atender a las múltiples exigencias situacionales, las cuales requieren de un alto grado de flexibilidad y emisión de respuestas diferentes. Sin embargo, esta capacidad adaptativa no sólo se relaciona con lo cambiante sino que también se asocia al mantenimiento de cierta coherencia en el sentido de estabilidad comportamental. En este sentido, el desafío para la persona es cómo el “sí mismo” logra conservar esta continuidad si simultáneamente está expuesto a cambios permanentes.

En su obra *El Sí mismo como otro*, Ricoeur (1991) desarrolla el concepto de identidad narrativa como propuesta para resolver el problema de la identidad personal, aludiendo que es la narrativa la que ofrece un modelo que permite integrar la diversidad, la inestabilidad y/o la discontinuidad en la permanencia en el tiempo. La identidad narrativa expresa quiénes somos dentro de la historia que hemos vivido, lo que permite mantener un sentido estable del “sí mismo” en el transcurso de la vida a través del juego constante entre la continuidad y la variabilidad de la experiencia (Arciero, 2004).

Para comprender el punto de vista narrativo de la experiencia es necesario partir del hecho de que la autoorganización de la experiencia ocurre simultáneamente en dos niveles

que están sujetos a la estructura narrativa de la experiencia; el nivel de la vivencia inmediata y el nivel de su ordenamiento lingüístico (Miró, 2005). El primer nivel fluye en la inmediatez, en la experiencia, sentida, no pensada y nos acompaña en todo momento, pensemos o no en ello. Por otro lado, el segundo nivel toma la experiencia y la reconstruye para hacerla consistente y coherente con el sí mismo (Guidano, 2000). En palabras de Miró (2005), un primer nivel tácito, emocional y continuo y un segundo nivel que es explícito, cognitivo y discontinuo.

Toda comprensión de lo que experimentamos es siempre una interpretación, en palabras de Guidano, 1994:

“es el producto emergente del proceso de regulación mutua que alterna continuamente entre experimentar y explicar, a través del cual los patrones de la actividad en curso (experiencia inmediata) quedan sometidos a distinciones y referencias, que generan un reordenamiento (explicación) capaz de cambiar la experiencia misma de los patrones” (p.17).

Durante el ciclo de vida personal pueden aparecer cambios que generen interrupciones en el sentido de continuidad del sí mismo, es decir, cambios que producen una tensión entre lo que nos es familiar (continuidad) y lo que nos resulta novedoso (discontinuidad) y que genera problemas de reconocimiento y déficit explicativo (Quiñones, 2000). Mantener una coherencia, una identidad lograda es fundamental ya que sin ella, los seres humanos seríamos incapaces de funcionar adecuadamente, perdiendo el sentido de la realidad. La asimilación de experiencias durante el desarrollo vital están subordinadas al mantenimiento de la identidad (significado personal) que se basa en la congruencia y la continuidad que el propio sí mismo percibe (Guidano, 1994). Cuando esta asimilación de la experiencia no es lo suficientemente integrada por el individuo, la identidad personal y el sentido de continuidad experiencial se ven amenazados, dificultando su desarrollo vital.

El ciclo de vida de las personas que se encuentran en riesgo psicosocial se caracteriza por la acumulación de acontecimientos que son vivenciados como estresantes e imprevisibles. Las emociones se experimentan y se expresan con gran intensidad y escaso control, sin discriminar diferencias y matices emocionales existentes. Existe un repertorio verbal limitado para describir las experiencias emocionales y las relaciones interpersonales,

lo que produce una gran rigidez y falta de diferenciación de la experiencia afectiva interpersonal (Linares, 1997).

Por lo tanto, existe una gran dificultad para integrar las experiencias emocionales o interpersonales en una unidad que pueda posteriormente ser evaluada cognitivamente, haciendo que la experiencia no posea la cualidad de aprender de ella. Se da, como ya se ha comentado en apartados anteriores, un predominio del funcionamiento ejecutivo automático sobre el funcionamiento controlado.

Todo esto hace que la identidad personal se presente fragmentada, transformada en identidades parciales. Esta identidad, desvalorizada y vulnerable, se expresa en comportamientos negligentes y conductas abusivas con sus hijos e hijas, pero también en comportamiento de aislamiento y /o conflictos con los otros agentes sociales, mermando el grado de apoyo que pueden recibir de éstos (Bolger, Thomas y Eckenrode, 1999; Eckenrode y Wethington, 1990; Garbarino y Eckenrode, 1999).

Para Arciero (2004), la estabilización de una autoimagen consciente, aceptable y unitaria, es posible a través de la identidad narrativa que hace posible ordenar la experiencia a través del balance entre la integración del pasado y la anticipación de la experiencia futura. El proceso por lo cual lo nuevo, lo discrepante o aquello traumático puede ser integrado en nuestro sentido de estabilidad personal, en nuestra identidad, es la narración de los hechos en una historia cohesionada y coherente, es decir, en la construcción de una identidad narrativa.

En nuestra intervención a través del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), como tendremos ocasión de ver en el capítulo cuatro, uno de los objetivos es lograr que las madres y padres puedan dar sentido a su experiencia, para de esta manera, lograr integrar aquellas emociones discrepantes con su “mismidad” a través de una articulación mayor de su identidad narrativa.

2.5.2. Relaciones con los otros significativos

Las personas construimos un tejido de relaciones y vínculos en relación a los diversos contextos en los que participamos: familiares, amigos, relaciones vecinales, relaciones laborales, relaciones con el consumo de diversos servicios, etc. , de modo que podemos decir

que vivimos inmersos en un entramado de relaciones interpersonales.

La investigación ha puesto de manifiesto la importancia de estas relaciones como fuente de recursos esenciales para la promoción de la salud y bienestar a través de la movilización e intercambio de diversas modalidades de apoyo social (Cohen, Gottlieb y Underwood, 2000; Gracia, 1997).

La idea básica que subyace cuando se define el apoyo social, es que éste refuerza el sentido de valía y ser querido de la persona al percibirse a sí mismo como miembro aceptado de un grupo social. Así, para Caplan (1974) las funciones del apoyo social se caracterizan por el aporte a un individuo de feedback, validación y dominio sobre su ambiente. Por su parte, Weiss (1974) señala específicamente seis contribuciones del apoyo social: sentido de logro, integración social, aprendizaje, afirmación de valía, sentido de una fiel alianza y orientación. Cobb (1976) apunta que los beneficios del apoyo social se derivan de la información que ofrece a los individuos respecto a que son amados, estimados y valorados como miembros de un grupo social. Siguiendo a Sluzki (1996), podemos decir que la red social contribuye sustancialmente, a 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.

Ahora bien, debemos tener en cuenta no todos los miembros de la red de relaciones están disponibles o están dispuestos para proporcionar una relación de ayuda. Así, algunas de las personas que conforman nuestro tejido relacional pueden proporcionar apoyo en un momento y situación dada y otros no lo hacen. Además, el apoyo social no es en sí mismo positivo, pues sus efectos dependen de si es dado en la dirección, la cantidad, la calidad y el momento en el que la persona lo requiere (Barrón, 1996). Si no ocurre así, puede ser percibido como escaso, controlador o coercitivo (Lazarus y Folkman, 1986). Asimismo, el que los efectos sean positivos depende tanto de los recursos sociales disponibles como de la competencia y capacidad de la persona necesitada (Eckenrode y Wethington, 1990).

Si estar conectado socialmente es condición necesaria para recibir apoyo y éste es fundamental para el desarrollo de la persona y la protección ante situaciones de estrés, las madres y padres en riesgo psicosocial se presentan como vulnerables ya que son varias las evidencias que hablan de que estas personas se caracterizan por presentar relaciones sociales

reducidas e incluso aislamiento.

Algunos estudios han encontrado como rasgo característico de estas familias el aislamiento social y la existencia de redes de apoyo definidas por relaciones sociales escasas e irregulares (Arruabarrena y De Paúl, 2002; Moreno, 2002, 2004). Valtriani (1993), apunta que son familias que viven en la pobreza de capital social (relaciones). Por su parte, García Roca (1995) señala que la dimensión social de estas familias se caracteriza por la disolución de los vínculos, la desafiliación y fragilización del entramado relacional.

No obstante, los resultados de otras investigaciones nos muestran que lo característico del apoyo social de estas familias no es tanto el aislamiento como la composición específica de sus redes. Así, por ejemplo, los resultados encontrados por Rodrigo *et al.*, (2008) muestran que estas familias cuentan con redes de apoyo que no son especialmente reducidas, pero sí tienen una composición bastante diferente a las de las familias normalizadas. En sus investigaciones, esta autora y sus colaboradores analizaron la red de apoyos de una muestra de familias castellano-leonesas, usuarias y no usuarias de los Servicios Sociales, comprobando que lo que caracteriza diferencialmente a las de riesgo es que tienen restringidas las ayudas del microsistema y se dirigen a fuentes de ayuda situadas en el exosistema, tanto hacia aquellas instituciones tradicionalmente de ayuda como a personas no pertenecientes a la familia (vecinos y amigos), asimismo, lo distintivo de las familias sin indicadores de riesgo es que concentran principalmente su ayuda en el microsistema y su posible relación en el mesosistema (familia, escuela).

Las características personales, como hemos apuntado, juegan un papel importante a la hora de que la persona pueda acceder a aquellos recursos que pueden ofrecerle ayuda. Así, el posible aislamiento existente en estas personas, no sólo de las instituciones y sistemas formales de apoyo social sino también de redes informales de apoyo como la familia, amigos y vecinos, no es ajeno al individuo (Thompson, 1995).

Con frecuencia al hablar de estas familias se hace mención a los problemas que sus miembros presentan en la interacción personal, promovidos éstos por un déficit en habilidades de socialización (Bueno-Abad, 2005; Crittenden, 1985; Garbarino y Eckenrode, 1999). Se ha encontrado que, incluso cuando estas personas cuentan con una red social disponible, existe una tendencia a la inestabilidad y fragilidad en estos vínculos al

desarrollarse sobre un trasfondo de carencias en las habilidades sociales necesarias para mantener sus relaciones interpersonales en el tiempo (Sousa, 2005). También se ha visto que el apoyo de la familia extensa, cuando está presente, se caracteriza por anular sus efectos potencialmente positivos por acompañarse de críticas y descalificaciones frecuentes, siendo relaciones inestables y conflictivas (Arruabarrena y De Paúl, 2002; Moncher, 1995; Moreno, 2002; Rodríguez *et al.*, 2006).

Según Gresham (1988), los problemas en las relaciones interpersonales se explicarían bien porque la persona no tiene en su repertorio las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal, es decir, la persona no sabe como actuar porque nunca lo ha aprendido o bien porque, aunque tenga en su repertorio determinadas habilidades factores emocionales o cognitivos impiden su ejecución. En este sentido, altos niveles de estrés y ansiedad tienden a afectar de manera negativa las habilidades sociales de la persona debido a que favorecen que esta se perciba incapaz de mantener relaciones seguras, disminuyendo su bienestar y el acceso al apoyo social. Lo que promueve, a su vez, un incremento en los niveles de estrés, creando un círculo vicioso que puede afectar de manera importante a las personas en riesgo psicosocial, expuestas a situaciones demandantes que sobrepasan sus recursos (Daniels y Guppy, 1997; Green y Rodgers, 2001; Orthner, Jones-Sanpei, y Williamson, 2004).

Entre las variables que bloquean la adquisición y/o actuación de las habilidades sociales podemos señalar: una escasa habilidad de solución de problemas, dificultades para ponerse en el lugar de la otra persona, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración o valores autocentrados.

2.5.3. Afrontamiento ante las situaciones estresantes

Todos hemos observado como ante un mismo suceso no todas las personas reaccionan de la misma manera, así una misma situación puede generar estrés en unas personas y en otras no. Las personas no sólo pueden percibir de forma diferente las amenazas de las situaciones estresantes sino que también emplean diferentes habilidades, capacidades y recursos, tanto personales como sociales (familia, amigos, etc.), para hacer frente a las

condiciones potencialmente estresantes (Aneshensel, 1992; Kessler, 1997; Lazarus y Folkman, 1986; Pearlin, 1989; Sandín, 1999; Turner y Marino, 1994). Así, unas personas pueden intentar hacer frente a la situación poniendo en marcha diferentes estrategias, como por ejemplo solicitar ayuda a la familia, otras personas por el contrario, tienden a evitar el suceso o simplemente mantenerse en una queja continua. Por lo tanto, dos parecen ser los procesos que determinan y explican las distintas reacciones de las personas ante los sucesos o situaciones estresantes: por un lado, la evaluación de la situación y, por otro, el modo en que se responde ante ésta.

Respecto al primero, el modo en que pensamos sobre dichas situaciones puede incrementar o disminuir el sufrimiento o el malestar que experimentamos ante ellas y la evaluación de los recursos personales y sociales con que contamos para hacerles frente (Lazarus y Folkman, 1986). El segundo aspecto, hace referencia al modo en que las personas regulan sus comportamientos, emociones, intereses y metas cuando están bajo condiciones de estrés que ponen a prueba o exceden las propias capacidades biológicas y psicológicas de reaccionar adecuadamente (Cohen, Kessler y Underwood, 1995). Son las llamadas estrategias de afrontamiento. Estas estrategias intentan equilibrar las respuestas del organismo ante las demandas exigentes del medio para poder seguir satisfaciendo las necesidades básicas de vinculación personal y social, sentido de competencia personal y autonomía en la gestión de la propia vida.

Es cierto que existen disposiciones personales para responder al estrés más con unas estrategias que con otras. Así, unas personas realizan en mayor medida estrategias de afrontamiento directo del problema basado en la reestructuración del mismo o en la toma de decisiones, otras utilizan en mayor medida el apoyo social mientras que otras utilizan en mayor medida estrategias de evitación. También es cierto que unos individuos cuentan con más recursos personales y sociales para hacerle frente a las situaciones estresantes.

Aparte del apoyo social, otros recursos individuales como el locus de control, la percepción de control, la autoeficacia, la autoestima, el sentido del optimismo, etc., pueden mediar las respuestas del estrés a través de su acción en los mecanismos de afrontamiento. Así, por ejemplo, el locus de control interno está asociado con estrategias de afrontamiento más efectivas, sentimientos de competencia y conductas preventivas (Solomon, Mikulincer y Avitzur, 1988). Barrón (1996) explica la relación entre el apoyo social y el locus de control,

señalando que cuando se tienen redes sociales aumenta la sensación de predictibilidad, estabilidad y control. Por su parte, la autoestima juega un papel importante a la hora de afrontar las situaciones, ya que refleja el juicio que uno realiza respecto a su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida, comprender y superar sus problemas (Mérzeville, 2004).

Las personas que viven en contextos de riesgo psicosocial están sometidas a una serie de situaciones que son percibidas como estresantes e imprevisibles (Hines, 1989). La incapacidad para manejar este estrés es producto de la falta de equilibrio entre los niveles de estrés por un lado y por otro la disponibilidad de los recursos personales y sociales, dentro de los que se encuentran, como hemos comentado, tanto las relaciones personales que brindan su apoyo como las competencias y capacidades de la propia persona.

2.5.4. Proyecto vital

El proyecto de vida puede entenderse como un proceso de construcción activa que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes; donde cada persona se informa, explora, toma decisiones y formula objetivos, para concretar un plan de acción que le lleve al desarrollo personal (Rodríguez Moreno, 2003).

Llegar a elaborar este proyecto requiere ser capaz de formular objetivos, llevarlos a la acción, sortear los impedimentos que vayan apareciendo y haber planificado con antelación los caminos más idóneos. Requiere gestionar el tiempo, incorporando pasado y presente para elaborar planes de futuro. Requiere el reconocimiento de los propios valores para analizar cómo éstos influyen en las percepciones y en las elecciones que se realizan. Todo ello no se puede alcanzar sin tener un sentido del control de la propia vida y un sentido de autonomía personal. Es la creencia de control, con independencia de que llegue realmente a ejercerse, lo que hace que el individuo se sienta capaz de relacionarse efectivamente con su entorno y de lograr las metas que desea (Thompson, 1981). Asimismo, el hecho de que esta expectativa de control posibilite la regulación cognitiva y emocional, le confiere un importante papel en el ajuste psicológico del individuo (Bandura, 1998).

La creencia de control influye en la adaptación al medio a través de dos mecanismos complementarios: por un lado, promueve la acción directa para alterar las situaciones que resultan negativas para el sujeto y por otro, facilita la respuesta emocional, bien para lograr

que estas acciones sean mas efectivas o bien para alterar el significado de aquellas circunstancias que, bajo la perspectiva del individuo, no resultan modificables (Folkman, 1984).

Algunos factores que dificultan que las personas que viven en riesgo psicosocial puedan elaborar un proyecto de vida realista son: la incapacidad de decidir y autoafirmarse; creencia en que no se puede controlar la propia vida; indefensión y victimismo; percepción de no tener las habilidades que orientan y gestionan el contenido de las relaciones cotidianas en términos de los propios intereses, creencias y percepciones; incapacidad de dotar de coherencia y continuidad a la vida; inconsistencia sobre las propias vivencias, manera de integrarlas y de dotarlas de coherencia; tendencia al conformismo y a la sumisión, a no realizar esfuerzos y tender a la pasividad, teniendo en cuenta sólo el presente (Corsi, 2003; Corsi y Peyrú, 2004; Martín-Baró, 1998; Moreno 2001; Sanmartin, 2004).

Como vemos, es necesario que estas madres y padres en riesgo psicosocial puedan ir realizando cada una de las tareas del funcionamiento adulto que tienen mermadas, cobrando especial relevancia la primera de ellas; el logro de una imagen unitaria, coherente y aceptable. Sin una identidad lograda, con una valoración negativa de sí mismo, difícilmente estas personas podrán regular sus emociones y conducta, difícilmente podrán compartir y entender a los demás, difícilmente podrán tomar decisiones y afrontar el conflicto, porque no existe futuro y sin una proyección de futuro no existen metas y objetivos personales, familiares o sociales que se integren en un proyecto de superación personal.

2.6. Competencias parentales, resiliencia familiar y resiliencia parental

Cuando hablamos de competencias parentales nos referimos al conjunto de capacidades y habilidades que permiten a las personas afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser madres o padres de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad y aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades (Rodrigo *et al*, 2008; Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009).

Junto a este concepto de competencia planteamos el de resiliencia familiar y resiliencia parental ya que se sabe que existen familias y madres y padres que son capaces de educar adecuadamente a sus hijos e hijas incluso estando bajo la presión de dichos estresores psicosociales. Ya en el primer capítulo hablábamos del concepto de resiliencia, definiéndola, en general, como un proceso dinámico de carácter evolutivo que implica una adaptación personal y social positiva del individuo a pesar de la exposición a riesgos muy significativos (Luthar *et al.*, 2000).

2.6.1. Competencias parentales

Sabemos que la tarea de ser madres o padres se ejerce dentro de un espacio ecológico cuya calidad depende de tres tipos de factores: el contexto psicosocial (factores de riesgo y protección), las necesidades evolutivo/educativas de los menores y las capacidades de los padres y las madres para poner en marcha el ejercicio de la parentalidad (escenario educativo-familiar). De modo que podríamos decir que las competencias parentales son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que las madres y padres han construido para realizar su tarea vital y las características del menor (White, 2005).

Son pocos los estudios que analizan las competencias básicas que son necesarias para la tarea de ser madres o padres y menos aún los que identifican el conjunto de competencias que habría que promover en los contextos de riesgo psicosocial en los que encuentran las familias (Rodrigo *et al.*, 2009). Sin embargo, en el ámbito de la investigación y práctica profesional en situaciones de maltrato y población en riesgo, diferentes autores apuntan habilidades y capacidades, que presentes en las madres y padres conformarían el ejercicio de una parentalidad competente (Azar, 1998; Azar y Cote, 2002; Barudy y Dantagnan 2007; Máiquez *et al.*, 2000; Reder y Duncan, 2003; Rodrigo *et al.*, 2008).

Estas competencias, es decir, aquellas capacidades y habilidades que permiten a las madres y padres afrontar de modo flexible y adaptativo el desarrollo de la parentalidad son de diferente signo y están relacionadas entre sí. Siguiendo a Rodrigo *et al.*, (2009), las podemos estructurar en cinco categorías: habilidades educativas, habilidades de agencia parental, habilidades de autonomía y búsqueda de apoyo social, habilidades de vida personal y habilidades de organización doméstica.

Veamos a continuación cada una de estas categorías, en las que quedan recogidas todas aquellas habilidades favorecedoras del desarrollo de una parentalidad positiva y que hemos venido exponiendo a lo largo de este capítulo.

En relación a las habilidades educativas, hemos visto como las representaciones mentales de las madres y padres, así como sus prácticas educativas median el desarrollo evolutivo del menor. Destacamos las siguientes habilidades educativas que favorecen el positivo desarrollo de los menores:

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

En relación a la agencia parental vimos que es un concepto que hace referencia al conjunto de habilidades que permiten que las madres y padres se sientan agentes protagonistas, activos, capaces y satisfechos en su rol parental (Máiquez *et al.*, 2000). Las competencias que incluimos en esta categoría son:

- Autoeficacia parental: Percepción de las propias capacidades para llevar a cabo el rol parental.
- Locus de control interno: Percepción de que se tiene control sobre sus vidas y capacidad de cambiar lo que ocurre a su alrededor que deba ser cambiado.
- Acuerdo en la pareja: se acuerdan con la pareja los criterios educativos y los comportamientos a seguir con los hijos e hijas.

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

En cuanto a las habilidades de autonomía personal y búsqueda de apoyo social, son todas a aquellas que van a permitir a la familia la búsqueda y conservación de los apoyos necesarios para enfrentar su cotidianidad pero sin perder su autonomía. Aquí nos encontramos:

- Implicación en la tarea educativa.
- Responsabilidad ante el bienestar de los hijos e hijas.
- Visión positiva de los hijos/as y de la familia.
- Buscar ayuda de personas significativas con el fin de complementar el rol parental en lugar de sustituirlo o devaluarlo.
- Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como madres y padres y como personas adultas.

Con habilidades para la vida personal se hace referencia a aquellas habilidades personales que las madres y padres tienen que desarrollar para afrontar su propia vida adultos. Se destacan:

- Identidad lograda
- Control de los impulsos
- Asertividad
- Autoestima
- Habilidades sociales
- Estrategias de afrontamiento ante situaciones de estrés
- Resolución de conflictos interpersonales
- Capacidad para responder a múltiples tareas y retos
- Visión optimista y positiva de la vida y de los problemas y crisis
- Planificación y proyecto de vida

La presencia de todas estas habilidades permiten una adecuación parental óptima. En los casos de alto riesgo debemos de tener en cuenta que lo fundamental es buscar la parentalidad mínima que posibilite condiciones en las que se garanticen las condiciones básicas para el desarrollo de los menores (Barudy y Dantagnan, 2007). Así, una vez que las circunstancias familiares lo permitan, se irá fomentando el mayor número de habilidades que se puedan.

2.6.2. *Resiliencia familiar y resiliencia parental*

Actualmente y coincidiendo con el éxito del concepto de resiliencia en el campo sistémico se ha ido incrementando el interés y las aportaciones sistémicas al concepto de resiliencia. Así, junto al concepto de resiliencia personal, han surgido nuevos conceptos como el de resiliencia familiar y parental.

En el capítulo anterior hicimos mención a la *resiliencia personal* definiéndola como "la capacidad de un individuo de reaccionar y recuperarse ante las adversidades, lo que implica un conjunto de cualidades que fomentan un proceso de adaptación exitosa y de transformación, a pesar de los riesgos y de la propia adversidad " (Benard, 1995). Así, las personas resilientes se caracterizan por tener mejores recursos internos, mayores niveles de autoestima, mejores destrezas sociales y de afrontamiento (Brooks, 1994). Mejor control de impulsos de agresión, una mayor capacidad para empatizar con los otros y mayores habilidades sociales (Herrenkohl, Herrenkohl y Egolf, 1994). A nivel social y familiar, estas personas sufren menos estresores ambientales, cuentan con un mayor apoyo emocional, relaciones más satisfactorias en su entorno próximo (Egeland, Jacobvitz y Sroufe, 1988) y una red de apoyo más numerosa y de mejor calidad (Barudy, 1998).

El concepto de resiliencia familiar se entiende desde una concepción sistémica de la resiliencia, enmarcada en un contexto ecológico y evolutivo y referida a la unidad familiar, definiéndola como aquellos procesos interactivos que fortalecen, con el transcurso del tiempo, tanto al individuo como a la familia (Walsh, 1998, 2003; Yunes, 2006).

Es conveniente recordar que la resiliencia familiar como toda resiliencia es un proceso, que dinámico y evolutivo, puede darse en algunos aspectos de la vida familiar más que en otros y especialmente en algunos momentos del ciclo vital de la familia.

Siguiendo a Rodrigo *et al.*, (2008) las familias resilientes se caracterizarían por variables como; cohesión familiar; afecto en la pareja y apoyo mutuo en la tarea educativa; valoración y compromiso familiar; pasar tiempo juntos compartiendo actividades; actitud ética ante la vida y educación en valores; manejo positivo del estrés y las crisis; optimismo y visión positiva ante la vida; sentido de control sobre los acontecimientos de la vida y flexibilidad y perseverancia ante las dificultades.

Por su parte, el concepto de resiliencia parental es un concepto más reciente, a pesar de que una serie de autores ya nombraran la importancia que tiene un ambiente familiar cálido y acogedor y unas buenas relaciones parento-filiales como factor protector y potenciador de la resiliencia de los hijos e hijas (Ackerman, Izard, Schoff, , Youngstrom, y Kogos, 1999; Baldwin 1992; Masten y Coatsworth, 1998; Wyman, Cowen, Work, Hoyt-Meyers, Magnus y Fagen, 1999). Así, la resiliencia parental se define como un proceso dinámico que permite a las madres y padres desarrollar una relación protectora y sensible ante las necesidades de los hijos/as a pesar de vivir en un entorno potenciador de comportamientos de maltrato (Rodrigo *et al.*, 1998). Siguiendo a estos autores, las madres y padres resilientes se caracterizarían por; reconocer su papel central como madres y padres; reconocer que lo que ocurre en la familia afecta al menor; tener cogniciones centradas en sus hijos e hijas y sus necesidades emocionales y afectivas (empatía y perspectivismo); tener mayor reciprocidad (confianza y comunicación) en las relaciones; realizar más reflexión sobre la praxis educativa; tener estrategias de afrontamiento: búsqueda de apoyo social, seleccionar retos posibles de afrontar; presentar optimismo y posibilismo en lugar de victimismo y fatalismo; poseer buenas habilidades de organización doméstica; colaborar con los servicios sociales y tener motivación para el cambio.

2.7. Conclusiones

En este segundo capítulo hemos realizado un análisis del escenario educativo de las madres y padres en riesgo psicosocial. En relación a los mecanismos cognitivos que actúan como mediadores de las conductas parentales, hemos visto que tanto el procesamiento de la información como el contenido de las representaciones mentales está alterado en las madres y padres sometidos a altos niveles de estrés. En concreto, estas madres y padres realizan un análisis simple y automático de las situaciones; presentan dificultades a la hora de entender las necesidades de los hijos/as, debido a una falta de perspectivismo; utilizan muy pocos

mecanismo de corrección; presentan una mayor tendencia a atribuir que la conducta de sus hijos e hijas es debida a factores internos, estables y globales, especialmente la conducta negativa, ambigua o problemática; dificultad a la hora de discriminar unas situaciones educativas de otras; tienen expectativas distorsionadas no sólo en relación al desarrollo evolutivo de sus hijos/as sino además en relación al futuro.

Este procesamiento se encuentra muy ligado a las prácticas educativas que estas madres y padres llevan a cabo y hace que estas familias hagan un mayor uso de prácticas incoherentes y coercitivas frente a prácticas educativas coherentes, calidas y basadas en el apoyo.

Hemos hecho mención al conjunto de habilidades que reflejan el modo en que las madres y padres perciben y viven su rol parental y es lo que se ha denominado Agencia Parental. Ésta hace referencia a que las madres y padres deben sentir cierto grado de control en la tarea educativa y un sentido positivo de autoeficacia, además deben sentirse satisfechas y satisfechos con la realización de su tarea como madres y padres. En este sentido, se ha observado que las madres en situación de riesgo psicosocial presentan niveles más bajos de autoeficacia, bajo control interno y consideran el desempeño de su tarea parental como menos satisfactorio.

También hemos querido destacar que estas madres y padres no sólo presentan dificultades a la hora de responder a las tareas parentales sino que también muestran dificultades en varias áreas del desarrollo adulto; presentan una gran dificultad para integrar las experiencias emocionales vividas a lo largo de su biografía personal, llena de eventos vitales negativos, dificultando el logro de una identidad personal adulta; realizan un análisis reducido y simplista de las situaciones vitales y de las experiencias personales; presentan escasas habilidades de toma de decisión y de resolución de conflictos lo que se asocia a una baja percepción de las propias capacidades (autoeficacia); presentan un proyecto de vida desdibujado o ausente, lo que se traduce en el establecimiento de metas personales no elegidas sino impuestas socialmente, baja implicación y compromiso vital, elección de medios inadecuados para alcanzar metas y un proyecto de vida poco realizable o incluso ausente.

Finalmente, tomando en conjunto las habilidades parentales, las personales y relacionales, hemos abordamos las competencias y la resiliencia personal y parental que hace que estas madres y padres puedan desarrollar un ejercicio positivo de la parentalidad a pesar de vivir en un entorno de riesgo.

Como tendremos oportunidad de ver en el capítulo cuatro, con el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) tratamos de fortalecer y promover no sólo habilidades parentales sino todas aquellas competencias, habilidades y recursos personales que promuevan el desarrollo personal de estas madres y padres en riesgo psicosocial. Creemos que es necesario favorecer el desarrollo personal de estas madres y padres a través de esta mejora en los progenitores y así los hijo/as verán beneficiado su desarrollo, no olvidemos que las trayectorias de padres/madres e hijos/as se encuentran ligadas.

Capítulo 3

Educación parental: apoyo a la parentalidad positiva

Introducción

Educación parental: recurso psicoeducativo para el apoyo de la parentalidad

Educación parental desde el enfoque evolutivo-educativo y comunitario

Modalidades de educación parental

Programas de educación parental grupal

Modelos de formación

Agente de cambio

Estándares de calidad

Implementación

Evaluación

Conclusiones

3.1. Introducción

El conocimiento teórico sobre las familias en situación de riesgo psicosocial no resulta útil si no se traduce en un trabajo directo de intervención “con” y “para” estas familias. Así, en la medida que se ha ido adquiriendo una visión más completa y elaborada de estos escenarios familiares también han ido evolucionando las formas de atención e intervención (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009; Máiquez *et al.*, 2000; Martín, Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, 2004; Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo *et al.*, 2005; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2007). Actualmente, se aboga por un enfoque positivo en la atención e intervención familiar donde en lugar de considerar a las familias en riesgo psicosocial como una categoría única y disfuncional, se consideran como una categoría más dentro de múltiples realidades familiares, con necesidad de apoyos para la realización, entre otras tareas, de la tarea parental. Apoyos que pueden ir de los más generales a los más especializados en función del nivel de riesgo.

La Recomendación (2006)19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad señala en varios puntos de la recomendación las necesidades de apoyo psicoeducativo para las familias. Desde las acciones de sensibilización sobre lo que comporta el ejercicio de la parentalidad positiva y el fomento de los derechos de los menores, hasta aquellas otras que implican acciones psicoeducativas más intensivas en forma de programas de educación parental para prevenir comportamientos de maltrato y negligencia en aquellas familias en situación de exclusión o de riesgo psicosocial.

Desde la perspectiva de diversidad familiar y desde la necesidad de fomentar la parentalidad positiva, abordamos en este capítulo la intervención “con” y “para” las familias en riesgo psicosocial, profundizando en el análisis de la educación parental como recurso psicoeducativo para el trabajo de prevención y promoción con estas familias. Se describen los objetivos, metodología y contenidos que deben desarrollar los programas grupales de educación parental, así como, los criterios de calidad que deben regir el desarrollo de los mismos, proponiendo las condiciones de implementación y de evaluación que aseguran sus buenos resultados.

3.2. Educación parental: recurso psicoeducativo para el apoyo de la parentalidad positiva

La preocupación porque las madres y padres reciban formación para el desempeño de su tarea parental no es algo nuevo dado que este tipo de formación permite optimizar uno de los contextos de desarrollo por excelencia, tanto para los adultos como para los menores (Máiquez *et al.*, 2000; Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, en la actualidad asistimos a un incremento de este tipo de acciones ya que tal y como se menciona en la introducción, la Recomendación Rec (2006) 19 del Consejo de Europa señala que las acciones psicoeducativas, en forma de programas de educación parental, se convierten en un recurso de prevención y promoción para el fomento de la parentalidad positiva.

En especial, la educación parental cobra relevancia para aquellas familias que necesitan de mayor apoyo en su tarea como son las familias en riesgo psicosocial. En este caso, se destaca la conveniencia de organizar programas y acciones formativas con metodologías grupales que permitan a las madres y padres compartir y contrastar sus experiencias parentales y apoyarse mutuamente en la adquisición de estrategias que fomenten el desarrollo de un ejercicio positivo de la parentalidad.

Una de las primeras tareas que debemos realizar al respecto es la de definir lo que entendemos por educación parental ya que bajo este término nos podemos encontrar con una gran variedad de acciones con objetivos, contenidos y métodos diferentes (Brock, Oertwein y Coufal, 1993).

El término *educación parental* indica un intento de acción formal con el objeto de incrementar la conciencia de las madres y padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales (Lamb y Lamb, 1978). Es un método que permite el incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de las madres y padres para atender las necesidades de los niños y niñas a lo largo de su desarrollo (Cataldo, 1991). Constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de las madres y padres en la educación (Boutin y Durning, 1997). También se concibe como el conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de las madres y padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas

existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos (Vila, 1998). La educación parental busca favorecer y reforzar las habilidades parentales existentes y promover el desarrollo de nuevas competencias con el fin de que las madres y los padres adquieran los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con sus responsabilidades hacia sus hijos e hijas y aportarles experiencias y oportunidades que mejoren su aprendizaje y desarrollo (Trivette y Dunst, 2005).

Cada una de estas definiciones comparte una serie de elementos comunes que caracterizarían la educación parental; acción centrada en las figuras parentales; favorecedora de cambios cognitivos, emocionales y conductuales; dirigida a la optimización y/o adquisición de prácticas parentales positivas y con una clara repercusión en el desarrollo y bienestar de los hijos e hijas. Como vemos, estas definiciones responden a un modelo de intervención guiado por la prevención y promoción que enfatiza la vertiente educativa de las prácticas de crianza.

En este sentido, si bien los programas de educación parental en general proporcionan a las familias servicios que fortalecen a los adultos en su rol de cuidadores (Weissbourd y Kagan 1989), hay que tener en cuenta que los programas de educación para madres y padres, no sólo deben centrarse en promover las habilidades parentales sino que también, deben tener en cuenta la promoción del desarrollo personal. Especialmente en las familias más vulnerables que, como tuvimos ocasión de ver en el capítulo dos, presentan importantes déficits en diversas áreas del funcionamiento adulto convirtiéndose en un importante obstáculo que condiciona el desarrollo de una parentalidad positiva. Así, tal y como plantean Máiquez *et al.* (2000), la educación parental debe promover tanto las habilidades educativas de las madres y padres como las centradas en promover la competencia personal e impersonal, porque ambas contribuyen al desarrollo de los hijos e hijas. A continuación, comentamos el enfoque evolutivo-educativo desde el que enmarcamos la educación parental así como las modalidades de intervención.

3.2.1. Educación parental desde el enfoque evolutivo-educativo y comunitario

Como tuvimos ocasión de ver en el capítulo uno, la Recomendación Rec (2006)19 del Parlamento Europeo, así como, en la legislación que rige las actuaciones en materia de

desprotección en nuestra Comunidad Autónoma, se refleja un modelo de atención con las familias basado en la prevención y promoción.

Este modelo de atención difiere del modelo asistencial que caracterizaba la atención que, desde las diferentes entidades públicas, se dispensaba a las familias en riesgo psicosocial (McCroskey y Meezan, 1998). Así, de una visión deficitaria e individualista, centrada en factores de riesgo, con eminente carácter asistencial, se pasa a un nuevo modelo de atención que trata de desarrollar medidas que fortalezcan a las familias, desde el supuesto de que todas ellas, aún las más problemáticas, poseen capacidades que pueden promoverse para mejorar la calidad de vida de sus miembros (Martín-Hernández, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008).

El trabajo de prevención y promoción para las familias en riesgo psicosocial supone la puesta en marcha de intervenciones que favorezcan el paso de una situación de vulnerabilidad y de riesgo hacia una situación donde predominarían los factores de resiliencia y de protección (Bueno-Abad, 2005) y es desde esta perspectiva desde la que la educación parental cobra pleno sentido.

Asimismo, detrás de este nuevo modo de atención a las familias debe existir un enfoque teórico que permita su puesta en marcha, un enfoque con capacidad de contemplar la familia en toda su amplitud. Este enfoque, que contempla los presupuestos teóricos expuestos en el capítulo uno y dos de esta Tesis y que proponen diversos autores, es el enfoque evolutivo-educativo y comunitario (Arranz y Oliva, 2010; Barudy y Dantagnan, 2007; Gracia, 1997; Gracia y Musitu, 2000; Martín-Hernández, 2005; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Navarro, 2004; Rodrigo *et al.*, 2008).

En concreto, este enfoque presenta una serie de características con las consiguientes orientaciones para la práctica profesional (Rodrigo *et al.*, 2010a; Rodrigo *et al.*, 2008; Triana y Rodrigo, 2010):

- *Enfatiza los aspectos educativos que propician y posibilitan el desarrollo.* Frente a otros enfoques centrados en los déficits y reactivos ante los problemas, este enfoque da importancia al desarrollo de competencias personales y sociales que propician y posibilitan el desarrollo de las personas y de las familias,

desarrollando líneas proactivas de prevención y promoción. Este enfoque acepta la diversidad de modelos familiares y por tanto, la diversidad en la intervención, los técnicos no sólo tratan de potenciar la participación de la familia sino que tratan de darle un total protagonismo. Desde este enfoque es la familia quién, con ayuda de los técnicos, construye su propio modelo de actuación.

- *Resalta la importancia del contexto y sus demandas, así como, las relaciones que en él se producen siguiendo un proceso bidireccional.* En primer lugar, las personas no viven aisladas sino en relación con varios contextos de desarrollo y es en esas relaciones donde se encuentran las fuentes más importantes de factores de protección y de riesgo. Por tanto, la intervención ha de partir de un análisis de los factores de protección y de riesgo presentes en la familia, para posteriormente planificar una intervención que permita el cambio de situación, desde una situación donde predominan los factores de vulnerabilidad y de riesgo hacia una situación donde predominarían los factores de resiliencia y de protección. Se propone una intervención multidimensional acorde con el carácter multideterminado de las situaciones de inestabilidad familiar. Intervención que se caracteriza por una planificación adecuada de los apoyos necesarios para las familias, prioritariamente preventiva y en coordinación con otros servicios y/o instituciones dentro del municipio.
- *Pretende la capacitación y el fortalecimiento comunitario, a través del fomento de los sentimientos de pertenencia a ella y el establecimiento de redes de apoyos formales e informales.* El fortalecimiento de redes de apoyo formal e informal pretende cubrir las necesidades de apoyo social de las familias, fomentar los contactos personales y no sólo los institucionales, fomentar el conocimiento de recursos comunitarios, la eliminación de barreras de acceso a dichos recursos y la participación ciudadana en actividades que fomenten los estilos de vida saludables, la calidad de vida, el bienestar y la cohesión social.

La educación parental enmarcada en este enfoque y siguiendo el modelo de prevención y promoción tiene como objetivo la mejora de la calidad del escenario de desarrollo y educación familiar mediante la estimulación de los procesos de cambio personal y social en los miembros de la familia, especialmente de las figuras parentales (Rodrigo y Palacios,

1998; Rodrigo *et al.*, 2008). Asimismo, la educación parental debe potenciar o reestablecer las redes de apoyo formales e informales, especialmente con las familias en riesgo psicosocial, caracterizadas por la ausencia, aislamiento o desequilibrio en las fuentes de apoyo que pueden brindarles apoyo en los momentos de crisis (Bolger *et al.*, 1999).

Desde este enfoque, la educación parental no se concibe única y exclusivamente para aquellas familias consideradas deficitarias por algunos enfoques (multiproblemáticas, aisladas, desorganizadas...) y que venían siendo las principales usuarias de los Servicios Sociales. Este nuevo tipo de intervención, por el contrario, tiene como destinatarios una gran variedad de las familias y personas expuestas a un continuo de situaciones o circunstancias personales y sociales que comprometen en mayor o menor medida su desarrollo personal, social y/o familiar. Así, está dirigido a las familias en situaciones normalizadas que requieren apoyos puntuales al atravesar una transición vital, al sufrir algún suceso vital más o menos inesperado, o al cambiar de entorno o de condiciones de vida, a las familias con dificultades en la estimulación del desarrollo y en la tarea educativa con los hijos/as a causa de enfermedades o de situaciones personales y sociales que dificultan las labores educativas y ponen en peligro la convivencia familiar y a las familias en crisis (Rodrigo *et al.*, 2008).

Del mismo modo, se puede llevar desde diversos ámbitos y no sólo desde los servicios de protección. Así puede llevarse a cabo en los Centros y Servicios Educativos, en los Servicios Sanitarios y de Salud Mental, en gabinetes privados y en las asociaciones y ONGs interesadas en fomentar el bienestar de la familia o en promover el desarrollo de comunidades.

3.2.2. Modalidades de la educación parental

La educación parental se puede realizar de manera individualizada a través de la visita domiciliaria o de forma grupal a través de los programas educativos parentales (Family Resources Coalition, 1996).

A través de la visita domiciliaria, en su doble vertiente de apoyo asistencial o psicoeducativo, la familia recibe servicios en su propio hogar, a través de encuentros periódicos realizados por un profesional previamente definido (Muñoz, Berger y Aracena (2001). Permite abordar diversas temáticas que incluyen competencias parentales, educación

sobre desarrollo infantil, apego, reducción de estrés, activación de recursos disponibles, seguridad doméstica, problemas económicos/empleo, salud materna y nutrición infantil (Gracia, 1997; Parker y Kirk, 2006). Esta atención individualizada está especialmente indicada para aquellas familias geográfica y psicológicamente aisladas, para madres y padres emocionalmente inmaduros con niños y niñas muy pequeños, madres y padres con baja autoestima, familias bajo una crisis temporal y negligencia crónica, o familias con falta de recursos o conocimientos (Thompson, Kropenske, Heinicke, Gomby y Halfon, 2001; Rodrigo *et al.*, 2008).

Una de las grandes ventajas de esta modalidad de intervención es que permite conocer e implicar a los progenitores 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 las que puede colaborar la familia dependiendo de los recursos del hogar y las características de sus miembros, lo que propicia el compromiso y la probabilidad de permanecer en el programa (Astuto y Allen, 2009; Rodrigo *et al.*, 2008; Roggman, Boyce, Cook y Jump, 2001). 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, tanto a corto como a largo plazo (Anisfeld, Sandy y Guterman, 2004; Love *et al.*, 2002).

La visita domiciliaria también presenta puntos débiles, uno de los más evidentes es que no cuenta con un plan de actuaciones sistemático, que si bien, podría considerarse una ventaja ya que permite adecuar la ayuda a las características y circunstancias específicas de cada familia, muestra un claro inconveniente al dificultar su evaluación (Hebbeler y Gerlach-Downie, 2002). Así, 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 ya que la mayoría de los estudios presentan diseños de evaluación poco rigurosos difíciles de replicar, retrasando la generalización de resultados (Chaffin, 2004).

Rodrigo *et al.* (2008), proponen una clasificación de los puntos fuertes y débiles de la visita domiciliaria. (Ver Cuadro 3.1.).

Cuadro 3.1. Puntos fuertes y puntos débiles de la visita domiciliaria (Rodrigo *et al.*, 2008)

La visita domiciliaria	
Puntos fuertes	<p>Adecuar la ayuda a las peculiaridades de la familia</p> <p>Entorno privado menos amenazante para la familia</p> <p>Apoyo psicológico individual</p> <p>Seguimiento estrecho de su evolución</p>
Puntos débiles	<p>Sobrecarga del servicio</p> <p>No se resuelve el aislamiento social de la familia</p> <p>Fomenta la dependencia del técnico</p> <p>Suele faltar un plan de actuaciones sistemático</p>

La educación parental también se puede realizar de forma grupal a través de programas que incluyen reuniones grupales con madres y padres y que pueden complementarse con apoyos más personalizados si así lo requieren los casos.

Las principales características de esta modalidad grupal según Rodrigo *et al.* (2008), se resumen a continuación:

- Proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento
- 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
- Refuerza la aparición de objetivos comunes
- Fomenta la motivación intrínseca hacia las actividades
- Se convierte en fuente de intercambios de apoyo para los que participan
- Experiencia de integración en pequeña comunidad
- Permite economizar tiempo y esfuerzo

Esta modalidad también presenta puntos débiles y puntos fuertes. Rodrigo *et al.*, 2008 proponen, al igual que la visita domiciliaria, una clasificación de los puntos fuertes y débiles de la atención grupal. (Ver Cuadro 3.2.).

Cuadro 3.2. Puntos fuertes y puntos débiles de la atención grupal (Rodrigo *et al.*, 2008)

La atención grupal	
Puntos fuertes	Promueve la integración comunitaria Asegura una implementación más homogénea de la intervención Rompe las barreras de acceso a recursos comunitarios (normaliza a las familias) Proporciona apoyo grupal
Puntos débiles	Requiere que todos participen Esfuerzo sostenido para que asistan Elaboración de programas sistematizados Mediador bien formado en dinámica de grupos

Diferentes estudios demuestran que los programas grupales de atención parental centrados en la familia son los más efectivos (Allen, Foster-Fishman y Salem 2002; Dunst, Boyd, Trivette y Hamby, 2002; Dunst y Trivette, 2001). En este tipo de programas, la familia es tratada con respeto y dignidad, brindando apoyo receptivo, flexible e individual, compartiendo información para que sean ellas las que puedan tomar decisiones responsables, garantizando las opciones familiares en la intervención y proporcionando los recursos y apoyo necesario para que puedan cuidar a sus hijos e hijas. En este tipo de intervención, donde la familia cobra total protagonismo, las madres y padres aumentan su autoconfianza y competencia, así como su capacidad para interactuar con sus niños y niñas y favorecer su desarrollo emocional y social, lo que redundará en óptimos resultados, tanto en las madres y padres como en la familia (Dempsey y Dunst, 2004, Trivette, Dunst, Boyd y Hamby, 1996; Walker, Rodríguez, Johnson y Cortéz, 2005).

La educación parental, ya sea en la modalidad de atención individual o grupal, trata de cubrir parte de las necesidades de apoyo de las familias mediante el fortalecimiento de las competencias parentales de los progenitores, con el objetivo último de conseguir la autonomía y capacitación de la familia para tomar decisiones y desarrollar comportamientos adecuados en la educación de los hijos e hijas. La elección de una u otra modalidad dependerá del tipo de prevención-promoción que se aborde. En este sentido, tres tipos de intervención pueden llevarse a cabo con las familias en función del riesgo de desprotección para los menores (Bueno-abad, 2005; Linares, 2002; Rodrigo y Máiquez, 2007; Martín-Hernández, 2005); una intervención limitada, pensada para aquellos casos en situaciones de riesgo alto de desprotección para el menor donde se plantea si es pertinente o no mantener al menor en el hogar. También puede ser apropiada para aquellos casos donde se pretenda la reunificación del menor con su familia; una intervención comprensiva, pensada para aquellos casos en situaciones de riesgo medio de desprotección para el menor donde se plantea si es pertinente o no declarar en riesgo al menor y; una intervención puntual, pensada para aquellos casos de riesgo bajo que mantienen la estabilidad pero que suelen requerir ayuda técnica en situaciones puntuales. Las dos primeras se llevarían a cabo por los servicios especializados de riesgo y el tercer tipo de intervención por los servicios comunitarios. Así, cuando las acciones van encaminadas a una intervención puntual la modalidad podría ser exclusivamente grupal, sin embargo, ante acciones comprensivas, la intervención debe combinar ambas modalidades, individual y grupal. Por su parte, las acciones de atención limitada requieren combinar la atención individual con una grupal específica. Tanto la modalidad individual como grupal han de ser complementadas con intervenciones comunitarias (Martín-Hernández, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008).

A continuación, profundizamos en la modalidad grupal dado que los programas de educación parental para madres y padres han demostrado su eficacia y utilidad, especialmente en situaciones familiares de riesgo medio (Byrne, 2010; Hidalgo *et al.*, 2009) y que el uso sistemático de este tipo de programas se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas como un recurso básico y valioso en la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial.

3.3. Programas grupales de educación parental

La educación parental ha ido evolucionando a través de sus objetivos, modalidades de

intervención y contenidos, en función del enfoque conceptual y las necesidades de las madres y padres de cada generación. De este modo, se ha pasado de programas que se centraban casi exclusivamente en la modificación de las relaciones parento-filiales en relación a sus pautas educativas y con predominio de las visitas domiciliarias a una visión de la familia como sistema dinámico en contacto con otros sistemas desarrollada en reuniones de madres y padres en centros comunitarios. En este sentido, la educación parental la podemos encuadrar en tres generaciones de programas (Martín, 2005; Martín *et al*, 2009; Rodrigo *et al*, 2008). La primera generación corresponde cronológicamente a los años setenta y responde a enfoques unidireccionales, en los que se interviene sólo con las madres y los padres, a los que se les entrenan para que luego repercuta en la educación de sus hijos e hijas. El foco de intervención está en la calidad de las pautas educativas parentales. En el Cuadro 3.3., se presentan los objetivos principales de esta primera generación, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados.

Cuadro 3.3. Primera generación: calidad de las pautas educativas parentales

Objetivos	Programas
Proporcionar un ambiente de apoyo y de estimulación para el desarrollo del niño/a.	<i>Systematic Training for Effective Parenting</i> (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.
Entrenar en estrategias de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en los niños/as.	Early Childhood Family Education (Minnesota Department of Education, 1975): ECFE.
Promover pautas educativas saludables y prevenir el maltrato.	Home Instruction Program for Preschool Youngsters (Lombard, 1981): HIPPY.

Los programas encuadrados en la segunda generación, responden a enfoques bidireccionales y se inician a principios de los años noventa. El foco de intervención está puesto en la calidad de la interacción parento-filial. En el Cuadro 3.4., se presentan los objetivos principales de esta primera generación, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados.

Cuadro 3.4. Segunda generación: calidad de la interacción parento-filial

Objetivos	Programas
Mejorar la interacción durante actividades cotidianas rutinarias para construir pautas positivas de apego.	<i>Steps Howard effective Enjoyable Parenting</i> (Egeland y Erikson, 1993, Minnesota): STEEP.
Promover la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los hijos/as	<i>Family development service program</i> (Heinicke, 1991, UCLA).
Enseñar cómo poner límites, manejar las conductas inadecuadas y jugar con los hijos e hijas de manera efectiva y positiva.	<i>The incredible year</i> (Webster-Stratton 1992).
Aprender a usar estrategias de interacción con menores con problemas de conducta.	<i>Oregon Social Learning Center</i> (Patterson, 1974), OSLC.

Los programas de tercera generación que se están experimentando en la actualidad, tienen como objetivo fundamental fomentar la calidad del funcionamiento familiar como sistema, mediante intervenciones comprensivas duraderas, multi-dominio y multi-contexto (Rodrigo, 2003). En el Cuadro 3.5. se presentan los objetivos principales de esta primera generación, así como, algunos ejemplos de programas desarrollados.

Cuadro 3.5. Tercera generación: calidad del funcionamiento familiar como sistema

Objetivos	Programas
Intervenciones comprensivas, duraderas, multidominio y multicontexto.	<i>Becoming a family Project</i> (Cowan y Cowan, 1992).
Relación pareja y coparentabilidad.	<i>Family nurturing center</i> (Bavolek, 2002).
Transición maternidad: adolescentes o jóvenes de bajos ingresos.	<i>ADVANCE</i> (Webster-Stratton, 1994)
Promover las competencias parentales y apoyo familiar.	<i>NEW CHANCE intervention</i> (Quint y Engeland, 1995).
Educación madres/padres con bajos ingresos: educación temprana, alfabetización y habilidades parentales.	<i>Family and Schools Together</i> (Coie, Watt, West, Hawkins, Markman, Ramey, Shure y Long, 1993); FAST TRACK.
Intervenciones familia/escuela para prevenir la conflictividad y los problemas de conducta.	<i>Early Alliance program</i> (Dumas, Prinz, Smith y Laughlin, 1999)

El desarrollo de programas de educación en España ha sido más lento tanto en relación al diseño como a la implementación. Así son escasos los programas de prevención y promoción que implican actuaciones estructuradas, implementadas a nivel comunitario y con un proceso de evaluación. (Rodrigo *et al.*, 2010b). En el Cuadro 3.6. se presentan varios programas ofertados en nuestro país que cumplen con estos requisitos de calidad.

Cuadro 3.6. Algunos ejemplos de programas de educación parental en España

Programas	Centros donde se dispensan
⇒ Programa de Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Sevilla: Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Rios y Vallejo (2007)	★ Centros Escolares
⇒ La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos/as. País Vasco: Maganto y Bartau (2004)	★ Familia y Centros Escolares
⇒ Preescolar Na Casa. Galicia, Equipo de Preescolar Na Casa, (1996)	★ Familia y Centros Escolares
⇒ Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales: 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, Capote, Máiquez, Martín, Rodríguez, Guimerá y Peña (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: Rodrigo, Máiquez, Byrne, Rodríguez, Martín, Rodríguez, y Pérez (2008).	★ Servicios Sociales
⇒ Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF). Sevilla: Hidalgo, <i>et al.</i> , (2009).	★ Servicios Sociales
⇒ Vivir la adolescencia en familia. Rodrigo <i>et al.</i> , 2010)	★ Centros de Día y Servicios Sociales
⇒ Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de la drogodependencia (PROTEGO). Larriba, Durán y Suelves, (2004)	★ Servicios Sociales, Centros Escolares, Centros de Salud, Programas comunitarios

Como vemos, los ámbitos de aplicación son variados (Servicios Sociales, Centros Educativos, Centros Comunitarios), así como el tipo de población a la que van destinados (familias normalizadas o en situación de riesgo psicosocial), edades de los hijos e hijas (sin determinar, determinados por franjas de edades), carácter universal o específico del programa (para todo tipo de problemas o para la prevención de las drogodependencias). No obstante, todos ellos se caracterizan por un gran rigor en sus planteamientos y el uso de controles de calidad muy rigurosos.

3.3.1. Modelos de formación

Los programas de educación parental no comparten una intervención uniforme pero sí tienen un objetivo común: mejorar la calidad de vida de los niños y niñas y una estrategia común: causar un impacto positivo en éstos y éstas mediante cambios en las actitudes, conocimientos y/o conductas de las madres y padres (Dillon Goodson, 2005).

La adopción del enfoque que se adopte de las madres y padres condiciona los modelos de formación (Máiquez *et al.*, 2000), los cuales, a su vez, llevan adheridos un determinado tipo de cambio. Tres son los modelos más importantes para la formación de las madres y padres; el modelo académico, el modelo técnico y el modelo experiencial (Máiquez y Capote 2001; Máiquez *et al.*, 2000; Martín, 2005; Martín *et al.*, 2009; Rodrigo *et al.*, 2008). Si bien cada uno de estos modelos hace un aporte importante a la formación de las madres y padres, no todos van a facilitar del mismo modo el cambio en las actitudes, conocimientos y/o conductas de las madres y padres para contribuir a un mejor desarrollo y educación de sus hijos e hijas.

Así, en el modelo académico las madres y padres son concebidos como “alumnos” que necesitan estar “informados” para que pueda haber un cambio de actitud con respecto al desarrollo y la educación de sus hijos e hijas (Máiquez y Capote, 2001). La adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, en un escenario de aprendizaje formal, son los objetivos que persigue este modelo de formación. Es un modelo de transmisión formal del conocimiento, en crisis en la propia institución escolar (Rodrigo y Arnay, 1997), el cual supone que el conocimiento por sí mismo, independientemente de las situaciones en las que se aprende y utiliza, es condición suficiente para que las madres y padres generen comportamientos adecuados hacia sus hijos e hijas en la vida real.

Sin duda, la información es necesaria, pero la relación información igual a cambio de actitud no es directa. El conocimiento no es un objeto, sino una acción o un proceso de construcción situada y social (Cubero, 2010). Así lo conciben las propuestas constructivistas imperantes actualmente, las cuales entienden el aprendizaje como la construcción por parte de la persona de formas viables del mundo a partir de la interacción social y educativa y a través de la participación entendida como una comunidad de práctica. Es precisamente, la construcción activa que realiza la persona la que promueve los cambios que permiten progresar de unos niveles de desarrollo a otros más complejos (Cubero, 2005).

Este modelo académico, basado en la transmisión de conceptos sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas también puede generar frustración y sentimiento de culpabilidad en las madres y padres, así como baja auto-eficacia en su rol parental (Martín *et al.*, 2009; Martín y Rodrigo 2010), ya que esa transmisión de conocimientos descontextualizados que les dicen a la madres y padres lo que “debe ser” hace que estos tomen conciencia, al contrastar su práctica cotidiana, que muchas cosas “deberían ser” pero que ellos por múltiples causas no lo hacen. Esto puede generar en muchas madres o padres sentimientos de culpabilidad y frustración en su tarea educativa. Al mismo tiempo, pueden asociar a todo aquello que deberían hacer las dificultades que puedan tener en la educación de sus hijos e hijas.

Por su parte, en el modelo técnico las madres y padres son concebidos como “técnicos ineficaces” que carecen de las técnicas necesarias para tratar a sus hijos e hijas (Máiquez y Capote, 2001). Por tanto, el objetivo que persigue este modelo es que las madres y padres sean entrenados en la adquisición de técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social, etc.

Si bien en este modelo la participación de los progenitores se centra en situaciones y procedimientos específicos, olvida, al igual que el modelo académico, que las madres y los padres acuden a los programas con unas creencias o ideas previas relativas a multitud de temas que, aunque no sean conscientes de ellas, actúan como filtros a través de los cuales tamizan toda la información que reciben y dan lugar a variadas interpretaciones sobre un mismo contenido (Máiquez *et al.*, 2000). Las madres y padres en los procesos de formación que siguen este modelo participan activamente pero sólo en lo que es la reproducción de una

serie de técnicas descontextualizadas de lo que es su situación sociofamiliar. Es un modelado de aquello a lo que el terapeuta considera que “debe ser” (Martín, 2005).

Este modelo, al igual que el modelo técnico, puede fomentar la dependencia de las madres y padres hacia el terapeuta y generar sentimientos de culpabilidad por no hacer las cosas “exactamente” como se les había indicado (Martín *et al.*, 2009; Martín y Rodrigo 2010).

Finalmente, en el modelo experiencial, a diferencia de los dos anteriores, se tienen en cuenta las creencias o ideas previas de las madres y los padres, ya que a partir de éstas y de las situaciones cotidianas y mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, las madres y los padres van a ir construyendo su conocimiento (Máiquez *et al.*, 2000).

Así, el contexto de intervención se convierte en un escenario sociocultural, en una comunidad de prácticas (Lacasa, 1997), donde el objetivo primordial es conceptuar las prácticas de la vida cotidiana. En este escenario, madres y padres comparten conocimientos e ideas y la experiencia cobra un papel fundamental, ya que recreando la manera natural de adquirir el conocimiento y las creencias se pretende realizar una construcción grupal de modelos mentales situacionales más adecuados para la adaptación y el bienestar de los menores y la familia. Se da, en términos de Elliot (1990), una reflexión cooperativa que hace posible que se adquiriera un conocimiento flexible y aplicable. Esto supone que la tarea principal que van a realizar las madres y padres es identificar, reflexionar y analizar sus propios episodios de la vida cotidiana. Esto se consigue a través de la toma de conciencia, análisis, reflexión y negociación de alternativas y que las consecuencias negativas se hagan evidentes y se genere la búsqueda de soluciones (Rodrigo *et al.*, 2010b).

En este modelo, a diferencia de los dos anteriores, es difícil que se propicie en las madres y padres sentimientos de culpabilidad, frustración, dependencia e incompetencia parental, ya que al partir de episodios de la vida cotidiana, facilitando la reflexión y análisis de lo que ya hacen y propiciando el que formulen compromisos de cambio en función al resultado de sus análisis, se fomenta el que las madres y los padres tengan una participación activa en todo el proceso y sobre todo, que sean sus propios agentes activos de cambio (Martín *et al.*, 2009; Martín y Rodrigo 2010).

Expuesta esta reflexión acerca de los modelos de formación, el modelo que con mayor garantía conduce al objetivo de la educación parental es el modelo experiencial y como tal nos adscribimos a éste.

3.3.2. Agente de cambio

La persona encargada de conducir al grupo hacia los objetivos propuestos es uno de los componentes críticos de la eficacia de los programas de educación de madres y padres (Arcus y Thomas, 1993; Cataldo, 1991; Gamson, Hornstein y Borden, 1991). De acuerdo con Máiquez *et al.* (2000), las características de la persona mediadora o facilitadora del cambio deben de estar en concordancia con el modelo teórico seguido en la intervención.

Defendemos una intervención que sigue los principios de un aprendizaje experiencial donde se da en el escenario sociocultural una construcción compartida del conocimiento (Lacasa, 1997). En una intervención de este tipo, el agente de cambio tiene unas características especiales que se ajustan, siguiendo la distinción de Cunningham y Davis (1985), al modelo de usuario. Recordemos que el cambio de concepciones educativas que busca la metodología experiencial requiere la verbalización de creencias de las madres y padres sobre su rol, sobre los hijos e hijas, sobre su familia y la sociedad en general, así como reflexiones sobre sus prácticas educativas. Todo ello implica que tarea de los profesionales es la de apoyar y facilitar un proceso de reconstrucción compartida y negociada del conocimiento cotidiano a partir de distintas realidades familiares.

Esta facilitación en la construcción del conocimiento se consigue adoptando los siguientes principios (Máiquez, 1997):

- *Construcción del conocimiento como un miembro más del grupo.* El responsable del grupo es experto en las materias y contenidos que conforman su profesión: desarrollo evolutivo, intervención familiar, dinámica grupal, etc. Pero los asistentes, por su parte, son expertos en su trayectoria vital, su propia familia y su experiencia como madres y padres. Por tanto, la relación que ha de crearse entre ambos no es de experto-grupo de aprendices sino de igual a igual. El agente de cambio aporta sus ideas, creencias y prácticas alternativas como un miembro más del grupo, nunca de modo unilateral, debe ayudar a mejorar el

discurso de las madres y padres sobre las situaciones cotidianas, basándose tanto en el punto de vista de éstos como en el suyo propio. Además, debe ser una fuente de información alternativa cuando el grupo no sepa como seguir adelante y requiera alguna información adicional que les ayude a continuar.

- *Apoyar la iniciativa personal y reforzar los sentimientos de competencia.* Las madres y padres deben sentirse protagonistas, competentes y autónomos en la tarea educativa. Para ello, el agente de cambio ayuda a los miembros del grupo a que tomen conciencia de sus propias ideas y conductas, favorece el que analicen las consecuencias que generan sus formas de actuar y promueve el que cada persona, según su análisis personal, explicita algún objetivo de cambio personal. No se limita sólo a fomentar la participación y la consecución de los objetivos grupales sino también favorece el cambio personal.
- *Invitar a la negociación y a la búsqueda de consenso.* Para que ocurra una construcción compartida del conocimiento en el escenario de intervención las decisiones deben ser tomadas y aceptadas por el grupo.
- *Partir de las preocupaciones y necesidades del grupo.* La tarea del agente de cambio es regular las aportaciones de las madres y padres centrándolas en la dinámica del grupo.
- *Proporcionar pistas que ayuden a las madres y padres a descubrir los medios necesarios para solucionar los problemas.* Serán las madres y los padres quienes descubran los medios necesarios para la solución de problemas, más que decirlo directamente, de esta forma se consigue un mayor grado de autonomía.
- *Regular el clima emocional.* El clima propicio desde el comienzo es el de confianza ya que las sesiones son tanto un lugar para revelar las experiencias propias como para arriesgarse a dar nuevos acercamientos a sus interacciones cotidianas. Es en gran medida responsabilidad del agente de cambio propiciar este clima a través de dinámicas de cohesión del grupo.

Como podemos ver, el papel de la persona facilitadora del cambio es fundamental, su actuación puede facilitar o establecer barreras para que las madres y padres avancen en el logro de los objetivos planteados.

3.4. Estándares de calidad

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 pretest-postest, hasta llegar a aproximaciones que evalúan con rigor los programas, su capacidad de replicación y, más aún, 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).

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). Sin embargo, 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). Así, en este sentido se 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).

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). 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.

En los siguientes apartados profundizamos en la implementación y en la evaluación requeridas para que hablemos de programas de calidad.

3.4.1. Implementación

Llevar los programas de educación parental al terreno práctico y lograr la consecución de los objetivos que en ellos se proponen, no es tarea sencilla. En el Cuadro 3.7 recogemos las principales dificultades en el desarrollo de los programas de educación parental (Cataldo, 1991).

Cuadro 3.7. Dificultades de los programas de educación parental (Cataldo, 1991)

a) Captación inicial

Problemas de tiempo, horarios y obligaciones laborales y familiares de los participantes

Escasa comprensión de los objetivos por parte de las madres y padres

Experiencias anteriores negativas

Escasa adecuación a las necesidades de las madres y padres

Reticencias y temores de las madres y padres ante la institución o centro

Temor ante al cambio

Programaciones confusas

b) Conflictos de puntos de vista y valores

Conflicto con los valores que subyacen al programa

Conflicto entre los participantes el agente de cambio

c) Personal con formación y aptitudes inadecuadas

Falta de experiencia con grupos con adultos o con determinados tipos de familias

Escasas habilidades de comunicación

Falta de habilidades en resolución de conflictos

d) Disminución del interés por parte de las madres y padres

Disminución del número de participantes con el tiempo

Expectativas no realistas o inadecuación de los contenidos

Escasos recursos materiales o de personal

e) Problemas en el funcionamiento de los grupos:

Escasa confidencialidad por parte de profesionales o participantes

Dinámicas interpersonales inadecuadas

Monopolización de la conversación

Desafíos entre los miembros del grupo o al guía en torno a creencias o actuaciones

Desviaciones en el hilo de la conversación

Formación de coaliciones competitivas entre los participantes.

Negarse a participar.

f) Problemas en la entidad

Escasos o inadecuados recursos de personal o materiales.

Conflictos con el personal de la entidad.

g) Falta de continuidad

Escasa duración del programa.

Falta de regularidad en la asistencia por parte de los participantes.

Estas dificultades, como podemos ver, hacen referencia tanto a características del programa como de los profesionales y de los participantes. En este sentido, Rodrigo *et al.* (2010b), recogen una serie de características básicas que deben tener los programas de educación parental para conseguir los mejores resultados (adaptado de Kumpfer y Alvarado, 2003). (Ver Cuadro 3.8).

Cuadro 3.8. Características básicas de los programas de calidad

Características Del programa	Características de los profesionales	Características de los participantes
Basado en la teoría	Formación del personal	Participativos
Centrado en la familia	Buena supervisión	Motivados para el cambio
Manualizado	Apoyo estructural	Apoyo grupal
Temporalización apropiada	Clima de relación cálido y de confianza	
Suficiente intensidad		
Accesible		
Apropiado para los participantes		

Una de las principales dificultades en el desarrollo de los programas de educación parental alude al interés y motivación de las madres y padres por acudir y continuar en este tipo de formación. Así, una y otra vez, en los foros donde se aborda la educación parental, escuchamos como la falta de asistencia es un problema al que se tienen que enfrentar. Se alude tanto a problemas en la formación del grupo como a la continuidad en la asistencia. Pese a la complejidad del asunto, Martín y Rodrigo (2010), apuntan a que detrás pueden estar; estrategias para llegar a las madres y padres que no motivan o invitan a la participación; no propiciar y fomentar este tipo de actividades desde las instituciones más próximas a las familias; o que la metodología que se utiliza para el desarrollo de los programas no sea la adecuada y no tenga en cuenta las posibilidades de las madres y padres para iniciar un proceso de formación.

Estas dificultades se hacen especialmente visibles en las madres y padres en riesgo psicosocial. Diversas investigaciones han encontrado que las familias en riesgo psicosocial fallan en responder a los programas de educación parental, dejan el tratamiento antes de tiempo y o bien no se demuestran o no se mantienen cambios después del tratamiento (Dumas y Albin, 1986; Webster-Stratton, 1995, 1997).

El problema quizás esté en que son pocos los programas que se elaboran de manera específica para estas familias. Normalmente se suelen implementar con esta población programas de carácter generalista sin recoger o tener en cuenta sus características (Martín, 2005). Así, los programas de educación parental que funcionan bien suelen ser programas flexibles y abiertos a ciertas modificaciones en función de los intereses y de las características específicas de los participantes (Máiquez, 1997; Máiquez *et al.*, 2000; Oliva *et al.*, 2005; Rodrigo *et al.*, 2008, Rodrigo *et al.*, 2010b; Triana y Rodrigo, 2010).

Las condiciones de implementación de los programas para madres y padres en riesgo psicosocial que favorecen el eficaz desarrollo de los mismos son (Rodrigo *et al.*, 2008); En relación al *tamaño del grupo*, estos autores proponen que se formen grupos de 10 a 12 madres y padres como máximo en los que haya una cierta heterogeneidad de situaciones familiares; familias de riesgo bajo, medio y alto. En relación a la *selección de los usuarios*, proponen que es de gran utilidad los contactos previos para motivar la asistencia al grupo, explicar la finalidad del mismo y aclarar lo que se espera de ellos. Asimismo, la asistencia al programa puede presentarse como una de las formas en que el servicio ayuda a las familias a

que mejoren su atención a los menores, de modo que no haga falta tomar medidas de separación. Se debe respetar, en principio, el criterio de que no participen en los grupos familias en situación de alto riesgo que estén en situación de crisis, con necesidades muy acuciantes o de carácter terapéutico que difícilmente van a verse satisfechas en una intervención grupal. Está indicado, en cambio, para el riesgo bajo y medio o para aquellas familias en riesgo alto que ya hayan pasado por una intervención individualizada o a la par que se está realizando la misma, siempre a criterio de los técnicos. Tampoco está indicado para personas que están pasando por una crisis personal y que requieren de una atención más individualizada. No obstante, cuando los técnicos de los Servicios Sociales Municipales lo consideren oportuno, estas personas se pueden incorporar al programa. *Para motivar y asegurar la asistencia a las sesiones*, el programa debe ofrecer una serie de servicios como, por ejemplo, transporte, atención a los hijos e hijas mientras que los padres y madres están en la sesión, café o refrescos para los descansos y, sobre todo, la posibilidad de llevar a cabo una serie de actividades lúdicas paralelas a las sesiones que impliquen la utilización de recursos del municipio o la participación en actividades programadas en el mismo. En relación a *la persona facilitadora del cambio*, se propone la importancia de su estabilidad para llevar a cabo los procesos de identificación con el grupo y el desarrollo del sentido de pertenencia al mismo. Por la misma razón, la introducción de algún nuevo miembro siempre debe pasar por la autorización del grupo, cuidando de no incluir una persona que rompa con la dinámica conseguida. El agente de cambio es un figura de referencia, la marcha de esta figura genera sensaciones de abandono, de falta de seriedad y de respeto de las instituciones hacia estos madres o padres, poniendo en riesgo la continuidad del grupo.

Junto a estos componentes, Rodrigo *et al.* 2010b y Rodrigo *et al.* 2008, señalan otros componentes contextuales que son la garantía de que el programa se lleve a cabo en las mejores condiciones y que son de suma importancia cuando se está desarrollando un programa de educación parental a escala de la comunidad. Así resultan importantes:

- Los acuerdos interinstitucionales que se han llevado a cabo para la elaboración, implementación, evaluación y seguimiento del programa en una comunidad.
- La aceptación o resistencia de la comunidad ante el programa, calidad de los barrios en términos de recursos y participación ciudadana, expectativas de los profesionales y actitud ante el programa, difusión del programa en el servicio y en la comunidad.

- Características de la población diana como edad, sexo, nivel socioeconómico y composición intercultural, actitudes hacia el servicio y hacia el programa, nivel de riesgo psicosocial, composición de los grupos, estrategias de captación.
- Características de la implementación como fidelidad en la aplicación del programa, personal que requiere, horas de entrenamiento y supervisión del mismo, soporte institucional.
- Características de la diseminación del programa como transferabilidad, costes de ejecución, ingredientes clave del programa que deben mantenerse en su adaptación a nuevos contextos.
- Características de la infraestructura y recursos necesarios para su viabilidad como presupuesto suficiente para lograr una buena relación coste-beneficio, personal adecuado, diseño de evaluación, recursos accesibles.
- Características del desarrollo del programa como el garantizar la toma de decisiones sobre la mejora del programa y su estabilidad como recurso.

3.4.2. Evaluación

En términos metodológicos, un programa supone un tratamiento en el sentido de un conjunto de manipulaciones programadas para implantar en una determinada población. Evaluar un programa se hace necesario, en cuanto nos proporciona un modelo para el estudio de la efectividad de este tras su aplicación en situaciones reales (Máiquez *et al.*, 2000).

La evaluación supone la observación de una serie de operaciones (expresión de los objetivos a conseguir los efectos-resultados del tratamiento) en las personas o grupos a las que se ha aplicado el programa (Fernández-Ballesteros, 1995). Pero, con todo esto, resulta imprescindible considerar el contexto específico en el que se encuentran las personas o grupos con la que se ha intervenido, con vistas a la generalización de los resultados del programa (Cronbach, 1982).

La evaluación de programas comprende dos facetas evaluativas: *la eficacia y la eficiencia*. Cuando se evalúa la eficacia de un programa (grado por el que un sistema social consigue sus objetivos), se analiza si éste ha producido los cambios esperados en los destinatarios elegidos en relación con los objetivos, la metodología y los contenidos propuestos. Entendida en estos términos, la evaluación permite conocer el valor o el mérito

del programa según sus propios criterios internos de idoneidad, definidos a partir de los indicadores de cambio propuestos. Además, como estos indicadores se suelen establecer a partir de un modelo teórico, se pueden postular las razones conceptuales del por qué se han producido tales cambios, siempre según dicho modelo.

Cuando se evalúa la eficiencia de un programa el objetivo es averiguar si podemos generalizar los resultados del programa y optimizar algunos de sus parámetros estructurales para mejorar su aplicabilidad en futuras ocasiones. Así, se puede realizar un análisis de los recursos utilizados y su estructuración, por ejemplo, los grupos de madres y padres que se han beneficiado del mismo, etc.). Además, se puede mejorar el diseño del programa para que se adapte mejor a la red de servicios sociales en la que planea insertar como un recurso más de dicha red.

Podemos establecer cinco elementos cruciales para juzgar la eficacia de un programa y que constituyen la evidencia de la misma McCall (2009):

1. La convicción desde la investigación de que el programa puede producir los beneficios deseados en unas condiciones ideales y controladas (eficacia).
2. 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).
3. Estimación del tamaño del efecto que demuestre que el programa produce beneficios suficientes para los participantes que justifiquen su coste.
4. 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.
5. La viabilidad, es decir, una detallada descripción de los requisitos, procedimientos, personal y presupuesto necesario para la implementación del programa.

La mayoría de los autores que han presentados datos sobre la evaluación de los programas de educación parental, destacan los efectos positivos de los mismos (Medway, 1991). No obstante, se han destacado diversas dificultades metodológicas de la evaluación de estos programas como procedimientos de muestreo poco rigurosos, medidas muy poco sistemáticas, ausencia de grupos control y escasez de estudios de seguimiento de los efectos a largo plazo (Brock *et al.*, 1993; Dembo, Sweitzer y Lauritzen, 1985; Boutin y Durning, 1977).

En base a los estándares de calidad propuestos por la Society for Prevention Research, 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 y 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 y demostrar claramente a quiénes pueden generalizarse los resultados de la intervención.

En la Evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), que presentamos en estas tesis, realizamos una evaluación de la eficacia siguiendo las propuesta de programas efectivos y de calidad.

3.5. Conclusiones

En este capítulo hemos presentado un análisis de la educación parental como recurso para promover la parentalidad positiva en aquellas familias que requieren de apoyo, especialmente aquellas más vulnerables. En primer lugar definimos y caracterizamos la

educación parental como recurso psicoeducativo, enmarcándola en un enfoque evolutivo-educativo y comunitario y vimos a través de que modalidades pueden llevarse estos programas que siguen una clara filosofía de prevención y promoción; modalidad individual y modalidad grupal. En segundo lugar y dado el incremento que en los últimos años está teniendo esta última modalidad, especialmente en las familias en riesgo psicosocial, profundizamos en los programas de educación parental grupal, así como, en los objetivos, metodología y contenidos que deben desarrollarse en los mismos, finalizando con los criterios de calidad que deben regir el desarrollo de los Programas de Educación Parental, proponiendo las condiciones de implementación y de evaluación que aseguran sus buenos resultados.

Capítulo 4

Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Introducción

Orígenes

Objetivos

Características

Contenidos

Formación en habilidades parentales

Módulo 1. Las actividades de la vida cotidiana

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

Módulo 3. Comunicación y resolución de conflictos en la familia

Módulo 4. Situaciones que cambian la vida familiar

Módulo 5. Las respuestas de los padres y las madres ante situaciones difíciles

Formación en desarrollo personal

Módulo 1. Identificar la vida personal

Módulo 2. Analizar la vida personal

Módulo 3. Resolver situaciones personales

Módulo 4. Elaborar mi proyecto de vida

Metodología

Instituciones participantes

Evaluación

Conclusiones

4.1. Introducción

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), con un enfoque psicoeducativo y comunitario (Rodrigo *et al.*, 2008), se inscribe dentro de los programas de apoyo a la familia. Bajo este epígrafe se incluyen numerosos programas y estrategias de intervención de naturaleza variada que comparten una serie de características definitorias (Gracia, 1997): reconocen el impacto negativo que numerosas fuentes de estrés (desempleo, pobreza, aislamiento) tienen en la vida familiar, así como, la relación existente entre las situaciones de ruptura y disfunción familiar y un entorno social pobre y con numerosos problemas sociales (fracaso escolar, violencia familiar, toxicomanías); reconocen la importancia que tiene la interrelación entre la familia y sus sistemas de apoyo y, en este sentido, proporcionan apoyo emocional, instrumental e informacional, partiendo del supuesto de que estos apoyos ayudarán a las madres y padres a reducir el estrés, a incrementar su capacidad para enfrentarse a situaciones estresantes y a mejorar las prácticas educativas, afectando por tanto, de forma positiva al desarrollo infantil (Weiss, 1988).

Como se señaló en el capítulo anterior, el eje del enfoque psicoeducativo y comunitario es el trabajo en prevención y promoción. La prevención y la promoción nos permiten incrementar las habilidades y capacidades de las personas y de las familias para que puedan satisfacer sus necesidades, resolver sus situaciones problemáticas y movilizar los recursos personales y sociales necesarios para poder mejorar el control de la propia vida.

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) tiene como objetivo general conseguir cambios objetivos y subjetivos de mejora en el ejercicio de las funciones parentales que redunden en el desarrollo y la educación de los menores a cargo. Con la incorporación de los contenidos de desarrollo personal, esta nueva versión del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se convierte en una iniciativa novedosa, se trata no sólo de fortalecer al adulto en su rol parental sino además de crear personas competentes socialmente, que tengan conciencia de su identidad y utilidad, que puedan tomar decisiones, establecer metas y creer en un futuro mejor, satisfacer sus necesidades básicas de afecto, relación y respeto en todos los ámbitos de su vida e incrementar el apoyo social de la familia. Los contenidos de desarrollo personal están dirigidos a potenciar las capacidades personales y relacionales para fomentar los factores de resiliencia de estas familias. Se trata

de un programa que promueve que las madres y padres retomen o refuercen su papel como educadores y educadoras 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 estamos hablando de un programa 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 *et al.*, 2008). En este sentido, el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) 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 describirá el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) implementado en Canarias con la incorporación de contenidos de desarrollo personal, atendiendo a sus orígenes, objetivos, características, contenidos, metodología y resultados obtenidos en implementaciones previas del mismo.

4.2. Orígenes

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se diseña a partir de los resultados obtenidos en el primer programa, que fue el programa de *Enriquecimiento Experiencial para Padres* (Máiquez, 1997). En este programa, de carácter experimental, se pone a prueba la metodología experiencial con familias normalizadas y familias en riesgo psicosocial.

En el año 1997 el Cabildo de Gran Canaria, a través de la Unidad de Familia, Infancia y Mujer, solicita a la Fundación Radio ECCA la posibilidad de impartir el programa de Escuela de Padres y Madres que el equipo de intervención familiar del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Laguna, junto con la Fundación Radio ECCA había diseñado para las familias en situación de riesgo psicosocial. La respuesta fue inmediata, pero dado que el programa estaba concebido para familias normalizadas, hubo que adaptarlo a las familias en situación de riesgo psicosocial.

Así, con el fin de preservar la unidad familiar, para el trabajo con madres y padres en riesgo psicosocial nuestro equipo de intervención familiar del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de La Laguna y Radio ECCA Fundación Canaria, partiendo, como hemos dicho, del programa de *Enriquecimiento Experiencial para Padres* (Máiquez, 1997) y con adaptaciones de algunos formatos tradicionales en los programas de escuelas de madres y padres de Radio ECCA, diseña un programa de formación en habilidades parentales denominado Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

Una vez elaborado el programa y su diseño de evaluación, se inició la implementación del mismo en casi todos los municipios de la isla de Gran Canaria, con una participación casi exclusiva de las madres, lo que viene siendo una característica del programa. Esta adaptación del programa atrajo el interés de otras islas canarias como Tenerife, Lanzarote, Fuerteventura y La Palma, así como, fuera de las islas. Tal es el caso de Sevilla, donde en 1998 comienza su implementación, bajo la denominación de “EDUCO”, con algunas diferencias respecto a la nueva adaptación debido a las directrices establecidas por los 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 y 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 gracias a un convenio de colaboración con la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

En el 2000, a partir de la observación de las numerosas carencias personales que presentaban las familias en situación de riesgo psicosocial y que éstas no sólo hacen referencia a sus habilidades parentales sino muy especialmente a todo lo relativo a su desarrollo como adultos, se diseñó un programa de formación con contenidos de desarrollo personal para combinarlos con los contenidos en habilidades parentales que conformaban el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF). Sin pretender cambios radicales en estas familias, estos nuevos contenidos pretenden ir cambiando aspectos concretos de sus vidas cotidianas; la forma en que se perciben, lo que sienten, cómo se relacionan con el entorno o cómo plantean su futuro. Con ello, se persigue potenciar las capacidades personales y contribuir así al desarrollo de las madres y padres. Fundamentalmente, se incorporan estrategias que ayuden a estas familias a tomar conciencia de sus propias circunstancias vitales, ambientales y del estrés al que se ven sometidos en su vida cotidiana y cómo esto puede contribuir al desarrollo de una parentalidad inadecuada e incoherente. Al mismo tiempo, se les proporciona herramientas que les permita obtener un mayor autocontrol que posibilite adaptarse más satisfactoriamente a las situaciones estresantes.

4.3. Objetivos

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) tiene como objetivo general conseguir cambios objetivos y subjetivos de mejora en el ejercicio de las funciones parentales y en las capacidades personales y relacionales, que redunden en el desarrollo y la educación de los menores a cargo.

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

- a. *Fomentar en las madres y los padres el cambio de sus concepciones sobre el desarrollo y la educación y, en particular, en aquellas cogniciones concretas que respaldan sus actuaciones en la vida diaria. Detrás de cada acción hay una idea que la sustenta. Pretendemos que las madres y padres cambien sus ideas y formas de actuar como resultado de la reflexión y análisis de las consecuencias de sus actuaciones con sus hijos/as en una situación concreta.*
- b. *Ampliar el conocimiento alternativo que poseen las madres y los padres sobre otras formas de educar y de reaccionar ante situaciones cotidianas. Como veremos más*

adelante en el apartado dedicado a la metodología del programa, se presentan múltiples episodios, diferentes maneras que tienen las madres y los padres de actuar ante una situación dada. En definitiva, se presentan alternativas que se proponen para ser analizadas por todos los miembros del grupo; esto va a facilitar el conocimiento alternativo, fundamental para enriquecer el proceso de toma de decisiones.

- c. *Incrementar el perspectivismo en el contenido de sus ideas y de las formas de razonar sobre diferentes situaciones y, en particular, sobre ellos mismos y sus hijos e hijas.* El intercambio de experiencias, la argumentación facilitada por cada miembro del grupo para explicitar su propia forma de actuar, así como, las aclaraciones del agente de cambio sobre algunos conceptos que se manejan a lo largo de las diferentes sesiones, irán incrementando la posibilidad de ponerse en el punto de vista de las otras personas e incrementar la complejidad con la que razonan sobre sus hijos/as y sobre ellos mismos. Además, permitirá que las madres y los padres adquieran términos nuevos que les ayuden a razonar sobre la vida familiar.
- d. *Crear la necesidad de compartir conocimientos y experiencias con otras madres y otros padres utilizando un nivel de expresión adecuado.* Dado que nos basamos en una intervención grupal, se propicia el que las madres y los padres intercambien sus experiencias. Este intercambio posibilita el que conozcan diferentes puntos de vistas a la hora de actuar. También el grupo y, sobre todo el agente de cambio, irá matizando los conceptos para que sean utilizados adecuadamente.
- e. *Hacer personas autónomas, competentes, conscientes y creativas en el “ser madre o padre”.* Pretendemos que las madres y los padres sean sus propios agentes activos de cambio; pensamos que son ellos los que deben decidir el qué, cómo y cuándo hacer lo que consideran oportuno en su situación sociofamiliar, esto conlleva adquirir un sentido de agentividad que les fortalece en la percepción de su rol como madres y padres .
- f. *Motivar a las madres y padres para sentirse bien en la tarea educativa: satisfechos y colaboradores.* Muchas madres y padres viven su tarea educativa, su papel parental, de una manera muy negativa, con sentimientos que no denotan ninguna

satisfacción. Esto es, algunos se sienten frustrados e impotentes; otros viven la paternidad o maternidad con una gran angustia, ansiedad o miedo; otros como una carga llena de responsabilidades, etc. Todos estos sentimientos no sólo pueden generar una gran insatisfacción personal sino que pueden influir negativamente en el desarrollo y educación de sus hijos e hijas.

- g. *Favorecer el conocimiento propio, la adquisición de una identidad lograda y un adecuado autoconcepto y autoestima.* Las madres y los padres en riesgo psicosocial presentan una gran dificultad para integrar las experiencias emocionales vividas a lo largo de su biografía personal, llena de eventos vitales negativos, dificultando el logro de una identidad personal adulta, lo que va ligado a un autoconcepto y autoestima baja. Con nuestro programa queremos las madres y padres puedan dar sentido a su experiencia, para de esta manera, lograr integrar aquellas emociones discrepantes con en una identidad lograda y coherente, favoreciendo su autoestima y su autoconcepto.
- h. *Favorecer la capacidad para evaluar las situaciones, la capacidad para distanciarse de mensajes y condiciones negativas y afrontar lo adverso.* Sabemos que estas madres y padres realizan un análisis reducido y simplista de las situaciones vitales y de las experiencias personales, lo que va acompañado de una dificultad para regular su comportamiento acorde con las situaciones.
- i. *Favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas y de conflictos en la convivencia social.* El tipo de análisis que realizan estas familias de las situaciones hace que predomine la utilización de estilos de conducta pasivos o agresivos y el uso de una ética y valores autocentrados y con metas a corto plazo, lo que dificulta la resolución de conflictos y el aumento de conflictos.
- j. *Aprender a reforzar y ampliar las fuentes de apoyo, tanto informales como formales.* Sabemos que estas 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 capacidades y enseñen a utilizar los recursos del entorno.

- k. *Facilitar la elaboración de propósitos y expectativas de un futuro prometedor (metas, aspiraciones y proyecto de vida).* Ya que sabemos que estas madres y estos padres presentan un proyecto de poco realizable o ausente, lo que se traduce en el establecimiento de metas personales no elegidas sino impuestas socialmente, baja implicación y compromiso vital y elección de medios inadecuados para alcanzar metas.

4.4. Características

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

- *Consta de dos programas.* El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) consta de un programa que trabaja competencias parentales y un programa que trabaja el desarrollo personal.
- *Es un programa de larga duración.* La duración total de programa con la totalidad de contenidos es de dos cursos escolares.
- *Es un programa flexible.* Se puede llevar a cabo según las siguientes combinaciones:
1) El primer año se imparten los contenidos en habilidades parentales y el segundo año los contenidos de desarrollo personal. 2) Combinando ambos contenidos durante los dos años, comenzando siempre por los contenidos en habilidades parentales.
- *La metodología experiencial fomenta la participación activa de los miembros del grupo.* Las sesiones grupales, conducidas por un agente de cambio, facilitan la toma de conciencia de las pautas educativas y actuaciones cotidianas de las madres y los padres. Para ello, 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. Las madres y los padres pueden aportar experiencias, negociar los objetivos y llegar a conclusiones conjuntas.

- *Parte de episodios reales de la vida cotidiana que facilitan la transferencia.* Las madres y los padres trabajan sobre episodios representativos de la vida cotidiana de las personas que componen el grupo, permitiendo además de una mejor reflexión y análisis, el que se proyecten o identifiquen en alguno de ellos, pudiendo facilitar así, la transferencia a su situación familiar.
- *Combina la información con el apoyo.* El programa facilita información a los miembros del grupo pero ésta siempre es posterior a la reflexión y análisis de las propias formas de actuar de las madres y los padres ante la situación dada.
- *Promueve la constitución del grupo como fuente de apoyo personal* para sus miembros, así como, el uso de recursos comunitarios para favorecer la integración en la comunidad.
- *Potencia las capacidades y no las debilidades.* Sigue un enfoque centrado en la resiliencia. Trata de fortalecer las capacidades de las madres y padres.
- *El profesional se convierte en mediador del proceso de cambio.* Los mediadores del cambio llevan a cabo un rol de facilitador y no de experto.
- *Ofrece un plan de formación inicial y continua para las personas que implementan el programa.* La fidelidad en el método durante la impartición de los contenidos es clave en la implementación y, por ello, se asegura que el agente de cambio conozca el programa, sus contenidos y la metodología donde se asienta.
- *Cuenta con un diseño de evaluación.* 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.

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, supone realizar una intervención desde la vulnerabilidad a la resiliencia. En el Cuadro 4.1. podemos ver un resumen de los factores de riesgo que suelen presentar las madres y padres que participan en

programa y que los sitúa en una situación de vulnerabilidad y aquellos factores resilientes que proporciona en el ámbito personal, familiar y comunitario.

Cuadro 4.1. Desde la Vulnerabilidad a la Resiliencia. Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

	VULNERABILIDAD	RESILIENCIA
INDIVIDUAL	Malestar psicológico Falta de perspectivismo Identidad personal fragmentada Análisis simple de las situaciones vitales Escasas habilidades en resolución de conflictos Bajo control sobre sus vidas Dependencia del técnico Proyecto de vida desdibujado o ausente	Agencia personal Capacidad perspectivista Identidad lograda Habilidades de comunicación y solución de problemas Capacidad para evaluar las situaciones y afrontar lo adverso Elaboración de metas, aspiraciones y proyecto de vida
FAMILIAR	Relaciones de pareja violentas Desconocimiento de las características personales de sus hijos/as Negligencia parental, coerción, normas rígidas e incoherentes Distanciamiento físico y emocional de la familia extensa	Acuerdo en la pareja sobre la educación de sus hijos/as Centrados en las necesidades de sus hijos/as Mejora de la supervisión de los hijos, menos prácticas negligentes, coercitivas y mas prácticas inductivas Apoyo de la familia extensa
COMUNITARIO	Barrios conflictivos y/o violentos Con escasas oportunidades de ocio constructivo Falta de cohesión social entre los vecinos; aislamiento social	Combinación equilibrada de apoyos formales e informales Uso de recursos municipales eliminando barreras de uso Participación en actos comunitarios

4.5. Contenidos

Los contenidos de Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) 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, se han añadido a los contenidos, ya elaborados sobre habilidades parentales, un segundo bloque de contenidos que responde a la necesidades que estas madres y padres presentan en diferentes áreas de su desarrollo adulto y que tuvimos ocasión de describir en el capítulo dos.

A continuación, en los siguientes apartados y, haciendo una división por bloques de contenido, haremos referencia al proceso de elaboración y descripción de los diferentes módulos y sesiones de los que consta el programa.

4.5.1. Formación en habilidades parentales

Recordemos que para la elaboración de los módulos de habilidades parentales del programa se parte, por un lado, del programa de escuela de madres y padres de Radio ECCA para familias normalizadas elaborado siguiendo la metodología experiencial y por otro, de las aportaciones sobre las características y necesidades de esta población realizadas por las educadoras y los educadores de familia de los Servicios Municipales de la isla de Gran Canaria. Estos iban a implementar el programa con aquellas familias a las que estaban interviniendo de manera individualizada, por lo que podían revisar si los episodios de las sesiones que contenía el programa de madres y padres para familias normalizadas eran representativos de las familias con las que estaban interviniendo. De esta manera se elaboran cinco módulos que pretenden dar respuestas a las necesidades y problemáticas familiares que más inciden en el ejercicio de la parentalidad.

A continuación, en el Cuadro 4.2. podemos ver, a modo de resumen, los módulos y sesiones de los que consta este primer programa con contenidos en habilidades parentales. Cada uno de estos módulos contiene entre 4 y 7 sesiones en función de las características del mismo, ascendiendo a un total de 23 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 diferentes módulos.

Cuadro 4.2. Módulos y sesiones: Formación en habilidades parentales

MODULOS	SESIONES
1. Actividades de la vida cotidiana	El juego Viendo la televisión Las tareas escolares Comer, ¿sólo para alimentarse? Organización de las actividades cotidianas
2. Las madres y los padres ante los problemas del desarrollo	Las dificultades en el sueño Los comportamientos agresivos La inhibición y timidez El niño/a inquieto/a
3. Comunicación y resolución de conflictos en la familia	Las relaciones de pareja Las relaciones madres/padres-hijos/hijas Las relaciones entre hermanos/as Las relaciones entre amigos/as
4. Situaciones que cambian la vida familiar	Las madres y los padres ante la separación o divorcio Repercusiones del desempleo Madres y padres con dependencias: drogas, alcohol y juego Los hijos y las hijas con necesidades educativas especiales
5. Las respuestas de las madres y los padres ante situaciones difíciles	Las madres y los padres ocupados Las madres y padres con problemas personales Las madres y padres ante los fracasos de sus hijos e hijas Las madres y padres con escasos recursos económicos

En el desarrollo de estos módulos se trata de entrar en un proceso de reflexión y análisis de lo que las madres y padres hacen ante diversos niños y niñas, edades y circunstancias, por lo que no es crucial la edad que tengan sus propios hijos/as. Cualquier familia, independientemente de la edad de éstos, puede analizar lo que hace, las consecuencias de ello e iniciar, por lo tanto, un proceso de cambio que beneficie el desarrollo y educación de sus hijos e hijas. Además, hay que tener en cuenta el orden en que

los contenidos se plantean, teniendo en cuenta los avances en la cohesión del grupo y los recursos personales y grupales de sus miembros. Por tanto, estamos hablando de una organización de los contenidos que avanza gradualmente en el nivel de carga emocional que implican para las madres y los padres, permitiéndoles avanzar en sus propios recursos antes de afrontar contenidos con una alta carga emocional para ellos.

4.5.1.1. Módulo 1. Las actividades de la vida cotidiana

Este módulo se acerca a la familia como contexto de aprendizaje común a todos sus miembros (Rodrigo y Palacios, 1998). Para estos autores el entorno familiar es concebido como un conjunto de escenarios en los que tiene lugar la interacción cotidiana y desde el que en palabras de los propios autores “*los padres vertebran el desarrollo infantil y lo llenan de contenido*” (p. 48).

Según Rodrigo y Acuña (1998) el currículum educativo familiar hace referencia al conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas de conducta que se van adquiriendo mediante la participación en procesos de enseñanza-aprendizaje con los miembros de la comunidad familiar. Dicho currículum tiene un carácter implícito u oculto, de modo que difícilmente pueden llegar a ser explicitadas las metas y contenidos por los miembros de la familia. Las madres y padres organizan actividades y construyen estilos participativos de relación con sus hijos e hijas pero no siempre son conscientes de estar llevando a cabo dicha actividad.

Por lo tanto, lo que queremos en este módulo es que las madres y padres puedan reflexionar acerca de las diferentes actividades cotidianas que influyen en el desarrollo y la educación de los hijos e hijas, explicitando sus metas y contenidos. El número de sesiones es de cinco y cada una corresponde a una de las actividades cotidianas que consideramos tienen un mayor peso en la vida familiar: el juego, viendo la televisión, las tareas escolares, la alimentación y una última sobre cómo organizar estas actividades de la vida cotidiana.

1. El juego. El objetivo de esta sesión es que las madres y padres 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 que las madres y padres puedan 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 las madres y padres respecto a las tareas escolares de sus hijos e hijas, 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 alimentarse?.* El objetivo de esta sesión es que las madres y padres analicen 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.

4.5.1.2. *Módulo 2. Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo*

Este módulo se centra en los diversos problemas del desarrollo que pueden sufrir los hijos e hijas. El desarrollo de los hijos y las hijas no siempre está libre de problemas. Algunas veces, éstos son síntomas que acompañan enfermedades más importantes, por lo que deben tratarse con ayuda médica y otras veces, quizás la mayoría, son una señal de que algo no está funcionando bien en las relaciones familiares (Casttels, 1999; Gürtler, 2000). Estos problemas afectan directamente a madres y padres produciéndoles un gran sentimiento de culpa, impotencia y angustia que no les ayuda a entender ni a afrontar el problema de forma eficaz.

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

cotidiana: tales como dificultades en el sueño, los comportamientos agresivos, la inhibición y timidez y las actitudes de los progenitores ante el niño/a inquieto/a.

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. Los 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. La inhibición y timidez. El objetivo de esta sesión es analizar la relación existente entre las conductas o reacciones de las madres y padres 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 las madres y padres 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.

4.5.1.3. 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 parento-filial, la relación fraterna 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 parento-filiales.* 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/as.* El objetivo de esta sesión es analizar la influencia de las madres y los padres 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/as.* El objetivo de esta sesión es que las madres y los padres 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.

4.5.1.4. *Módulo 4. 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 hija 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 madres ante la separación o divorcio.* El objetivo de esta sesión es analizar las actitudes de las madres y de los padres 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.* El objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las actitudes de las madres y los padres 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 de la persona en desempleo.

3. *Padres y madres con dependencias: drogas, alcohol y 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.* 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 o niña con necesidades educativas especiales para un buen funcionamiento de la familia.

4.5.1.5. *Módulo 5. Las respuestas de los padres y las madres ante situaciones difíciles.*

Este módulo se divide en cuatro sesiones cuyo objetivo general es reflexionar sobre cómo las respuestas de los padres y las madres ante situaciones difíciles pueden afectar al desarrollo y la educación de los hijos y las hijas.

1. *Los padres y las madres ocupados.* El objetivo de esta sesión es que las madres y los padres tomen conciencia del tiempo que les demandan las diferentes tareas de su vida cotidiana y analicen las consecuencias que puedan encontrar en la atención y afecto que necesitan sus hijos e hijas.

2. *Los padres y las madres con problemas personales.* El objetivo de esta sesión es analizar y comprobar la diversidad de situaciones familiares que se pueden dar cuando los padres y las madres tienen problemas personales.

3. *Los padres y las madres ante los fracasos de sus hijos e hijas.* El objetivo de esta sesión es reflexionar sobre las consecuencias que tienen para los hijos y las hijas la manera como las madres y los padres afrontan los fracasos de los primeros.

4. *Los padres y las madres con escasos recursos económicos.* El objetivo de esta sesión es analizar distintos casos de maltrato asociados a la marginación familiar.

4.5.2. Formación en desarrollo personal

Como complemento al programa de habilidades parentales se ha elaborado el programa con contenidos de desarrollo personal. La necesidad de completar la formación con estos otros módulos surgió al comprobar que muchas madres y padres llegan a tomar conciencia de lo que hacen, de sus prácticas educativas y de las consecuencias que generan pero en la vida cotidiana tienen grandes dificultades para poder llevarlas a la práctica. Esto ocurre sobre todo en aquellas familias en riesgo medio y alto, donde la acumulación de estresores y de eventos vitales negativos hace muy difícil la tarea educativa. Estos nuevos contenidos les va a dotar de los recursos personales necesarios para poder afrontar las situaciones conflictivas que se les puedan presentar, lo que contribuirá a mejorar el desarrollo y la educación de los hijos e hijas.

Tras realizar un análisis exhaustivo a través de bibliografía especializada, así como, de las diferentes aportaciones que nos hacían los mediadores que implementaban el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), elaboramos un programa estructurado en cuatro módulos.

A continuación, en el Cuadro 4.3. podemos ver a modo de resumen los módulos y sesiones de los que consta este segundo bloque con contenidos de desarrollo personal.

Cuadro 4.3. Módulos y sesiones: Formación en desarrollo personal

MODULOS	SESIONES
1. Identificar la vida personal	Reconociendo emociones (I) Reconociendo emociones (II) El camino de mi vida Quien soy yo
2. Analizar las situaciones personales	Los estilos de conducta Elección de valores El crecimiento moral
3. Resolver situaciones personales	Bloque 1: Cómo identificar, valorar y afrontar los conflictos Situaciones interpersonales que generan estrés cotidiano. La influencia del estrés en las relaciones interpersonales. Como identifico y respondo al estrés cotidiano Bloque 2: Recursos personales y sociales para actuar ante el conflicto Aprender a relajarme Saber comunicarse: escuchar y observar Saber comunicarse: expresar sentimientos Saber comunicarse: expresar necesidades Saber comunicarse: pedir un favor, disculparse Saber comunicarse: afrontar la crítica, desarmar la ira Saber comunicarse: negociar
4. Elaborar mi proyecto de vida	Mis metas vitales Comparo mis metas con las de los demás Cómo consigo mis metas Mi proyecto de vida (I) Mi proyecto de vida(II) Del proyecto a la realidad

Cada uno de estos módulos contiene entre 4 y 7 sesiones en función de las características del mismo, ascendiendo a un total de 23 sesiones. Es necesario destacar que la introducción de estos contenidos requiere que el grupo esté cohesionado, dada la carga emocional de los mismos, por eso se recomienda comenzar con los contenidos en habilidades parentales, no obstante es fundamental seguir el orden establecido en los contenidos de desarrollo personal ya que los objetivos siguen un orden ascendente: identificar, analizar, resolver y elaborar.

Asimismo, mediante la realización de estos módulos se promueven una serie de dimensiones de cambio; de una identidad personal fragmentada a la consecución de una identidad lograda; de un análisis simple de las situaciones vitales a una capacidad para evaluar de manera compleja las situaciones y afrontar lo adverso; de escasas habilidades en resolución de conflictos a habilidades de comunicación y solución de conflictos, reforzando las fuentes de apoyo; de un proyecto de vida desdibujado o ausente a la elaboración de un proyecto de vida realista. Estas dimensiones de cambio se han seleccionado porque favorecen la adquisición de aquellas capacidades que no son utilizadas por las personas que viven en contextos de riesgo psicosocial en su vida cotidiana y promueven las competencias que son básicas para normalizar y regularizar el proceso de desarrollo personal y social.

4.5.2.1. Módulo 1. Identificar la vida personal

En el capítulo dos vimos la importancia que el logro de una identidad unitaria y coherente tiene para el ajuste psicosocial de las personas y como, en el caso de las personas que se encuentran en situación de riesgo psicosocial, es frecuente que la identidad personal se presente fragmentada, transformada en identidades parciales (Linares, 1997).

Una forma de fomentar el logro de una identidad unitaria y coherente es propiciar el acceso a la identidad narrativa. Para esto, es necesario que la identidad narrativa se transforme, que se vuelva más abstracta, permitiendo categorizaciones y diferenciaciones más elaboradas y complejas de la experiencia. La distinción de la inmediatez experiencial va a facilitar plantearse quiénes son, facilitando una reflexión sobre sí mismos en diferentes áreas de su vida en una proyección temporal con pasado, presente y futuro (Arciero, 2004).

La elaboración de historias de vida es un instrumento muy valioso para la construcción de nuestra propia identidad, autoconcepto y autoestima (Serra y Cerda, 1997). Sin embargo,

no todos los formatos de historias de vida son igualmente fructíferos (De Salvo, 1999). Los que más efectos positivos logran tienen las siguientes características: a) ordenan los eventos secuencialmente para construir un relato coherente y lo más completo posible desde la propia perspectiva; b) incluyen descripciones concretas de episodios, personajes y escenarios; c) enlazan los sentimientos y emociones pasadas y presentes con los episodios vividos; d) resaltan también los aspectos positivos de nuestra experiencia y no sólo los negativos, aunque éstos últimos estén más accesibles en un primer momento; e) señalan lo que se ha aprendido a partir de lo que se ha vivido en lugar de recrearse en lamentaciones, autojustificaciones o culpas. En suma, son aquellas historias que permiten dar un significado a lo vivido y facilitan el que la persona se “explique a sí misma” (Pourtois y Desmet, 1992).

Teniendo en cuenta estas características, hemos elaborado un módulo cuyo objetivo general es que las madres y padres puedan dar sentido a su experiencia, para de esta manera, lograr integrar aquellas emociones discrepantes con su identidad a través de una articulación mayor de su identidad narrativa.

El módulo consta de cuatro sesiones:

1. *Reconociendo emociones (I)*
2. *Reconociendo emociones (II)*
3. *El camino de mi vida*
4. *Quien soy yo*

En las dos primeras sesiones dada la importancia que tiene la regulación afectiva en la trama narrativa, es preciso trabajar el reconocimiento y expresión de las emociones, teniendo en cuenta además, que en estas familias existe dificultades no sólo de control emocional sino dificultades en la discriminación y descripción de las experiencias emocionales (Linares, 1997).

En la tercera sesión utilizando la técnica del “camino de la vida”, las madres y padres realizarán un recuerdo biográfico de su vida. Ordenando los eventos secuencialmente desde la propia perspectiva, incluyendo descripciones concretas de episodios, personajes, situaciones y emociones enlazadas a ellas, elaborarán una historia de su vida. Una vez

elaborada, darán significado a la misma procurando resaltar aspectos positivos de su experiencia y señalando lo que se ha aprendido a partir de lo que se ha vivido.

En la última sesión se propicia la reflexión sobre quiénes somos y cómo nos vemos a nosotros mismos en la actualidad, se trabaja el autoconcepto y la autoestima, propiciando la reflexión de cómo lo vivido influye en lo que sentimos en nuestro presente, logrando así una narración que integre la vida pasada con la actual.

4.5.2.2. Módulo 2. Analizar las situaciones personales

La relación y el contacto social proporcionan las bases para el desarrollo personal y la capacidad para poder aprovechar oportunidades. Sabemos que las personas en situación de riesgo psicosocial presentan una serie de obstáculos para que puedan sacar provecho de las relaciones que les brindan apoyo en momentos de tensión, algunos de los cuales reflejan la competencia y capacidad de la persona necesitada (Eckenrode y Wethington, 1990). También sabemos que la conducta interpersonal se aprende y que, por tanto, puede enseñarse y modificarse.

Así, uno de los objetivos que nos proponemos en este programa es dotar a las madres y padres de herramientas eficaces que le permitan adquirir la capacidad de relacionarse con los demás de manera efectiva. Como paso previo, en este segundo módulo les ayudaremos a analizar como se relacionan con los demás.

El módulo consta de tres sesiones:

- 1. Los estilos de conducta*
- 2. Elección de valores*
- 3. El crecimiento moral*

En la primera sesión las madres y padres conocen diferentes formas en las que las personas se relacionan con los otros para después reflexionar y acceder a su propio *estilo de comportamiento interpersonal*.

En las relaciones interpersonales se puede actuar con tres *estilos* de conducta diferente que son un estilo de conducta pasiva, agresiva y asertiva. La conducta asertiva o socialmente hábil sería aquella en la que se da una expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de las otras personas. La conducta pasiva o inhibida se da cuando ocurre una trasgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Finalmente se da una conducta agresiva cuando se defienden los derechos personales y se expresan los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y el propagar rumores falsos (Castanyer, 2004; Costa y López, 1994)

Si saber entendernos bien con otras personas es importante, no lo es menos el conocer nuestra valoración de las cosas, lo que para nosotros resulta bueno o malo, aquello que aceptamos o rechazamos, lo que para nosotros es importante. Cada uno de nosotros tenemos una serie de valores que guían nuestro comportamiento, sin embargo no siempre somos conscientes de ellos, no nos damos cuenta de cuales son nuestros valores, aunque están ahí, actuamos sin darnos cuenta de por qué lo hacemos. Si nuestros valores se centran sólo en lograr nuestro propio beneficio (son autocentrados) y se plantean metas a corto plazo (satisfacción inmediata de las cosas que queremos lograr) entonces vamos a evaluar las situaciones de una manera muy diferente de cuando nuestros valores son altruistas y se plantean metas a largo plazo.

En las dos últimas sesiones se pretende que las madres y padres conozcan la variedad de valores que existen, relacionando los valores con comportamientos de la vida cotidiana y tomando conciencia de sus valores y los del grupo. Tomar conciencia de cuáles son sus valores les va a ayudar a evaluar a las personas, las situaciones y a ellos mismos, permitiendo una actuación más acorde con estos.

4.5.2.3 Módulo 3. Resolver situaciones personales

Una de las características presentes en estas madres y padres es las escasas habilidades que presentan a la hora de resolver conflictos y hacer frente a las situaciones estresantes. Existe en ellas una tendencia a no sopesar adecuadamente lo que ocurre y a improvisar una respuesta automática que no suele contribuir a la resolución del problema.

La evaluación de la situación y el modo en el que se responde a ella son dos procesos que determinan y explican las reacciones de las personas ante los sucesos o situaciones estresantes (Lazarus y Folkman, 1986; Lazarus, 1991).

Todos hemos observado como las personas ante un mismo suceso no reaccionan de la misma manera, así, mientras una misma situación puede generar estrés en unas personas, en otras no. Tampoco la forma de actuar es la misma, mientras unas pueden intentar hacer frente a la situación poniendo en marcha diferentes estrategias, como por ejemplo solicitar ayuda a otros, otras personas tienden a evitar el suceso o simplemente mantenerse en una queja continua. Así, un mismo suceso puede verse de forma distinta; como algo superable, que me va a hacer sentir bien y que me va a dar la ocasión de demostrar mis capacidades o bien, como algo amenazante que me va a hundir psicológicamente y va a evidenciar mis carencias personales.

Es muy importante que estas personas sean conscientes de cuáles son esos pensamientos que aparecen ante las situaciones estresantes y cómo le hacen sentirse para, a continuación, ayudarle a reinterpretar el significado de la situación con el fin de cambiar la trayectoria de la respuesta emocional (Gross, 2001). Hay que evitar la tendencia de “rumiar” las situaciones o los problemas, esto es, a focalizarse en los aspectos negativos de sí mismo o en las interpretaciones negativas de la propia vida. Esta práctica va acompañada de tristeza, enfado, frustración, emociones todas ellas que, si se dan muy frecuentemente, incapacitan a las personas para salir adelante (Bushman, 2002).

Por ello, en este módulo se les enseña a las madres y padres a evaluar las situaciones estresantes y diversos modo de responder a ellas.

Bloque 1: Cómo identificar, valorar y afrontar los conflictos

1. *Situaciones interpersonales que generan estrés cotidiano.*
2. *La influencia del estrés en las relaciones interpersonales.*
3. *Como identifico y respondo al estrés cotidiano*

Una vez conseguido, se les dota de estrategias que le faciliten el llevar a cabo el afrontamiento como son el entrenamiento en relajación y el entrenamiento en habilidades de comunicación: saber escuchar y observar, expresar sentimientos y necesidades, pedir un favor, disculparse, afrontar la crítica, desarmar la ira y negociar.

Bloque 2: Recursos personales y sociales para actuar ante el conflicto

1. *Aprender a relajarme*
2. *Saber comunicarse: escuchar y observar*
3. *Saber comunicarse: expresar sentimientos*
4. *Saber comunicarse: expresar necesidades*
5. *Saber comunicarse: pedir un favor, disculparse*
6. *Saber comunicarse: afrontar la crítica, desarmar la ira*
7. *Saber comunicarse: negociar*

En suma, si en el módulo anterior se permitía que las madres y padres analizaran cómo se relacionaban con las personas de su entorno, en éste se trata de dotarlos de herramientas que les permita ser capaces de relacionarse adecuadamente y que desarrollen sus potencialidades para manejar el estrés, esto conllevará un mayor control de las situaciones y sentido de autoeficacia.

4.5.2.4 Módulo 4. Elaborar mi proyecto de vida

Para hacer posible que estas personas comiencen a tener un proyecto de vida realista hay que dotarles de un sentido de competencia personal y social. Es la creencia de control, con independencia de que llegue realmente a ejercerse, lo que hace que el individuo se sienta capaz de relacionarse efectivamente con su entorno y de lograr las metas que desea (Thompson, 1981). Los módulos anteriores nos han ayudado a que estas personas adquieran un mayor grado de control de sus vidas y una mayor autoeficacia.

Este último módulo proporciona las pistas necesarias para que cada persona elabore su camino, su proyecto de vida y se realiza en seis sesiones:

Mis metas vitales

Comparo mis metas con las de los demás

Cómo consigo mis metas

Mi proyecto de vida (I)

Mi proyecto de vida(II)

Del proyecto a la realidad

En las tres primeras sesiones se trabaja el concepto y cada uno establece sus metas personales. Definir una meta, ya sea ésta grande o pequeña, permite que la persona pueda concentrar y dirigir su energía hacia objetivos que desea o necesita alcanzar.

En la sesión cuatro y cinco las madres y padres reflexionan sobre quienes son ahora, con qué recursos personales y sociales cuenta cada uno para poder hacer frente a sus metas elegidas. En la última sesión las madres y padres indican sus compromisos así como analizan las dificultades que se pueden encontrar para la realización del mismo.

4.6. Metodología

El programa utiliza la mediación de un profesional para propiciar los procesos de cambio en el grupo siguiendo una metodología de carácter experiencial. Esta metodología trata de potenciar la reconstrucción de lo vivido en un escenario de aprendizaje sociocultural compartido con otras personas (Máiquez *et al.*, 2000). Las personas se basan en sus concepciones o teorías implícitas que se han desarrollado a partir de sus experiencias y vivencias a lo largo de la vida (Rodrigo *et al.*, 1993). Son ellas las que dan sentido a nuestra realidad cotidiana y suponen la base sobre las que sentimos y vemos el mundo.

Por ello, la metodología experiencial es respetuosa con dichas teorías pero parte del supuesto de que las personas deben aprender a explicitarlas (transformarlas de implícitas a explícitas) con el fin de poder propiciar los procesos de cambio. El programa debe brindar actividades en las que las personas analicen y reflexionen sobre la forma en que perciben e interpretan su vida cotidiana, el modo en que actúan y sienten para que ellas mismas se sientan protagonistas de todo ello y, con el apoyo del grupo y del agente de cambio, sugieran

los pasos a seguir para propiciar el cambio. Es a partir del acceso consciente al por qué realizan determinadas acciones y al análisis de las consecuencias de las mismas, como es posible llegar a un compromiso de cambio realista. Además, si el escenario en el que las personas construyen el conocimiento es un escenario sociocultural, el escenario de intervención también debe ser un escenario sociocultural en el que se compartan conocimientos e ideas con otras personas y donde la experiencia cobre un papel fundamental.

La tarea del mediador en una intervención de este tipo es la de ayudar y facilitar el proceso de construcción compartida del conocimiento en el grupo. Esto se consigue, como tuvimos ocasión de ver en el capítulo tres, adoptando los siguientes principios: construcción del conocimiento como un miembro más del grupo; apoyar la iniciativa personal y reforzar los sentimientos de competencia; invitar a la negociación y a la búsqueda de consenso; partir de las preocupaciones y necesidades de las madres y los padres; proporcionar pistas que ayuden a las madres y padres a descubrir los medios necesarios para solucionar los problemas y regular el clima emocional.

La metodología del programa en contenidos de habilidades parentales cuenta con dos fases bien diferenciadas (Byrne, 2010; Máiquez, 1997; Martín, 2005; Rodrigo *et al*, 2008). Una primera fase de tipo impersonal, en la que los miembros del grupo analizan y reflexionan en base a episodios de la vida cotidiana de diferentes familias que guardan relación con el tema de la sesión, y una segunda fase de tipo personal, en la que cada miembro del grupo va a ir explicitando y analizando su forma de actuar en situaciones relacionadas con el tema central de la sesión. Además, va a ir identificando los sentimientos que le genera haber actuado así, y se le ayuda a descubrir las consecuencias y a verbalizar alternativas de cambio realistas y no idealizadas, basadas en el “deber ser”. Cada una de estas dos fases, consta de varios momentos en los que cada miembro del grupo va a ir completando todo el proceso de análisis y reflexión. A continuación, vamos a definir cada uno de estos momentos.

- *Introducción*

Orienta a los participantes sobre el contenido de la sesión y motiva a realizarla eficazmente. Este primer momento de la metodología experiencial tiene más importancia

que la que normalmente se le suele otorgar. Teniendo en cuenta que su duración debe ser breve, alrededor de cinco minutos, se pretende captar la atención de los las madres y padres, así como, fomentar la motivación y la participación de todos los miembros del grupo. Para ello, comenzamos dando sentido y significación a la sesión, haciendo referencia a la importancia que tiene el tema de la sesión, bien sea para la relación familiar como para el desarrollo y la educación de los hijos/as, conectando con las experiencias que cada uno tiene sobre el tema objeto de reflexión y análisis y terminando con la negociación de los objetivos de la sesión.

- *Observación de alternativas*

En este segundo momento de la sesión se pretende que las madres y los padres, de una manera impersonal, reflexionen y analicen lo que ocurre en una serie de episodios de la vida cotidiana de algunas familias. También se deben trabajar algunos de los objetivos que perseguimos en el programa, como es la adquisición de pensamiento alternativo y el perspectivismo, que contribuirán al cambio de las cogniciones concretas y, en consecuencia, de la acción situada. En este momento o periodo de la sesión, potenciaremos el pensamiento alternativo como base para la toma de decisiones al presentarles múltiples formas de actuar que tienen las madres y los padres ante una misma situación. A continuación de cada uno de los episodios, realizamos tres preguntas que facilitan la reflexión. Se trata de que entiendan que las cosas que suceden no se ven sólo como yo las veo, que no todos tienen que sentir ante una situación determinada lo mismo que yo siento, y que hay muchas formas de hacer las cosas, diferentes a como yo las hago. 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?, y contribuyen a adquirir un mayor nivel de perspectivismo en las madres y padres.

- *Explicitar las formas de actuar*

En este momento de la sesión se da un salto cualitativo, ya que se pasa de un análisis impersonal a otro personal. A partir de ahora, ya dejamos de hacer referencia a lo que otros hacen, sienten y piensan para referirnos a lo que cada madre o padre del grupo hace, siente y piensa en relación al tema que se plantea en la sesión. Así como, el discurso de las madres y los padres en la fase anterior es más perspectivista, en esta fase es auto-centrado, ya que el objetivo de la misma es que los miembros del grupo vayan explicitando la forma de actuar,

verbalizando lo que hacen y tomando conciencia de ello. El grupo pasa a ser un grupo de co-escucha, en el que todos y cada uno de las madres y padres, explicitan su forma de actuar con respecto al tema a tratar en cada sesión. No sólo explicitan cómo actúan, sino también deben responder al cómo se sienten, qué es lo que hacen, qué consideran que no deberían hacer y por qué actúan así.

El objetivo fundamental de este periodo de la sesión no es otro que el de tomar conciencia de lo que se hace, de cuáles son las prácticas educativas, las formas de actuar ante una situación concreta, no el de “confesarse” ante el grupo. Si ante una situación concreta dudamos que una madre o un padre no está diciendo verdaderamente lo que hace, más que reprocharle, habrá que pensar que quizás actúe de esa manera porque tiene miedo a ser juzgado, al que dirán, a romper con algo pactado con las personas implicadas en la situación, etc., pero nadie podrá dudar de que no ha tomado conciencia de lo que está haciendo. Seguramente, cuando compruebe que otros miembros del grupo verbalizan lo que hacen sin que tenga consecuencias para ellos, se sentirá más seguro y terminará por explicitar, como uno más, su forma de actuar.

- *Análisis de las consecuencias*

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

Por ello, cuando un miembro del grupo hace un análisis muy superficial de las consecuencias que puede originar su forma de actuar, es necesario que, tanto el mediador como los demás miembros del grupo le ayuden a encontrarlas. Este hecho va a propiciar un mayor nivel de interacción entre los miembros del grupo. Es el momento en el que el grupo se convierte en un grupo de apoyo, reforzando o confrontando lo que cada uno deduce de su forma de actuar, en definitiva, ayudando a asumir las consecuencias. Pero también hay que significar que es el periodo más complejo de la metodología, ya que a nadie se le esconde la gran dificultad que conlleva saber encontrar lo que puede pasar después de haber realizado

frecuentemente una conducta. Estamos haciendo referencia a un tipo de pensamiento, el pensamiento consecuencial, clave para la resolución de muchas situaciones conflictivas. Sin un buen análisis de las consecuencias, todo el proceso que se está siguiendo de reflexión y análisis personal se quedaría incompleto y no permitiría llegar con mayor claridad al último periodo diseñado en la metodología, que es el compromiso personal, el poder explicitar objetivos personales de cambio.

- *Compromiso personal*

Esta fase es el resultado del análisis realizado en las fases anteriores. Si cada madre o padre del grupo ha tomado conciencia de cuál es su forma de actuar ante una determinada situación, si se ha realizado un buen análisis de las consecuencias que puedan generarse de esa forma de actuar, se puede llegar con cierta facilidad a plantear, ¿y ahora qué?, ¿qué puede hacer para evitar las consecuencias que anteriormente había descrito? Llegado a este momento final de la sesión, es importante que cada miembro del grupo verbalice un compromiso personal que puede ir orientado, bien a reforzar lo que ya está haciendo en la relación con sus hijos, o a explicitar un objetivo personal de cambio. Éste debe ser operativo y muy a corto plazo para garantizar su consecución y favorecer la motivación de los participantes. También hay que tener en cuenta que uno de los objetivos del programa es que las madres y los padres sean sus propios agentes activos de cambio, que adquieran un sentido de agentividad, que fomente un mayor nivel de autoeficacia, satisfacción y controlabilidad en su tarea educativa. Por ello, es importante que sean ellos los que verbalicen lo que creen que deben hacer para mejorar sus prácticas educativas, mientras que el papel de los mediadores debe estar encaminado a ayudar a concretar esos objetivos y a mediar para que sean realistas y poco frustrantes.

La metodología del programa en contenidos de desarrollo personal, aunque inspirada en la metodología experiencial, no sigue una estructura tan definida como cuando trabajamos los contenidos en habilidades parentales. Usamos en este caso técnicas diferentes según los contenidos a trabajar. Durante la realización de las actividades, las madres y padres fundamentalmente ampliarán su conocimiento de otros puntos de vista y otras formas de actuar y sentir para potenciar su conocimiento alternativo, reflexionarán sobre el modelo propio de pensar, sentir y actuar para tomar conciencia del mismo y observar sus consecuencias en diversos ámbitos de la vida diaria y asumirán compromisos ante el grupo para llevar a cabo

algunos cambios en la vida real y facilitar la transferencia de lo aprendido en las sesiones. En suma, el perspectivismo, la reflexión, la observación de las consecuencias de nuestras acciones y las de los demás y la asunción de compromisos son los procesos clave que se van a practicar durante las sesiones. Así, en el marco de esta metodología experiencial se utilizan técnicas específicas: como historias de vida, role playing, lluvia de ideas, estudio de casos, técnicas de relajación...

4.7. Instituciones participantes

Para implementar y ejecutar el programa es necesaria la intervención de varias instituciones. A continuación presentamos cada una de las instituciones participantes y la forma en la que contribuye al programa:

- *Radio ECCA*, es la responsable de la formación, seguimiento y evaluación del programa y participa con los siguientes recursos humanos:
 - Un coordinador del Programa de Atención y Apoyo a la Familia.
 - Un responsable de la formación de los padres y de las madres.
 - Personal de diferentes departamentos de la institución encargados de la administración, diagramación del material impreso, imprenta y almacén.

- *El equipo de Intervención Familiar del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna*, es responsable de la formación y evaluación del programa, así como, de la asesoría técnica del mismo aportando los siguientes recursos humanos:
 - Profesorado.
 - Becarios/as.
 - Alumnado de posgrado.
 - Alumnado del prácticum de psicología.

- *Los Cabildos, Diputaciones o Gerencia Servicios Sociales o Direcciones Generales de Familia:*
 - Financiación para la implementación del programa.
 - Seguimiento de la implementación del programa.

- *Los Servicios Sociales Municipales adscritos al programa,* aportan a los técnicos municipales que se encargarán tanto de la selección del grupo de padres y de madres que van a participar en el programa, como de hacer el papel de mediadores del grupo.

4.8. Evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con contenidos en habilidades parentales ha sido evaluado en la Comunidad Canaria tras su primera implementación en la isla de Gran Canaria en el año 1997 (Martín, 2005).

El perfil de los participantes en la referida evaluación 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/as 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.

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 agente de cambio 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 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 infantiles, contemplando sólo las de tipo físico, y una percepción de que el papel de los progenitores 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 o niña 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 las personas que participaron se sienten más capaces en su papel, perciben que controlan mejor sus vidas y que la tarea parental requiere tiempo, esfuerzo y dedicación.

El diseño de evaluación así como los resultados del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con contenidos de desarrollo personal se exponen en los siguientes capítulos. Sí mencionar, que para llevar a cabo la evaluación pre-post del programa con la incorporación de los contenidos de desarrollo personal, la duración del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) fue en esta ocasión de un año escolar, realizando tres módulos de habilidades parentales; *Las actividades de la vida cotidiana* donde se tratan todas aquellas actividades de la vida cotidiana que tienen una gran importancia para el desarrollo y educación de los hijos, como son el juego, la televisión, las tareas escolares, la alimentación y cómo organiza la familia estas actividades cotidianas en días de diario y en días de fiesta; *Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo*, donde se tratan temas relacionados con los problemas que los hijos pueden tener en su desarrollo, tales como las 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 y; *Comunicación y resolución de conflictos en la familia*, en el que se tratan temas como la relación de pareja, la relación paterno-filial, la relación fraterna y la de los hijos e hijas con sus amigos y amigas y dos módulos de desarrollo personal; *“Identificar la vida personal”* y *“Analizar las situaciones personales”*

4.9. Conclusiones

En este capítulo hemos descrito el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), sus objetivos y características generales, la población a la que se destina y su puesta en práctica. Este programa que combina contenidos en habilidades parentales y desarrollo personal pretende apoyar y desarrollar tanto las competencias y habilidades parentales como las personales de madres y padres que se encuentran en situación de vulnerabilidad y posibilitar así el desarrollo de una parentalidad positiva.

Se sigue un enfoque de resiliencia en el que se persigue disminuir los factores de riesgo y vulnerabilidad y aumentar los factores de resiliencia.

Asimismo, hemos expuesto los resultados de las evaluaciones realizadas del programa con los contenidos de habilidades parentales en la Comunidad Canaria. Los principales resultados nos muestran que tras el programa disminuye el apoyo de los participantes a las ideas Nurturistas e Innatistas, se produce una disminución de las prácticas permisivo-negligentes y coercitivas y aumenta el uso de las prácticas inductivas. Al mismo tiempo, los participantes mostraron tras el programa una mayor Autoeficacia, Locus de control interno, Acuerdo en la pareja y percepción de la dificultad en el rol.

Capítulo 5

Objetivos, diseño y método de evaluación

Introducción

Objetivos

Diseño de evaluación

Método

Estudio 1.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos

Estudio 1.1.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Riesgo Psicosocial*

Participantes

Instrumentos

Procedimiento

Diseño de evaluación y estrategias de análisis

Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo Centros Educativos de Atención Preferente*

Participantes

Instrumentos

Procedimiento

Diseño de evaluación y estrategias de análisis

Estudio 2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo

Participantes

Instrumentos

Procedimiento

Diseño de evaluación y estrategias de análisis

5.1. Introducción

En esta evaluación se pretende conocer la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) atendiendo a sus efectos a corto y largo plazo. En primer lugar, queremos comprobar los efectos inmediatos del Programa en los modelos mentales situacionales, los cuáles, a diferencia de las teorías implícitas, son representaciones dinámicas y flexibles, que pueden sufrir modificaciones momento a momento en el escenario de la intervención (Máiquez *et al.*, 2000; Rodrigo, 1994). Las prácticas educativas y la agencia personal van a ser nuestras dimensiones de cambio. Por tanto, evaluamos cambios objetivos y subjetivos.

Como novedad, frente a anteriores evaluaciones del programa, queremos ver en qué medida los resultados obtenidos se dan cualquiera que sea el nivel de riesgo psicosocial de la familia. También queremos evaluar si los resultados obtenidos para las familias en riesgo psicosocial se generalizan para aquellas familias que asistieron al programa en los *Centros educativos de Atención Preferente*, familias en este caso, donde los menores no tienen la declaración de riesgo por los Servicios Sociales Municipales.

En el caso de familias en situación de riesgo psicosocial, aunque el programa es de larga duración, reflejar el cambio inmediatamente después de finalizar el programa es difícil, ya que las presiones socioculturales y el aislamiento social, al que se ven sometidas, parece disminuir la eficacia de los programas a corto plazo (Graziano y Diament, 1992).

Por ello, en segundo lugar, realizamos una evaluación a largo plazo, en este caso, entre 9 y 12 meses después de finalizar el programa. Con esta evaluación queremos detectar cambios situados en los modelos mentales pero también medir la percepción de las madres y padres algún tiempo después, sobre su situación y capacidad de afrontamiento frente a eventos vitales y cómo esta percepción se encuentra estructurada. Al mismo tiempo, queremos analizar en qué medida los técnicos de los equipos de familia de los Servicios Sociales Municipales detectan cambios en el entorno y el ambiente familiar de estas familias y cuál es la naturaleza de los mismos.

A continuación, describimos los objetivos y diseños de evaluación seleccionados para esta evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con contenidos en desarrollo personal en la Comunidad Canaria, así como, los diferentes apartados que

corresponden al método de investigación; participantes, instrumentos, procedimiento, diseños y estrategias de análisis.

5.2. Objetivos

El diseño de esta evaluación se ha estructurado en torno a dos objetivos generales, que a su vez contienen objetivos específicos. Veamos a continuación, cada uno de ellos.

1. Analizar la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) para familias en riesgo psicosocial en relación a sus efectos inmediatos sobre los participantes, examinando el papel de las condiciones familiares como elementos moderadores.

- 1.1 Explorar las tendencias de cambio de los participantes tras el programa en relación a su agencia parental y prácticas educativas.
- 1.2 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 relacionadas con dicha tipología.
- 1.3 Comprobar si las tendencias de cambio de los participantes en relación a su agencia parental y prácticas educativas, para familias en riesgo psicosocial, se pueden generalizar con los resultados obtenidos con la implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en un grupo de familias cuyos hijos e hijas acuden a Centros Educativos de *Atención Preferente*.

2 Evaluar los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), sobre la complejidad del razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar.

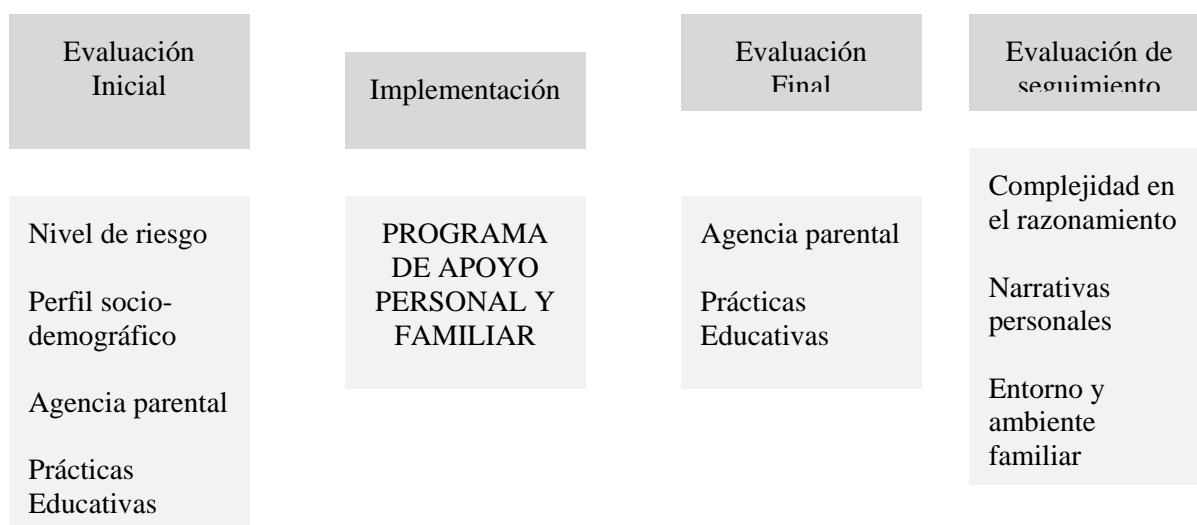
- 2.1. Explorar el nivel de complejidad en el razonamiento en un grupo de madres tras realizar el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).
- 2.2. Explorar las narrativas personales en un grupo de madres tras realizar el Programa de Apoyo Personal y Familiar(PAPF).
- 2.3. Explorar el entorno y ambiente familiar en un grupo de madres tras realizar el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

5.3. Diseño de evaluación

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 sólo a medidas previas y posteriores a la intervención sino también a medidas a largo plazo. Esto 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 (PAPF), a la que le sigue una evaluación final o posterior a la realización del mismo y por último, una evaluación de seguimiento a largo plazo, realizada entre 9 y 12 meses después de la finalización del programa. En la Figura 5.1., podemos ver el esquema del diseño de evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

Figura.5.1. Esquema del diseño de evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).



Cada uno de los objetivos generales, propuestos para la evaluación, posee características diferenciales en los diseños que se derivan de ellos. Respecto al primer objetivo; *Analizar la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), en relación a sus efectos inmediatos sobre los participantes, examinando el papel de las condiciones familiares como elementos moderadores*, 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). Este diseño cumple las funciones de la evaluación sumativa o de producto. 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 *et al.*, 2000).

En relación al segundo objetivo, *Evaluar los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), sobre la complejidad del razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar*, realizamos un diseño experimental, donde a través del muestreo aleatorio de los participantes que recibieron inicialmente el programa y lo finalizaron (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 *et al.*, 2008), lo que implica un alto grado de intervención. Concretamente, consiste en un diseño de seguimiento con un periodo de cobertura en la recogida de datos dilatado entre 9 y 12 meses después de la finalización del programa que contrastamos con un grupo control no equivalente en espera de tratamiento.

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 (PAPF): Efectos inmediatos** y; **Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo**.

A continuación, en el Cuadro 5.1. se presenta, a modo de resumen, los objetivos y características del diseño de investigación.

Cuadro 5.1. Objetivos y características del diseño de la investigación

Diseño de investigación	Objetivos generales	Diseño	Objetivos específicos
*Método experimental *Datos cuantitativos y cualitativos * Medidas repetidas	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 como elementos moderadores de la misma	* Diseño cuasiexperimental *Diseño con grupo control no equivalente * Nomotético *Grado de intervención medio-alta	Explorar las tendencias de cambio de los participantes tras el programa en relación a su agencia parental y prácticas educativas.
			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.
			Comprobar si las tendencias de cambio de los participantes en relación a su agencia parental y prácticas educativas para familias en riesgo psicosocial se pueden generalizar con los resultados obtenidos con la implementación del programa en un grupo de familias en Centros Educativos de <i>Atención Preferente</i>
	Evaluar los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) para familias en riesgo psicosocial, sobre la complejidad del razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar.	*Diseño experimental *Nomotético *Seguimiento *Longitudinal *Grado de intervención alto	Explorar el nivel de complejidad en el razonamiento en un grupo de madres tras realizar el programa
			Explorar las narrativas personales en un grupo de madres tras realizar el programa
			Explorar el entorno y ambiente familiar en un grupo de madres tras realizar el programa.

5.4. Método

Exponemos, en este apartado, el método de investigación correspondientes a cada uno de los estudios planteados: participantes, instrumentos, procedimiento, diseños y estrategias de análisis.

5.4.1. Estudio 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos

En el presente estudio se analiza la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), atendiendo a los efectos inmediatos del mismo en relación a los cambios producidos en los participantes sobre la agencia personal y prácticas educativas.

Para dar respuesta a este objetivo hemos realizado dos estudios independientes, uno con el grupo de familias en Riesgo Psicosocial y otro, con el grupo de familias de Centros Educativos de Atención Preferente.

5.4.1.1. Estudio 1.1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Riesgo Psicosocial*

Con este estudio pretendemos, en primer lugar, explorar las tendencias de cambio de los participantes tras el programa en relación a su agencia parental y prácticas educativas y en segundo lugar, explorar la variabilidad en las tendencias de cambio, identificando la tipología que capture esta variabilidad intrasujeto, así como, las condiciones relacionadas con dicha tipología.

5.4.1.1.1. *Participantes*

En este estudio han participado 140 madres, de las que el 50% formaron el grupo de intervención y el otro 50% el grupo control. El grupo de intervención estuvo formado por aquellas madres referidas por los Servicios Sociales Municipales de la isla de La Palma que realizaban el “Programa de Apoyo Personal y Familiar” (PAPF) en el curso 2001-2002.

La implementación del programa en esta isla comienza con el convenio firmado entre

la fundación Radio ECCA, la Universidad de La Laguna y el Cabildo de La Palma para que el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) pudiese ser implementado como parte del Programa de Intervención Familiar (PIF). Una vez que las diferentes corporaciones locales de la isla de La Palma deciden implementar el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en el curso 2001, se realizaron dos jornadas de formación intensiva en el programa por parte de Radio ECCA donde participaron los mediadores y las mediadoras que implementarían el programa. Asimismo, de manera regular los mediadores y las mediadoras realizaron reuniones donde exponían dificultades, dudas, potencialidades, etc. A dichas reuniones asistía un responsable del programa de la fundación Radio ECCA.

Una vez realizada la formación inicial cada una de las corporaciones locales implicadas fue la responsable de seleccionar a aquellas madres y padres que consideraron que poseían un perfil apropiado para el programa. Se les proponía 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. Así, se formaron 12 grupos de madres, uno por cada servicio social de los municipios de la isla que estaban participando en el programa. La media de participantes por grupo fue de 5.8 (DT= 3.6). El porcentaje de abandono del programa fue del 32%. De un total de 115 madres que comenzaron el programa, 70 madres lo siguieron y formaron el grupo de intervención. Los motivos de abandono informados por las madres fueron característicos de las intervenciones de larga duración: cambio de residencia, situaciones inesperadas (accidente, enfermedad), nuevo trabajo y embarazo. Las participantes que abandonaron y aquellas que completaron el programa no diferían en las variables sociodemográficas ni en las medidas pre-test. Aunque el programa es para padres y madres, no participó en el programa ningún padre, lo cual viene siendo la tónica habitual en este tipo de programas.

En relación al grupo control, éste estaba compuesto por las madres que iban a intervenir en la siguiente edición del programa. Por razones éticas no fue posible escoger al azar madres para el grupo control. Tampoco se pudo tener un año esperando al grupo control para obtener medidas pre y postest del mismo, sin ningún tipo de intervención.

En la Tabla 5.1. se presentan las características sociodemográficas y el contraste de medias o frecuencias de las mismas entre el grupo de intervención y el grupo control.

Tabla 5.1. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control. Grupo en Riesgo Psicosocial.

	Grupo Intervención <u>M</u> (DT) o %	Grupo Control <u>M</u> (DT) o %	F (gl) O χ^2	p
Edad	38.69 (13.70)	34.54 (8.92)	4.21(1/133)	.52
Número de hijos/as	2.56 (1.56)	2.19 (1.22)	2.29(1/132)	.13
Zona				
Rural	88.6	80.0	1.941(1)	.16
Urbana	11.4	20.0		
Estado civil				
Soltero/a	17.1	21.9		
Separado/a	18.6	23.4		
Divorciado/a	2.9	1.6		
Viudo/a	5.7	0.0	5.25(5)	.39
Pareja de hecho	10	6.3		
Casado/a	45.7	46.9		
Tipología Familiar:				
Monoparental	37.7	39.7	.56(1)	.81
Biparental	62.3	60.3		
Menores en protección:				
Si en centros	10.6	4.9	1.42 (1)	.23
No en centros	89.4	95.1		
Hijos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE):				
Si NEE	15.2	14.1	.031 (1)	.86
No NEE	84.8	85.9		
Nivel educativo:				
Sin estudios o primarios	52.9	45.3		
Graduado escolar o FP	41.4	45.3	1.103(2)	.56
Bachiller o Universitarios	5.7	9.4		
Nivel educativo pareja:				
Sin estudios o primarios	52.4	47.2.1		
Graduado escolar o FP	40.5	41.7	.450(2)	.79
Bachiller o Universitarios	7.1	11.1		
Situación económica				
No percibe ayudas estado	56.7	70.4	2.29(1)	.13
Si percibe ayudas estado	43.3	29.6		
Situación laboral				
Desempleo	70.6	73	.96(1)	.61
Trabajo	27.9	27		
Situación laboral pareja				
Desempleo	64.5	35.5	3.573(1)	.06
Trabajo	43.9	56.1.		

Como puede observarse en la Tabla 5.1., 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 38.69 años y 2.56 hijos, con estado civil casado en un 45.7%, y en un 62.3% biparentales. El 88.6 residían en zonas rurales, con un nivel educativo tanto propio (52.9%) como de sus parejas (52.4%) sin estudios o estudios primarios. Se trata de familias que en un 56.7% no perciben ayudas económicas, en situación de desempleo (70.6%) al igual que sus parejas (64.5%).

5.4.1.1.2. Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio fue necesario recabar información sobre las variables a evaluar a partir de dos informantes. Por un lado, un instrumento cubierto por el mediador o mediadora que implementaba el programa y por otro lado, instrumentos cubiertos por las participantes. En la Tabla 5.2. se muestra un resumen de los instrumentos de evaluación en función del informante que los cubre y el momento del proceso en el que se realiza.

Tabla 5.2. Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante y del momento de medida

	Evaluación inicial	Evaluación Final
Mediador/a	*Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial para familias biparentales y monoparentales	
Participantes (madres)	*Perfil sociodemográfico de las familias *Cuestionario de agencia parental *Cuestionario situacional de prácticas educativas de riesgo	*Cuestionario de agencia parental *Cuestionario situacional de prácticas educativas de riesgo

Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006). Ver Anexo 1.

Los protocolos usados en este estudio y contestados por el técnico a cargo de la familia

analizan 42 indicadores, con respuestas dicotómicas si/no, en las siguientes áreas;

- ✓ Factores sociodemográficos (8 ítems; ej., nivel educativo parental, número de hijos/as).
- ✓ Apoyo social familiar (2 ítems; ej., apoyo de la familia extensa).
- ✓ Organización familiar y doméstica (7 ítems; ej., vivienda inadecuada, falta de organización en el hogar, falta de control sanitario).
- ✓ Historia de maltrato y características personales de los cuidadores (7 ítems; ej., historia de abuso del padre/madre; abuso de drogas por parte de los padres/madres; madre con depresión).
- ✓ Calidad de las relaciones dentro de la familia (7 ítems; ej., relaciones conflictivas padre/madre-hijos/hijas, relación violenta dentro de la pareja).
- ✓ Prácticas educativas inadecuadas (5 ítems; ej., negligencia parental, normas rígidas e incoherentes)
- ✓ Problemas de adaptación en los hijos/as (6 ítems; ej., problemas de conducta, problemas emocionales).

Existe una versión para familias biparentales y otra para familias monoparentales, pero sólo difieren en lo relativo a la calidad de las relaciones dentro de las familias, teniendo en cuenta la posible existencia de pareja en las madres monoparentales. El instrumento ofrece tres coeficientes discriminantes para cada indicador de acuerdo al nivel de riesgo (bajo, medio, alto). Un simple cálculo consistente en la suma por cada nivel de riesgo de los coeficientes de cada indicador aplicable a la familia más una constante, permite estimar el nivel de riesgo que corresponde a la suma más alta alcanzada de entre los tres niveles.

En la investigación que nos ocupa, la distribución de los niveles de riesgo fue; un 40.3% se clasificó como familias de riesgo bajo, (familias que no presentaban indicadores de riesgo) el 16.7% como familias de riesgo medio, y el 43.1% como familias de riesgo alto.

En la tabla 5.3. se presentan los indicadores obtenidos en función del nivel de riesgo (medio-alto), que son los que diferían del nivel de riesgo bajo, donde no existían indicadores de riesgo, y del tipo de familia (monoparental, biparental).

Tabla 5.3. Indicadores en función del nivel de riesgo y del tipo de familia (biparental, monoparental)

	Riesgo medio	Riesgo alto
Familias biparentales	<ul style="list-style-type: none"> -Vivienda en malas condiciones de mantenimiento, equipamiento y orden. -Desconocimiento de las necesidades emocionales y cognitivas de los hijos/as - Falta de higiene del hijo/a. - Deficiencia en habilidades de organización y economía doméstica. -Normas excesivamente rígidas e inconsistentes. -Retraso escolar del hijo/a. -Carencia de redes sociales de apoyo. - Relación de pareja conflictiva. 	<ul style="list-style-type: none"> -Agresión verbal o física como método disciplinario. - Abuso de drogas o alcohol en el padre o de 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/as. -Relación parento filial violenta. -Trastornos emocionales del hijo/a y problemas de conducta en el ámbito escolar del hijo/a. <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Indicadores riesgo medio</p>
Familias monoparentales	<ul style="list-style-type: none"> -Retraso y absentismo escolar del hijo/a. -Malestar psicológico de la madre. -Problemas de conducta en el ámbito familiar y escolar del hijo/a. -Desconocimiento de las necesidades emocionales o cognitivas de los hijos/as. -Despreocupación por la salud, higiene, educación u ocio de los hijos/as. - Relación padres-hijos conflictivas y violentas. -Historia personal de abandono de la madre. - Deficiencia en las habilidades de organización y economía doméstica. - Normas excesivamente rígidas o inconsistentes. -Historia personal de maltrato de la madre. -Uso de la agresión verbal o física como método disciplinario. - Relación fraternal conflictiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Negligencia parental en los deberes de protección. -Mala alimentación del hijo/a. - Relación de pareja y fraternal violenta. - Problemas de conducta en el ámbito social del hijo/a. -Trastornos emocionales del hijo/a. -Carencia de redes sociales de apoyo. -Abuso de drogas o alcohol en la madre y abuso de drogas o alcohol en algún familiar. <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">Indicadores riesgo medio</p>

Perfil sociodemográfico de las familias. Ver Anexo 2.

Este instrumento consiste en una ficha que debe cumplimentar el propio participante facilitando algunos datos sociodemográficos como son: sexo, edad, número de hijos/as, estado civil, si tienen hijos/as en el sistema de protección, si tienen hijos/as con necesidades educativas especiales, nivel educativo propio y de la pareja, situación económica y situación laboral, tanto propia como de la pareja.

Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y las madres (Máiquez, Capote, Rodrigo y Martín, 1999). Ver Anexo 3.

Este cuestionario aporta información sobre la auto-percepción de las madres y los padres 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.

* Control Interno: Se trata de 4 ítems (alpha de Cronbach = .82) que valoran el grado en que una madre o un padre 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”. Una puntuación alta en control interno indica que las madres o padres piensan que tienen control sobre sus vidas y que las cosas pueden cambiarse. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

* Autoeficacia: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems (alpha de Cronbach = .80)

que valoran el grado en que una madre o un padre 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”. Puntuaciones altas en autoeficacia indican que la madre o el padre cree en su propia capacidad para resolver problemas y tienen confianza en su rol. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

* Acuerdo en la pareja: Se trata de 2 ítems (alpha de Cronbach = .75) que valoran el grado en que una madre o un padre tiene la percepción de que existe acuerdo y apoyo entre él/ella y su pareja, a través de cuestiones como “ Mi pareja y yo estamos de acuerdo en la forma de educar a nuestro hijos e hijas” y “Cuento con el apoyo de mi pareja para educar a mis hijos e hijas. . Una puntuación alta en acuerdo en la pareja indica que la madre o el padre habla frecuentemente con su pareja para llegar a un acuerdo en la educación de los hijos e hijas y sobre cuestiones familiares importantes. 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 (alpha de Cronbach = .82) que valoran el grado en que una madre o un padre tiene la percepción de que la tarea parental 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 necesiten tanto”. Una puntuación alta en dificultad en el rol significa que la madre o el padre cree que la tarea de ser padre es muy complicada, requiere mucho tiempo y esfuerzo. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

* Motivación para el cambio: Se trata de 4 ítems (alpha de Cronbach = .79) que valoran el grado en que una madre o un padre 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”. Puntuaciones altas en motivación para el cambio indican que la madre o el padre tienen expectativas positivas en relación a su posibilidad de cambio tras realizar el programa. Esta dimensión se evalúa exclusivamente al inicio del programa.

* Transferencia a la vida cotidiana: Esta dimensión se evalúa a través de 4 ítems (alpha de Cronbach = .79) que valoran el grado en que una madre o un padre 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". Puntuaciones altas en transferencia para la vida cotidiana indican que la madre o el padre cree en su capacidad de trasladar lo aprendido a su vida cotidiana. Esta dimensión se evalúa exclusivamente al finalizar el programa.

Cuestionario situacional de prácticas educativas de riesgo (adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992). Ver Anexo 4.

Esta prueba aporta información sobre los métodos de crianza de los hijos e hijas a través de seis situaciones en la que aparecen algunas conductas problemáticas.: de externalización (ej., "Una tarde su hijo/a se encuentra solo/a en casa y está muy aburrido. Aunque tiene prohibido usar el radio casete de su hermano, lo coge y se lo rompe", dos de internalización (ej., "Su hijo/a llega a casa muy triste y a punto de llorar. El motivo es que unos compañeros de clase se han burlado de él/ella y no le han dejado jugar con ellos"), y de transgresión social (ej., "usted se encuentra al profesor de su hijo/a. este le dice que no presta atención en clase, interrumpe con frecuencia y molesta a los compañeros y compañeras").

Este cuestionario cuenta con dos formas paralelas, una de ellas se aplica al inicio del programa y otra al finalizar el mismo. 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. 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, (alpha de Cronbach = .76) 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 qué tiene que aprender a burlarse también de ellos”. Una puntuación alta en permisivismo y negligencia significa que la madre o el padre en situaciones de conflicto con el hijo/a deja que el hijo/a actúe por si mismo, no presta atención a sus problemas y no le demanda comportamientos más maduros.

* Práctica Inductiva: Se trata de 5 ítems en la versión inicial y 9 ítems en la versión final (alpha de Cronbach = .79) 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”. Una puntuación alta en inductivismo indica que la madre o el padre da una explicación de las normas, ofrece razones para reprobar la conducta, respeta las iniciativas del hijo o hija, enfatiza las consecuencias negativas de su comportamiento para los demás y ofrece apoyo, confianza y comunicación.

*Práctica Coercitiva: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems en la versión inicial y 4 ítems en la versión final, (alpha de Cronbach = .80) 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 “cuando salimos del colegio le regañé y le dejé en casa sin salir”. Una puntuación alta en coercitividad indica que las madres o padres usan el castigo físico, refuerzan las respuestas agresivas hacia los otros niños/a, restan los privilegios y utilizan amenazas verbales.

5.4.1.1.3. Procedimiento

Los cuestionarios iniciales se administraron durante las dos sesiones iniciales. Los cuestionarios finales se completaron al finalizar el programa. La persona responsable de cada grupo conocía los instrumentos de evaluación y estaba capacitada para resolver cualquier duda que pudiera surgir, gracias a la formación previa llevada a cabo por los responsables del programa.

5.4.1.1.4. *Diseño de evaluación y estrategias de análisis*

En este apartado se describe el diseño y el plan de análisis correspondiente a este estudio. En concreto, se han elegido dos diseños complementarios de evaluación:

En el primer diseño, se examina la eficacia del programa en relación a los cambios producidos en las familias en las dimensiones de agencia parental y las prácticas educativas, prestando especial atención a los posibles efectos moderadores de estos cambios. El segundo 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.

En el presente estudio 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 y se han realizado análisis de conglomerados para explorar 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 primer diseño y con el fin de explorar los cambios producidos en las 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 η^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 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 $R^2 < .01$, 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 segundo diseño, 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.

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 ha explicado en el primer diseño, 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 χ^2 (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).

5.4.1.2. Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos. *Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente*

En el presente estudio se analiza la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) implementado en un grupo de familias en Centros Educativos de Atención Preferente, atendiendo a los efectos inmediatos del mismo en relación a los cambios producidos en los participantes.

5.4.1.2.1. *Participantes*

En este estudio han participado 67 madres y padres, de las que 32 formaron el grupo de intervención y el 35 el grupo control. El grupo de intervención estuvo formado por madres y padres que acudían al programa en Centros Educativos de Atención Preferente en las islas de, Tenerife, Gran Canaria y Fuerteventura, bajo acuerdo con Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. El grupo control estaba compuesto por las madres que iban a intervenir en la siguiente edición del programa. Por razones éticas no fue posible escoger al azar madres para el grupo control. Tampoco se pudo tener un año esperando al grupo control para obtener medidas pre y postest del mismo, sin ningún tipo de intervención.

Al igual que en el caso de las Corporaciones Locales, en los Centros Educativos de Atención Preferente se realizaron dos jornadas de formación intensiva para los mediadores/as por parte de responsables de la fundación Radio ECCA. En todos los casos, a lo largo del programa, realizaron reuniones donde exponían dificultades, dudas, potencialidades, etc. A dichas reuniones asistía un responsable del programa de la fundación Radio ECCA.

Para nuestro estudio contamos con 7 grupos de madres y padres, uno por cada Centro Educativo seleccionado; 2 de Tenerife; 2 de Fuerteventura y 3 de Gran Canaria. La media de participantes por grupo fue de 5, 54 (DT= 1.59). Dado que la mayoría eran madres y para homogenizar el grupo, se eliminó de la investigación el 9,4 % de padres de la muestra. En la Tabla 5.4. se pueden ver las características sociodemográficas, así como, el contraste de medias o frecuencias de las mismas entre el grupo de intervención y el grupo control.

Tabla 5.4. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente.

	Grupo Intervención	Grupo Control	F (gl)	p
	<u>M</u>(DT) o %	<u>M</u>(DT) o %	o χ^2	
Edad	40.48 (9.67)	40.51 (7.08)	.00(1/62)	.98
Número de hijos/as	2.55 (.87)	2.48 (1.25)	.058(1/60)	.81
Zona				
Rural	64.3	35.7	2.603(1)	.10
Urbana	40	60		
Estado civil				
Soltero/a	6.9	6.1		
Separado/a	6.9	9.1		
Divorciado/a	3.4	3		
Viudo/a	3.4	6.1	1.281(5)	.93
Pareja de hecho	3.4	9.1		
Casado/a	75.9	66.7		
Tipología Familiar:				
Monoparental	10.3	18.8	.855(1)	.35
Biparental	89.7	81.3		
Hijos/as con Necesidades Educativas Especiales (NEE):				
Si NEE	14.3	0	.4.494 (1)	.34
No NEE	85.7	100		
Nivel educativo:				
Sin estudios o primarios	17.2	27.3		
Graduado escolar o FP	48.3	51.5	1.712(2)	.42
Bachiller o Universitarios	34.5	21.2		
Nivel educativo pareja:				
Sin estudios o primarios	28	28.6		
Graduado escolar o FP	56	50	.298(2)	.86
Bachiller o Universitarios	16	21.4		
Situación económica				
No percibe ayudas estado	51	49	1.476(1)	.22
Si percibe ayudas estado	30	70		
Situación laboral				
Desempleo	68.6	70.8	.17(1)	.92
Trabajo	27.1	26.2		
Situación laboral pareja				
Desempleo	29.4	14	4.727(1)	.09
Trabajo	42.6	57.9		

Como podemos comprobar, 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 40.48 años y 2.55 hijos/as, con estado civil casadas en un 75.9%, y en un 89.7% biparentales. El residían en zonas urbanas, con un nivel educativo tanto propio (48.3%) como de sus parejas (56%) de Graduado escolar o FP. Se trata de familias que en un 51% no perciben ayudas económicas del estado, cuyas parejas trabajan en la actualidad (42.6%) aunque ellas mismas se encuentran en situación de desempleo en un 68.5%.

5.4.1.2.2. Instrumentos

A excepción de los protocolos de riesgos se utilizaron los mismos instrumentos que en el estudio 1.1.; *Perfil sociodemográfico de las familias*, *Cuestionario sobre la Agencia Personal* (Máiquez *et al.*, 1999) y *Cuestionario Situacional de Prácticas Educativas*, (adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992). Ver Anexos 2, 3 y 4.

5.4.1.2.3. Procedimiento

Al igual que en el Estudio 1.1., los cuestionarios iniciales se administraron en las dos primeras sesiones y los cuestionarios finales se completaron al finalizar el programa. 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.

5.4.1.2.4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis

En este estudio, nos interesaba examinar la eficacia del programa en relación a los cambios producidos en las familias en las dimensiones de agencia parental y las prácticas educativas, prestando especial atención a los posibles efectos moderadores de estos cambios. Así que se procedió y se realizaron las mismas estrategias de análisis que en el Estudio 1.1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Familias en Riesgo Psicosocial*.

5.4.2. Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo.

En el presente estudio se evalúan los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) para familias en riesgo psicosocial, sobre la complejidad en el razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar.

5.4.2.1. Participantes

Para realizar la evaluación a largo plazo se contó con 50 madres. De ellas, 25 fueron seleccionadas al azar a partir de las participantes del Estudio 1.1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Familias en Riesgo Psicosocial*, dentro de las que tenían un nivel de riesgo psicosocial medio-alto. Este es el grupo denominado, postest aplazado.

El grupo control estuvo formado por las otras 25 madres que habían sido seleccionadas al azar por los Servicios Sociales Municipales de entre las que iban a participar en la siguiente implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en el curso siguiente. Estas madres presentaban un perfil de riesgo medio-alto.

Como puede observarse en la Tabla 5.5., en la que se presentan las características sociodemográficas, así como el contraste de medias o frecuencias de las mismas entre el grupo postest aplazado y el grupo control, no existen diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas planteadas entre ambos grupos. El grupo de intervención se caracteriza por ser madres con una media de 36.96 años y 3.16 hijos/as, con estado civil casadas en un 36%, y en un 88% monoparentales. El 83.6 % residían en zonas urbanas, con un nivel educativo tanto propio (70%) como de sus parejas (76.9%) sin estudios o estudios primarios. Se trata de familias que en un 72.3 % no perciben ayudas económicas, cuyas parejas trabajan en la actualidad (83.3%) aunque ellas mismas se encuentran en situación de desempleo en un 83.3%.

Tabla 5.5. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia; posttest aplazado/control.

	Grupo Postest Aplazado M(DT) o %	Grupo Control M(DT) o %	F (gl) o χ^2	p
Edad	36.96 (7.88)	33.64 (7.26)	2.23(1/45)	.14
Número de hijos	3.16 (2.15)	2.32 (1.31)	2.77(1/48)	.10
Zona				
Rural	83.6	70.0	2.180(1)	.14
Urbana	16.4	20.0		
Estado civil				
Soltero/a	16	40		
Separado/a	12	16		
Divorciado/a	16	0		
Viudo/a	8	4	10.10(5)	.07
Pareja de hecho	12	0		
Casado/a	36	40		
Tipología Familiar:				
Monoparental	88	87	.01(1)	.91
Biparental	12	13		
Menores en protección:				
Si en centros	10.3	4.8	1.42 (1)	.49
No en centros	92.1	86.8		
Hijos con Necesidades Educativas Especiales (NEE):				
Si NEE	13.8	14.9	.031 (1)	.98
No NEE	84.6	83.6		
Nivel educativo:				
Sin estudios o primarios	70	60	.48(1)	.48
Graduado escolar o FP	30	40		
Nivel educativo pareja:				
Sin estudios o primarios	76.9	42.9	3.24(1)	.07
Graduado escolar o FP	23.1	57.1		
Situación económica				
No percibe ayudas	72.3	75.2	1.026	.31
Si percibe ayudas	27.6	24.8		
Situación laboral				
Desempleado	83.3	84	.004(1)	.95
Trabajador	16.7	16		
Situación laboral pareja				
Desempleado	16.7	23.1	.16(1)	.68
Trabajador:	83.3	76.9		

5.4.2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo este estudio, al igual que en los estudios anteriores, fue necesario obtener información sobre las variables a evaluar a partir de dos informantes, por un lado los

participantes, de los que recabábamos información a través de dos entrevistas y por otro, un instrumento cubierto por el equipo de familia que trabajaba con ésta.

A continuación, en la Tabla 5.6. se muestra un resumen de los instrumentos de evaluación en función del informante que los cubre; participantes/técnicos de los equipos de familia. Para una mayor comprensión de los instrumentos se presenta cada uno de ellos en el apartado Anexos.

Tabla 5.6. Descripción de los instrumentos de evaluación en función del informante

	Instrumentos
Técnicos	*Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia
Participantes (madres)	*Entrevista sobre la complejidad del razonamiento *Evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres

Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia (Peña, Máiquez y Rodrigo, 2002a). Ver Anexo 5.

Este instrumento evalúa el entorno y el ambiente familiar. Contiene un total de 66 indicadores sobre el ambiente familiar, agrupados en ocho categorías. Las categorías recogidas en la escala son: *Organización doméstica; Relación familiar; Prácticas educativas; Percepción de las madres y padres sobre la situación familiar; Salud física y mental de las madres y padres; Adaptación de los hijos e hijas; Relación con el entorno (madres y padres) y Relación con el entorno (hijos e hijas)*. Son los miembros de los equipos de familia los encargados de cumplimentar la escala, deben valorar la frecuencia con la que aparecen los diferentes indicadores utilizando una escala de respuesta tipo likert de cinco puntos.

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 los indicadores recogidos en las categorías.

Entrevista sobre la complejidad del razonamiento (Newberger, 1980). Ver Anexo 6.

Este instrumento es una entrevista semiestructurada que analiza las representaciones esquemáticas de los participantes sobre tres tópicos diferentes: las concepciones sobre el niño, las concepciones sobre la relación entre padres e hijos y las concepciones sobre el propio rol de maternidad. La entrevista consta de 16 preguntas y la duración aproximada de su aplicación es de una hora.

Para el análisis del nivel de complejidad del razonamiento, siguiendo el criterio de evaluación aportado por la autora, cada pregunta es valorada según su pertenencia a uno de los niveles de complejidad del razonamiento (Newberger, 1980), que puede ir desde un nivel bajo de perspectivismo, (Orientación Egoísta.), en el que sólo se atiende al propio punto de vista, a niveles intermedios, centrado bien en el cumplimiento de la norma consensuada culturalmente (Orientación Convencional); o bien en el punto de vista del propio niño (Orientación Subjetivista); hasta tomar simultáneamente varias perspectivas (Orientación Relacional).

En nuestro estudio, cada una de las 16 cuestiones fue calificada con un determinado nivel de complejidad por parte de dos jueces independientes, entrenados de manera específica para dicha tarea. El grado de acuerdo fluctuó de 77.5% a 91.9 % dependiendo de la dimensión de análisis; Concepciones sobre el niño: Kappa=.89; Concepciones sobre la relación entre padres e hijos: Kappa=.90; Concepciones sobre el rol de maternidad: Kappa=.92).

Evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres (Peña, Máiquez y Rodrigo 2002b). Ver Anexo 7.

Este instrumento es una entrevista semi-estructurada con 32 preguntas abiertas. Consta de seis bloques de preguntas relacionadas con los siguientes temas: *Historia de vida y*

reconocimiento de emociones; Autoestima/autoconcepto; Comunicación; Valores personales; Afrontamiento de sucesos vitales; Metas/proyecto. Cada bloque se inicia con una explicación que introduce a las madres y padres en el tema.

Con esta entrevista pretendemos evaluar cambios subjetivos que hagan referencia a los objetivos marcados en el programa, particularmente en el programa de desarrollo personal, esto es; favorecer la adquisición de una identidad lograda, favorecer la comunicación y las habilidades de resolución de problemas, capacidad para evaluar las situaciones y afrontar lo adverso, reforzar fuentes de apoyo y facilitar la elaboración de un proyecto de vida.

Para realizar un análisis de la narrativa, la entrevista la hemos categorizado atendiendo a variables de la estructura y contenido del discurso. 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 los aspectos recogidos en las categorías. En los Cuadros 5.2. y 5.3., podemos ver las categorías de estructura y contenido del discurso, respectivamente.

Cuadro 5.2. Categorías de la estructura del discurso para la evaluación del desarrollo personal.

Entrevista para madres y padres

Estructura del discurso
Resistencia: el grado en el que se evita contar la narración.
Pobreza del discurso: se refiere al grado en que se producen narraciones demasiado simples.
Referencialidad: implica la adecuada identificación de individuos, acciones y eventos.

Cuadro 5.3. Categorías del contenido del discurso para la evaluación del desarrollo personal.

Entrevista para madres y padres

Contenido del discurso
Narración de sucesos importantes
<i>Bajo:</i> No narra sucesos.
<i>Medio:</i> Narra sucesos pero sin descripciones concretas de episodios.
<i>Alto:</i> Narra sucesos con descripciones concretas de episodios pudiendo resaltar además la parte positiva de la experiencia y no sólo la negativa.

Relación de personas, sucesos y emociones

Bajo: No es capaz de relacionar personas con los sucesos.

Medio: Es capaz de relacionar personas con los sucesos sin incluir descripciones de los personajes y escenarios.

Alto: Es capaz de relacionar personas con los sucesos incluyendo descripciones de los personajes y escenarios.

Reconocimiento de emociones

Bajo: No es capaz de nombrar emociones.

Medio: Es capaz de nombrar emociones pero no las enlaza con los episodios vividos.

Alto: Es capaz de nombrar y enlazar sentimientos y emociones pasadas y presentes con los episodios vividos.

Integración

Bajo: No crea teoría explicativa.

Medio: Se recrea en lamentaciones, autojustificaciones o culpas.

Alto : Señala lo que se ha aprendido a partir de lo que se ha vivido sin lamentaciones, autojustificaciones o culpas.

Elaboración del autoconcepto

Bajo: No emite ningún juicio o emisión de un juicio no elaborado.

Medio: Descripción anecdótica pero no realiza una definición.

Alto: Emisión de un juicio elaborado, existe reflexión del mismo.

Expresión de necesidades

Bajo: No es capaz de expresarlas.

Medio: Es capaz de expresarlas pero de manera inadecuada.

Alto: Es capaz de expresar sus necesidades de manera asertiva.

Expresión de emociones

Bajo: No es capaz de expresarlas.

Medio: Es capaz de expresarlas pero de manera inadecuada.

Alto: Es capaz de expresar sus emociones de manera asertiva.

Expresión de opiniones

Bajo: No es capaz de expresarlas.

Medio: Es capaz de expresarlas pero de manera inadecuada.

Alto: Es capaz de expresar sus necesidades de manera asertiva.

Valores

Bajo: No es consciente de los valores.

Medio: Valores materiales.

Alto: Valores de relación y autocentrados.

Percepción del estrés

Bajo: Las situaciones aunque estresantes se ven como algo superable, que le va dar la ocasión de demostrar sus capacidades.

Medio: Las situaciones estresantes se ven como algo superable, aunque siente que no disponen de estrategias para afrontarlo.

Alto: Tendencia de “rumiación”, existe una focalización de los aspectos negativos de sí mismo o en las interpretaciones negativas de la propia vida. Acompañada de emociones que incapacitan a las personas para salir adelante como la tristeza, enfado o frustración.

Afrontamiento

Bajo: Niega la existencia de problemas.

Medio: Evitación o huida del problema.

Alto: Afrontamiento directo del problema basado en la reestructuración del mismo o en la toma de decisiones, y búsqueda de apoyo social.

Proyecto de vida

Bajo: No existen metas y objetivos personales, sociales y laborales y si existen hay una tendencia al conformismo y a la sumisión, a no realizar esfuerzos y tender a la pasividad, teniendo en cuenta sólo el presente.

Medio: Existen metas y objetivos personales, sociales y laborales, pero no planificación.

Alto: Existen metas y objetivos personales, sociales y laborales. Se formulan objetivos y se planifica

5.4.2.3. Procedimiento

Los instrumentos fueron administrados a las madres que iban a comenzar el programa en una siguiente edición con niveles de riesgo medio-alto y a las madres que ya lo habían realizado, entre 9 y 12 meses después de haber finalizado los módulos del programa. Estas madres fueron seleccionadas al azar de entre las que habían terminado el programa y tenían niveles de riesgo medio-alto. Toda la recogida de información se llevó a cabo en los Servicios Sociales.

5.4.2.4. Diseño de evaluación y estrategias de análisis

En este estudio se han llevado a cabo diversos análisis estadísticos para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.

Tanto para evaluar la complejidad en el razonamiento como las narrativas personales se realizó, en primer lugar, un análisis de contingencia entre la variable independiente y la variable dependiente y posteriormente un contraste de proporciones con el fin de ver, si éstas se distribuían homogéneamente entre los niveles de la variable independiente o por el contrario, existían diferencias.

Se empleó el estadístico χ^2 (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 de 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).

En relación a la complejidad en el razonamiento, utilizamos una variable independiente nominal con dos niveles: Grupo postest aplazado y grupo control. Como variable dependiente, el nivel de complejidad en el razonamiento usando la clasificación de Newberger (1980).

En relación a las narrativas utilizamos una variable independiente nominal con dos niveles: Grupo postest aplazado y grupo control. Las variables dependientes son variables de estructura. Resistencia, pobreza en el discurso y referencialidad; variables de contenido: Narración de sucesos importantes; capacidad de relacionar a las personas con los sucesos; reconocimiento de emociones; Integración, elaboración del autoconcepto; expresión de necesidades; expresión de sentimientos; expresión de opiniones; valores; estrés percibido; afrontamiento y proyecto de vida.

Para analizar si existían cambios en el entorno y el ambiente familiar a través de la Escala de Valoración del Entorno y Ambiente Familiar, se realizaron análisis univariados (ANOVAS) para comprobar si se observaban diferencias entre el grupo postest-aplazado y el grupo control para cada uno de las variables analizadas en cada una de las categorías de la que consta la escala. Se empleó F para la interpretación de la significatividad del contraste y 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 $R^2 < .01$, 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).

A continuación, en el Cuadro 5.4. se presenta, a modo de resumen, los diferentes diseños de investigación, y estrategias de análisis utilizadas en cada uno de los estudios planteados.

Cuadro 5.4. Diseños de investigación y estrategias de análisis

	Diseño de investigación	Estrategias de análisis
Estudio 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos		
Estudio 1.1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. <i>Grupo en Riesgo Psicosocial.</i>	Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar(PAPF)	Análisis univariantes de varianza (ANOVAS) Análisis multivariados de varianza (MANOVAS) Análisis de medidas repetidas
	Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)	Análisis de conglomerados jerárquicos Análisis de conglomerados con K medias.
Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. <i>Grupo de Atención Preferente</i>	Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar(PAPF)	Análisis univariantes de varianza (ANOVAS) Análisis multivariados de varianza (MANOVAS) Análisis de medidas repetidas
Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo	Evaluación comprensiva a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar(APF)	Tablas de contingencia Contraste de proporciones Análisis univariantes de varianza (ANOVAS)

Capítulo 6

Resultados

Introducción

Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Estudio 1.1. Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Riesgo Psicosocial*

Cambios producidos en el grupo de intervención.

Diferencias posttest entre el grupo de intervención y el grupo control

Moderadores de las diferencias pre-posttest en el grupo de intervención

Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente*

Cambios producidos en el grupo de intervención.

Diferencias posttest entre el grupo de intervención y el grupo control

Moderadores de las diferencias pre-posttest en el grupo de intervención

Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Análisis de la variabilidad de los cambios intrasujeto

Caracterización de las tipologías de cambio de las familias

Evaluación comprensiva a largo plazo Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo

Complejidad en el razonamiento

Narrativas Personales

Valoración del ambiente y entorno familiar

6.1. Introducción

De acuerdo con los objetivos propuestos con anterioridad, para la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), se realizan dos estudios:

Estudio 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos.

Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo.

En el Estudio 1., se aborda la evaluación de los efectos inmediatos del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) 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.

*Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

*Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Asimismo, la evaluación sumativa se realiza para dos muestras: Familias en riesgo psicosocial y familias en Centros Educativos de Atención Preferente, ya que queremos comprobar si los resultados obtenidos del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se mantienen con la implementación del mismo en centros educativos de atención preferente para familias, en este caso, cuyos menores no tienen la declaración de riesgo por parte de los Servicios Sociales Municipales. De este modo, se realizan dos estudios:

Estudio 1.1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Riesgo Psicosocial.*

Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente.*

En el Estudio 2., se aborda la evaluación de los efectos a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) partiendo de una perspectiva de análisis de los efectos

intersujeto, en la complejidad del razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar.

* Evaluación comprensiva a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

6.2. Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Con esta evaluación se analizaron los cambios producidos en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), prestando particular atención al cambio en su agencia parental y sus prácticas educativas.

En primer lugar, se exploraron los cambios producidos en el grupo de intervención en su agencia parental y en sus prácticas educativas tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con el fin de conocer la influencia del mismo en las familias.

En segundo lugar, se exploraron las diferencias en agencia parental y prácticas educativas, entre el grupo de intervención y el grupo de control una vez finalizada su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF), 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 (PAPF), teniendo en cuenta variables sociodemográficas, la variable motivación para el cambio y una variable relativa a la implementación, como es el tamaño del grupo.

6.2.1. Estudio 1.1.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. Grupo en Riesgo Psicosocial

Se estudia la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en una muestra de 140 madres, referidas por los Servicios Sociales Municipales de la isla de La Palma de las que el 50% formaron el grupo de intervención y el otro 50% el grupo control.

6.2.1.1. Cambios producidos en el grupo de intervención

Con el fin de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se exploró cada una de las variables de cambio planteadas; es decir, los cambios 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, así como cambios en las prácticas educativas permisivo- negligentes, inductivas y coercitivas.

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

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 ($F(3, 67) = 124,445$ $p = .000$, $\eta^2 = .85$), lo que indica que las diferentes variables de esta dimensión no se presentaron en igual medida. Así, la variable autoeficacia se presentó en mayor medida que la variable acuerdo en la pareja ($t_{(69)} = 6.717$; $p = .000$) que la variable control interno ($t_{(69)} = 7.578$; $p = .000$) y que la variable percepción en la dificultad del rol ($t_{(69)} = 16.185$; $p = .000$) así como, la variable acuerdo en la pareja se presentó en menor medida que la variable control interno ($t_{(69)} = 3.589$; $p = .05$) y esta en mayor medida que percepción en la dificultad del rol ($t_{(69)} = 8.557$; $p = .000$).

Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable agencia parental y la variable tiempo de medida ($F(3, 67) = 3.576$ $p = .01$, $\eta^2 = .14$), indicando que los cambios producidos en la agencia parental fueron diferentes en unas variables que en otras. Así, se observó un único cambio significativo tras el programa, en autoeficacia (Ver Tabla 6.1).

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 ($F(2, 68) = 339.111$, $p = .000$, $\eta^2 = .91$). Se presentaron mayores niveles de la práctica educativa coercitiva que la

práctica permisivo-negligente ($t_{(69)} = 6.804$; $p = .01$) y mayores niveles de la práctica inductiva que la práctica permisivo-negligente ($t_{(69)} = 18.419$; $p = .01$) y que la práctica coercitiva ($t_{(69)} = 9.220$; $p = .000$). Así como, se obtuvo un efecto principal significativo en la variable tiempo de medida ($F(1, 69) = 33.882$, $p = .000$, $\eta^2 = .96$), lo que indica que se produjo una reducción generalizada de las prácticas educativas tras el programa ($t_{(69)} = 5.821$; $p = .02$). Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable prácticas educativas y la variable tiempo de medida ($F(2, 68) = 3.544$, $p = .03$, $\eta^2 = .14$), 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. (Ver Tabla 6.1).

A continuación se llevaron a cabo análisis de medidas repetidas para cada una de las variables de cambio planteadas en agencia parental y prácticas educativas. En la Tabla 6.1 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.6.1. Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención. Grupo en Riesgo Psicosocial

	Pretest M(DT)	Postest M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Agencia Parental					
Control Interno	4.44 (1.22)	4.28 (1.06)	1.076	1/69	.98
Autoeficacia	4.93 (.61)	5.20 (.63)	7.208**	1/69	.91
Acuerdo Pareja	3.81 (2.07)	3.24 (2.50)	3.738	1/69	.94
Percepción dificultad Del rol	3.08 (1.31)	3.02 (1.00)	.145	1/69	.99
Prácticas Educativas					
Permisivo-negligente	.88 (.53)	.57 (.45)	19.480***	1/69	.79
Coercitiva	1.63(.81)	1.09 (.73)	19.752***	1/69	.78
Inductiva	2.71 (.64)	2.81(.58)	.950	1/69	.98

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

Como puede verse en la Tabla 6.1., los resultados del análisis de medidas repetidas pusieron de manifiesto la existencia de diferencias pre-postest en las dos variables exploradas. En relación a las variables de agencia parental se observó una única diferencia

estadísticamente significativa en el aumento de la autoeficacia, mostrando una relevancia clínica alta. En relación a las prácticas educativas se observaron diferencias significativas en dos de las prácticas analizadas, con una disminución de las prácticas permisivo-negligentes y las prácticas coercitivas, mostrando una relevancia clínica alta.

6.2.1.2. 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 realizaron análisis de varianza (MANOVA) independientes para la agencia parental y prácticas educativas, tomando como variables de medida la propia dimensión y el grupo de pertenencia (grupo de intervención o grupo control).

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 ($F(4, 117) = 1969,877$ $p = .000$, $\eta^2 = .98$), lo que indica que las diferentes variables de esta dimensión no se presentaron en igual medida. Así, la variable autoeficacia se presentó en mayor medida que la variable acuerdo en la pareja ($t_{(122)} = 7.275$; $p = .000$), que la variable control interno ($t_{(126)} = 9.381$; $p = .000$) y que la variable percepción en la dificultad del rol ($t_{(126)} = 9.381$; $p = .000$) así como, la variable acuerdo en la pareja se presentó en menor medida que la variable control interno ($t_{(127)} = 3.238$; $p = .05$) y esta en mayor medida que la variable percepción en la dificultad del rol ($t_{(131)} = 8.007$; $p = .000$).

Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable agencia parental y la variable grupo de pertenencia ($F(4, 117) = 4.142$ $p = .004$, $\eta^2 = .13$), indicando que existían diferencias en la variable agencia parental en función del grupo de pertenencia. Así,

se observaron dos diferencias significativas en esta variable entre el grupo de intervención y el grupo control, en concreto en la variable autoeficacia y en la variable acuerdo en la pareja. (Ver Tabla 6.2).

A continuación, se exploró la contribución individual de cada una de las variables de agencia parental.

En la Tabla 6.2. se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas.

Tabla 6.2. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en Agencia Parental.

Grupo en Riesgo Psicosocial

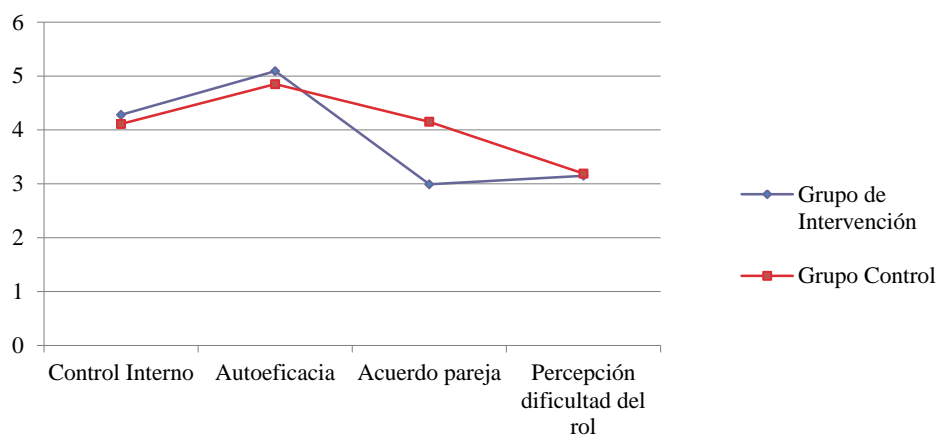
	Grupo de intervención M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Agencia Parental					
Control Interno	4.28 (1.06)	4.11(1.28)	.773	1/133	.01
Autoeficacia	5.20 (.63)	4.85 (.71)	4.432*	1/125	.03
Acuerdo Pareja	3.24 (2.50)	4.15 (1.9)	9.488**	1/126	.07
Percepción dificultad	3.02 (1.00)	3.19 (.98)	.051	1/130	.05
Del rol					

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

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 6.2. 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, fueron la autoeficacia ($F(1, 125) = 4.432$; $p \leq .05$) y el acuerdo en la pareja ($F(1, 126) = 9.448$; $p \leq .01$).

Este resultado se recoge en la Figura 6.1, poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en autoeficacia e inferior en acuerdo en la pareja que el grupo control.

Figura 6.1. Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Riesgo Psicosocial.



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 ($F(3, 131) = 527.933, p = .000, \eta^2 = .93$). Se presentaron mayores niveles de la práctica educativa coercitiva que la práctica permisivo-negligente ($t_{(134)} = 6.275; p = .000$) así como, la práctica inductiva se presentó en mayor medida que la práctica permisivo-negligente ($t_{(134)} = 20.574; p = .000$) y que la práctica coercitiva ($t_{(134)} = 15.198; p = .000$).

Asimismo, se obtuvo una interacción significativa entre la variable prácticas educativas y la variable grupo de pertenencia ($F(3, 131) = 6.302, p = .001, \eta^2 = .13$), indicando que existían diferencias en la variable prácticas educativas en función del grupo de pertenencia. Así, se observaron dos diferencias significativas en esta variable entre el grupo de intervención y el grupo control, en concreto, en las prácticas permisivo-negligentes y en las prácticas coercitivas. (Ver Tabla 6.3).

A continuación, en la Tabla 6.3. se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con cada una de las variables analizadas de las prácticas educativas. Estos resultados indican que las variables han contribuido a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo son las prácticas permisivo-negligentes y las prácticas coercitivas.

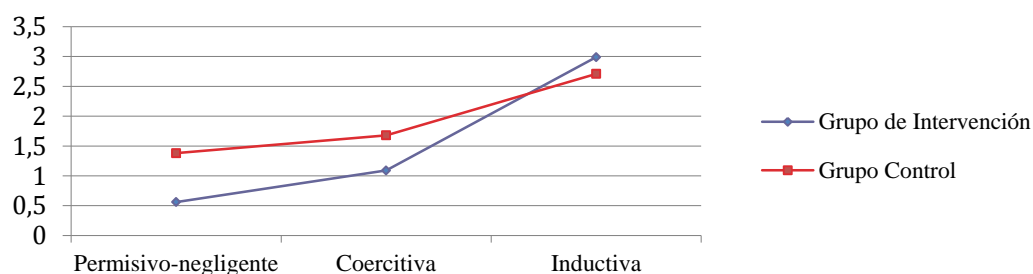
Tabla 6.3. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en Prácticas educativas. Grupo en Riesgo Psicosocial

	Grupo de intervención M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R ² parcial)
Prácticas Educativas					
Permisivo-negligente	.57 (.45)	1.38 (1.50)	19.003***	1/133	.13
Coercitiva	1.09 (.73)	1.68(1.4)	9.249**	1/133	.07
Inductiva	2.81(.58)	2.71 (.64)	3.273	1/133	.02

***p≤.001 **p≤.01 *p≤.05

Este resultado se recoge en la Figura 6.2., poniendo de manifiesto que el grupo de intervención mostró niveles significativamente inferiores en las prácticas educativas permisivo-negligentes, así como, en las prácticas coercitivas.

Figura 6.2. Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas educativas y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Riesgo Psicosocial



6.2.1.3. Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención

Es esperable que la efectividad del programa pueda cambiar en función de algunas variables, de modo que analizamos la influencia moderadora de variables sociodemográficas como; la edad, el número de hijos/as, existencia en la familia de hijos/as con necesidades especiales, existencia de hijos/as en centros de protección, 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), situación laboral propia y de la pareja (desempleo- trabajador) la motivación para el cambio (baja o

alta) y el nivel de riesgo. Asimismo, analizamos una variable referida al modo de implementación, que es el tamaño del grupo.

En primer lugar, fue necesario llevar a cabo el cómputo de la variable cambio de las diferentes dimensiones de la agencia parental y prácticas educativas. Esta variable consiste en restar la puntuación posttest menos la puntuación pretest de cada una de las variables en las dimensiones de agencia parental y prácticas educativas; de modo que puntuaciones positivas en este factor indicarían un aumento de las dimensiones consideradas tras el programa y puntuaciones negativas una reducción de las mismas.

Una vez calculadas las diferentes variables de cambio se realizaron análisis univariantes de las dimensiones de agencia parental y prácticas educativas con las diferentes variables sociodemográficas como independientes, con análisis post hoc Scheffe, para aquellas variables de diferentes niveles (edad, nivel de estudios, estado civil y nº de hijos/as).

Con el fin de facilitar su lectura se presentarán los moderadores organizados en función de las dimensiones analizadas (agencia parental y prácticas educativas).

- Agencia parental

Las ganancias en *Control Interno* al finalizar el programa estuvieron moduladas por la variable menores en centro ($F_{(1, 64)} = 5.088, p \leq .05$). En concreto, aquellas madres que sí tenían hijos/as en el sistema de protección mostraron mayores ganancias en control interno, una vez finalizado el programa, que aquellas madres que no los tenían.

Las ganancias en *Autoeficacia* al finalizar el programa estuvieron moduladas por la variable edad ($F_{(3, 66)} = 4.601, p \leq .05$), menores en centro ($F_{(1, 64)} = 2.068, p \leq .05$) y nivel de estudios de la pareja ($F_{(2, 39)} = 1.542, p \leq .05$). Concretamente, fueron las madres de más de 40 años las que mostraron mayores ganancias en autoeficacia en comparación con aquellas madres menores de 25 años ($p \leq .05$). Así como, las madres cuyas parejas no tenían estudios o estudios primarios en comparación con aquellas madres con Graduado o FP, $p \leq .05$. También aquellas madres que sí tenían hijos/as en el sistema de protección mostraron mayores ganancias en autoeficacia, una vez finalizado el programa, que las madres que no los tenían.

Las ganancias en *Acuerdo en la pareja*, al finalizar el programa, estuvieron moduladas por la edad de las madres ($F_{(3, 66)} = 3.081, p \leq .05$), fueron las madres entre 40-50 años las que mostraron mayores ganancias en acuerdo en la pareja que aquellas madres mayores de 50 años ($p \leq .05$).

En relación al *Percepción de dificultad en el rol parental*, los efectos fueron modulados por el tamaño del grupo, ($F_{(1, 68)} = 5.700, p \leq .05$) y por la motivación para el cambio ($F_{(1, 68)} = 6.523, p \leq .05$). En concreto, fueron aquellas madres que acudían a grupos pequeños, esto es, menos de 5 personas las que obtienen mayores ganancias en percepción de la dificultad del rol que aquellas que acudían a grupos medios, esto es entre 5 y 10 personas. Así como, las madres que presentaban baja motivación para el cambio en comparación con aquellas que presentaban alta motivación para el cambio.

- Prácticas educativas

Los efectos en las *prácticas Permisivo-negligentes*, al finalizar el programa estuvieron modulados por tener hijos/as con necesidades educativas especiales ($F_{(1, 64)} = 4.985, p \leq .05$), por el nivel de estudios de la pareja ($F_{(2, 39)} = 3.967, p \leq .05$) y por la situación económica ($F_{(1, 58)} = 7.405, p \leq .01$). Concretamente, fueron las madres que tenían hijos/as con necesidades educativas especiales las que disminuyeron las prácticas permisivo-negligentes frente a las que no los tenían. Así como, las madres cuyas parejas no tenían estudios o estudios primarios en comparación con aquellas madres con Graduado o FP, $p \leq .05$ y aquellas madres que si percibía ayudas económicas frente a las que no percibían ayudas económicas.

Las ganancias en *Prácticas Inductivas*, estuvieron moduladas por la variable edad, ($F_{(4, 65)} = 5.635, p \leq .001$), por el número de hijos/as ($F_{(3, 66)} = 8.901, p \leq .001$) y por tener menores en centros de protección ($F_{(1, 64)} = 17.968, p \leq .000$). En concreto, las madres que tenían entre 30 y 40 años ganaron en prácticas inductivas en comparación con aquellas madres que tenían entre 40 y 50 años ($p \leq .05$) y aquellas que tenían más de 50 años ($p \leq .05$). Así como, las madres que tenían 3 ó 4 hijos/as en comparación con aquellas madres que tenían 1 ó 2 ($p \leq .001$), 5 ó 6 ($p \leq .05$) ó más de 6 hijos/as ($p \leq .05$). Al igual que las madres que si tenían hijos/as en centros de protección.

A continuación, en el Cuadro 6.1. presentamos, a modo de resumen. las variables moderadoras y sus efectos en cada uno de los factores de la dimensiones evaluadas.

Cuadro 6.1. Resumen de los efectos de las variables moderadoras sobre la Agencia Parental y Prácticas Educativas. Grupo en Riesgo Psicosocial

Dimensiones		Moderadores	Efectos
Agencia Parental	<i>Control Interno</i>	Menores en centros de protección	Ganancias en control interno las madres con menores en centros
	<i>Autoeficacia</i>	Edad	Ganancias en madres mayores de 40 años
	<i>Acuerdo Pareja</i>	Menores en centros de protección	Ganancias en las madres con menores en centros
		Nivel de estudios de la pareja	Ganancias en madres cuyas parejas no tenían estudios o tenían estudios primarios
		Edad	Ganancias en madres entre 40 - 50 años
<i>Percepción dificultad rol</i>	Tamaño del grupo	Aumento para las madres que acudían a grupos pequeños	
		Motivación para el cambio	Aumento en las madres que presentaban baja motivación para el cambio
Prácticas educativas	<i>Permisivo-negligentes</i>	Hijos/as con NEE	Disminución en madres con hijos/as con NEE
		Nivel estudios de pareja	Disminución en madres cuyas parejas no tenían estudios o tenían estudios primarios
		Situación económica	Disminución en madres que sí percibían ayudas económicas
	<i>Inductivas</i>	Edad	Ganancias en madres entre 30 y 40 años
	Nº de Hijos	Ganancias en madres con 3 ó 4 hijos/as	
	Menores en centros de protección	Ganancias en las madres con menores en centros	

6.2.2. Estudio 1.2.: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos Inmediatos. *Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente*

Se estudia la eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en una muestra de 67 madres y padres, de las que 32 formaron el grupo de intervención y 35 el grupo control. El grupo de intervención estuvo formado por padres y madres que acudían al programa en los Centros Educativos de Atención Preferente en las islas de Tenerife, Gran Canaria y Fuerteventura: bajo acuerdo con Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

6.2.2.1. *Cambios producidos en el grupo de intervención*

Con el fin de analizar los cambios producidos en el grupo de intervención tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se exploró cada una de las variables de cambio planteadas; cambios 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, así como, cambios en las prácticas educativas permisivo-negligentes, inductivas y coercitivas.

Este análisis comenzó con una exploración inicial a través de análisis multivariados de varianza (MANOVA) para cada una de las dimensiones analizadas, agencia parental y prácticas educativas.

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 ($F(3, 19) = 75,651$ $p = .000$, $\eta^2 = .92$). Se presentaron mayores niveles de autoeficacia que de acuerdo en la pareja ($t_{(24)} = 2.778$; $p = .010$) y que percepción en la dificultad del rol ($t_{(23)} = 13.802$; $p = .000$). así como, acuerdo en la pareja se presentó en mayor medida que percepción en la dificultad del rol ($t_{(23)} = 5.424$; $p = .000$) y esta en menor medida que control interno ($t_{(23)} = 12.750$; $p = .000$).

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 ($F(2, 25) =$

89.974, $p = .000$, $\eta^2 = .88$). En concreto, se presentaron mayores niveles de la práctica educativa coercitiva que la práctica permisivo-negligente ($t_{(26)} = 2.301$; $p = .030$) y mayores niveles de la práctica educativa inductiva que la práctica permisivo-negligente ($t_{(26)} = 13.680$; $p = .000$) y que la práctica coercitiva ($t_{(26)} = 11.361$; $p = .000$).

A continuación, se llevaron a cabo análisis de medidas repetidas para cada una de las variables de cambio planteadas. En la Tabla 6.4 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.6.4. Contraste de medias pre-postest en el grupo de intervención. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente

	Pretest M(DT)	Postest M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Agencia Parental					
Control Interno	4.94 (.74)	4.97 (.75)	.027	1/25	.001
Autoeficacia	5.02 (.61)	5.11 (.60)	.803	1/25	.03
Acuerdo Pareja	4.48 (1.64)	4.65 (1.32)	.325	1/25	.01
Percepción dificultad del rol	2.76 (.84)	3.13 (.66)	2.616	1/24	.09
Prácticas Educativas					
Permisivo-negligente	1.68 (.35)	1.72 (.41)	.133	1/26	.005
Coercitiva	2.05 (.53)	1.69 (.60)	19.752*	1/26	.16
Inductiva	3.28 (.55)	3.43 (.59)	1.260	1/26	.05

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

Como puede verse en la Tabla 6.4., los resultados del análisis de medidas repetidas para cada una de las variables, pusieron de manifiesto la existencia de diferencias pre-postest en prácticas educativas. Se observó una única diferencia estadísticamente significativa, la disminución en las prácticas coercitivas, mostrando una relevancia clínica media. En relación a la agencia parental, el análisis realizado no mostró diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas.

6.2.2.2. 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 realizaron análisis de varianza (MANOVA) independientes para la agencia parental y prácticas educativas, tomando como variables de medida la propia dimensión y el grupo de pertenencia (grupo de intervención o grupo control).

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 ($F(4, 50) = 1259,324$ $p = .000$, $\eta^2 = .99$), lo que indica que las diferentes variables de esta dimensión no se presentaron en igual medida. Así, la variable autoeficacia se presentó en mayor medida que la variable acuerdo en la pareja ($t_{(58)} = 3.357$; $p = .001$), que la variable control interno ($t_{(60)} = 2.647$; $p = .010$) y que la variable percepción en la dificultad del rol ($t_{(58)} = 15.282$; $p = .000$), así como, la variable acuerdo en la pareja se presentó en menor medida que la variable percepción en la dificultad del rol ($t_{(55)} = 8.127$; $p = .000$) y esta en menor media que control interno ($t_{(57)} = 14.014$; $p = .000$).

No se obtuvo interacción significativa entre la variable agencia parental y la variable grupo de pertenencia indicando que no existían diferencias en la variable agencia parental en función del grupo de pertenencia.

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 ($F(3, 59) = 1983.683$, $p = .000$, $\eta^2 = .99$). Se presentaron mayores niveles de la práctica inductiva que la

práctica permisivo-negligente $t_{(62)} = 12.524$; $p = .000$) y que la práctica coercitiva $t_{(63)} = 11.976$; $p = .000$). No se obtuvo interacción significativa entre la variable prácticas educativas y la variable grupo de pertenencia.

A continuación, se exploró la contribución individual de cada una de las variables de agencia parental y prácticas educativas. En la Tabla 6.5. se presentan los análisis univariados (ANOVAS) realizados con las variables de la agencia parental y prácticas educativas.

Tabla 6.5. Contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control en agencia parental y prácticas educativas. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente

	Grupo de intervención M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R ² parcial)
Agencia Parental					
Control Interno	4.97 (.75)	4.52 (.77)	3.669	1/59	.06
Autoeficacia	5.11 (.60)	4.77 (.54)	5.304*	1/60	.09
Acuerdo Pareja	4.65 (1.32)	4.20 (1.55)	1.571	1/57	.03
Percepción dificultad del rol	3.13 (.66)	2.42 (1.06)	.476	1/59	.008
Prácticas educativas					
Permisivo-negligente	1.72 (.41)	1.94 (.55)	2.567	1/61	.04
Coercitiva	1.69 (.60)	2.11 (.56)	3.972*	1/62	.06
Inductiva	3.43 (.59)	3.30 (.58)	.010	1/62	.000

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

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 6.5. indican que existen diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control, a nivel estadísticamente significativo en una variable de agencia parental, concretamente en autoeficacia, donde el grupo de intervención muestra mayores puntuaciones que el grupo control, tal y como reflejan sus medias. Asimismo, en relación a las prácticas educativas, podemos observar que se da una diferencia a nivel estadísticamente significativo entre el grupo de intervención y el grupo control. En concreto, en las prácticas coercitivas, donde el grupo de intervención presentó menores puntuaciones que el control. En las Figuras 6.3. y 6.4. podemos ver reflejados estos resultados.

Figura 6.3. Puntuaciones promedio de la dimensión agencia parental y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente

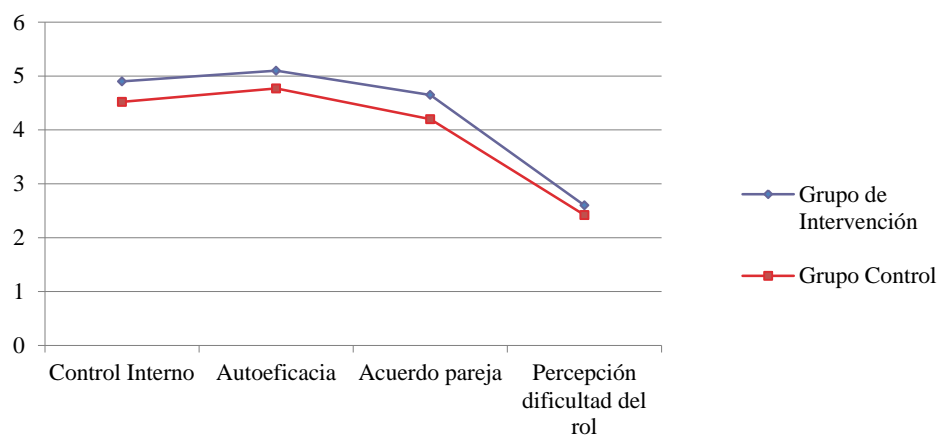
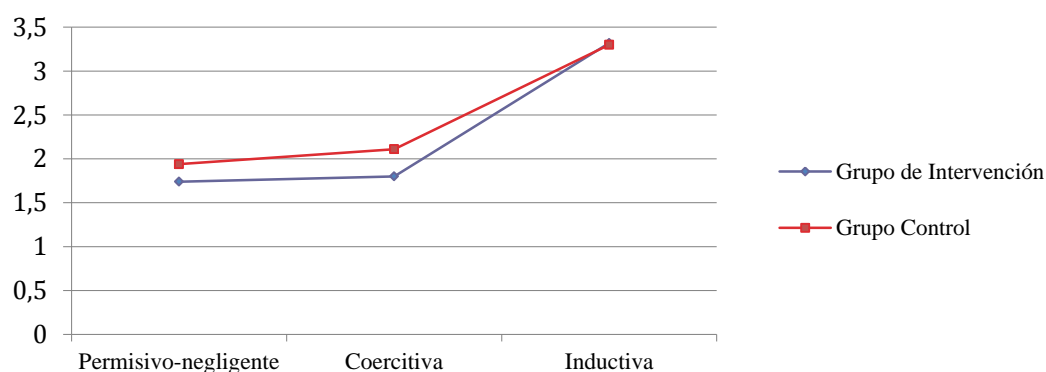


Figura 6.4. Puntuaciones promedio de la dimensión prácticas parentales y contraste entre el grupo de intervención y el grupo control. Grupo en Centros Educativos de Atención Preferente



6.2.2.3. Moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención

Al igual que en el estudio realizado con las familias en riesgo psicosocial, analizamos la influencia moderadora de variables sociodemográficas como; la edad, el número de hijos/as, existencia en la familia de hijos/as con especiales necesidades, existencia de hijos en centros de protección, 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), situación laboral propia y de la

pareja (desempleo/trabajo) y la motivación para el cambio (baja o alta). Asimismo, analizamos una variable referida al modo de implementación que es el tamaño del grupo.

En primer lugar, se llevó a cabo el cómputo de la variable cambio de las diferentes dimensiones de la agencia parental y prácticas educativas, procediendo del mismo modo que en el estudio anterior.

Una vez calculadas las diferentes variables de cambio se realizaron análisis univariantes de las dimensiones de agencia parental y prácticas con las diferentes variables sociodemográficas como independientes, con análisis post hoc Scheffe, para aquellas variables de diferentes niveles (edad, nivel de estudios, estado civil y nº de hijos/as).

Se obtuvieron efectos de algunas de estas variables en las prácticas educativas, en concreto, en la práctica coercitiva y en la práctica inductiva. No se obtuvieron efectos de estas variables en la agencia parental.

En relación a los efectos en las *prácticas coercitivas* al finalizar el programa, éstos estuvieron modulados por tener hijos/as con necesidades educativas especiales ($F_{(1, 25)} = 5.561, p \leq .05$) y por la situación laboral ($F_{(1, 25)} = 4.267, p \leq .05$). En concreto, las madres que tenían hijos/as con necesidades educativas disminuyeron las prácticas coercitivas frente a las que no los tenían. Así como, las madres que se encontraban desempleadas en comparación con las madres que tenían empleo.

En relación a las *prácticas inductivas* las ganancias pretest-postest estuvieron moduladas por la variable tipología familiar ($F_{(1, 25)} = .177, p \leq .05$). Concretamente, las familias monoparentales mostraron mayores ganancias en prácticas inductivas en comparación con las familias biparentales.

6.3. Tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Hasta el momento se han descrito los cambios producidos, tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en las familias del grupo en Riesgo

Psicosocial y las familias de los Centros Educativos de Atención Preferente, así como, los posibles moderadores de estos cambios.

Tras ello, nos propusimos, con el grupo en Riesgo Psicosocial, 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 desde una doble vertiente:

En primer lugar, se examinó la tipología de familias en relación a las dimensiones de cambio en 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 exploraron características individuales de las familias y grupales (tamaño del grupo) que nos permitieran definir cada tipología de cambio.

6.3.1. Análisis de la variabilidad de los cambios intrasujeto

Con fin de examinar la tipología de familias en relación a las dimensiones de cambio en agencia parental y prácticas educativas, tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se tomaron las variables cambio de las diferentes dimensiones de la agencia parental y prácticas educativas que utilizamos para el análisis de los moderadores de las diferencias pre-postest en el grupo de intervención.

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. Posteriormente, 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.

Al analizar visualmente el dendograma obtenido, se observó que favorecía la selección de tres o cuatro 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 cuatro 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, en la Tabla 6.6. se presentan las distancias entre los centros de los conglomerados finales y el número de sujetos pertenecientes a cada uno de ellos.

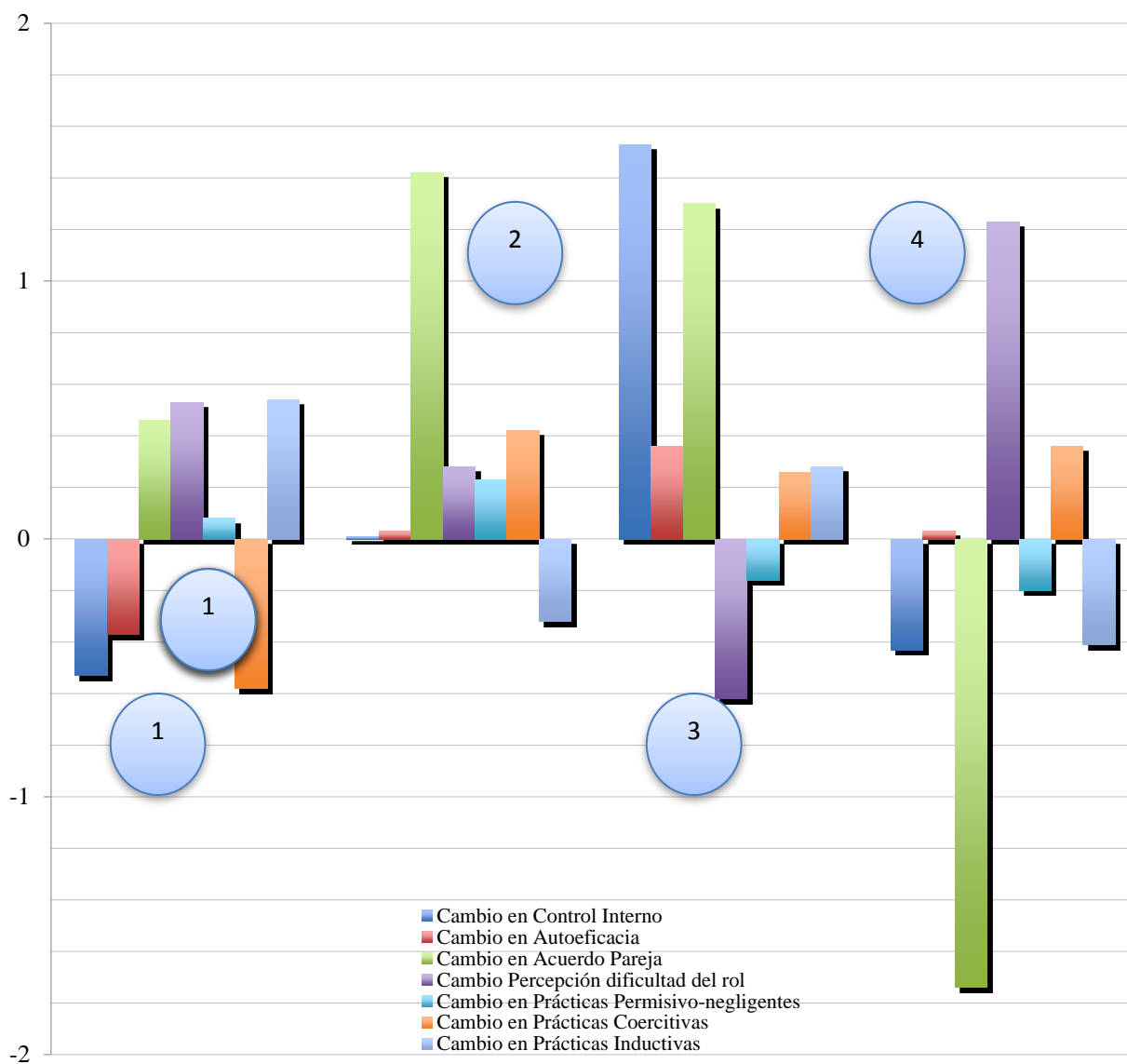
Tabla 6.6. Número de sujetos y distancia entre conglomerados de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 4 clusters (n = 61)

Conglomerados	Distancias entre los centros de los conglomerados finales			
	1	2	3	4
1	-	2.414	2.560	2.770
2		-	2.842	3.290
3			-	4.030
4				-
N	19	14	15	13

Como puede observarse en la Tabla 6.6, 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, en la Figura 6.5. se reflejan los valores promedio obtenidos en cada uno de los conglomerados en las distintas dimensiones de cambio estandarizadas consideradas.

Figura 6.5. Centros de los conglomerados finales de la solución obtenida en el procedimiento de conglomerados k medias con 4 clusters (n = 61)



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 6.7. se presentan los contrastes realizados y las pruebas post hoc para cada uno de los conglomerados, en la que se observa como los distintos conglomerados difirieron en todas las dimensiones de cambio incluidas en el procedimiento, excepto en las prácticas permisivo-negligentes e inductivas.

Tabla 6.7. Centros de los conglomerados finales y contrastes univariados de varianza entre los distintos conglomerados en función de las dimensiones de cambio (n = 61)

Dimensiones	Conglomerados				F(3,57)	R ²	Post hoc
	1 (n=19)	2 (n=14)	3 (n=15)	4 (n=13)			
Cambio Control Interno	-.53	.01	1.53	-.43	18.444***	.49	1-3*** 2-3*** 3-4***
Cambio Autoeficacia	-.37	.03	.36	.03	3.115*	.03	1-3*
Cambio Acuerdo Pareja	.46	1.42	1.30	-1,74	24.086***	.56	1-4*** 2-4*** 3-4***
Cambio Percepción dificultad del rol parental	.53	.28	-.62	1.23	18.816***	.49	1-2*** 1-4* 2-3*** 3- 4***
Cambio Prácticas Permisivo- negligentes	.08	.23	-.16	-.20	1.55	.08	
Cambio Prácticas Coercitivas	-.58	.42	.26	.36	4.366*	.08	1-2*
Cambio Prácticas Inductivas	.54	-.32	.28	-.41	4.265*	.09	1-4*

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 dos dimensiones de cambio (agencia parental y prácticas educativas). Un cambio parcial indica que el conglomerado mostró diferencias a nivel estadísticamente significativo únicamente en algunas de las dimensiones de cambio. Asimismo, se tuvo en cuenta si los cambios eran positivos, negativos o mixtos en cada conglomerado:

- Conglomerado 1: Cambio total mixto. Este conglomerado se compuso de participantes que disminuyeron en control interno y en autoeficacia. Así como, disminuyeron las prácticas coercitivas y aumentaron las prácticas inductivas tras su participación en el programa.

- Conglomerado 2: Cambio total mixto. Este grupo de participantes se caracterizó por presentar un aumento en el acuerdo en la pareja. Así como por presentar un aumento de prácticas educativas coercitivas, tras su participación en el programa.
- Conglomerado 3: Cambio parcial positivo. Los participantes pertenecientes a este conglomerado mostraron un aumento del control interno, así como aumentaron su sentimiento de autoeficacia y disminuyeron su percepción en la dificultad del rol, tras su participación en el programa.
- Conglomerado 4: Cambio total mixto. Este grupo de participantes mostró una disminución en acuerdo en la pareja y un aumento en su percepción de la dificultad del rol, tras su participación en el programa. Así como una disminución de las prácticas educativas inductivas.

En conclusión, cada uno de los conglomerados se distingue por el cambio en unos factores determinados de las dimensiones analizadas, que en términos comparativos, es significativamente superior o inferior al resto de conglomerados.

6.3.2. Caracterización de las tipologías de cambio de las familias

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 llevaron a cabo análisis que nos permitieran realizar una descripción de estas familias atendiendo a variables de tipo individual (sociodemográficas, motivación para el cambio) o grupales (tamaño del grupo).

En primer lugar se realizaron análisis para comprobar la distribución en cada uno de los conglomerados de diferentes variables sociodemográficas como la edad, el número de hijos/as, existencia en la familia de hijos/as con especiales necesidades, existencia de hijos en centros de protección, 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) o la situación laboral propia y de la pareja (desempleo/trabajo). Se utilizó el estadístico Chi-Cuadrado (χ^2) cuando estas variables eran de carácter nominal y se realizaron ANOVAS cuando eran cuantitativas.

Los resultados de los diferentes análisis nos muestran que no existieron diferencias estadísticamente significativas. De modo que las madres que conformaron los conglomerados no se distinguieron de forma significativa por ninguna de estas variables.

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 esta variable, se empleó el estadístico Chi-cuadrado (χ^2). En la Tabla 6.8 se muestran los resultados de dichos contrastes.

Tabla 6.8. Contraste de frecuencias entre los distintos conglomerados en función de la motivación para el cambio (n = 61)

		Conglomerados				χ^2	Gl	P	V
		1	2	3	4				
Baja motivación		2	2	6	0				
para el cambio	r_z	-.8	-.2	-2.8	-1.8	9.170	3	.02	.39
Alta motivación		17	12	9	13				
para el cambio	r_z	.8	.2	2.8	1.8				

r_z Residuos tipificados corregidos

Como podemos observar en la Tabla 6.8, los resultados de la prueba Chi-cuadrado (χ^2) pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en función de la motivación para el cambio en los distintos conglomerados considerados ($\chi^2 = 9.170$, $p = .02$), con una relevancia clínica media ($V = .39$). Los residuos tipificados corregidos mostraron como las madres con alta motivación para el cambio se acumularon en el tercer conglomerado (Cambio parcial positivo).

En último lugar se analizó la variable, tamaño del grupo. Los resultados del análisis nos muestran que no existieron diferencias estadísticamente significativas.

6.4. Evaluación comprensiva a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

En esta evaluación de seguimiento a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y

Familiar (PAPF), para familias en riesgo psicosocial, perseguimos tres objetivos:

1. Examinar los efectos producidos en el grupo pos-test aplazado sobre su complejidad en el razonamiento en relación a sus concepciones sobre el niño/a, las relaciones con sus hijos/as y su papel como madres.

2. Examinar los efectos producidos en el grupo pos-test aplazado sobre su capacidad para la integración de eventos de su vida pasada en una narrativa coherente, percepción de determinados sucesos y situaciones de la vida cotidiana, sentimientos y cómo se relacionan con el entorno o cómo plantean su futuro.

3. Explorar en que medida existen cambios a largo plazo en el entorno y ambiente familiar de dichas familias.

6.4.1. Estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo

Para realizar la evaluación a largo plazo se contó con 50 madres. De ellas, 25 fueron seleccionadas al azar a partir de las participantes del estudio de familias en riesgo psicosocial dentro de las que tenían un nivel de riesgo psicosocial medio-alto. Este es el grupo denominado postest aplazado. Las otras 25 madres habían sido seleccionadas al azar por los Servicios Sociales Municipales de entre las que iban a participar en la siguiente implementación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en el curso siguiente. Presentaban un perfil de riesgo medio-alto y fueron nuestro grupo control.

6.4.1.1. Complejidad en el razonamiento

Para evaluar la complejidad en el razonamiento se realizó un análisis de contingencia utilizando una variable independiente nominal con dos niveles: Grupo control y grupo post-test aplazado. La variable dependiente es el nivel de complejidad en el razonamiento usando la clasificación de Newberger (1980).

Se empleó el estadístico Chi-Cuadrado (χ^2) 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. Se exploró el tamaño del efecto a través del estadístico V de Cramer.

Los resultados del análisis nos muestran, en primer lugar, atendiendo al estadístico Chi-cuadrado (χ^2) para identificar relaciones de dependencia o independencia entre las variables, que en todos los casos, las variables están relacionadas: concepciones sobre el niño/a ($\chi^2(2) = 6.391$, $p = .04$); concepciones sobre la relación entre padres/madres e hijos/as ($\chi^2(3) = 9.086$, $p = .02$) y concepciones sobre el propio rol de maternidad ($\chi^2(2) = 11.529$, $p = .003$), con una relevancia clínica media en todos los casos. Los resultados de este contraste se pueden observar en las Tablas 6.9., 6.10. y 6.11.

Tabla 6.9. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las Concepciones sobre el niño/a, clasificación de Newberger (1980)

		Concepciones sobre el niño/a			χ^2	gl	P	V
		Orientación Egoísta	Orientación Convencional	Orientación Subjetivista				
Grupo	n	2	18	5				
Posttest-aplazado	r_z	-1.2	-.7	2.4	6.391	2	.04	.36
Grupo	n	5	20	0				
Control	r_z	1.2	.7	-2.4				

r_z Residuos tipificados corregidos

Tabla 6.10. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las concepciones sobre las relaciones padres/madres-hijos/as, clasificación de Newberger (1980)

		Concepciones sobre las relaciones padres/madres-hijos/as				χ^2	gl	P	V
		Orientación Egoísta	Orientación Convencional	Orientación Subjetivista	Orientación Relacional				
Grupo	n	1	15	6	0				
Posttest-aplazado	r_z	-1.4	-1.5	2.0	-1.8	9.086	3	.02	.43
Grupo	n	4	20	1	3				
Control	r_z	1.4	1.5	-2.0	1.8				

r_z Residuos tipificados corregidos

Tabla 6.11. Contraste entre el grupo posttest –aplazado y grupo control en relación a las Concepciones sobre el rol de maternidad, clasificación de Newberger (1980)

		Concepciones sobre el rol			χ^2	Gl	P	V
		Orientación Egoísta	Orientación Convencional	Orientación Subjetivista				
Grupo	n	1	7	7				
Posttest-aplazado	r_z	-2.3	-.3	2.9	11.529	2	.003	.48
Grupo	n	7	18	0				
Control	r_z	2.3	.3	-2.9				

r_z Residuos tipificados corregidos

En las Tablas 6.9., 6.10. y 6.11., además de identificar las relaciones de dependencia entre las variables, a través del estadístico Chi-cuadrado (χ^2), podemos observar el contraste de proporciones, determinando la magnitud de la acumulación de las mismas en las distintas categorías a través del análisis de los residuos tipificados corregidos. El cual nos muestra que la orientación subjetivista se presenta en una proporción significativamente más alta en el grupo posttest-aplazado que el grupo control en relación a, las concepciones del niño/a, concepciones sobre la relación entre padres/madres e hijos/as y concepciones sobre el propio rol de maternidad. En este último caso, además la orientación egoísta se presenta en una proporción significativamente mayor en el grupo control que en el grupo posttest-aplazado.

6.4.1.2. Narrativas Personales

Para analizar las narrativas personales y evaluar los cambios en los contenidos entrenados en el programa de desarrollo personal, se realizó, al igual que con la complejidad del razonamiento, un análisis de contingencia utilizando una variable independiente nominal con dos niveles: Grupo control y grupo posttest aplazado.

Las variables dependientes fueron *variables de estructura*: resistencia, pobreza en el discurso y referencialidad y *variables de contenido*: narración de sucesos importantes; capacidad de relacionar a las personas con los sucesos; reconocimiento de emociones; Integración, elaboración del autoconcepto; expresión de necesidades; expresión de

sentimientos; expresión de opiniones; valores; estrés percibido; afrontamiento y proyecto de vida. (Ver Cuadro 5.1).

En relación a las categorías de estructura, decir que no se calcula el grado de asociación entre las variables, ya que esta fue una constante en ambos grupos. Ninguno de los sujetos, en ambos grupos, mostraron resistencia a la hora de contestar. Los resultados, utilizando el estadístico Chi-cuadrado (χ^2), para el resto de categorías muestran que, sólo la variable pobreza en el discurso está relacionada con la variable independiente ($\chi^2(2)= 6.391$, $p=0.5$), con una relevancia clínica media. Este resultado se puede observar en la Tabla 6.12., donde además de presentar el grado de dependencia en las variables se presenta el contraste de proporciones determinando la magnitud de la acumulación de las mismas través del análisis de los residuos tipificados corregidos.

Tabla 6.12. Contraste entre el grupo postest–aplazado y grupo control en relación a la variable de estructura: pobreza en el discurso

		Pobreza del discurso			χ^2	gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	n	13	4	8				
Postest-aplazado	r_z	1.4	1.4	-2.3	5.657	2	.05	.33
Grupo	n	8	1	16				
Control	r_z	-1.4	-1.4	2.3				

r_z . Residuos tipificados corregidos

Como puede observarse en la Tabla 6.12. el contraste de proporciones nos muestra que el alto nivel de pobreza en el discurso, es decir, narraciones simples, se da en mayor medida, en una proporción estadísticamente significativa, en el grupo control que en el postest-aplazado.

En relación a las categorías de contenido, los análisis realizados muestran que las variables que están relacionadas con la variable independiente son; narración de sucesos importantes ($\chi^2(2)= 13.077$, $p=.001$), integración ($\chi^2(2)= 10.933$, $p=.004$), elaboración del autoconcepto ($\chi^2(2)= 7.133$, $p=.03$), expresión de opiniones, ($\chi^2(2)= 8.756$, $p=.01$), y proyecto de vida ($\chi^2(2)= 8.756$, $p=.01$), todas ellas con una relevancia clínica media.

Respecto a la variable narración de sucesos importantes, los resultados nos muestran que el grupo postest-aplazado presenta una proporción mayor, estadísticamente significativa en nivel alto de narración de sucesos importantes. Es decir, en el grupo postest-aplazado se da, en mayor medida, una narración de sucesos con descripciones concretas de episodios, pudiendo resaltar además la parte positiva de la experiencia y no sólo la negativa. Asimismo, en el grupo control se da una proporción mayor de narración de sucesos importantes pero sin descripciones concretas de episodios (nivel medio). Ver Tabla 6.13.

Tabla 6.13. Contraste entre el grupo postest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: narración de sucesos importantes

		Narración de sucesos importantes			χ^2	Gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	n	0	15	10				
Postest-aplazado	r_z	-1.0	-3.1	3.5	13.077	2	.001	.51
Grupo	n	1	24	0				
Control	r_z	1.0	3.1	-3.5				

r_z . Residuos tipificados corregidos

En relación a la variable integración, observamos que el grupo postest-aplazado presenta una proporción superior, estadísticamente significativa, en respuestas de nivel alto, es decir, señala lo que se ha aprendido a partir de lo que se ha vivido. Así como, el grupo control presenta una proporción estadísticamente significativa superior en respuestas de nivel bajo, es decir, no crea una teoría explicativa. Ver Tabla 6.14.

Tabla 6.14. Contraste entre el grupo postest–aplazado y grupo control en relación a la variable de contenido: integración

		Integración			χ^2	gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	n	3	5	17				
Postest-aplazado	r_z	-2.8	2.4	1.2	10.933	2	.004	.47
Grupo	n	12	0	13				
Control	r_z	2.8	-2.4	-1.2				

r_z . Residuos tipificados corregidos

En relación a la variable elaboración del autoconcepto, el contraste de proporciones nos muestra que el grupo control presenta una proporción mayor, estadísticamente significativa, de nivel bajo de integración. Es decir, no emite ningún juicio sobre sí mismo o éste no está elaborado. Este resultado lo podemos observar en la Tabla 6.15.

Tabla 6.15. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: elaboración del autoconcepto

		Elaboración del autoconcepto			χ^2	gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	n	1	10	14				
Posttest-aplazado	r_z	-2.6	.3	1.7	7.133	2	.03	.38
Grupo	n	8	9	14				
Control	r_z	2.6	-.3	1.7				

r_z Residuos tipificados corregidos

En la Tabla 6.16., tal y como nos muestra el contraste de proporciones, se puede observar que en relación a la variable expresión de opiniones, el grupo posttest-aplazado presenta un nivel superior, estadísticamente significativo, de nivel alto de expresión, es decir, capacidad de expresarlas de manera asertiva. Asimismo, el grupo control presenta un nivel estadísticamente superior de nivel bajo de expresión de opiniones, lo que quiere decir, que no es capaz de de expresarlas.

Tabla 6.16. Contraste entre el grupo posttest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: expresión de opiniones

		Expresión de opiniones			χ^2	gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	n	2	10	13				
Posttest-aplazado	r_z	-2.1	-.9	2.7	8.756	2	.01	.42
Grupo	n	8	13	4				
Control	r_z	2.1	.9	-2.7				

r_z Residuos tipificados corregidos

En relación la variable proyecto de vida, podemos observar en la Tabla 6.17. que el grupo postest-aplazado presenta una proporción superior, estadísticamente significativa, en nivel alto de proyecto de vida, es decir, existen metas y objetivos personales, sociales y laborales, se formular objetivos y se planifica. Así como, en el grupo control se dan en mayor grado un nivel bajo de proyecto de vida. Esto es, no existen metas y objetivos personales, sociales y laborales y si existen hay una tendencia al conformismo y a la sumisión, a no realizar esfuerzos y tender a la pasividad, teniendo en cuenta sólo el presente

Tabla 6.17. Contraste entre el grupo postest–aplazado y el grupo control en relación a la variable de contenido: proyecto de vida

		Proyecto de vida			χ^2	gl	P	V
		Bajo	Medio	Alto				
Grupo	N	8	12	5				
Postest-aplazado	r_z	-2.8	1.5	2.4	7.924	2	.32	.39
Grupo	N	18	7	0				
Control	r_z	2.8	-1.5	-2.4				

r_z Residuos tipificados corregidos

6.4.1.3. Evaluación del entorno y el ambiente familiar

Para analizar si existían cambios en el entorno y ambiente familiar a través de la Escala de Valoración del Entorno y Ambiente Familiar, se realizaron análisis univariados (ANOVAS) para comprobar si se observaban diferencias entre el grupo postest-aplazado y el grupo control para cada uno de las variables analizadas en cada una de las categorías de la que consta la escala. (Ver anexo 5).

Los resultados de los análisis nos muestran que en las categorías en la que existían diferencias entre el grupo postest-aplazado y el control, fueron; *Relación familiar*, *Adaptación de los hijos/as*, *Relación con el entorno (madres y padres)* y *Relación con el entorno (hijos/as)*.

En relación a la categoría relación familiar las variables que resultaron significativas fueron el conflicto de pareja ($F_{(1, 38)} = 5.998$, $p \leq .05$), el conflicto paterno-filial ($F_{(1, 48)} = 17.338$, $p \leq .001$), el conflicto entre hermanos ($F_{(1, 43)} = 37.807$, $p \leq .001$) y el conflicto con

la familia extensa ($F_{(1, 48)} = 14.884$, $p \leq .001$). En la Tabla 6.18. se presenta las medias y desviaciones típicas para el grupo postest-aplazado y el grupo control de cada una de las variables de la categoría relación familiar, así como, su contraste.

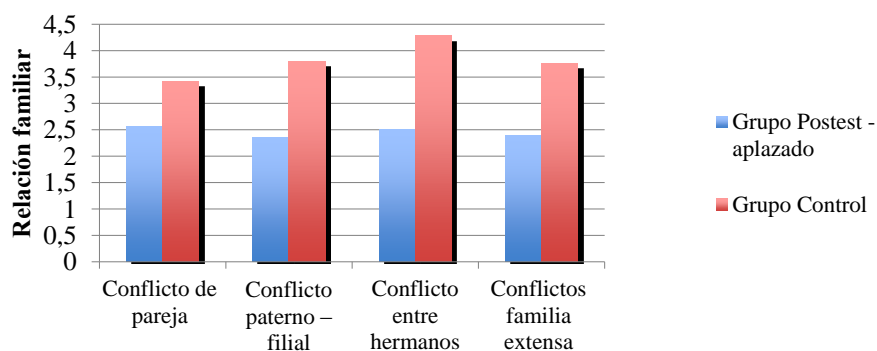
Tabla 6.18. Contraste de medias entre el grupo postest-aplazado y el grupo control en conflicto familiar

	Grupo postest-aplazado M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Conflicto de pareja	2.56 (1.34)	3.41 (1.17)	5.998*	1/38	.14
Conflicto paterno –filial	2.36 (1.22)	3.80 (1.23)	17.338***	1/48	.26
Conflicto entre hermanos	2.50 (1)	4.28 (.94)	37.807***	1/43	.47
Conflictos familia extensa	2.40 (1.32)	3.76 (1.16)	14.884***	1/49	.86
Actividades de ocio compartido	2.84 (1.28)	3.80 (1.23)	.530	1/48	.01
Cohesión/ unidad familiar	3 (1.19)	3.40 (1.12)	1.500	1/48	.30
Apoyo por parte de la familia extensa	2.64 (1.04)	2.84 (1.37)	.337	1/48	.01

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

Como podemos observar en la Tabla 6.18. el grupo postest-aplazado mostró un nivel inferior, estadísticamente significativo, en conflicto de pareja, conflicto paterno-filial y conflicto con la familia extensa, con una relevancia clínica media. Así como, conflicto entre hermanos con una relevancia clínica alta. Este resultado lo podemos ver gráficamente en la Figura 6.6.

Figura 6.6. Puntuaciones promedio en las variables con diferencias significativas de la categoría relación familiar y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control



En relación a la categoría adaptación de los hijos/as, resultaron significativas las variables conductas agresivas en el contexto familiar ($F(1, 44) = 14.044$; $p \leq .001$) y conductas agresivas en el contexto escolar ($F(1, 44) = 4.996$; $p \leq .05$).

Este resultado lo podemos observar, a continuación, en la Tabla 6.19. donde se presenta las medias y desviaciones típicas para el grupo postest-aplazado y el grupo control de cada una de las variables de la categoría adaptación de los hijos/as, así como su contraste.

Tabla 6.19. Contraste de medias entre el grupo postest-aplazado y el grupo control en adaptación de los hijos/as

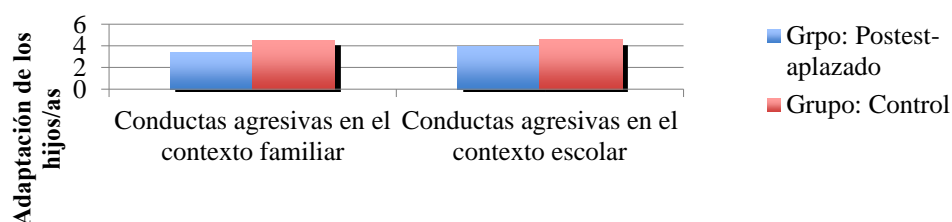
	Grupo postest-aplazado M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Conductas agresivas en el contexto familiar	3.38 (1.02)	4.48 (.96)	14.044***	1/44	.24
Conductas agresivas en el contexto escolar	3.95 (1.07)	4.56 (.77)	4.996*	1/44	.10
Conductas agresivas con el grupo de iguales	4.05 (.97)	4.56 (.77)	3.982	1/44	.08
Conductas de inhibición y timidez en el contexto familiar	4.52 (.89)	4.56 (.87)	.022	1/46	.21
Conductas de inhibición y timidez en el contexto en el contexto escolar	4.35 (1.07)	4.44 (.91)	.103	1/46	.00
Conductas de inhibición y timidez con el grupo de iguales	4.48 (.95)	4.48 (.87)	.000	1/46	.00
Trastornos emocionales (ansiedad, depresión, síntomas psicossomáticos,...)	4.56 (.65)	4.16 (1.03)	2.703	1/48	.18
Aceptación de normas familiares	3 (1)	3.36 (1.34)	1.115	1/48	.02
Fugas del centro escolar	4.26 (1.09)	4.28 (.84)	.003	1/46	.00

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

En esta Tabla, podemos observar como el grupo postest-aplazado mostró un nivel inferior, estadísticamente significativo, en conductas agresivas de los hijos/as en el contexto familiar y en el contexto escolar, con una relevancia clínica media.

A continuación, en la Figura 6.7. vemos la representación gráfica de este resultado.

Figura 6.7. Puntuaciones promedio en las variables con diferencias significativas de la categoría adaptación de los hijos/as y contraste entre el grupo postest-aplazado y el grupo control



En relación a la categoría relación con el entorno (madres /padres), resultó significativa la variable conflicto con el vecindario ($F(1, 48) = 10.272$; $p \leq .01$). Ver Tabla 6.20.

Tabla 6.20. Contraste de medias entre el grupo postest-aplazado y el grupo control en relación con el entorno (madres /padres)

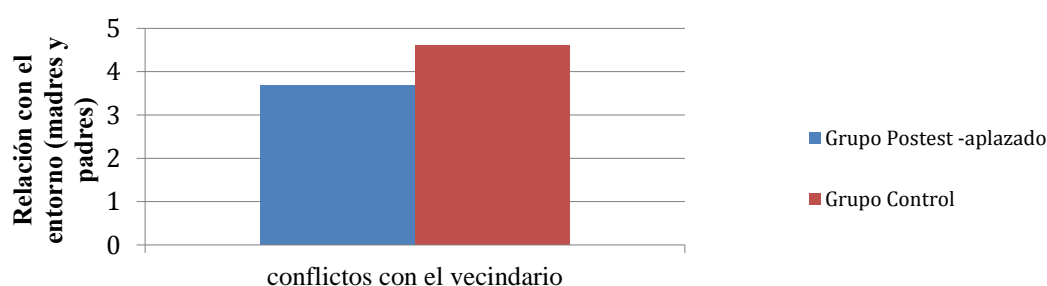
	Grupo postest-aplazado M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R^2 parcial)
Aceptación por el vecindario	2.68 (1.18)	3.28 (1.06)	3.571	1/48	.07
Conflictos con el vecindario	3.68 (1.12)	4.60 (.76)	10.272**	1/48	.18
Víctimas de robos, atracos	4.80 (.85)	4.62 (.64)	.315	1/48	.01
Víctimas de agresión física por gente desconocida	4.72 (.79)	4.52 (1.12)	.530	1/48	.01
Víctimas insultos y/o amenazas graves	4.36 (.91)	4.52 (1.22)	.307	1/48	.01
Participación activa de peleas en la calle	4.72 (.74)	4.76 (.59)	.044	1/48	.00
Participación en la destrucción de mobiliario urbano	5 (.0)	4.88 (.33)	3.273	1/48	.06
Participación en robos	4.68 (1.10)	4.72 (.84)	.21	1/48	.00
Participación en la compra-venta de drogas	4.68 (1.10)	4.80 (.50)	.244	1/48	.01
Asistencia a actividades organizadas en el vecindario	2.57 (.78)	2.72 (1.06)	.324	1/46	.01
Utilización de los recursos comunitarios	2.80 (.76)	3.12 (1.13)	.247	1/48	.03
Iniciativa personal de búsqueda de empleo	2.88 (.13)	2.68 (1.21)	.307	1/48	.01
Iniciativa personal de formación	3.44 (.87)	3.08 (1.28)	.253	1/48	.03

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

Como puede observarse en la Tabla 6.20., el grupo control mostró mayores puntuaciones en conflictos con el vecindario que el grupo posttest-aplazado, con una relevancia clínica media.

A continuación podemos ver una representación gráfica de este resultado en la Figura 6.8.

Figura 6.8. Puntuaciones promedio en la variable conflictos con el vecindario de la categoría relación con el entorno padres y contraste entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control



Finalmente, respecto a la categoría relación con el entorno (hijos/as) la variable participación de peleas activas en la calle, fue la única variable que mostró diferencias significativas entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control ($F(1, 45) = 5.887; p \leq .05$).

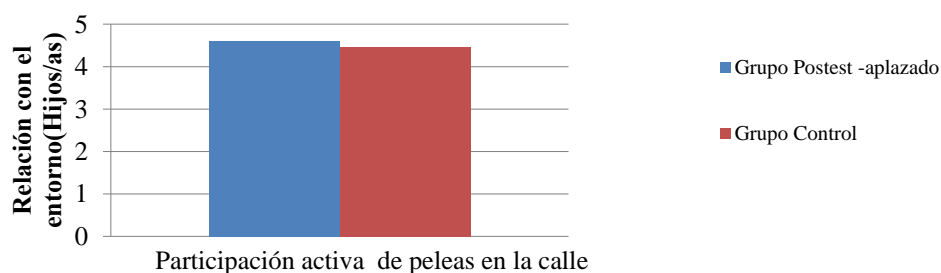
A continuación podemos ver en la Tabla 6.21., donde se presentan las medias y desviaciones típicas para el grupo posttest-aplazado y el grupo control, en cada una de las variables de la categoría relación con el entorno (hijos/as), así como su contraste, que el grupo posttest-aplazado mostró una puntuación inferior en esta variable al grupo control, con una relevancia clínica media. Asimismo, la representación gráfica de este resultado la podemos ver en la Figura 6.9.

Tabla 6.21. Contraste de medias entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control en relación con el entorno (Hijos/as)

	Grupo posttest-aplazado M(DT)	Grupo Control M(DT)	F	gl	Tamaño del efecto (R ² parcial)
Aceptación por el vecindario	3.17 (1.07)	3.63 (.83)	2.627	1/45	.05
Conflictos con el vecindario	4.13 (1.14)	4.50 (.93)	1.485	1/45	.03
Víctimas de robos, atracos	4.83 (.49)	4.92 (.28)	.608	1/45	.01
Víctimas de agresión física por gente desconocida	4.83 (.57)	4.58 (1.13)	.839	1/45	.02
Víctimas insultos y/o amenazas graves	4.61 (.84)	4.46 (1.25)	.232	1/45	.01
Participación activa de peleas en la calle	4.35 (1.11)	4.92 (.28)	5.887*	1/45	.12
Participación en la destrucción de mobiliario urbano	4.74 (.68)	4.83 (.48)	.297	1/45	.01
Participación en robos	4.78 (.60)	4.92 (.28)	.975	1/45	.02
Participación en la compra-venta de drogas	4.83 (.49)	4.92 (.28)	.608	1/45	.01
Asistencia a actividades organizadas en el vecindario	2.74 (1.01)	2.75 (1.22)	.001	1/46	.00
Utilización de los recursos comunitarios	3.13 (1.26)	2.61 (1.03)	2.34	1/45	.05

***p≤.001 **p≤.01 *p≤.05

Figura 6.9. Puntuaciones promedio en la variable participación activa de peleas en la calle de la categoría relación con el entorno (Hijos/as) y contraste entre el grupo posttest-aplazado y el grupo control



Capítulo 7

Discusión y Conclusiones

Introducción

Discusión de la evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Discusión de las tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Discusión de la evaluación comprensiva a largo plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Conclusiones

Retos para el futuro

7.1. Introducción

En este capítulo se discuten los resultados obtenidos en los dos estudios realizados de acuerdo con los objetivos propuestos para la evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF).

En primer lugar, atendiendo al estudio Estudio 1: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos inmediatos, realizamos la discusión de la Evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) seguida de la discusión de las tipologías de cambio en las familias tras su participación en el programa.

En segundo lugar, atendiendo al estudio 2: Eficacia del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF): Efectos a largo plazo, realizamos la discusión de la evaluación comprensiva del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en la complejidad del razonamiento, las narrativas personales y el entorno y ambiente familiar.

Finalizamos con las principales conclusiones extraídas de la evaluación realizada del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con esta nueva versión que combina contenidos en habilidades parentales con contenidos de desarrollo personal.

7.2. Discusión de la evaluación sumativa del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

El grado de seguimiento del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) en esta ocasión, con la inclusión de contenidos de desarrollo personal, fue un poco más bajo (70%) que la implementación del programa con contenidos en habilidades parentales en la isla de Gran Canaria (Martín, 2005), pero hay que tener en cuenta que la mayor parte de los abandonos tuvieron causas técnicas y no lo fueron tanto por razones de desinterés o pérdida motivacional. Ello no es extraño, pues este programa cuida mucho todos aquellos factores que pueden facilitar la presencia de las madres como servicio de guardería, transporte, llamadas telefónicas, etc.

Los resultados de la evaluación del programa, en relación a las dimensiones evaluadas de agencia parental y prácticas educativas, para la muestra de familias en riesgo psicosocial

nos muestran que, tras la participación en el programa, las madres obtienen cambios significativos en ambas dimensiones con una relevancia clínica alta.

En relación a la dimensión de agencia parental, se obtuvo un cambio significativo, en concreto, en la variable autoeficacia. Las madres tras realizar el programa aumentaban significativamente su percepción de autoeficacia. Esto es, las madres una vez finalizado el programa perciben tener más capacidad para educar a sus hijos e hijas y tienen mayor confianza en su rol. Este resultado se mantiene al compararlo con las madres del grupo control.

El desarrollo de la tarea parental se encuentra directamente vinculado a las competencias personales de las madres y padres, reflejando el modo en que los progenitores perciben y viven su rol parental (Azar, 1998; Máiquez *et al.*, 2000). En este sentido, el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) se ha demostrado eficaz, observándose un mayor sentimiento de competencia (autoeficacia), fundamental para llevar a cabo su tarea parental. Este resultado es importante en cuanto que es reconocido que un mayor nivel de autoeficacia lleva a las personas a persistir ante las tareas difíciles, lo que puede garantizar la continuidad en el esfuerzo (Bandura, 1982).

Si bien en relación a la agencia parental la evaluación pretest-postest nos muestra un único cambio significativo en la variable autoeficacia, no mostrándose cambios en el resto de las variables, al realizar la comparación con el grupo control se observa que el grupo de intervención obtiene una disminución del grado de acuerdo en la pareja en comparación con el grupo control. Este resultado es esperable en la medida que el programa ha facilitado a las madres la adquisición de nuevos puntos de vista y por tanto puedan entrar en conflicto con los de su pareja.

En relación a las prácticas educativas se obtuvo que el programa fue efectivo en la disminución de las prácticas educativas de riesgo. Las madres informan que tras el programa hacen un menor uso de prácticas coercitivas y prácticas permisivo-negligentes. Este resultado se mantiene al compararlo con el grupo control. 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).

Era esperable que ciertas variables pudieran estar modulando las ganancias pretest-postest. Para ello se examinó la posible influencia de variables moderadoras en los efectos producidos por el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) como variables sociodemográficas, motivación para el cambio y una variable relativa a la implementación, como el tamaño del grupo.

En este sentido un resultado muy interesante es que la interacción entre el nivel de riesgo y las puntuaciones pretest y postest no fue estadísticamente significativa, por tanto las ganancias no variaron según el nivel de riesgo de las familias participantes. En un estudio previo, de una versión piloto del programa, con una duración de cuatro meses y con contenidos de habilidades parentales, fueron los padres de riesgo bajo quienes obtuvieron más beneficios tras realizar el mismo (Máiquez, *et al.*, 2000), por tanto, se confirma la eficacia de nuestro programa para las familias en riesgo psicosocial, independientemente del nivel de riesgo presentado.

Por otro lado, las madres que han visto incrementada en mayor medida su agencia parental presentaron un perfil caracterizado por una alta motivación inicial, con edades comprendidas entre los 40 y 50 con menores en el sistema de protección y cuyas parejas estaban desempleadas. Asimismo las madres que disminuyeron las prácticas educativas de riesgo respondieron a aquellas que presentaban un perfil de vulnerabilidad psicosocial, caracterizadas por ser receptores de ayudas económicas debido a la situación de pobreza en la que se encuentran (Martín *et al.*, 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.

Como vemos las familias que obtienen una mayor ganancia son 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).

En la implementación del programa de habilidades parentales en la Comunidad Canaria (Martín, 2005; Martín *et al*, 2004; Rodrigo *et al*, 2005), se ha observado que los efectos del programa son muy notables en la agencia parental, esto es, tras el programa, madres y padres se perciben con mayor autoeficacia, locus de control interno, percepción más realista de la dificultad de su rol y mayor acuerdo con la pareja en pautas educativas. Además se observan cambios respecto a las pautas educativas utilizadas.

En nuestra evaluación, los resultados parecen ir en la misma dirección que el estudio anterior, aparecen efectos en la agencia parental, concretamente en el factor autoeficacia. En relación a las pautas educativas de riesgo, se observa una disminución de las puntuaciones posttest respecto a las pretest en las prácticas educativas permisivo-negligentes y en las prácticas coercitivas. El hecho de que no se aprecien cambios en resto de las variables puede obedecer a diferentes razones. Por un lado, puede deberse al escaso periodo transcurrido entre la finalización del programa y la evaluación final. Debemos tener en cuenta que asimilar nuevos contenidos o procedimientos, no es algo instantáneo y las madres tienen un gran bagaje de conocimientos, experiencias, etc., que no puede ser modificado después de unas pocas sesiones de entrenamiento. Asimilar esas nuevas ideas puede llevar algún tiempo y por ello, estos cambios, no se reflejan en la evaluación final. Además, en el caso concreto de las familias en riesgo psicosocial, resulta difícil que se reflejen cambios inmediatamente después de finalizar el programa, ya que las presiones socioculturales y el aislamiento social al que se ven sometidas, parece disminuir la eficacia de los programas (Graziano y Diament 1992). Por otro lado, el tamaño de la muestra también puede estar incidiendo en los resultados. El incremento de la muestra pudiera hacer que se encontraran mayores diferencias significativas en las variables estudiadas.

Los resultados de esta evaluación del programa con la implementación de módulos de habilidades parentales y de desarrollo personal, en el grupo de familia de Centros Educativos de Atención Preferente también fueron en la misma dirección que los estudios anteriores, se obtuvieron efectos en la agencia parental y en las prácticas educativas. Así, se obtuvieron diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control, a nivel estadísticamente significativo, en una variable de agencia parental, concretamente en autoeficacia, donde el grupo de intervención, muestra mayores puntuaciones que el grupo control. En relación a las prácticas educativas, se observó una diferencia a nivel estadísticamente significativo entre el grupo de intervención y el grupo control. En concreto, en las prácticas coercitivas, donde el

grupo de intervención presentó menores puntuaciones que el control. El hecho de que no se aprecien cambios en resto de las variables puede obedecer a diferentes razones, que comentamos anteriormente, como pueden ser el tamaño de la muestra y el tiempo transcurrido entre una evaluación y otra.

Asimismo, para este grupo de familias cuyos menores no estaban declarados en riesgo por los Servicios Sociales, se encontró que las madres que más beneficios obtuvieron del programa en relación a las prácticas educativas fueron aquella con un perfil de mayor vulnerabilidad. Así, fueron las madres que tenían hijos/as con necesidades educativas frente a las que no los tenían, así como, las madres que se encontraban desempleadas en comparación con las madres que tenían empleo, las que disminuyeron las prácticas coercitivas al finalizar el programa. Al mismo tiempo, fueron las familias monoparentales las que mostraron mayores ganancias en prácticas inductivas, en comparación con las familias biparentales.

En suma, se ha demostrado la capacidad del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) de fortalecer las competencias parentales, incidiendo tanto sobre la agencia como sobre las prácticas educativas. Estos efectos beneficiosos se ven potenciados en el caso de familias que presentan un perfil de mayor vulnerabilidad social y personal.

7.3. Discusión de las tipologías de cambio en las familias tras su participación en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Si bien la imagen global de los efectos del Programa de Apoyo Personal y Familiar desarrollada nos ha permitido extraer conclusiones interesantes con respecto al cambio en diversos componentes de las competencias parentales, por otro lado, dificulta la comprensión de la heterogeneidad que podría existir en los procesos de cambio de las madres que participan en el mismo.

En este sentido, hemos 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 madre (Magnusson y Stattin, 2006).

Los resultados obtenidos permiten confirmar la existencia de heterogeneidad, indicando que existe una variabilidad en el proceso de cambio de las madres que participaron en el programa, que permite identificar cuatro perfiles específicos en función de los cambios en su agencia parental y prácticas educativas.

De este modo, las madres que han realizado el programa se agrupan en función de cuatro perfiles de cambio, atendiendo tanto a la amplitud de los mismos, mostrando cambios en las dos dimensiones analizadas o sólo en una de ellas, como a una comprensión holística de los cambios, en sentido positivo o negativo en el desarrollo de las competencias parentales, atendiendo a la agencia parental y prácticas educativas.

Los perfiles encontrados presentan procesos de cambio que en muchas ocasiones son opuestos, en relación a la dirección de los mismos; así se obtuvo que el 75.41 % de las madres mostró cambios mixtos, tanto positivos como negativos y el 24.59 % de las madres mostraron cambios parciales positivos. Así se observa en el conglomerado 1, un cambio total mixto con beneficios en las prácticas educativas; en el conglomerado 2, un cambio total mixto con beneficios en la agencia parental; el conglomerado 4, un cambio total mixto con beneficios tanto en la agencia y finalmente el conglomerado 3, donde se da un cambio parcial con beneficios en la agencia.

En este sentido, podemos hablar de que el 100% de las madres mostraron mejoras en mayor o menor medida, en el desarrollo de sus 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 sólo a la promoción de habilidades educativas, sino también al desarrollo de las competencias personales e interpersonales en el ejercicio del rol parental (Martín, 2005).

Por otro lado, no encontramos características asociadas a las familias ni al tamaño de los grupos que pudiera explicar la adscripción de las madres a los diferentes perfiles, salvo el perfil de cambio parcial positivo con beneficios en agencia parental, donde fueron las madres con alta motivación las que tienen una mayor representación es este conglomerado.

Asimismo, es interesante el que las diferencias entre los perfiles que presentan las

madres, caracterizados por cambios positivos en una dimensión 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, *et al.*, 1998). En este sentido, el proceso objetivo de aprendizaje hace referencia al cambio en las prácticas educativas de los progenitores; 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. 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 los perfiles de cambio de las madres tras el programa. Lo que indica que a corto plazo el programa no ha sido negativo para estas familias sino que no ha podido consolidar todo el aprendizaje complejo, que se encuentra aún en transición.

7.4. Discusión de la evaluación comprensiva a largo Plazo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF)

Hemos realizado una evaluación del programa teniendo en cuenta el efecto a largo plazo de la inclusión de contenidos de desarrollo personal, sobre la identidad narrativa, la complejidad en el razonamiento y entorno y ambiente familiar. Aspectos éstos que quizás, requieran de un mayor tiempo para que se consoliden. Aunque la evaluación se llevó a cabo en una muestra pequeña debido a la dificultad de localizar a un mayor número de participantes pasados varios meses de finalizado el programa, su selección al azar contribuye a minimizar los sesgos que podrían darse en muestras tan reducidas.

Esta evaluación nos muestra que, tanto la identidad narrativa como la complejidad en el razonamiento, así como, ciertas características del entorno y el ambiente familiar mejoraron en aquellas madres que habían participado en el mismo y que esa mejora, se observa pasados varios meses de finalizado el programa.

Sabemos que el ciclo de vida de las personas que se encuentran en riesgo psicosocial se caracteriza por la acumulación de acontecimientos que son vivenciados como estresantes e imprevisibles (Linares, 1997). Asimismo, cuando la asimilación de la experiencia no es lo suficientemente integrada, la identidad personal y el sentido de continuidad experiencial se ven amenazados, dificultando su desarrollo vital. En el caso de las familias en riesgo psicosocial, tuvimos ocasión de ver como esta identidad vulnerable se expresa en comportamientos negligentes y conductas abusivas con sus hijos e hijas, pero también en comportamiento de aislamiento y /o conflictos con los otros agentes sociales, mermando el grado de apoyo que pueden recibir de éstos (Bolger *et al.*, 1999; Eckenrode y Wethington, 1990; Garbarino y Eckenrode, 1999).

En este sentido, el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) ha ayudado a que estas madres avanzaran hacia la estabilización de una autoimagen consciente, aceptable y unitaria, a través de la identidad narrativa, haciendo posible ordenar la experiencia a través del balance entre la integración del pasado y la anticipación de la experiencia futura (Arciero, 2004).

La mejora en la identidad narrativa se refleja en, los bajos porcentajes de respuestas en los que se observa pobreza del discurso y altos porcentajes en la narración de eventos importantes, mejora en la integración de eventos pasados y presentes y definición de un proyecto de vida, en el grupo postes-aplazado en comparación con las madres del grupo de control.

En este sentido, las madres que siguieron el programa presentaban un discurso más complejo pudiendo realizar una adecuada identificación de individuos, emociones y eventos, presentar una mayor capacidad, no sólo para narrar episodios concretos, sino para señalar lo que se ha aprendido a partir de lo que se ha vivido, en lugar de recrearse en lamentaciones, autojustificaciones o culpas. Además, comienzan a tener un proyecto de vida con metas y objetivos personales, sociales y laborales.

Estos efectos a largo plazo sobre las narrativas personales indican que las madres que realizaron el programa con contenidos personales presentan una mayor competencia para la construcción de la identidad personal a través de las narraciones, lo cual es muy importante, dado que la condición de riesgo conlleva la acumulación de experiencias y eventos

traumáticos que suelen dificultar la construcción de un sentido de sí mismas coherente. Asimismo, la asimilación de experiencias durante el desarrollo vital están subordinadas a la mantención de la identidad (significado personal) que se basa en la congruencia y la continuidad que el propio sí mismo percibe (Guidano, 1994).

En relación a la complejidad en el razonamiento, que refleja la capacidad perspectivista de las madres, observamos un incremento en aquellas madres que siguieron el programa, reflejado en el mayor porcentaje de respuestas de orientación subjetivista (centrado en el hijo/a) en comparación con las que aún no habían comenzado el programa, además de una disminución del punto de vista egoísta (centrado en sus propios intereses). Esto nos dice que las madres que siguieron el programa mostraron efectos positivos aplazados en la complejidad con la que razonan sobre sus hijos e hijas, su rol parental y las relaciones parento-filiales.

Éste es un resultado importante que se ha encontrado también en las madres resilientes, que a pesar de la adversidad son capaces de tener un punto de vista perspectivista, centrado en las necesidades del hijo/a y en la construcción de una relación bidireccional positiva (Rodríguez, 2005; Rodríguez, Rodrigo, Janssens y Triana, *en prensa*). Parece que tener este tipo de cogniciones es un factor protector en los contextos familiares de riesgo psicosocial, ya que facilita la puesta en práctica de estrategias parentales menos coercitivas y permisivas y más cálidas e inductivas (Azar, Lauretti y Holding., 1998; Dekovic *et al.*, 1991; Reder *et al.*, 2003). Todo ello indica una mejor disposición mental para educar a los hijos e hijas.

En relación al entorno y al ambiente familiar, hemos comprobado como a largo plazo las familias que participaron en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) disminuyen el conflicto familiar, en concreto, disminuye el conflicto en la pareja, el conflicto parento-filial, el conflicto fraternal y el conflicto con la familia extensa. Así como, los conflictos de los progenitores con el vecindario y la participación activa de peleas en la calle por parte de los hijos/as, los cuales también disminuyen las conductas agresivas en el contexto familiar.

Este efecto en las relaciones personales quizás resida en que en el programa se han seleccionado contenidos muy situacionales y centrados en torno a la educación de los hijos e hijas. Así, por ejemplo, en los tres módulos de habilidades parentales los contenidos se

centran en torno a situaciones de juego, deberes, ver la televisión, etc., pautas educativas adecuadas ante hijos/as que presentan dificultades en su desarrollo y modos de controlar las repercusiones negativas que puede tener el desempleo, las drogas, la monoparentalidad sobre la vida familiar y muy especialmente sobre los hijos/as. En cuanto a los módulos de desarrollo personal, se han seleccionado aquellos relacionados con el autoconcepto y la autoestima y sobre estilos de comportamiento, donde se insiste mucho también en la importancia de controlar la agresividad y manifestarse asertivo ante las situaciones, basándose en una valoración ética y moral de las situaciones.

Estos resultados de disminución en los conflictos familiares y principalmente, en el de la pareja, ya que el resto podría ser efecto de éste, son muy positivos para estas familias en situación de riesgo psicosocial. En primer lugar, en la familia como comunidad de prácticas o escenario sociocultural, tanto madres y padres como hijos e hijas son protagonistas en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación, llevadas a cabo durante sus interacciones diarias (Kuczynski y Parkin, 2007), siendo la calidad de esas interacciones, fundamental para el adecuado proceso de socialización y educación de los hijos e hijas. Por lo que una reducción en el nivel conflictivo paterno-filial se muestra como beneficioso para el desarrollo de los hijos e hijas.

Sabemos que en las madres y padres en riesgo psicosocial, es frecuente la emisión de conductas negativas y aversivas dirigidas hacia sus hijos e hijas (Cerezo y D'Ocon, 1995; Trickett y Kuczynski, 1986; Whiple y Webster-Stratton, 1991). Quizás motivado porque estas madres y padres se comportan de forma más impulsiva (Rohrbeck y Twentyman, 1996) y tienen más dificultades para regular la expresión de sus emociones, especialmente las negativas, por lo que responden de manera más agresiva ante conductas infantiles que no provocan esa respuesta en otras madres y padres (Azar, 2002; Bousha y Twentyman, 1984; Howes *et al.*, 2000).

Asimismo, en relación al estilo interactivo y prácticas educativas el grado de complejidad de las cogniciones juega un papel relevante en la interacción de los padres y madres con sus hijos e hijas. Así, un mayor nivel de complejidad del razonamiento promueve conductas más calidas y sensibles y de apoyo hacia sus hijos e hijas, así como, el aumento del nivel de actividad y de implicación en la tarea y en la interacción con el otro

(Dekovic *et al.*, 1991; Gerris *et al.*, 1997; Rodrigo *et al.*, 2001; Rodríguez *et al.*, en prensa). En este sentido, en esta evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) hemos encontrado que las madres que han realizado el programa aumentan el nivel de complejidad de razonamiento en relación a las relaciones con sus hijos e hijas y al propio rol de maternidad.

En segundo lugar, el que se haya detectado una disminución en los conflictos tanto con la familia extensa como con el vecindario también resulta positivo. La investigación ha puesto de manifiesto la importancia de las relaciones de las personas en los diferentes contextos en los que participa como fuente de recursos esenciales para la promoción de la salud y bienestar, a través de la movilización e intercambio de diversas modalidades de apoyo social (Cohen *et al.*, 2000; Gracia, 1997).

Las características personales juegan un papel importante a la hora de que la persona pueda acceder a aquellos recursos que pueden ofrecerle ayuda. Así, el posible aislamiento existente en las personas en riesgo psicosocial, no sólo de las instituciones y sistemas formales de apoyo social, sino también de redes informales de apoyo como la familia, amigos y vecinos, no es ajeno al individuo (Thompson, 1995). Con frecuencia, al hablar de estas familias se hace mención a los problemas que sus miembros presentan en la interacción personal, promovidos éstos por un déficit en habilidades de socialización (Bueno-Abad, 2005; Crittenden, 1985; Garbarino y Eckenrode, 1999). Se ha encontrado que, incluso cuando estas personas cuentan con una red social disponible, existe una tendencia a la inestabilidad y fragilidad en estos vínculos, al desarrollarse sobre un trasfondo de carencias en las habilidades sociales, necesarias para mantener sus relaciones interpersonales en el tiempo (Sousa, 2005). También se ha visto que el apoyo de la familia extensa, cuando está presente, se caracteriza por anular sus efectos potencialmente positivos por acompañarse de críticas y descalificaciones frecuentes, siendo relaciones inestables y conflictivas (Arruabarrena y De Paúl, 2002; Moncher, 1995; Moreno, 2002; Rodríguez *et al.*, 2006).

En este sentido, una reducción en los conflictos con la familia y con el vecindario, nos puede indicar que estas madres han mejorado las habilidades sociales necesarias para mantener sus relaciones interpersonales en el tiempo, lo que puede abrir una puerta a que éstas puedan funcionar como apoyo social para estas familias.

En tercer lugar se detectan cambios en las conductas desadaptadas de los hijos/as, disminuyen las conductas agresivas en el contexto familiar y escolar y la participación activa de peleas en la calle. Cambios en las habilidades parentales y personales de los progenitores repercuten en el nivel de adaptación de los hijos e hijas, ya que no podemos olvidar que las trayectoria de padres y madres e hijos e hijas se encuentran ligadas.

7.5. Conclusiones

El Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) ha demostrado su eficacia a corto y largo plazo, así atendiendo a los resultados de la presente tesis doctoral, se distinguen diversas conclusiones con respecto al desarrollo del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF):

1. El programa ha demostrado su eficacia en el desarrollo de las competencias parentales, ya que es beneficioso en la disminución de prácticas educativas que podrían poner en riesgo el desarrollo del menor y el aumento de la agencia parental en relación al sentimiento de autoeficacia. Estos efectos beneficiosos se ven potenciados en el caso de familias que presentan un perfil de mayor vulnerabilidad social y personal.
2. El 100% de las madres mostraron mejoras en mayor o menor medida, en el desarrollo de sus 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 demostrando dirigirse no sólo a la promoción de habilidades educativas. sino también al desarrollo de las competencias personales e interpersonales en el ejercicio del rol parental.
3. El programa ha demostrado ser 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 aquellas madres que son conscientes de que necesitan ayuda en su tarea educativa.

4. A corto plazo se observa una disociación entre los procesos de aprendizaje, indicando que el aprendizaje está en fase transicional, transitando hacia la consecución de la integración de ambos procesos. Esta disociación se ha observado en los perfiles de cambio de las madres tras el programa. Lo que indica que a corto plazo el programa no ha sido negativo para estas familias, sino que no ha podido consolidar todo el aprendizaje complejo, que se encuentra aún en transición.
5. A largo plazo se comprueba que que las madres que realizaron el programa con contenidos personales mostraron efectos positivos aplazados en la complejidad con la que razonan sobre sus hijos e hijas, su rol parental y las relaciones parento-filiales.
6. A largo plazo se comprueba que que las madres que realizaron el programa con contenidos personales presentan una mayor competencia para la construcción de la identidad personal a través de las narraciones.
7. En relación al entorno y al ambiente familiar, a largo plazo las familias que participaron en el Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) disminuyen el conflicto familiar, en concreto, disminuye el conflicto en la pareja, el conflicto parento-filial, el conflicto fraternal y el conflicto con la familia extensa. Así como, los conflictos de los progenitores con el vecindario y la participación activa de peleas en la calle de los hijos e hijas, éstos también disminuyen las conductas agresivas en el contexto familiar.

7.6. Retos para el futuro

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 ayudando a los progenitores a ser más capaces y competentes (Dunst, 2005; Trivette y Dunst, 2005),

La evaluación del Programa de Apoyo Personal y Familiar (PAPF) con contenidos de desarrollo personal desarrollada en la presente investigación nos permiten demostrar los beneficios derivados del programa en el fortalecimiento y desarrollo de las competencias parentales tanto personales como interpersonales, demostrada no sólo en la presente

investigación, sino en la implementación del mismo en la Comunidad Canaria (Martín, 2005).

No obstante, dado que sólo hemos implementado dos de los módulos de desarrollo personal, se hace necesario una evaluación con la implementación de la totalidad de contenidos de este programa, al mismo tiempo que elaborar instrumentos que recojan cuestiones relacionadas con la evaluación inicial y con lo entrenado directamente en el programa, que puedan detectar cambios situados en los modelos mentales, pero también que mida la percepción de las madres y padres algún tiempo después, sobre su situación y capacidad de afrontamiento frente a eventos vitales y como esta percepción se encuentra estructurada.

Por otro lado, el enfoque de resiliencia que se adopta en nuestro programa abre una puerta al trabajo de prevención. Si se conoce qué elementos contribuyen a que las personas desarrollen buenas competencias a pesar de las adversidades, se podrán potenciar estos factores positivos y contribuir a la protección de la población en situación de riesgo (Rodrigo *et al*, 2009).

En este sentido, teniendo en cuenta que la inclusión de contenidos de desarrollo personal que fomenten las habilidades para la vida personal es un paso muy importante en los programas de educación parental dirigidos a familias en situación de vulnerabilidad y que por tanto, no podemos apoyar su parentalidad sin promover también este tipo de competencias, se nos abre un importante reto para el futuro, como es la creación de programas de educación parental específicos, para por ejemplo, familias de inmigrantes o para familias con hijos e hijas con necesidades educativas especiales, donde los contenidos de desarrollo personal formen parte y contemplen las características más específicas de estas poblaciones.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A. y Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionally and the problem behaviors of six and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70 (6), 1415-1427.
- Agresti, A. (1996). *Introduction to categorical data analysis*. Nueva York: John Wiley.
- Allen, N.E., Foster-Fishman, P.G. y Salem, D.A. (2002). Interagency teams: A vehicle for service delivery reform. *Journal of Community Psychology*, 30(5), 475-497.
- Álvarez González, B. y Martínez González, M.C. (2002). *Orientación familiar*. Madrid: UNED.
- Amorós, P., Rodrigo, M.J., Donoso, T. y Máiquez, M.L. (2007). Diseño de materiales para la formación en género. El programa de apoyo psicosocial para mujeres. *Fuente: Revista de Educación de la Universidad de Sevilla* (7), 1-20.
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Aneshensel, C.S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.
- 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.
- Aponte, J.H. (1976). Under-organization in the poor family. En Guerin, P.J., *Family Therapy: Theory and Practice*. Nueva York, Gardner.
- Arciero, G. (2004) *Estudios y diálogos sobre la identidad personal*. Ed. Colegio Oficial de Psicólogos de Las Palmas.
- Arcus, M. E. y Thomas, J. (1993): The nature and practice of Family Life Education. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. Vol 2 (1-32). Newbury Park: Sage.
- 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.
- Arranz, E. y Oliva, A. (2010). Desarrollo psicológico de las nuevas estructuras familiares. Editorial Pirámide.
- Arruabarrena, M. I. y De Paúl, J. (2002). Evaluación de una propuesta de tratamiento para familias maltratantes, negligentes y familias alto-riesgo. *Intervención Psicosocial*, 11, 213-228.
- Astuto, J. y Allen, L. (2009). Home visitation and Young children: An Approach worth investing in? *Social Policy Report*, 23 (4), 3-21.

- Azar, S. (1998). Parenting and child maltreatment. En I. E. Sigel y K. A. Renninger (Volume 4. Eds.), *Child Psychology in practice* (pp. 361-388). *Handbook of Child Psychology*. (5th edition) (W. Damon, Ed.). New York: John Wiley y 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.
- Azar, S. y Cote, L.R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer?. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.
- Azar, S.T., Lauretti, A.E. y Loding, B.V. (1998). The evaluation of parental fitness in termination of parental rights cases: A functional-contextual perspective. *Clinical Child And Family Psychology Review*, 1(2), 77-100.
- Azar, S., Robinson, D., Hekimian, E. y Twentyman, C. (1984). Unrealistic expectations and problem solving ability in maltreating and comparison mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 687-691.
- Baldwin, M.W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 461-484.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. en J. G. Adair, D. Belanger, y K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 1. Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52,1-26.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Bartau, I., Maganto, J. M. y Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº25, Enero-Abril (1-17).
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. España: Paidós.
- Barudy, J. y Dantagnan M. (2007). *Los buenos tratos en la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.

- Bavolek, S. J. (2002). *Research and validation of the nurturing parenting programs*. Research report. Asheville, NC: Family Development Resources Inc.
- Belsky, J. (1980). Future directions for day care research: An ecological analysis. *Child Care Quarterly*, 9 (2), 82-89.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, (55), 83-96.
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental Euroecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114 (3), 413-434.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. Washington, DC: Department of Education.
- Berry, M. (1992). An evaluation of family preservation services: Fitting agency services to family needs. *Social Work*, 37, 314-321.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. Revised edition. New York: George Braziller.
- 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.
- Blanco-Abarca, A. (1991). Factores psicosociales de la vida adulta. En M. Carretero, J. Palacios, J. Y A. Marchesi. *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza.
- Bolger, K., Thomas, M. y Eckenrode, J. (1997). Disturbances in relationships: Parenting, family development and child maltreatment. En J. Garbarino (Ed.), *Understanding abusive families: An ecological approach to theory and practice* (pp.86-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.

- Brock, G.W., Oertwein, M. y Coufal, J.D. (1993): Parent Education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Ed.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*. Vol 2 (87-114). Newbury Park:Sage.
- Broderick, C. G. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850.
- 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, (357-415). New York: John Wiley and Sons.
- Bronfenbrenner, U., y Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: emerging theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Brooks, R.B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- 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.
- Bueno-Abad, J.R. (2005). *El proceso de ayuda en la intervención psicosocial*. Madrid: Editorial Popular.
- Bugental, D. B. y Johnston, C. (2000). Parental and child cognitions in the context of the family. *Annual Review 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* (254-279). New York: Cambridge University Press.
- Bushman, B.J. (2002). Does ventinganger feed or extinguís the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger and aggressive responding. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28, 724-731.
- Byrne, S. (2010). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla León*. Universidad de La Laguna. Tesis doctoral no publicada.

- Caplan, G. (1974). *Support Systems and community mental health: Lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Castanyer, O. (2004) La asertividad: Expresión de una sana autoestima. Desclée De Brouwer. Bilbao.
- Castells, P. (1999). *Guía práctica de la salud y la psicología del niño*. Editorial Planeta. Barcelona.
- Cataldo, C.Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Costa, M. y López, E. (1994) *Manual para el Educador Social. Volumen 2. Afrontando situaciones*. Ministerio de Asuntos Sociales. España.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M. J. (1992). *A situational questionnaire of child-rearing practices and goals*. Comunicación presentada en la 5th European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, España.
- Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 225-244). Madrid: Alianza.
- Cerezo, M.A. (1997). Abusive family interaction: A review. *Aggression and violent behavior: A review journal*, 2 (3), 215-240.
- 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.
- Cicchetti, D. y Howes, P.W. (1991). Developmental psychopathology in the context of the family: Illustrations from the study of child maltreatment. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 257-281.
- 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 (2nd ed)* (pp.129-201). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- 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.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S., Gottlieb, B. y Underwood, L. (2000). Social relationships and health. En S. Cohen, L. Underwood, y B. Gottlieb (Eds.), *Measuring and intervening in social support* (pp. 3–25). New York: Oxford University Press.
- Cohen, S., Kessler, R. y Underwood, L. (1995). Strategies for measuring stress in studies of psychiatric and physical disorders. En S. Cohen, R. Kessler y Underwood Gordon, L. (Ed.), *Measuring Stress* (pp. 3-28). New York: Oxford University Press.
- 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.
- Comité de Ministros a los Estados Miembros: Recomendacion Rec 19 (2006), (<http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>).
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C. y Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental psychology*, 28, 179-193.

- Correa, N. (1998). *El perspectivismo conceptual en la representación cognitiva de personas: las concepciones sobre el medio ambiente*. Universidad de La Laguna. Tesis doctoral no publicada.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Barcelona: Paidós.
- Corsi, J. y Peyrú, G. (2003). *Violencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Cowan, C.P. y Cowan, P.A. (1992). *When partners become parents: The big life change for couples*. New York: Basic Books.
- Crittenden, P. (1988). Relationships at risk. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *The clinical implications of attachment*, (pp. 136-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Crittenden, P. (1998). *Adult Attachment Interview: Coding Manual for the Dynamic-Maturational Method*. Manuscrito no publicado.
- Crittenden, P., Lang, C., Claussen, A.H., y Partridge, M.F. (2000). Relations among mothers' procedural, semantic, and episodic internal representational models of parenting. En P. M. Crittenden y A. H. Claussen (Eds.). *The organization of attachment relationships: Maturation, culture, and context* (pp. 214-233). New York: Cambridge University Press.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas. la Intersección Entre el Significado, la Interacción y el Discurso*. Barcelona: Graó.
- Cubero, R. (2010). Sobre el conocimiento y la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 161-169.
- Cummings, E.M. y Davies, P.T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35, 73-112.
- Cunningham, C. y Davis, H. (1985) *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Milton Keynes: Open University Press.
- Daniels, K. y Guppy, A. (1997). Stressors, locus of control, and social support as consequences of affective psychological well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*. Apr. 2 (2), 156-174.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 4-12.
- De Paúl, J. y San Juan, C. (1992), La representación social de los malos tratos y el abandono infantiles. *Anuario de Psicología* 53, pp. 149–157.

- De Salvo, L. (1999). *Writing as a Way of Healing*. Harper. San Francisco. New York : A division of Harpers Collins Publishers.
- De Vega, M.(1984): Introducción a la Psicología Cognitiva. Madrid: Alianza. Editorial
- Dekovic, M., Gerris, J.R. y Janssens, J.M.A.M. (1991). Parental cognitions, parental behavior, and the child's understanding of the parent-child relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, 523-541.
- Dembo, M.H., Sweitzer, M. y Lauritzen, P. (1985): An evaluation of group parent education: behavioral, PET, and adlerian programs. *Review of Educational Research*. 55 (2), 155-200.
- Dempsey I. y Dunst, C. J. (2004). Help-giving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 29(1), 40-51.
- Dillon Goodson, B. (2005). *Parent Support Programs and Outcomes for Children*. 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.
- 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 Pines, 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.
- Dumas, J.E. y Albin, J.B. (1986). Parent training outcome: Does active parental involvement matter?. *Behaviour Research and Therapy*, 24, 227-230.
- Dumas, J. E., Prinz, R. J., Smith, E. P. y Laughlin, J. (1999). The EARLY ALLIANCE prevention trial: An integrated set of interventions to promote competence and reduce risk for conduct disorder, substance abuse, and school failure. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 37-53.
- Dunst, C. J., Boyd K., Trivette, C.M. y Hamby, D.W. (2002). Family-oriented program models and professional helpgiving practices. *Family Relations* 51(3),221-229.

- Dunst, C.J. y Trivette, C. M. (2001) *Benefits associated with family resource center practices*. Asheville, NC: Winterberry Press.
- Eckenrode, J. y Wethington, E. (1990). The process and outcome of mobilizing social support. En S. Duck (Ed.), *Personal relationships and social support* (pp. 83-103). Beverly Hills, CA: Sage.
- 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.
- Egeland, B., Jacobvitz, D. y Sroufe, L.A. (1988). Breaking the cycle of abuse. *Child Development*, 59(4), 1080-1088.
- Ehrenberg, A. (1999). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Elder, G.H. (1998). The life course and human development. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development (5th ed.)* (pp. 939-991). Hoboken, NJ, US: John Wiley and Sons.
- Elder, G.H., Eccles, J.S., Ardelt, 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.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- Ellwood, A. (1988). Prove to me that MELD makes a difference. En Weiss, H. y Jacobs, F. (Eds.). *Evaluating Family Programs* (pp. 303-314). New York: Aldine.
- Erikson, E.H. (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Family Resource Coalition (1996). *Guidelines for family support practice*. Chicago, Ill: Family Resource Coalition.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995): *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de la salud*. Madrid: Editorial 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.
- Fierro, A. (2001): El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, (eds). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva*. Alianza Editorial.

- Fine, M. A. y Kurdek, L. A. (1994). Parenting Cognitions in Stepfamilies: Differences Between Parents and Stepparents and Relations to Parenting Satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships* 11, 95-112.
- 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.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes. A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S. y Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Fonagy, P., Steele, M. y Steele, H. (1991). The capacity for understanding Mental States: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.
- 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.
- Gamson, B., Hornstein, H. y Borden, B. (1991): Adler-Dreikurs parent study group leadership training. En M.J. Fine (Ed.), *The second handbook on parent education* (279-304). San Diego: Academic Press.
- 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 Crouter, A. (1978). Defining the community context for parent-child relations: The correlates of child maltreatment. *Child Development*, 49 (3), 604-616.
- Garbarino, J. y Eckenrode, J. (1999). *¿Porque las familias abusan de sus hijos?* Barcelona: Granica.
- Garbarino, J. y Ganzel, B. (2000). The human ecology of early risk. En J. P. Shonkoff y S. J. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 76-93). New York: Cambridge University Press.
- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones familia y escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García-Bacete, F. J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- García-Madruga, J. A. y Lacasa P. (1990): Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds), *Desarrollo psicológico y Educación*, I, Madrid: Alianza Psicológica.
- 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.
- Garmezzy, 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.
- García Roca, J. (1995) *Contra la exclusión. Responsabilidad política e iniciativa social*. Ed. Aquí y ahora. Sal Térrea.
- Gerris, J.R., Dekovic, M. y Janssens, J.M.A.M. (1997). The relationship between social class and childrearing behaviors: Parents' perspective taking and value orientations. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 834-847.
- Gobierno de Canarias (1998). *Plan integral del menor en Canarias*. Consejería de empleo y asuntos sociales. Dirección General de Protección del Menor y la Familia.
- 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.
- Goodnow, J. J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. En I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems. The psychological consequences for children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 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.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1996). Filosofía parental de la meta-emoción y la vida emocional de familias: Modelos teóricos y datos preliminares. *Diario de la psicología de la familia*, 10, 243-268.

- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Ed.: Paidós.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2003). Social isolation from communities and child maltreatment: a cross-cultural comparison. *Child Abuse & Neglect*, 27, 153-168.
- Graziano, A.M. y Diament, D.M. (1992). Parent behavioral training. An examination of the paradigm. *Behavior Modification*, 16, 3-38.
- Green, B. L. y Rodgers, A. (2001). Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology*, 29 (3), 419-441.
- Greenwald, P., Cullen, J.W. y McKenna, J.W. (1987). Cancer prevention and control: From research through applications. *Journal of National Cancer Institute*, 79, 89-400.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C.Witt, S.N. Elliot, y F.M.Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is every-thing. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.
- Guidano, V. (1994) *El sí mismo en proceso*. Paidós Editorial
- Guidano, V. (2000). Psicoterapia cognitiva postracionalista y ciclo de vida individual. *Revista de Psicoterapia*, 41, 35-65.
- Gürtler, H. (2000). *Los niños necesitan normas*. Medici.
- Hastings, P. y Grusec, J. (1997). Conflict outcome as a function of parental accuracy in perceiving child cognitions and affect. *Social Development*, 6, 76-90.
- Havighurst, R.J. (1973). History of developmental psychology: Socialization and personality development through the life-span. En P.B. Baltes y K.W. Schaie (eds.), *Life-span developmental psychology. Personality and socialization*, (pp.3-24). New York: Academic Press.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- 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.
- Herrenkohl, E.C., Herrenkohl, R.C. y Egolf, B. (1994). Resilient early school-age children from maltreating homes: Outcomes in late adolescence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(2), 301-309.
- Hidalgo, M.V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología Vol. 27*, número 2-3, 413-426.
- Hillson, J.M.C. y Kuiper, N.A. (1994). A stress and coping model of child maltreatment. *Clinical Psychology Review*, 14 (4), 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.
- 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.
- Jessor, R. (1998). *New perspectives on adolescent risk behavior*. Cambridge University Press.
- Kessler, R.C. (1997). The effects of stressful life events on depression. *Annual Review of Psychology*, 48, 191-214.
- 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.
- 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.

- Kuczynski, L. y Parkin, M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. En J.E. Grusec y P. Hastings (Eds.) *Handbook of Socialization*, (pp. 259-283). NY: Guilford.
- La Constitución Española de 1978. *BOE n° 311, 29-Dic-1978*.
- Lacasa, P. (1997). Construir conocimientos: Saltando entre lo científico y lo cotidiano. en M. J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 81-106). Barcelona: Paidós.
- Lamb, J. y Lamb, W. (1978). *Parent education and elementary counseling*. New York: Human Sciences Press.
- Larriba, J. Durán, A.M. y Suelves, J.M. (2004). *Entrenamiento familiar en habilidades educativas para la prevención de las drogodependencias* Promocio i desenvolupament social. Barcelona.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press. En Pervin, L.A. (Ed.). *Handbook of personality: Theory and Research*, (pp. 609-637). NY: Guilford.
- Lazarus, R. S. y Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca. Barcelona
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development (2nd ed.)*. New York: Random House.
- Lerner, R.M. (1991). Changing organism context relations as the basic process of development: A developmental contextual perspective. *Developmental psychology*, 27, 27-32.
- Lerner, R.M. y Lerner, J.V. (1987). Children in their contexts: A goodness of fit model. En J. Lancaster, J. Altmann, A. Rossi, y L. Sherrod (Eds.), *Parenting across the life span: Biosocial dimensions* (pp. 377-404). Chicago: Aldine.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). New York: Harper y Row.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *BOE 15, de 17.1.96*.
- Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. *BOC 23, de 17.2.97*.
- Ley 9/87 de 28 de abril, de Servicios Sociales de Canarias. *BOC 56, de 4.5.87*.

- Lila, M., García, F. y Gracia, E. (2007). Perceived paternal and maternal acceptance and children's outcomes in Colombia. *Social Behavior and Personality*, 35, 115-124.
- Linares, J.L. (1997). Modelo sistémico y familia problemática. En M. Coletti y J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática* (pp. 23-43). Barcelona: Paidós.
- Linares, J.L. (2002). *Del abuso y otros desmanes*. Paidós. Barcelona.
- 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.
- Lombard, A.D. (1982). *HIPPY: Home Instruction Program for Preschool Youngsters Early childhood education: An International Perspective*. Plenum Publishing.
- 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.
- 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 (2nd ed.)* (pp.739-795). Hoboken, NJ, US: John Wiley y Sons.
- Luthar, S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- 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 (4th ed)*, (pp. 1-101). New York: Wiley.
- McCall, R.B. (2009). Evidence-based programming in the context of Practice and Policy. *Social policy report*, 23 (3), 3-18.
- 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.

- Macphee, D., Fritz, J. y Miller-Heyl, J. (1993). Ethnic variations in social support networks and child rearing, *Child Development*, 67 (6), 3278-3295
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004): *Corresponsabilidad familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*. Ed. Pirámide: Madrid.
- 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* (6ª ed.) (pp. 400-464). Nueva Jersey: John Wiley.
- Máiquez, M.L. (1997). *Programa de Enriquecimiento Experiencial para padres*. Universidad de La Laguna. Tesis doctoral no publicada.
- Máiquez, M.L. y Capote, C. (2001). Modelos y enfoques en Intervención Familiar. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 185- 198.
- 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.
- Manzanero, A. (2006). Procesos Automáticos y Controlados de Memoria: Modelo Asociativo (HAM) vs. Sistema de Procesamiento General Abstracto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59, 3. 373-412.
- Martín, J.C. (2005). *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*, vol: 27, 4, 437- 445.
- Martín, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Rodríguez B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial* 18(2), 121-133.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: ed. Trotta.
- Martín-Hernández, J. (2005). La intervención ante el maltrato infantil. Una revisión del sistema de protección. Madrid: Pirámide.
- Martínez, I. y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents’ self-esteem and internalization of values in Spain. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.

- Martínez-González, R.A. (1999). Orientación educativa para la vida familiar. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 10 (17), 115-127.
- Masten, A.S. y Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205-220.
- 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.
- McCroskey, J. y Meezan, W. (1998). Family-centered services: Approaches and effectiveness. *The Future of Children*, 8 (1), 54-71.
- Medway, F. J. (1991). Measuring the effectiveness of parent education. En M.J. Fine Ed.), *The second handbook on parent education* (237-256). San Diego: Academic Press.
- Meins, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology* 15, 129-144.
- Meins, E. y Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology* 15, 63-76.
- Mérzeville, G. (2004). *Ejes de salud Mental: los procesos de la autoestima dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Milner, J.S. (1993). Social information processing and physical child abuse. *Clinical psychology review*, 13, 275-294.
- Milner, J.S. (1995). La aplicación de la teoría del procesamiento de la información social al problema del maltrato físico a niños. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 125-134.
- Minnesota Department of Education (1975). *Early Childhood Family Education: ECFE*.
- Minuchin, S. (1985). *Familia y terapia de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Miró, M. (2005). La reconstrucción terapéutica de la trama narrativa. *Monografías de Psiquiatría*, n° 3, año XVII, pp.8-18.
- Moncher, F. (1995). Social isolation and Chile-abuse risk. *Families in society*, 76(7), 421-433.
- Morales, J.M. y Costa, M.C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 221-239.
- Moreno, J.M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o

- negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18 (1), 135- 150.
- Moreno, J.M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil. *Anales de Psicología*, 18 (1), 135- 150.
- Moreno, J.M. (2004). Maltrato infantil: características familiares asociadas a situaciones de desprotección al menor. *Intervención Psicosocial*, 13 (1), 99- 115.
- 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
- Muñoz, B., Berger, C. y Aracena, M. (2001). Una perspectiva integradora del embarazo adolescente: la visita domiciliaria como estrategia de intervención. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. X: 21 – 34.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, J.F. (2001). *ESPA29. Escala de Socialización Parental en la Adolescencia*. Madrid: TEA ediciones.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española, *16(2)*, 288-293.
- Musitu, G., y Lila, M.S. (1993). Estilos de socialización familiar y formas familiares. *Intervención Psicosocial*, 6, 77-88.
- Navarro, S. (2004). *Redes sociales y construcción comunitaria*. Madrid: CCS.
- Newberger, C. (1980). The cognitive structure of parenthood: The development of a descriptive measure. En R. Selman y R. Yando (Eds.), *New Directions of Child Development* (pp. 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.
- Newberger, C.M. y Cook, S.L. (1983). Parental awareness and child abuse: A cognitive developmental analysis of urban and rural samples. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 512-524.
- Nieto, L.M. (1997). Familias pobres y Multiasistidas. En M. Millán (Ed.), *Psicología de la familia. Un enfoque evolutivo y sistémico* (pp. 201-227). Valencia: Promolibro.
- Oliva, A., Hidalgo, M.V., Martín, D., Parra, A., Ríos, M. y Vallejo, R. (2005). *Programa de Apoyo a padres y madres de adolescentes*. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Orthner, D. K., Jones-Sanpei, H. y Williamson, S. (2004), The Resilience and Strengths of Low-Income Families. *Family Relations*, 53: 159–167

- Palacios, J., Jimenez, J.M., Oliva, A. y Saldaña, D. (1998). Malos Tratos a los Niños en la Familia. En M.J. Rodrigo, y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp. 399-421). Madrid. Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Moreno, M.C (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M.J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social* (pp. 157-188). Madrid: Síntesis.
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.). *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Parker S y Kirk S. (2006). The Parent Positive programme: opportunities for health visiting. *Community Practitioner* 79(1), 10-14.
- Parra. A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- 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.
- Pearlin, L.I. (1989). The sociological study of stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 241-256.
- Peña, M., Máiquez, M.L. y Rodrigo, M.J., (2002a). *Evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Peña, M., Máiquez, M.L. y Rodrigo, M.J., (2002b). *Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.
- Pourtois, J. y Desmet, H. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona, España: Herder.
- Powell, M. y Monahan, J. (1969). Reaching the Reject through Multifamily Group Therapy, *International Journal of Groups Psychotherapy*, vol nº 19 I.
- Putallaz, M., Costanzo, P., Grimes, C., y Sherman, D. (1998). Intergenerational continuities and their influences on children's social development. *Social Development*, 7, 398-427.

- 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.
- Quiñones, A. (2000). Organización de Significado Personal: Una estructura Hermenéutica Global. *Revista de psicoterapia*, 11, 11-33.
- Ratificación de 30 de noviembre de 1990 de la Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. *BOE n° 313, 31-Dic-1990*.
- Reder, P. (1985) Milan in the East End: systemic therapy with lower-income and multiagency families. En D. Campbell y R. Draper (Eds), *Applications of Systemic Family Therapy: The Milan Approach*. London. Grune and Stratton.
- Reder, P. y Duncan, S. (2003). Understanding communication in child protection networks. *Child Abuse Review*, 12(2), 82-100.
- Reid, J.B. (1993). Prevention of conduct disorder before and after school entry: relating interventions to developmental findings. *Development and Psychopathology*, 5, 243-62.
- Resnick, L., Levine, J. y Teasley, S. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ricoeur, P. (1991). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En Rodrigo, M.J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*, Madrid. Síntesis
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: Un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Eds.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Barcelona: Paidós.
- 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. y Arnay, J. (Comp.). (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona. Paidós.
- 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., 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 Radio ECCA.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Segunda edición: Psicología de la Educación escolar* (pp. 117-136). Madrid: Alianza.
- Rodrigo, M.J. y Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Conciencia social*, 2, 23-44.
- 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. y Máiquez, M.L. (2007). *Manual de buenas prácticas para los servicios sociales municipales dirigidos al menor y la familia*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Empleo y Asuntos Sociales, Gobierno de Canarias.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G. y Pérez; L. (2008). *Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil*. Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L y Martín, J.C. (2010a). *Parentalidad positiva y políticas locales de Apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. FEMP.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L y Martín, J.C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para el apoyo de la prentalidad positiva*. FEMP.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Rodríguez, G. (2005). El asesoramiento a familias con riesgo psicosocial. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 139-152). Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L., (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2) 113-120.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Máiquez, M.L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M.A. y Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en*

- familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- 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. y Palacios, P. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios. *Familia y desarrollo humano* (pp. 40-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G. (2005). *Complejidad del razonamiento y de la acción en familias negligentes, coercitivas y resilientes*. Tesis doctoral no publicada.
- Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J.C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, 18(2), 200-206.
- Rodríguez, G., Rodrigo, M. J., Janssens. J. y Triana B. (*en prensa*). Maternal conceptions of the parenting role and mother-child collaborative behaviours in at risk context. *European Journal of developmental psychology*.
- Rodríguez-Moreno, M.L. (2003) *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- 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.
- Rohrbeck, C.A. y Twentyman, C.T. (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.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80, Whole No. 609.
- Rubin, K.H. y Burgess, K.B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (pp. 383-418), *Volumen 1*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181-214). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salzinger, S., Kaplan, S. y Artemyeff, C. (1983). Mother's personal social networks and child maltreatment. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 68-76.
- Sameroff, A. J. (1994). Developmental systems and family functioning. En R.D. Parke and S.G. Kellman (eds.): *Exploring family relationships with other social context* (pp. 199-214). Chicago, University of Chicago.
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial*. Madrid: Klini
- Sanmartín, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford, Blackwell.
- Schneider, W. y Shiffrin, R.M. (1977). Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, pp1-66.
- 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
- Schulenberg, J., Maggs, J.L. y Hurrelmann, K. (1997). Negotiating developmental transitions during adolescence and young adulthood: Health risks and opportunities. En Hurrelmann, K., Schulenberg, J. y Mags, J. (Eds.), *Health risks and developmental transitions during adolescence (pp.1-19)*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Serra, E. y Cerda, C. (1997). Historias de Vida en sujetos mayores: Cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales. *Revista de Psicología de la Educación*, 21 63-81.
- Serra, E., Gómez, L., Pérez-Blasco, J. y Zacarés, J.J. (1998). Hacerse adulto en familia: una oportunidad para la madurez. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y Desarrollo Humano* (pp.141-160). Madrid: Alianza Editorial.
- Serra, E., González, A. y Oller, A. (1989). *Desarrollo adulto. Sucesos evolutivos a lo largo de la vida*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton- Mifflin.

- Sharlin, S. y Shamai, M. (1995). Intervention with families in extreme distress. *Marriage y Family Review*, 21 (1-2), 91-122.
- Sharp, C. y Fonagy, P. (2008). The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3), 737-754.
- Sigel, I. (1985). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale; NJ: Erlbaum.
- Slaikue, K.A. (1988). *Intervención en crisis*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la práctica sistémica*. Gedisa: Barcelona.
- Smelser, N.J. y Erikson, E.H. (Eds.) (1982). *Trabajo y amor en la edad adulta*. Barcelona: Grijalbo
- Solomon, Z., Mikulincer, M. y Avitzur, E. (1988). Coping, locus of control, social support, and combat-related post-traumatic stress disorder: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 279-28.
- Sousa, L. (2005). Building on personal networks when intervening with multiproblem poor families. *Journal of Social Work Practice*, 19(2), 163-179.
- Spiel, C. (2009). Evidence-based practice: A challenge for European developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 6, 11-33.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. y Coulson, R. L. (1991). Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: Some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology*, 31 (9), 22-25.
- 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.
- Thiery, L. (1976). *Excluded Families*. Nueva York. Columbia University Press.
- Thompson, R.A. (1995). *Preventing child maltreatment through social support*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, S.C. (1981). Will it hurt less if I can control it? A complex answer to a simple question. *Psychological Bulletin*, 90, 89-101
- Thompson, L., Kropenske, V., Heinicke, C. M., Gomby, D. y Halfon, N. (2001). *Home visiting: A service strategy to deliver proposition 10 results*. Los Angeles: Deanna Gomby Consulting.

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675-735.
- Triana, B. y Rodrigo, M.J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En Arranz, E. y Oliva, A. *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp.). Editorial Pirámide.
- Trickett, P.K. y Kuczynski, L. (1986). Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- 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.M. 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., Boyd, K. y Hamby, D.W. (1996). Family-oriented program models, helping practices, and parental control appraisals. *Exceptional Children* 62(3), 237-248.
- Trivette, C.M., Dunst, C.J., 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.
- Turner, R.J. y Marino, F. (1994). Social support and social structure: A descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 193-221.
- 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.
- Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life: How the best and brightest come of age*. Boston: Linde Brown.
- Valtriani, P. (1993), Un concept de pauvreté disjonctif. *Economie Appliquée*, Vol. XLVI, n°4, 127-158.
- Vega, S. (1997). Instrumentos de trabajo. En M. Coletti & 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. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza
- Voiland, A. (1962). *Family Casework Diagnosis*. Nueva York. Columbia University Press.
- Wahler, R.G. (1994). Child conducts problems: Disorders in conduct or social continuity?. *Journal of Child and Family Studies*, 3, 143-156.
- Wahler, R.G. y Dumas, J. (1986). Changing the observational coding styles of insular and non insular mothers: A step toward maintenance of parent training effects. En R. Dangel y R. Polster (Eds.), *Parent Training (pp. 379-416)*. Guildford Press.
- Walker, T.B., Rodríguez, G.G., Johnson, D.L. y Cortéz, C.P. (2005). Avance Parent-Child Education Program. En Smith S, (ed.), *Two generation programs for families in poverty: A new intervention strategy*. Westport, Conn: Ablex Publishing; 67-90. *Advances in applied developmental psychology*, vol 9.
- 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.
- Watson, D. y Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Doping in the context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality*, 64(4), 737-774.
- 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.
- Weiss, H. B. (1988). Family support and education programs: Working through ecological theories of human development. En H. B. Weiss y F. H. Jacobs (Eds.), *Evaluating Family Programs* (pp. 3-36). New York: Aldine De Gruyter.
- Weiss, R. (1974). The provisions of social relationships. En Z. Rubin (comp.), *Doing unto others*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Weissbourd, B. y Kagan, S. Family Support Programs: Catalysts for Change. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1989, 59(1), 20-31.
- Whiple, E.E. y Webster-Stratton, C. (1991). The role the parental stress in physically abusive families. *Child Abuse & Neglect*, 15, 279-291.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Ashfield, Australia: Department of Community Services.

- Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Hoyt-Meyers, L., Magnus, K. y Fagen, D. (1999). Developmental and caregiving factors differentiating parents of young stress-affected and stress-resilient urban children. *Child Development, 70*, 645-659.
- 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.
- Zacarés, J.J. (1999). Factores personales y sociales asociados al desarrollo de la identidad relacional y ocupacional. *Revista de psicología social aplicada, 9 (3)*, 5-38.

Anexos

Anexo 1. Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial

Cuestionario para familias monoparentales

Variables sociodemográficas

Edad del padre/madre	
-----------------------------	--

Zona de residencia

Rural	
Urbano	

Estado civil

Soltero/a	
Separado/a	
Divorciado/a	
Viudo/a	

Número de hijos/as	
---------------------------	--

Género de los hijos	
----------------------------	--

Procedencia

Mismos padres biológicos	
Distintos padres biológicos	

Estudios del padre/madre

Sin estudios/estudios primarios	
Graduado/FP	
Licenciado/a	

Ayudas económicas	Sí	No
--------------------------	----	----

Situación laboral

Sin empleo	
Empleado/a	

Hijos/as con necesidades educativas especiales	Sí	No
---	----	----

Hijos/as en centros de menores	Sí	No
---------------------------------------	----	----

Organización familiar	No	Sí
1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencias 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		
Historia personal y características del padre/madre o cuidador/a	No	Sí
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		
Características del microsistema familiar	No	Sí
15. Relación de pareja inestable		
16. Relación de pareja conflictiva		
17. Relación de pareja violenta		
18. Relaciones padre-hijos conflictivas		
19. Relaciones padre-hijos violentas		
20. Relaciones entre hermanos conflictivas		
21. Relaciones entre hermanos violentas		
Pautas educativas de riesgo	No	Sí
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
27. Carencia de redes familiares de apoyo		
28. Carencia de redes sociales de apoyo		
Adaptación del hijo/a	No	Sí
29. Retraso escolar		
30. Absentismo escolar		
31. Problemas de conducta en el ámbito escolar		
32. Problemas de conducta en el ámbito familiar		
33. Problemas de conducta en el ámbito social		
34. Trastornos emocionales		
35. Consumo de drogas/alcohol		

Cuestionario para familias biparentales

Variables sociodemográficas

Edad del padre	
Edad de la madre	

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/as con necesidades educativas especiales	Sí	No
---	----	----

Hijos/as en centros de menores	Sí	No
---------------------------------------	----	----

Organización familiar	No	Sí
1. Insuficiencia de recursos		
2. Inestabilidad laboral		
3. Deficiencias 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		
Historia personal y características del padre o cuidador	No	Sí
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. Coopera con los servicios sociales		
Historia personal y características de la madre o cuidadora	No	Sí
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. Coopera con los servicios sociales		
Características del microsistema familiar	No	Sí
22. Relación de pareja inestable		
23. Relación de pareja conflictiva		
24. Relación de pareja violenta		
25. Relaciones padre-hijos conflictivas		
26. Relaciones padre-hijos violentas		
27. Relaciones entre hermanos conflictivas		
28. Relaciones entre hermanos violentas		
Pautas educativas de riesgo	No	Sí
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		
Redes de apoyo	No	Sí
34. Carencia de redes familiares de apoyo		
35. Carencia de redes sociales de apoyo		
Adaptación del hijo/a	No	Sí
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 2. Perfil sociodemográfico de las familias

Municipio: _____ **Zona:** 1. Urbana. 2. Rural.

Sexo: 1. Varón 2. Mujer **Edad:** _____ **N° 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:	Tipología familiar:	Nivel de estudios
1. Soltero/a.	1. Monoparental nuclear.	1. Sin estudios
2. Separado/a.	2. Monoparental polinuclear	2. Estudios primarios
3. Divorciado/a.	3. Biparental nuclear	3. Graduado escolar
4. Viudo/a.	4. Biparental polinuclear	4. Formac. Profesional
5. Pareja de hecho.		5. Bachiller
6. Casado.....		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 en desempleo
2. Estoy en desempleo, pero trabajo esporádicamente
3. Trabajador autónomo
4. Trabajo para una empresa.....

Situación laboral de la pareja

1. Estoy en desempleo
- 2.Estoy en desempleo, pero trabajo esporádicamente
3. Trabajador autónomo
4. Trabajo para una empresa

Anexo 3. 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 indica una medida de quién y cómo se debe realizar, por esta razón, nos interesa su forma de actuar, pensar o sentir ante las diferentes preguntas que se formulan. En ningún caso nos es válido si se responden 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:

¿Suele discutir con sus hijos e hijas? 0 1 2 3 4 5 6

ES IMPORTANTE QUE CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS

1. ¿Cree usted que estas reuniones le pueden aportar más información sobre la educación de sus hijos e hijas?	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?	1 2 3 4 5 6
3. ¿Tiene usted en cuenta lo que necesitan sus hijos e hijas?	1 2 3 4 5 6
4. ¿Cree usted que puede controlar los comportamientos de sus hijos e hijas?	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?	1 2 3 4 5 6
6. ¿En qué medida el hecho de ser padre o madre le ha supuesto ser más responsable?	1 2 3 4 5 6
7. ¿Cree usted que el hecho de que sus hijos e hijas salgan bien o mal es debido en gran parte a la suerte?	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?	1 2 3 4 5 6
9. ¿En qué medida cree usted que educar a los hijos e hijas requiere tiempo y dedicación?	1 2 3 4 5 6
10. ¿En qué medida cree usted que estas reuniones van a cambiar su manera de comportarse con sus hijos e hijas?	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?	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?	1 2 3 4 5 6
13. ¿En qué medida le gusta ver que sus hijos e hijas se parezcan a usted?	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?	1 2 3 4 5 6
15. ¿Cree usted que después de tantos años le va a ser difícil cambiar su forma de educar?	1 2 3 4 5 6
16. ¿En qué medida cree usted que los hijos e hijas de hoy se crían solos, sin que nos necesiten tanto?	1 2 3 4 5 6
17. ¿En qué medida cree usted que puede ayudar a sus hijos e hijas cuando tienen problemas?	1 2 3 4 5 6
18. ¿En qué medida cree usted que le respetan sus hijos e hijas?	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?	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 indica una medida de quién y cómo se debe realizar, por esta razón, nos interesa su forma de actuar, pensar o sentir ante las diferentes preguntas que se formulan. En ningún caso nos es válido si se responden 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:

¿Suele discutir con sus hijos e hijas? 0 1 2 3 4 5 6

ES IMPORTANTE QUE CONTESTE TODAS LAS PREGUNTAS

1. Ahora, cuando ocurre un problema en mi familia, enseguida me doy cuenta de cómo tengo que reaccionar	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?	1 2 3 4 5 6
3. ¿Tiene usted en cuenta lo que necesitan sus hijos e hijas?	1 2 3 4 5 6
4. ¿Cree usted que puede controlar los comportamientos de sus hijos e hijas?	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?	1 2 3 4 5 6
6. ¿En qué medida el hecho de ser padre o madre le ha supuesto ser más responsable?	1 2 3 4 5 6
7. ¿Cree usted que el hecho de que sus hijos e hijas salgan bien o mal es debido en gran parte a la suerte?	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	1 2 3 4 5 6
9. ¿En qué medida cree usted que educar a los hijos e hijas requiere tiempo y dedicación?	1 2 3 4 5 6
10. Ahora sé que tengo más posibilidades para actuar en mi familia que las que tenía antes	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?	1 2 3 4 5 6
12. Ahora sé cómo evitar algunos problemas que ocurrían en casa	1 2 3 4 5 6
13. ¿En qué medida le gusta ver que sus hijos e hijas se parezcan a usted?	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?	1 2 3 4 5 6
15. ¿Cree usted que después de tantos años le va a ser difícil cambiar su forma de educar?	1 2 3 4 5 6

16. ¿En qué medida cree usted que los hijos e hijas de hoy se crían solos, sin que nos necesiten tanto?	1	2	3	4	5	6
17. ¿En qué medida cree usted que puede ayudar a sus hijos e hijas cuando tienen problemas?	1	2	3	4	5	6
18. ¿En qué medida cree usted que le respetan sus hijos e hijas?	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?	1	2	3	4	5	6

Anexo 4. 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 padre 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
a. Le peno por ser tan desordenado y desobediente					

- 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 CASI SIEMPRE 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. Le dejo la habitación tal y como está, ya que tarde o temprano se dará cuenta de lo que hace.					
c. Le ordeno la habitación ya que veo que es inútil pedirle a mi hijo/a que lo haga					
d. 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
a. Le digo al profesor que lo/a deje actuar así porque es su forma de ser.					
b. En cuanto salimos del colegio le regaño y lo dejo en casa sin salir.					
c. Espero a llegar a casa para que me cuente qué le pasa en el colegio.					
d. 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
a. Le digo que si no me deja ver tranquilo/a la televisión, luego no se la dejo ver.					
b. Le dejamos que cambie de canal para evitar que mi hijo/a empiece a causar problemas.					
c. Le digo a mi hijo/a que se vaya a otro sitio cuando sus padres ven la televisión.					
d. 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
a. Espero a que me explique lo que pasó y buscamos una solución					
b. Procuero quitarle importancia cambiándole de tema.					
c. Le digo que es poco valiente y que tiene que aprender a burlarse también de ellos.					
d. Le digo que espabile y que el próximo día seburle 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
a. Le pido a mi hijo/a que lleve a arreglar el radio casete y lo pague con su dinero.					
b. Le digo a la hermana que ahora puede usar cualquier cosa del hermano aunque a él no le guste.					
c. Le digo que no importa, que ya lo arreglaré yo.					
d. 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
a. Le retiro el plato y se lo vuelvo a poner en la cena.					
b. Le digo que haga un esfuerzo para comerse el potaje porque es bueno para su salud.					
c. Le preparo otra comida que le guste.					
d. 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
a. Le dejo en ridículo delante de sus amigos para que aprenda a controlarse.					
b. Le digo a mi hijo/a que esas cosas suelen ocurrir todos los días y que no se preocupe.					
c. Le recomiendo a mi hijo/a que hable con su amigo/a y que entre ambos resuelvan sus diferencias.					
d. 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 padre 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
a. Le peno por ser tan desordenado y desobediente					

- 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 CASI SIEMPRE 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. Le dejo la habitación tal y como está, ya que tarde o temprano se dará cuenta de lo que hace.					
c. Le ordeno la habitación ya que veo que es inútil pedirle a mi hijo/a que lo haga					
d. 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
a. Me enfado muchísimo con mi hijo/a y no le hablo en todo el día.					
b. Le digo a mi hijo/a que lo que más me molesta es que no haya confiado en mí y me haya mentado.					
c. Le digo que evite estar con ese amigo que es un chivato.					
d. 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
a. Le dejo porque tengo que aceptar a mi hijo/a tal como es.					
b. No le digo nada porque a esas edades no hay que meterse en las cosas de los hijos y amigos.					
c. Le prohíbo que salga con esas amistades para evitar problemas.					
d. 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 aprobará 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. Procuero 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. Procuero que se calme poniendo sus vídeos 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
a. Le digo a mi hijo/a que por ese motivo, la profesora no tiene derecho a penarlo.					
b. Le digo a mi hijo/a que además del castigo del colegio también tendrá un castigo al llegar a casa.					
c. Le pido a mi hijo/a que piense por qué lo han castigado.					
d. 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
a. Hablamos durante un rato para intentar llegar a un acuerdo.					
b. No permito que mi hijo/a se salga con la suya y le obligo a quedarse.					
c. Le digo que se vaya cuando se tenga que marchar, pero que deje a sus hermanos viendo la televisión.					
D Le digo que salga, que ya me arreglaré como pueda.					

Anexo 5. Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los equipos de familia

A continuación encontrará una serie de aspectos sobre el ambiente familiar y la relación con el entorno, que en su trabajo con la familia (entrevistas, visitas al hogar...) puede observar. Usted tendrá que valorar la frecuencia en la que estos aspectos se dan o están presentes en la familia. Trate de ser lo más objetivo posible. Evalúe de acuerdo a la siguiente escala:

1 = No se da nada

2 = Se da poco

3 = Se da a veces

4 = Se da bastante

5 = Se da mucho

Profesional que evalúa:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ORGANIZACIÓN DOMÉSTICA					
Alimentación/dieta adecuada	1	2	3	4	5
Higiene personal	1	2	3	4	5
Higiene de los hijos/as	1	2	3	4	5
Cumplimiento de las obligaciones médicas de los hijos/as	1	2	3	4	5
Responsabilidad ante la asistencia al colegio de sus hijos/as	1	2	3	4	5
Habilidades de organización y economía doméstica	1	2	3	4	5
Orden y limpieza de la casa	1	2	3	4	5
RELACIÓN FAMILIAR					
Conflicto de pareja	1	2	3	4	5
Conflicto paterno –filial	1	2	3	4	5
Conflicto entre hermanos	1	2	3	4	5
Conflictos familia extensa	1	2	3	4	5
Actividades de ocio compartido	1	2	3	4	5
Cohesión/ unidad familiar	1	2	3	4	5
Apoyo por parte de la familia extensa	1	2	3	4	5
PRÁCTICAS EDUCATIVAS					
Supervisión de los hijos/as	1	2	3	4	5
Agresión física o verbal	1	2	3	4	5
Humillaciones, descalificaciones	1	2	3	4	5
Acuerdos en la pareja en los criterios educativos	1	2	3	4	5
Aceptación/ afecto parental hacia los hijos/as	1	2	3	4	5
Enseñanza/ estimulación a los hijos/as	1	2	3	4	5
Apoyo y supervisión de las tareas escolares	1	2	3	4	5
PERCEPCIÓN DE LAS MADRES Y PADRES SOBRE LA SITUACIÓN FAMILIAR					
Reconocimiento de los problemas educativos por parte de los progenitores	1	2	3	4	5
Motivación de los progenitores para la solución de los problemas	1	2	3	4	5
Sentimientos de competencia personal en la vida familiar	1	2	3	4	5
Sentimientos positivos y de optimismo sobre el presente					

y futuro de la familia	1	2	3	4	5
SALUD FÍSICA Y MENTAL DE LAS MADRES Y LOS PADRES					
Enfermedades físicas	1	2	3	4	5
Estados de ansiedad y depresión	1	2	3	4	5
Manifestaciones de estrés	1	2	3	4	5
Consumo de alcohol y otras drogas	1	2	3	4	5
Automedicación (abuso de fármacos)	1	2	3	4	5
ADAPTACIÓN DE LOS HIJOS E HIJAS					
<i>Conductas agresivas y antisociales</i>					
<i>En el contexto familiar</i>	1	2	3	4	5
<i>En el contexto escolar</i>	1	2	3	4	5
Con el grupo de iguales	1	2	3	4	5
<i>Conductas de inhibición y timidez</i>					
<i>En el contexto familiar</i>	1	2	3	4	5
<i>En el contexto escolar</i>	1	2	3	4	5
Con el grupo de iguales	1	2	3	4	5
Trastornos emocionales (ansiedad, depresión, síntomas psicósomáticos,...)	1	2	3	4	5
Aceptación de normas familiares	1	2	3	4	5
Fugas del centro escolar	1	2	3	4	5
Fugas de la casa	1	2	3	4	5
RELACIÓN CON EL ENTORNO MADRES Y PADRES					
Aceptación por el vecindario	1	2	3	4	5
Conflictos con el vecindario	1	2	3	4	5
Víctimas de robos, atracos	1	2	3	4	5
Víctimas de agresión física por gente desconocida	1	2	3	4	5
Víctimas insultos y/o amenazas graves	1	2	3	4	5
Participación activa de peleas en la calle	1	2	3	4	5
Participación en la destrucción de mobiliario urbano	1	2	3	4	5
Participación en robos	1	2	3	4	5
Participación en la compra-venta de drogas	1	2	3	4	5
Asistencia a actividades organizadas en el vecindario	1	2	3	4	5
Utilización de los recursos comunitarios	1	2	3	4	5

Iniciativa personal de búsqueda de empleo	1	2	3	4	5
Iniciativa personal de formación	1	2	3	4	5
RELACIÓN CON EL ENTORNO HIJOS E HIJAS					
Aceptación por el vecindario	1	2	3	4	5
Conflictos con el vecindario	1	2	3	4	5
Víctimas de robos, atracos	1	2	3	4	5
Víctimas de agresión física por gente desconocida	1	2	3	4	5
Víctimas de insultos y/o amenazas graves	1	2	3	4	5
Participación activa de peleas en la calle	1	2	3	4	5
Participación en la destrucción de mobiliario urbano	1	2	3	4	5
Participación en robos	1	2	3	4	5
Participación en la compra-venta de drogas	1	2	3	4	5
Asistencia a actividades organizadas en el vecindario	1	2	3	4	5
Utilización de los recursos comunitarios	1	2	3	4	5

Anexo 6. Entrevista sobre la complejidad del razonamiento

(Adaptación Newberger, 1980)

1. ¿Cómo aprenden los niños lo que está bien y lo que está mal?
2. ¿Cómo cree que sus hijos la ven como madre?
3. ¿Por qué es importante la comunicación entre los padres y los hijos?
4. En su opinión, ¿en qué consistiría una buena relación entre padres e hijos?
5. ¿Qué motiva los conflictos entre los padres y los hijos?
6. ¿Cuál cree usted que es la mejor forma de resolver los conflictos? ¿por qué cree usted que es la mejor forma?
7. ¿Qué procedimiento emplea usted para conseguir que su hijo/a le obedezca? ¿por qué utiliza esos procedimientos?
8. ¿Qué cree usted que un niño necesita de sus padres?
9. ¿Cómo sabe un padre lo que un hijo necesita?
10. ¿Cómo aprende la gente a ser padres?

Anexo 7. Evaluación del desarrollo personal. Entrevista para madres y padres

A lo largo de nuestra vida vivimos una serie de sucesos importantes, nos relacionamos con una cierta cantidad de personas y experimentamos un buen número de sentimientos.

1. ¿Qué sucesos, de los vividos por usted, resaltaría como importantes en su vida?
Ejemplos: Nacimiento de un hijo, enfermedad, conocimiento de un persona importante, separación/divorcio
2. ¿Qué personas han estado implicadas en esos sucesos?
3. ¿Cuáles son las principales emociones relacionadas con esos sucesos?
4. Esas situaciones, personas y emociones ¿influyen en su forma de ser actualmente?
5. ¿Cree qué ha cambiado en su forma de ser desde la adolescencia hasta ahora?

Cada uno de nosotros nos vemos y sentimos de una forma diferente según pensemos en nuestro papel como madre, pareja, amiga, vecina etc.

6. ¿Cómo se ve y siente usted en relación a:
 - *Relación con los hijos*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?
 - *Relación Pareja*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?
 - *Relación con padres/familia extensa*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?
 - *Relación, con los vecinos/amigos*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?
 - *Tiempo libre, aficiones*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?
 - *Trabajo*
¿ Existe algún motivo para sentirse de ese modo?

Comunicarnos con las personas que nos relacionamos; pareja, hijos, amigos, vecinos... es una necesidad vital, pues con ella le decimos a los demás lo que queremos sentir y opinamos. Sin embargo esto a veces no es nada fácil.

7. ¿Le cuesta decir a los demás aquello que quiere? (pareja, hijos, amigos, vecinos...)
8. ¿De qué forma lo hace?
9. ¿Le resulta difícil expresar a los demás sus sentimientos? (pareja, hijos, amigos, vecinos...)
10. ¿De qué forma lo hace?
11. ¿Le resulta difícil expresar a los demás sus opiniones? (pareja, hijos, amigos, vecinos...)
12. ¿De qué forma lo hace?

A cada uno de nosotros, dependiendo, entre otras cosas de nuestras vivencias, nos importan en la vida más unas cosas que otras.

13. ¿A qué le da más importancia en su vida?

- *Nivel personal:*
- *Relación con los demás:*
 - *Hijos*
 - *Pareja*
 - *Padres/familia extensa*
 - *Amigos/vecinos*
 - *Comunidad*
- *Formación/trabajo*

Ante una situación problemática de la vida cotidiana no todos actuamos de la misma forma, ni siquiera la misma situación afecta de la misma manera a las personas. Lo que es seguro, es que existen situaciones en nuestra vida diaria que pueden generar problemas y nos preocupan.

14. ¿Qué situaciones de su vida diaria le preocupan, le generan estrés?
15. ¿Cómo se siente ante estas situaciones?
16. ¿Qué hace para enfrentarse a ellas y que no le preocupen?
17. ¿Consigue con su actuación mejorar un poco las cosas?
18. Además de lo que usted hace, ¿conoce otras formas de actuar? ¿podría llevarlas a cabo?

Hemos hablado de las cosas que nos importan en la vida. Pero no todo lo que valoramos nos resulta fácil conseguirlo.

19. ¿Qué espera usted conseguir en la vida?

- *Nivel personal*
- *Relación con los demás:*
 - *Pareja*
 - *Hijos*
 - *Padres/familia extensa*
 - *Amigos/vecinos*
 - *Comunidad*
- *Formación /Trabajo*

20. ¿Comparte estas metas con otras personas? ¿Qué personas?

21. ¿Qué hace para alcanzar sus metas?