

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “EDUCAR EN FAMILIA”
PARA USUARIOS DE LOS SERVICIOS SOCIALES DE LAS
CORPORACIONES LOCALES DE LA COMUNIDAD DE
CASTILLA Y LEÓN.**

Equipo técnico redactor:

Dra. María José Rodrigo López

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

Dra. María Luisa Máiquez Chaves

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

Dr. Juan Carlos Martín Quintana

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

Dra. Sonia Byrne

Personal Investigador de la Universidad de La Laguna.

Edita © Junta de Castilla y León
Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades
Gerencia de Servicios Sociales

INDICE

Introducción	3
 I PARTE: FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA GRUPAL “EDUCAR EN FAMILIA”	
1. La parentalidad en situación de riesgo	8
2. Modelo de cambio del programa “Educar en familia”	15
3. Objetivo y características del programa	16
4. Metodología y fases del programa	20
5. Contenidos del programa	28
6. La elaboración e implementación del programa	29
7. Formación y seguimiento de los mediadores	34
8. Principales resultados obtenidos en la implementación del programa en la Comunidad Canaria	
 II PARTE. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “EDUCAR EN FAMILIA” EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN	
1. DISEÑO 1: LA EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS INMEDIATOS	44
1.1 Participantes	44
1.2 Distribución del programa por provincias y grupos	47
1.3 Instrumentos	50
1.4 Procedimiento	56
1.5 Resultados	57
1.6 Conclusiones	69
2. DISEÑO 2: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO	74
2.1 Participantes	74
2.2 Instrumentos	75
2.3 Resultados	75
2.4 Conclusiones	79
3. DISEÑO 3: EVALUACIÓN A LARGO PLAZO DEL PROGRAMA	81
3.1 Participantes	81
3.2 Instrumentos	83
3.3 Procedimiento	86
3.4 Resultados	87

3.5 Conclusiones	95
4. Conclusiones generales	99
4.1 Objetivos y modelo de cambio	99
4.2 La duración de los efectos del programa y el perfil de los usuarios más beneficiados.	101
4.3 Desarrollo y mejora del programa e impacto en el profesional y los servicios	103
4.4 Decálogo final	105

Todo niño/a necesita a alguien que esté loco por él/ella
(Bronfenbrenner, 1979, p.4)

A los padres no hay que considerarlos como recipientes vacíos, en espera de llenarse con el conocimiento de la psicología del desarrollo proporcionada por los profesionales, sino como compañeros activos en la búsqueda de apoyos formales e informales necesarios para llevar a cabo la difícil tarea de educar”
(Whittaker, 1993, p. 6)

Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de la aplicación del programa grupal “Educar en Familia” destinado a promover el desarrollo de las competencias parentales en aquellas familias usuarias de los servicios sociales en la Comunidad de Castilla y León. Este programa se inicia en el año 2002, basándose en una adaptación de los materiales del programa “Apoyo personal y familiar”. La puesta en marcha del programa y su continuidad hasta el año 2008, fecha en la que se inicia su proceso de evaluación, ha sido posible gracias a la coordinación y el apoyo de la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León que, dentro del programa marco de financiación con las corporaciones municipales y provinciales, otorga subvenciones para que contraten los servicios necesarios para la implementación de este y de otros programas grupales. Esta coordinación y financiación asegura un trabajo estable con las familias e incorpora dichos programas dentro de la red de recursos con los que se realiza la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial, desde los servicios sociales de las corporaciones locales.

Asimismo, la Fundación Radio ECCA ha colaborado activamente en la adaptación y edición del material que conformó en su momento el programa Apoyo Personal y Familiar así como en su implementación y evaluación para su aplicación en la Comunidad de Castilla y León (a partir de aquí lo denominaremos con el nombre del programa en esa comunidad “Educar en familia”). El diseño y elaboración del material así como la coordinación de su implementación y evaluación ha corrido a cargo de un equipo de investigación universitario, bajo la dirección de María José Rodrigo, en el que colaboran profesores y becarios de la Universidad de La Laguna y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Junto con la colaboración tripartita entre la Junta de Castilla y León, la Fundación Radio ECCA y el equipo de investigadores, ha sido fundamental para hacer posible esta experiencia la colaboración de los servicios sociales municipales y de las diputaciones provinciales, especializados en menores y familia. Es de destacar el importante papel que han tenido los coordinadores de estos servicios y la encomiable labor realizada por los mediadores y mediadoras que han llevado a cabo las dinámicas de los grupos durante todo el proceso. Pero todo ello hubiera sido en vano si no hubiéramos contando con la presencia, el entusiasmo y la implicación que han demostrado los participantes del programa, madres y padres que han confiado en el

programa “Educar en Familia” y han dedicado su tiempo y su esfuerzo durante muchos meses a mejorar su labor educativa.

El programa “Educar en familia” se enmarca dentro de los servicios de protección al menor y la familia de la Junta de Castilla y León y, en particular, en aquellos destinados a la Preservación Familiar con el principal objetivo de potenciar las fortalezas y capacidades de las familias para que puedan hacer frente al ejercicio de la parentalidad en situación de riesgo psicosocial. Más concretamente, la preservación familiar comprende todas aquellas acciones que hay que llevar a cabo para mantener al menor en el hogar cuando los responsables del cuidado, atención y educación del menor por diversas circunstancias hacen dejación de sus funciones parentales o hacen un uso inadecuado de las mismas, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social del menor, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de separación del menor de su familia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Las circunstancias de las que se habla en el párrafo anterior se dan con bastante frecuencia en la familia española en los momentos actuales. La gran variedad de formas familiares que conviven en nuestra sociedad y diversidad de culturas, la necesidad de redefinir los roles de género dentro de la familia para conciliar mejor la vida familiar, laboral y personal, la existencia de horarios laborales muy extensos en ambos padres que conllevan, en muchos casos, dificultades para supervisar y acompañar a los menores, la irrupción masiva de los medios audiovisuales en el escenario familiar, la mayor sensibilidad hacia las situaciones de desprotección del menor y de violencia de género, las necesidades de apoyo de las familias en riesgo psicosocial y de aquellas con miembros discapacitados o dependientes, entre otras, están afectando a la capacidad de las familias para socializar adecuadamente a los menores a su cargo. Incluso están generando actitudes de desánimo en muchos padres y madres que perciben una escasa influencia educativa sobre sus hijos e hijas. Ante dicho retos, la familia necesita recursos psicoeducativos, como los que oferta este programa, para llevar a cabo su importante labor en una sociedad dinámica y cambiante como la actual.

Asimismo, al implementar el programa “Educar en Familia” se parte de la idea de que todos los padres y las madres requieren apoyos para desarrollar adecuadamente sus responsabilidades parentales. De hecho, una parte constitutiva de su rol parental es la de procurarse dichos apoyos. Por ello, no solo se requieren apoyos con una finalidad reparadora o terapéutica sino, sobre todo, con una finalidad preventiva y de promoción

del desarrollo de los miembros de la familia. Esto es clave para adoptar un enfoque positivo de la intervención familiar que nos aleje de considerar a las familias más vulnerables como las únicas que necesitan apoyos cuando no funcionan adecuadamente. Por ello asisten al programa “Educar en familia” no solo las familias referidas por los servicios sociales sino también aquellas familias del entorno que quieren mejorar su labor educativa. Los apoyos eficaces son aquellos que son cercanos, integradores y normalizadores para que se constituyan en soportes complementarios al rol parental pero no sustitutorios del mismo. Asimismo, deben servir de instrumentos de integración y no de exclusión social. De entre todas las instituciones públicas, son las corporaciones locales las que mejor pueden ofrecer y prestar este tipo de apoyos a los padres, a las madres y a las familias en general.

Por último, queremos destacar que esta experiencia llevada a cabo en Castilla y León se enmarca dentro de una línea de actuaciones propiciada por el Consejo de Europa destinada a promover formas de apoyo al buen ejercicio de las responsabilidades parentales. Este organismo, consciente de la importancia de la familia y del buen desempeño de las responsabilidades parentales, ha promovido la Recomendación Rec (2006), sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. La parentalidad positiva se refiere *“al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, 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”* (p. 3). Según ésta, el objetivo de la tarea de ser padres es el de promover relaciones positivas entre padres e hijos, fundadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, para garantizar los derechos del menor en el seno de la familia y optimizar el desarrollo potencial del menor y su bienestar.

La Recomendación se propone conseguir que los Estados miembros del Consejo de Europa sean conscientes de la necesidad de proporcionar a los padres y las madres los mecanismos de apoyo suficientes para cumplir sus importantes responsabilidades en la crianza y educación de sus hijos e hijas. Concretamente, los Estados miembros están llamados a apoyar a los padres y madres en sus tareas educativas a través de: (a) las políticas familiares adecuadas que proporcionen las medidas legislativas, administrativas y financieras para crear las mejores condiciones posibles para la educación positiva, (b) la prestación de servicios de apoyo para padres y madres tales como servicios de asesoramiento locales, líneas telefónicas de ayuda y programas psicoeducativos grupales para padres y madres, y (c) proporcionar servicios

especializados para los padres y madres en situación de riesgo para prevenir el desplazamiento innecesario de los niños del hogar familiar motivado por situaciones de maltrato. Crear las condiciones adecuadas significa también tomar medidas para eliminar los obstáculos a la parentalidad positiva, como son las políticas para promover una mejor conciliación de la vida familiar y laboral, fomentar servicios y entornos laborales favorables para la familia, o sensibilizar a las comunidades para que creen redes de apoyo para las familias.

En este sentido, la recomendación reconoce la importante labor que pueden realizar las corporaciones locales en su apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a, b). Mediante la aplicación de programas educativos grupales como el que vamos a describir se potencian las labores de prevención, promoción, detección y valoración de un amplio rango de situaciones familiares, en muchas de las cuales se puede evitar que terminen causando niveles altos de impacto en la vida de los menores o que entrañen graves riesgos de desprotección para los mismos. Asimismo, se pueden realizar intervenciones más efectivas prestando un servicio próximo, integrador y de calidad al menor y su familia que vaya más allá de la mera intervención “administrativa” que identifica a las familias y sus problemas y las inscribe en el servicio, pero no da lugar a un verdadero plan de actuaciones con la familia. Además, los programas grupales enriquecen la red de recursos comunitarios para atender y apoyar a las familias y pueden contribuir a mejorar la gestión y coordinación de los mismos.

En el caso de la Comunidad de Castilla y León esta recomendación se ha llevado a cabo de manera ejemplar ya que desde la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta se ha promovido, coordinado y subvencionado la realización de acciones educativas conjuntas por parte de los servicios sociales de las corporaciones locales para mejorar el ejercicio de las responsabilidades parentales en aquellas familias usuarias de dichos servicios y aquellas otras que se acercan a los mismos para mejorar sus competencias parentales. Es también de destacar el importante énfasis que se ha puesto en todo el diseño de dichas acciones educativas al tema de la evaluación de las mismas. Es clave que los programas que se implementen sean evaluados para conocer sus fortalezas e limitaciones y se pueda mejorar su calidad en todo lo posible. Este es el sentido de este trabajo que presentamos, centrado de manera prioritaria en dicha evaluación.

Se ha dividido la presentación del trabajo en dos partes. En la primera se darán las claves de la fundamentación del programa “Educar en familia”, mientras que en la

segunda se presentan los resultados de la evaluación del programa en la Comunidad de Castilla y León.

I PARTE: FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA GRUPAL “EDUCAR EN FAMILIA”

1. La parentalidad en situación de riesgo

¿A qué tipo de familias se destina el programa “Educar en familia”? Para responder a esta pregunta es necesario describir algunas características de la parentalidad en riesgo que hacen referencia al contexto psicosocial en el que viven estas familias y el escenario evolutivo-educativo en el que despliegan su labor hacia sus hijos e hijas. Esta caracterización nos sirve también para justificar la elección de las dimensiones que hemos tenido en cuenta a la hora de diseñar la evaluación del programa (ver II Parte).

El contexto psicosocial de las familias usuarias de los servicios sociales se caracteriza por la presencia de factores de riesgo y de factores de protección. Lo más frecuente es que nos encontremos con un continuo de tipos de familia que presentan en menor o mayor medida una composición desequilibrada entre factores de riesgo y de protección ya que predominan más los primeros sobre los segundos. Por ello, lo que se pretende al llevar a cabo en la intervención con estas familias es minimizar la presencia de dichos factores de riesgo y fomentar la aparición de factores de protección (Garbarino, 1997; Garbarino y Gantzel, 2000). Los *factores de riesgo* son 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. Los *factores de protección* son aquellas influencias que modifican la respuesta de una persona ante algún riesgo en una dirección más positiva que la que cabría esperar. Mientras que los factores de riesgo implican la presencia de estresores que complican la tarea de ser padres, la presencia de factores de protección permite dotar a la familia y a los padres de recursos y capacidades para hacer frente a dichos estresores.

El Cuadro 1 resume aquellos factores de riesgo que suelen incidir en las familias que participan en el programa grupal y que son usuarias de los servicios sociales y los factores de protección que puede proporcionar su participación en el mismo.

Cuadro 1.1. Factores de riesgo y protección de los usuarios del programa “Educar en familia”

	Factores de riesgo	Factores de Protección
Individual	- Historia de maltrato físico y negligencia - Consumo abusivo de sustancias - Malestar psicológico - Eventos vitales negativos - Dependencia del técnico - Bajo control sobre sus vidas	- Padres conscientes de sus ideas sobre el desarrollo y educación - Centrados en las necesidades de sus hijos - Confianza y competencia para actuar como padres - Recursos para afrontar el estrés y los conflictos cotidianos
Familia	- Bajos ingresos económicos y bajo nivel educativo de la madre - Vivienda en malas condiciones y administración y gestión del hogar inadecuada - Relaciones de pareja violentas - Negligencia parental, coerción, normas rígidas e incoherentes	- Apoyos económicos, instrumentales y emocionales - Acuerdo en la pareja sobre la educación - Mejora de la supervisión de los hijos, menos prácticas coercitivas, y más prácticas inductivas - Apoyo de la familia extensa
Escuela	- Escasas relaciones familia y escuela - Experiencia escolar de los padres negativa - Abandono, absentismo escolar y compañía de iguales con conductas inadecuadas	- Mediación del técnico para re-establecer o posibilitar la relación entre familia y escuela - Mejora la supervisión de las tareas escolares - Asistencia a clase del menor, participación en actividades de la escuela
Comunidad	- Barrios conflictivos y/o violentos - Con escasas oportunidades de ocio constructivo - Falta de cohesión social entre los vecinos que conduce al aislamiento social	- Combinación más equilibrada de apoyos formales e informales con predominio de los informales - Uso de recursos municipales eliminando barreras de uso - Participación en actos comunitarios

Resulta especialmente importante analizar los apoyos sociales de las familias según sus niveles de riesgo psicosocial, pues ahí es donde podemos encontrar algunas claves diferenciales que permiten analizar los factores de protección con los que cuentan las familias que viven situaciones adversas (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006; Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009).

Para ello, hemos realizado un estudio con los participantes en el programa Educar en Familia (Rodrigo, Martín, Máiquez, y Rodríguez, 2007). Se trata de 614 madres, 315 referidas por los servicios sociales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (184 de nivel bajo de riesgo, 86 con nivel medio y 45 de nivel alto) y 299 madres no referidas por dichos servicios, pero todas ellas asistiendo a dicho programa. A todas ellas se les preguntó por el uso de las fuentes de apoyo en su red social tanto informal como formal (Figura 1.1).

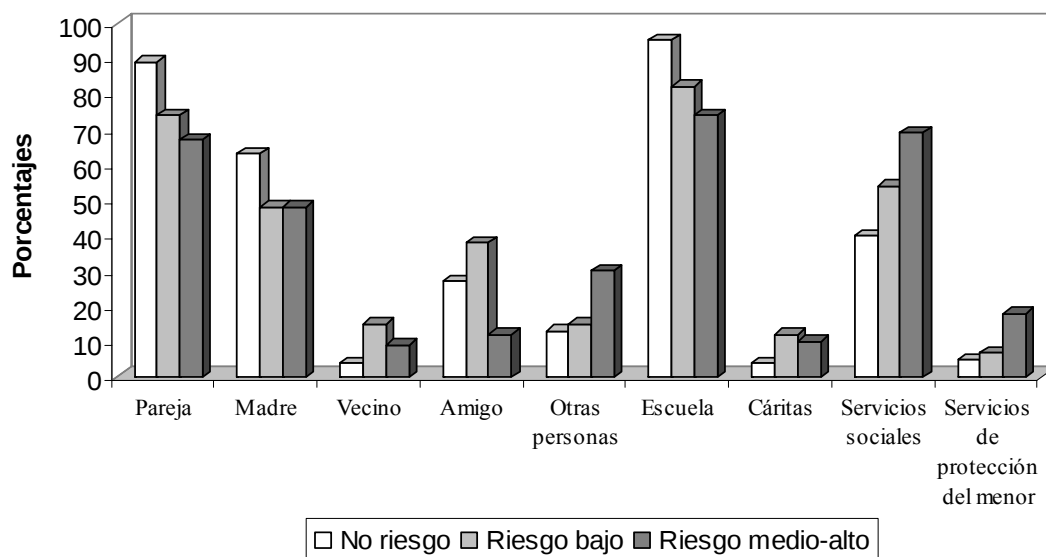


Figura 1.1. Fuentes de apoyo informales y formales según el riesgo psicosocial.

Cuando se comparan, las fuentes de apoyo según los niveles de riesgo se observa que los mayores apoyos de las familias sin riesgo están en la pareja, la madre (abuela) y la escuela, mientras que en las familias de riesgo están en el vecino, el amigo, los servicios sociales, Cáritas, los servicios de protección del menor, y otras personas. Los resultados indican además un patrón diferencial de apoyos en función del nivel de riesgo. El apoyo formal solicitado por las familias se incrementa progresivamente de

acuerdo con su nivel de riesgo. Estos datos no son sorprendentes ya que las familias de riesgo son más vulnerables y en diversas investigaciones se ha observado que son éstas las que acuden con mayor frecuencia a las ayudas formales (Castillo, 1997; Matos y Sousa, 2004). Es interesante el patrón diferencial que se da en el apoyo de la escuela y los servicios sociales ya que sigue pautas inversas. A más riesgo las familias menos solicitan el apoyo de la escuela y más solicitan el de los servicios sociales. A su vez, cuanto mayor es el nivel de riesgo menor es el uso que hacen de las fuentes informales, o en caso de usarlas, acuden a personas con vínculos menos cercanos (Lila y Gracia, 1996; Gracia y Herrero, 2004).

Todo ello indica que efectivamente hay un desequilibrio en la red de apoyos que puede afectar negativamente a estas familias. Sus apoyos principales son los más externos que dependen de la calidad del barrio y del municipio. Por ello estas familias son más vulnerables en momentos de crisis económica porque pueden verse sin tales apoyos cruciales. Por otra parte, el hecho de recibir más apoyos formales que informales puede causarles un cierto grado de desconfianza en sus propias capacidades como padres y madres, así como una baja responsabilidad en las labores educativas y dependencia de los técnicos, con lo que disminuye su autonomía.

En cuanto al escenario evolutivo-educativo que caracteriza la labor educativa de estas familias comentaremos las teorías implícitas de estos padres y madres sobre el desarrollo y la educación y su influencia en las prácticas educativas (Ceballos y Rodrigo, 1998; Rodrigo y Palacios, 1998; Triana, 1991). Las **teorías implícitas** sobre el desarrollo y la educación de los hijos son las siguientes: teoría innatista, nurturista, ambientalista y constructivista. Se organizan en dos grandes dimensiones (Figura 2.2). Por un lado, la influencia percibida sobre el desarrollo que hace referencia a en qué medida los padres y madres creen que pueden incidir en el desarrollo de los hijos e hijas: nula o escasa influencia en la teoría innatista y gran influencia en la teoría ambientalista. Según la teoría innatista, la herencia determina la forma de ser del niño, la forma de ser y de comportarse se hereda de los padres, desde que nace se pueden observar características de los padres, le deja actuar porque es difícil modificar su desarrollo programado, etc. Según la teoría ambientalista, hay que proteger al niño de las malas influencias, y limitar sus iniciativas, ya que no están capacitados para saber lo que les conviene. Hay que limitar al niño mediante controles externos como corregirlos o premiarlos para que aprendan, y enseñarle el camino correcto desde el comienzo. En suma, el niño es totalmente moldeable en función de la educación que reciba.

Según la otra dimensión, los padres difieren en la complejidad con la que caracterizan el proceso de desarrollo y las necesidades de los hijos: imagen simple, basada en el desarrollo físico y la salud como en la teoría nurturista, e imagen compleja, basada en el desarrollo cognitivo, emocional y social como en la teoría constructivista. Según la primera, la salud y el desarrollo físico son lo más importante para el desarrollo, los niños saludables se portan mejor y tienen mayor rendimiento. Según la teoría constructivista, el niño tiene necesidades físicas y psíquicas que cambian durante su desarrollo, él es el verdadero protagonista de su desarrollo, por tanto, hay que respetar sus iniciativas e intentar que usen su libertad de modo responsable. Los padres deben explicarles las causas de las cosas, enseñarles a razonar y a decidir por sí mismos para favorecer el autocontrol. El niño influye con su forma de ser en el comportamiento de los padres y ellos a su vez influyen en el de él/ella.

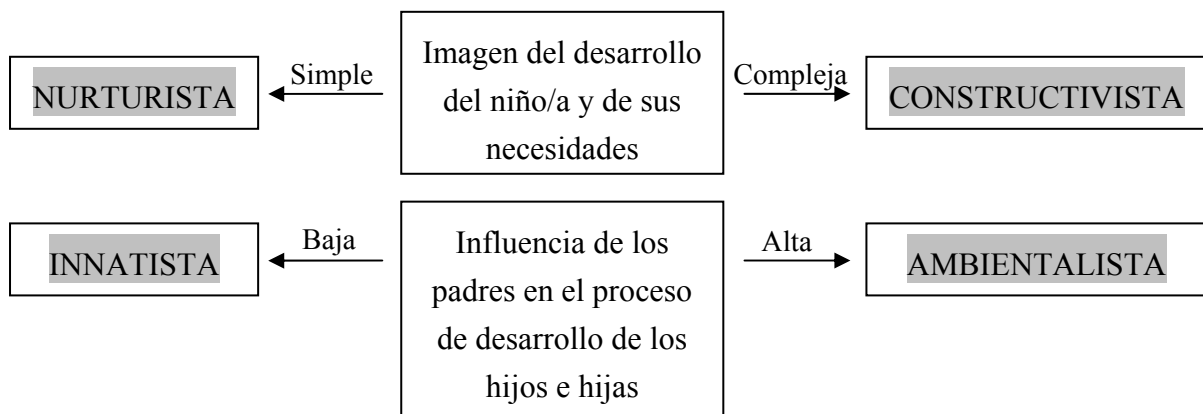


Figura 1.2. Teorías implícitas de los padres y madres acerca de la educación y desarrollo de los hijos e hijas.

Además, se comprobó que estas teorías no solo contienen ideas sino que van asociadas a determinadas metas y prácticas educativas (Rodrigo y Triana, 1996). Ello significa, que asumir una teoría supone adoptar puntos de vista sobre las situaciones familiares que determinan la génesis de metas y prácticas. En el Cuadro 1.2 se aprecia la estructura de relación entre teorías y prácticas educativas.

Cuadro 1.2. Metas y prácticas educativas asociadas a las teorías implícitas de los padres y madres sobre el desarrollo y la educación

TEORÍAS	METAS	PRÁCTICAS
---------	-------	-----------

Teoría innatista	Evitación de conflictos, autoaceptación, autogestión	Permisividad
Teoría ambientalista	Sobreprotección, respeto-conformidad, obediencia-disciplina	Normas con límites rígidos que no tienen en cuenta las necesidades educativas Uso exclusivo de refuerzos y castigos sin tener en cuenta cambios en la situación Control restrictivo/coercitivo que no deja iniciativa
Teoría nurturista	Supervivencia: salud y alimentación	Prácticas sólo centradas en satisfacer las necesidades físicas Disciplina incoherente/coercitiva en los temas restantes
Teoría constructivista	Confianza-comunicación, autonomía, empatía, reflexión	Prácticas inductivas que explican el sentido de la norma Argumentar y negociar Control guía que deja iniciativa al hijo/a Normas con límites flexibles, teniendo en cuenta las necesidades de los/as hijos/as y la situación

Según Triana (1991), los padres y las madres con bajo nivel profesional y de estudios suelen asumir las teorías innatista y nurturista en mayor grado que los de alto nivel, que tienden a compartir las teorías ambientalista y constructivista, y en menor grado la innatista. Asimismo, se observa esta misma pauta con respecto a la variable zona, de forma que los padres y las madres que residen en zonas rurales tienden a compartir las teorías innatista y nurturista, frente a los de zona urbana que asumen la ambientalista y la constructivista.

Teniendo en cuenta que una de las características fundamentales de las familias en situación de riesgo psicosocial es que poseen un nivel de estudios muy bajo, es razonable predecir que vayan a predominar comparativamente en ellos las teorías innatista y nurturista sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas. Así es el caso, tal como lo hemos comprobado en estudios en los que hemos analizado las teorías implícitas de estos padres y madres (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Estos

padres y madres, creen que no pueden influir en el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas porque piensan que es muy difícil cambiar su desarrollo predeterminado biológicamente, lo que tendría un efecto muy directo en sus prácticas educativas permisivo-negligentes, exponiendo a las y los menores a situaciones de riesgo, debido a su bajo control y supervisión sobre sus comportamientos. También, se observa un predominio de la teoría nurturista lo que genera un tipo de prácticas muy empobrecidas dirigidas exclusivamente a cubrir las necesidades básicas de alimentación y salud. Es característico de estos padres el uso de la disciplina incoherente, ya que pueden utilizar tanto prácticas educativas permisivas como coercitivas, sin orden ni concierto. Es de esperar que estos padres no utilicen demasiado las prácticas inductivas destinadas a hacer que el niño reflexione, sienta empatía hacia la víctima, argumentando el padre o la madre el sentido de la norma. Todo ello puede poner en peligro el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas ya que tienen una visión muy simplificada de sus necesidades, y sus prácticas educativas resultan poco predecibles y legibles para sus hijos.

Los padres y madres deben ser agentes protagonistas, activos, capaces y satisfechos. Ello implica que los cambios en el programa no les deben hacer desfallecer o sentirse menos capaces como padres y madres sino que tienen que incrementar su agencia parental. La dimensión de agencia personal describe en qué medida las personas se perciben como agentes activos, protagonistas o responsables de las conductas que llevan a cabo. La agentividad integra varios indicadores de cambios subjetivos: relaciones positivas entre *locus* de control interno (padres que piensan que son los agentes causales de las situaciones), su nivel de autoeficacia (realista y positivo), su alta satisfacción parental (Koeske y Koeske, 1993). De hecho, el *locus* de control interno parece explicar en gran parte las relaciones positivas encontradas entre el nivel educativo de los padres y su apoyo social, de una parte, y su nivel de autoeficacia y satisfacción parental, de otra. Pero además implica el acuerdo con la pareja en temas educativos o coparentalidad (McHale y Cowan, 1996), su percepción precisa del esfuerzo que implica el rol parental (McLoyd, Jayaratne, Ceballo, y Borquez, 1994) o la motivación por el cambio que implica colaborar en actividades para mejorar su rol (Littell y Girvin, 2005). Es más probable que las familias en riesgo y en concreto los padres presenten bajos niveles de agentividad parental y participen de una parentalidad menos gozosa. Por ello, proponemos la agentividad como un buen objetivo general a lograr en un programa experiencial dirigido a este tipo de familias. La agentividad es además una

condición indispensables para que los padres tengan una plena autonomía personal en su toma de decisiones respecto a sus hijos, objetivo último muy deseable en todos los programas de padres y madres en situación de riesgo psicosocial (Máiquez et al., 2000).

2. Modelo de cambio de los programas experienciales de educación parental como el de “Educar en familia”

Teniendo en cuenta las características del escenario educativo de las familias en riesgo, este programa se propone producir un cambio en dicho escenario educativo. Para ello podría tomar como objetivos de intervención directamente el cambio en las teorías implícitas, el cambio en las prácticas educativas y el cambio en la agencia parental. Ello supondría esperar cambios en creencias, en conductas y en actitudes sobre su rol. Efectivamente este es nuestro objetivo último como veremos en el siguiente apartado pero según nuestro modelo, estos aspectos cambian indirectamente a través de la evaluación de situaciones cotidianas de crianza y educación (ver Figura 1.3).



Figura 1.3. Modelo de cambio que se pretende propiciar y poner a prueba en el Programa “Educar en Familia”.

Según este modelo, el objeto directo de la intervención no es trabajar directamente con las teorías implícitas de los padres, haciendo que reflexionen sobre ellas, cambiar sus conductas diciéndoles directamente cuáles son o cambiando sus actitudes y percepciones

sobre su rol todo ello de modo directo. Esto es lo que se pretende pero a través del análisis y la reflexión sobre episodios de la vida cotidiana. Allí se encuentra el nudo gordiano del discurso implícito de los padres y las madres: qué hago, qué pienso, cómo me siento. Todo se da de modo entrelazado puesto que todo forma parte de los argumentos ocultos por los que los padres se mueven en la vida cotidiana, toman decisiones, se ven a sí mismos como padres, ven a sus hijos e hijas, etc. Así evitamos hablar de conceptos, conductas y actitudes en abstracto desligados de los episodios concretos de la vida cotidiana lo que nos llevaría a enfrentarnos a una gran dosis de deseabilidad social: todos los padres quieren aparentar que son buenos padres y así lo hacen cuando se les propicia un discurso demasiado teórico. El análisis de la vida cotidiana suscita además mucho menos rechazo porque a todo el mundo le pasan cosas y todo el mundo sabe lo que hace y lo que piensa durante esos episodios. Requiere además menos habilidades lingüísticas puesto que se razona sobre episodios lo cual es más fácil que razonar sobre conceptos. Por último, se puede razonar sobre lo que hacen otros como forma preparatoria para empezar a razonar sobre uno mismo lo cual es mucho más complejo ya que tropezamos con las habilidades introspectivas y reflexivas de los padres que precisamente queremos desarrollar.

Por todo ello, esperamos que sin haber entrenado directamente estos tres aspectos logremos cambios en los mismos basados en la práctica del análisis de la vida cotidiana, y en la acumulación de múltiples ejemplos que pueden enriquecer las experiencias vividas en su realidad cotidiana.

3. Objetivos y características del programa

El programa “Educar en familia” se inscribe dentro de un enfoque psico-educativo y comunitario que es el que adoptan la mayor parte de los programas de educación parental (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, y Rodríguez, 2009; Rodrigo et al., 2008). El eje de este enfoque es el trabajo en prevención y promoción que es el que suele quedar obviado en muchos planteamientos de trabajo con familias. 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 (Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez, 2009). Trabajar en prevención y 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, tal como hemos señalado más arriba.

El Programa “Educar en familia” es un buen recurso complementario a la intervención individualizada que se realiza desde los Servicios Sociales Municipales para la parentalidad en situación de riesgo psicosocial. Entre sus objetivos generales están los siguientes:

- Cambiar las teorías implícitas de los padres y las madres sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria;
- Promover un amplio repertorio de pautas educativas adecuadas (inductivas) que vayan reemplazando las inadecuadas (permisivo-negligentes y coercitivas);
- Reforzar la percepción positiva de sus propias capacidades como padres y madres;
- Fomentar un funcionamiento autónomo y responsable en el afrontamiento de la vida familiar y de sus relaciones con el entorno
- Mejorar el apoyo social y el uso de los recursos municipales.

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

Como objetivos específicos se han definido los siguientes:

- a. *Fomentar en los padres y las madres 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 los padres y las madres cambien sus ideas y formas de actuar, como resultado de la reflexión y análisis de las consecuencias de sus actuaciones con sus hijos en una situación concreta.
- b. *Ampliar el conocimiento alternativo que poseen los padres y las madres, sobre otras formas de educar y de reaccionar ante situaciones cotidianas.* Como veremos más adelante, en el apartado dedicado a la metodología del programa,

iniciamos las sesiones a partir de la observación de situaciones de la vida cotidiana. Se presentan múltiples episodios, diferentes maneras que tienen los padres y las madres 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 la vida familiar y, en particular, sobre sus hijos.* El intercambio de experiencias, la argumentación facilitada por cada miembro del grupo para explicitar su propia forma de actuar, así como, las aclaraciones del mediador 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 los otros e incrementar la complejidad con la que razonan sobre sus hijos. Además, permitirá que los padres y las madres adquieran términos nuevos que les ayuden a razonar sobre la vida familiar.
- d. *Crear la necesidad de compartir conocimientos y experiencias, con otros padres y madres utilizando un nivel de expresión adecuado.* Dado que nos basamos en una intervención grupal, se propicia el que los padres y las madres intercambien sus experiencias con otros padres. Este intercambio posibilita el que conozcan diferentes puntos de vistas a la hora de actuar. También el grupo y, sobre todo el mediador, irá matizando los conceptos para que sean utilizados adecuadamente.
- e. *Hacer personas autónomas, competentes, conscientes y creativas en el “ser padre o madre”.* Pretendemos que los padres y las madres 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 padres.
- f. *Motivar a los padres y las madres para sentirse bien en la tarea educativa: satisfechos y colaboradores.* Muchos padres y madres 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.

- g. *Mejorar el apoyo social de los padres y las madres.* Sabemos que muchas de 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.

Las características del programa son las siguientes:

- a) *Está basado en el modelo experiencial.* Frente a modelos de formación de padres y madres centrados en modelos academicistas o de racionalidad técnica, donde se pretende que los padres y las madres adquieran un conocimiento conceptual, en un escenario formal, el programa de Educar en familia se basa en el modelo experiencial. Se trata de la reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje sociocultural (Máiquez et al. 2000). La formación de padres y madres de tipo experiencial tiene como objetivo primordial contribuir a conceptualizar las prácticas de la vida cotidiana. Ello supone reconocer como materia básica, sobre la que los padres y las madres aprenden y practican, los propios episodios de la vida familiar. Los padres y las madres van construyendo su conocimiento, a partir de situaciones familiares y a partir de sus teorías implícitas previas, mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial.
- b) *La metodología fomenta la participación activa de los miembros del grupo.* El programa se lleva a cabo a través de sesiones semanales grupales. Estas sesiones grupales, conducidas por un mediador, facilitan la toma de conciencia de las pautas educativas de los padres y las madres. 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. Esto requiere que cada padre o madre, como miembros de un grupo experiencial, participe activamente en las sesiones.
- c) *Se trata de un programa flexible.* Los padres y las madres pueden aportar experiencias, negociar los objetivos y llegar a conclusiones conjuntas. Aunque el

programa tiene definidos sus objetivos sesión a sesión, el mediador, después de presentarlos al grupo, facilita que sus miembros los acepten o incluyan nuevos objetivos a conseguir. No sólo se negocian los objetivos, sino que también se da la posibilidad a los padres y a las madres de profundizar más en los contenidos. Estos aspectos son los que hacen que el programa vaya amoldándose a las características del grupo.

- d) *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 los padres y las madres ante la situación dada. En caso contrario, estaríamos condicionando la participación posterior de los miembros del grupo, ya que se basarían en la información facilitada, información que normalmente responde al “deber ser”.
- e) *Parte de episodios reales de la vida cotidiana, que facilitan la transferencia.* Los padres y las madres 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.
- f) *El profesional se convierte en mediador o facilitador del proceso.* El modelo experiencial no se basa en la adquisición de conceptos, por ello, no se precisa de la figura del experto para transmitirlos. El papel del profesional es la de un mediador, una persona que facilita a los miembros del grupo el proceso de cambio, pero sin quitarles el protagonismo.
- g) *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. De este modo, se constata si el programa ha dado buenos resultados y se garantiza que pueda seguir mejorando para poder alcanzar mejor la consecución de sus objetivos.

4. Metodología y fases del programa

Según la metodología experiencial, basada en la idea de que los padres deben aprender a observar a sus hijos en los episodios cotidianos, a ser flexibles en sus prácticas educativas y a repensar sus ideas en función de las consecuencias de sus

acciones, el escenario de la intervención grupal debe concebirse como un escenario sociocultural de construcción compartida del conocimiento, en este caso, de reconstrucción del conocimiento experiencial (Máiquez et al., 2000). El formato grupal da a los padres y madres la oportunidad de conocer una amplia variedad de experiencias que pueden ser contrastadas con las suyas propias. Esto se consigue gracias al intercambio con otros padres embarcados en la misma tarea, ya que entre todos cuentan con un potencial de recursos y destrezas que resultan de gran utilidad. Lo importante es generar un proceso de reconstrucción compartida y negociada del conocimiento cotidiano a partir de distintas realidades familiares diversas.

Además es muy importante también el papel de la mediación en los procesos de verbalización del grupo (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Rodríguez, 2005). No hay que olvidar que el cambio de concepciones educativas que busca la metodología experiencial, requiere la verbalización de creencias de los padres y madres sobre su rol, sobre los hijos, sobre su familia y la sociedad en general, así como, reflexiones sobre sus prácticas educativas. Todo ello requiere aprender a hablar de un modo que ayude al proceso de cambio. Por ello, el mediador debe ayudar a mejorar el discurso de los participantes sobre las situaciones cotidianas basándose tanto en el punto de vista de los otros padres como en el suyo propio. Además, el mediador debe ser una fuente de información alternativa cuando el grupo no sepa cómo seguir adelante y requiera alguna información adicional que les ayude a continuar. Todo ello implica apoyar y facilitar, como hemos señalado, el proceso de intercambio, negociación y transformación del conocimiento cotidiano. Por último, es muy importante el papel que juega en la regulación del clima emocional del grupo; concretamente el nivel de frustración, el autoconcepto parental, las relaciones entre los miembros del grupo y los aspectos motivacionales.

La metodología del programa cuenta con dos fases bien diferenciadas. Una primera 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, así como, describir aquellos aspectos más relevantes que debe tener en cuenta el mediador para facilitar su tarea y poder seguir eficazmente la metodología experiencial diseñada para este programa.

- Introducción

Cualquier sesión grupal se inicia con una introducción que oriente a los participantes sobre el contenido de la misma y motive 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 padres y las madres, 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, 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.

Hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- No excederse en el tiempo.
- No hacer referencia al “deber ser”, especificando acciones que se suponen que son adecuadas o inadecuadas.
- Motivar para trabajar la sesión, dando al tema sentido y significación.
- Establecer o negociar los objetivos de la sesión. Es necesario recoger las expectativas que cada miembro del grupo tiene sobre el tema de la sesión.

- Observación de alternativas

En este segundo momento de la sesión, se pretende que los padres y las madres, 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 los padres y las madres ante una misma situación. Por ejemplo, si el tema a tratar es el de la televisión, se presentarían a los participantes episodios como los que se muestran en la Figura 1.4.

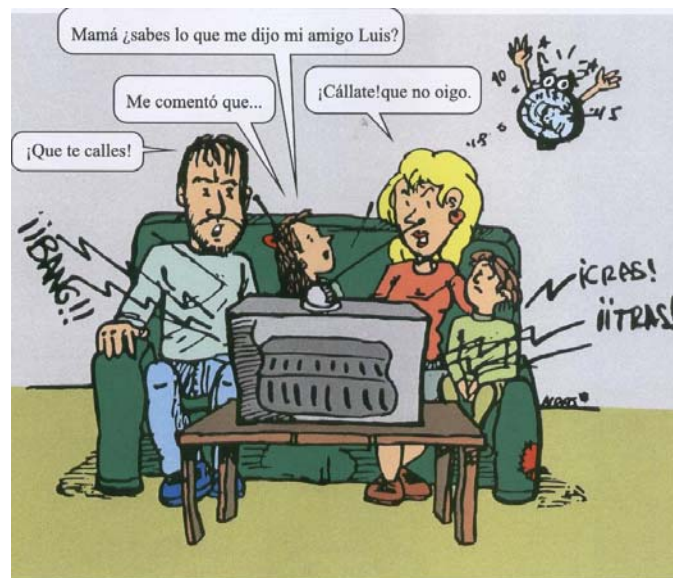
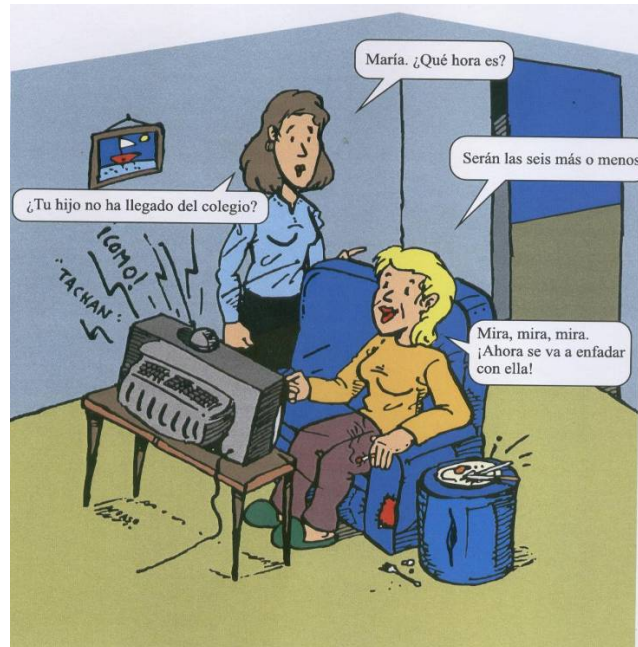


Figura 1.4. Ejemplos de episodios que se presentan como observación de alternativas en la sesión sobre la televisión

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 los padres y las madres. El mediador debe proceder presentando cada uno de los episodios y fomentando la participación de todos los miembros del grupo. En definitiva, lo que se pretende es que los padres y las madres vean que existen diferentes formas de ver, sentir y actuar ante una misma situación y no de llevar a cabo, sin necesidad, un análisis más profundo de cada episodio como si de la técnica de casos se tratara. Si esto ocurriera, se corre el riesgo de que se vean identificados en alguno de los episodios presentados, y por ello, tiendan a verbalizarlo y a centrar este momento de la sesión en la discusión de su experiencia familiar. El mediador debe controlar que esto no ocurra, así como, asegurar la participación de todos los miembros del grupo. Más en concreto, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Realizar una adecuada elección de los episodios que guarden mayor relación con las características de las familias que realizan el programa.
- Hacer un análisis breve de los episodios, centrándose exclusivamente, en lo que ven, sienten y hacen los personajes implicados en el episodio y evitando la discusión como si fuesen casos.
- Evitar la monotonía en el procedimiento de este periodo de observación de alternativas, introduciendo cambios en la dinámica seguida para la reflexión y análisis: propiciando que los miembros del grupo realicen dramatizaciones de los episodios, dividiendo al grupo en pequeños subgrupos para que trabajen en las diferentes preguntas que se facilitan para el análisis; introduciendo secuencias de videos en los que se vean episodios relacionados con el tema a analizar en la sesión, etc.
- Evitar hacer juicios de valor acerca de las formas de actuar de los personajes de los episodios. Esto puede condicionar la participación de aquellos miembros del grupo que se vean identificados con la forma de actuar del personaje cuestionado.
- No centrarse en el análisis de uno sólo de los personajes representados en el episodio. Todos los personajes juegan un papel importante en la situación que se presenta.

- Evitar que los miembros del grupo que se sientan identificados con lo que se describe en un episodio, proyecten su situación personal monopolizando toda la sesión con “su caso”.

- 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 padre o madre del grupo hace, siente y piensa en relación al tema que se plantea en la sesión. Así como, el discurso de los padres y las madres 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 los padres y las madres, 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 un padre o una madre 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. Además hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Fomentar la participación de todos los miembros del grupo.
- Evitar que alguien manifieste una actitud negativa ante lo que exponga un miembro del grupo.
- Evitar, como en casi todos los periodos de la sesión, la monotonía en el procedimiento, introduciendo, para ello, cambios en la dinámica que hagan atractivo el verbalizar la forma de actuar de cada padre o madre.

- Evitar centrarse solamente en la forma de actuar de algunos miembros del grupo.

- 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. 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.

Durante el análisis de las consecuencias:

- Evitar la participación excesiva del mediador en el plano del contenido.
- Realizar el análisis de las consecuencias de forma impersonal.
- Evitar las actitudes negativas de los otros ante la intervención de algún padre o madre.
- Evitar que algún miembro del grupo no participe en el análisis de las consecuencias.

- Compromiso personal:

Esta fase es el resultado del análisis realizado en las fases anteriores. Si cada padre o madre del grupo ha tomado conciencia de cuál es su forma de actuar ante una determinada situación, si se ha realizado un buen análisis de las consecuencias que puedan generarse de esa forma de actuar, se puede llegar con cierta facilidad a plantear, ¿y ahora qué?, ¿qué puede hacer para evitar las consecuencias que anteriormente había descrito? Llegado a este momento final 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 los padres y las madres 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.

A la hora de establecer el compromiso personal:

- Evitar que el mediador sea quien establezca los compromisos que deben asumir los miembros del grupo.
- Evitar que los miembros del grupo “idealicen” los compromisos, siendo éstos poco realistas.
- Evitar que los compromisos sean muy generales, poco operativos.
- Evitar que los compromisos se establezcan sin convencimiento y siguiendo el “deber ser”.
- Se realice un seguimiento del grado de consecución de los compromisos verbalizados.
- Los participantes sean conscientes de los cambios conseguidos.

5. Contenidos del programa

Los contenidos de los programas de formación de padres y de madres para familias en situación de riesgo psicosocial deben responder a las características y necesidades de las mismas. El programa “Educar en familia” no sigue un criterio evolutivo para organizar los contenidos, porque en la vida real los episodios no se organizan como piezas de un manual de psicología evolutiva. Como partimos de situaciones de la vida cotidiana, tales como las tareas escolares, el juego, dificultades en el sueño, relaciones padres e hijos, las dependencias, etc., ninguna de ellas es exclusiva de un ciclo evolutivo determinado. De lo que se trata es de entrar en un proceso de reflexión y análisis de lo que los padres y las madres hacen, ante diversos niños, edades y circunstancias, por lo que no es crucial la edad que tengan sus propios hijos. 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. Así, dejaremos para más adelante aquellos contenidos que por su mayor carga emocional, requieran un grupo más fortalecido, cohesionado y con mayores recursos para afrontarlos.

Se han elaborado seis módulos de habilidades parentales que pretenden dar respuestas a las necesidades de los padres y de los menores, y las problemáticas familiares que más inciden en el ejercicio de la parentalidad. Cada módulo contiene, entre 4 a 7 sesiones, siendo 30 el total de sesiones de las que consta esta parte, de las cuáles dos son iniciales para ayudar a conformar la estructura grupal y dar tiempo a que el grupo se vaya configurando. Cada una de estas sesiones se realiza semanalmente, con una duración de hora y media; de esta manera, el programa se puede llevar cómodamente a cabo a lo largo de un curso escolar. Estos módulos son: Organización de las actividades cotidianas; Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo; Comunicación y resolución de conflictos en la familia; El afecto en la familia; Situaciones que cambian la vida familiar; y Educar en la adolescencia.

En el módulo de la *Organización de las actividades cotidianas* 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. En el segundo módulo, *Los padres y las madres ante los problemas del desarrollo*, 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. En el tercer módulo, *Comunicación y resolución de conflictos en la familia*, se hace referencia a la comunicación y resolución de conflictos en la familia, y en él se tratan temas como la relación de pareja, la relación entre padres e hijos, la relación entre hermanos y la de los hijos e hijas con sus amigos y amigas. En el cuarto módulo, *El afecto en la familia*, nos centramos en los procesos de apego a lo largo de la vida familiar; hacemos un análisis de los diferentes tipos de apego y su influencia en el desarrollo y educación de los hijos, aunque también analizamos el apego y sus manifestaciones en la etapa adulta. En el quinto módulo, *Situaciones que cambian la vida familiar*, se analizan diferentes situaciones que inciden notoriamente, o bien en la estructura familiar o que repercuten significativamente en la dinámica y el clima de ésta. Nos referimos a situaciones como la de la 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 existe algún miembro de la familia con necesidades de atención específicas. El sexto y último módulo, *Educación en la adolescencia*, es un monográfico dedicado a la adolescencia, dada la importancia de esta edad y la gran inquietud que provoca en los padres. En éste se abarca desde el reconocimiento de las características de esta etapa, la relación con sus iguales, los estilos de vida, sobre todo las conductas de riesgo y hacemos un amplio análisis del conflicto en esta etapa y de la técnica, que debe ser usada, tanto por padres como por hijos, que mejor contribuye a la resolución de los mismos, la negociación.

6. La elaboración e implementación del programa

Los inicios del programa, que se denominó Apoyo Personal y Familiar, fueron en el año 1997 cuando el Cabildo de Gran Canaria, a través de la Unidad de Familia, Infancia y Mujer, solicita a la Fundación Radio ECCA la posibilidad de impartir el programa de Escuela de Padres y Madres para familias normalizadas y poderlo aplicar para las familias en riesgo psicosocial. Este programa había sido diseñado en coordinación con el equipo universitario redactor de este informe bajo la dirección de María José Rodrigo. La respuesta fue positiva, pero dado que el programa estaba concebido para familias normalizadas, hubo que adaptarlo a las familias en situación de

riesgo psicosocial. Como la implementación la iban a realizar las educadoras de familia de los Servicios Sociales Municipales, se llevó a cabo un proceso de colaboración muy activo y fructífero entre el equipo diseñador del programa, los profesionales de Radio ECCA responsables del programa y dichas educadoras, que aportaron su experiencia del día a día con los escenarios y situaciones educativas más comunes en dichas familias con las que ya venían trabajando de manera individualizada.

A partir de esta primera elaboración del programa se han ido mejorando y ampliando los contenidos, adaptándolos a las características de los padres y de las madres, depurando la metodología de impartición, los procesos de formación de los mediadores de los grupos y, en general, mejorando las estrategias de implantación en diversas comunidades.

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. En 1998, bajo la denominación de “EDUCO”, se implementa el programa en Sevilla, con algunas diferencias debido a las directrices establecidas por los técnicos municipales. Así como, en Gran Canaria eran los propios educadores y educadoras familiares de los Servicios Sociales Municipales los que implementaban el programa, en Sevilla, los técnicos de las Unidades de Trabajo Social de los diferentes Distritos de Sevilla, eran los que seleccionaban a los padres y a las madres y los derivaban a los técnicos de la Fundación Radio ECCA en Sevilla, los cuales se encargaban de implementarlo, siempre en continua coordinación con los técnicos municipales.

Sucesivamente se fue implementando el programa en Tenerife, año 2000, dentro del Plan Integral de Prevención del Instituto de Atención Social y Sanitaria (IASS) del Cabildo de Tenerife, para cuya implementación, en función de las comarcas de la isla, se contrataron a técnicos especialistas en intervención familiar y con menores. Estos técnicos, junto con los técnicos municipales, se encargaron de implementar el programa. Asimismo, en las islas de Tenerife y de Gran Canaria el programa de padres se ha ofrecido en los centros escolares de atención preferente, y también se ha extendido a las islas de Lanzarote, Fuerteventura y La Palma 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 La Palma y Fuerteventura, a través de los equipos de los servicios sociales, se implementó

el programa de padres y madres en el año 2001.

El programa se ha implementado también en casi todas las provincias de la Junta de Castilla y León, a partir del año 2002, bajo la denominación de EDUCAR EN FAMILIA. La Gerencia de Servicios Sociales, dentro del programa marco de financiación con las corporaciones municipales y provinciales, subvenciona a éstas para que a su vez contraten los servicios necesarios para la implementación del programa. Los resultados del programa que presentaremos más adelante se refieren a esta implementación.

En la Diputación de Huelva con la colaboración de ECCA en Sevilla y en la Comunidad de Aragón, se implementa el programa en el año 2006, en este último caso en el Marco del Programa Integral de Atención a la familia. Por último, en el año 2007, el programa ha sido traducido al portugués y comienza a utilizarse en colaboración con la Universidad de Minho y la ONG portuguesa Mundos de Vida dentro de sus servicios de preservación familiar y de atención a las familias.

En todos los casos se ha seguido un esquema de partenariado en el que cada parte tiene unas funciones bien diferenciadas para garantizar el éxito del mismo. Para implementar y ejecutar el programa es necesaria la intervención de varias instituciones; el trabajo en red, el aprovechamiento de los recursos disponibles y la coordinación interinstitucional, son la garantía de éxito que presenta este programa.

Las condiciones de implementación del programa de padres son las siguientes:

- 1) Formación de grupos de 10 a 12 padres y madres como máximo en los que haya una cierta heterogeneidad de situaciones familiares. Esto es, no se recomienda reunir a todos los de alto riesgo, luego a los de riesgo medio, y así sucesivamente, sino que es muy útil que haya una cierta mezcla, incluso con familias normalizadas de la zona para que haya contraste de puntos de vista que enriquezcan el grupo. Tratándose de un programa que se basa en la metodología experiencial como veremos, requiere de un número limitado de participantes para que puedan participar activamente en todo el proceso de análisis y reflexión personal que requiere este programa.
- 2) Para seleccionar a los usuarios de los servicios sociales que entrarán en los grupos se deben realizar contactos previos para motivar la asistencia al grupo, explicar la finalidad del mismo y aclarar lo que se espera de ellos. La asistencia al programa puede presentarse como una de las formas en 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. También puede presentarse como contraprestación obligatoria a las ayudas recibidas, aunque es de esperar que en breve plazo afloren motivaciones mucho más intrínsecas por parte de las familias. Si bien es cierto, que las familias que han sido declaradas en riesgo, cuando se le ofrece como prestación la participación en el programa suelen inicialmente manifestar baja motivación, una vez que el programa comienza y perciben tanto el apoyo que desde el grupo se le dispensa como los cambios positivos en la educación de sus hijos e hijas, manifiestan claramente un mayor nivel de motivación hacia el programa.

- 3) 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.
- 4) Para motivar y asegurar la asistencia a las sesiones, el programa debe ofrecer una serie de servicios como, por ejemplo, transporte si es posible para las familias más alejadas o con menos posibilidades, atención a los hijos e hijas mientras que los padres y madres están en la sesión, café o refrescos para los descansos y, sobre todo, la posibilidad de llevar a cabo una serie de actividades lúdicas paralelas a las sesiones que impliquen la utilización de recursos del municipio o la participación en actividades programadas en el mismo. Se cumplen dos funciones importantes, servir de estímulo y de motivación para perseverar en el programa (por ejemplo, organizar una actividad de este tipo cada vez que se acabe un módulo del mismo), e integrar a las familias en las actividades y recursos del municipio. También resulta muy motivador el que los educadores o mediadores de grupo promuevan el que los miembros del grupo acuerden traer café o dulces caseros para compartir al final de cada sesión; esto fomenta el sentimiento de pertenencia al grupo y facilita el que se considere ese

momento como un espacio en el que los padres y las madres compartan algo más que sus problemas en la educación de sus hijos.

- 5) Estabilidad de la figura del mediador, ya que los grupos requieren una continuidad en su funcionamiento para que se lleven 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. La estabilidad del mediador es fundamental; éste se convierte en la persona con mayor estatus dentro del grupo, en la que los padres y las madres comienzan a tener como referente para muchas situaciones, por lo que el cambio de esta figura genera sensaciones de abandono, de falta de seriedad y de respeto de las instituciones hacia estos padres o madres, poniendo en riesgo la continuidad del grupo.
- 6) Integrar el programa dentro del servicio de modo que éste quede como un recurso (ver punto anterior) a ser utilizado en los planes de caso de las familias usuarias. De este modo, se agiliza la intervención con las familias, se promueve el dinamismo del servicio (las familias pasan de ser atendidas de modo individualizado a ser atendidas grupalmente) y se articulan y sistematizan las intervenciones. Todo ello se logra cuando el coordinador del servicio asiste también a la formación (ver siguiente apartado) y se involucra en la implementación del programa, estableciendo una estrecha colaboración con el mediador o mediadora.

7. Formación y seguimiento de los mediadores

Un aspecto muy importante del programa que se cuida extraordinariamente es la formación y el seguimiento de los mediadores. Estamos convencidos de que la fidelidad en el método durante la impartición de los contenidos es otro de los puntos clave de la implementación y, por ello, nos aseguramos de que los mediadores conozcan el programa, sus contenidos y la metodología donde se asienta.

La formación que se ha llevado a cabo en Castilla y León ha seguido los siguientes pasos:

- Formación inicial: Formación de 5 sesiones con un total de 20 horas en el CREFES (Centro Regional de Formación y Estudios Sociales de la Junta y

Castilla y León). Se trabajan temas relacionados con las características de las familias en riesgo, los principios, objetivos, características, contenidos, metodología y evaluación del programa con los coordinadores de los servicios y los mediadores del programa de los municipios que participan en el mismo. Esta formación inicial no difiere sustancialmente de la que se sigue en Canarias y que comentamos anteriormente, sin embargo, sí existen diferencias importantes con respecto a las características de las personas que implementan el programa y en la cantidad de encuentros para la supervisión. Los mediadores, en bastantes casos, suelen ser profesionales que pertenecen a instituciones privadas que realizan convenios con la Entidad Pública para la implementación del programa. Esta característica hace más necesario una continua coordinación entre ambas entidades.

- Supervisión: A los dos o tres meses de iniciado el programa se tiene otra reunión de dos días con los coordinadores de los servicios y los mediadores del programa de los municipios que participan en el mismo. El objetivo es recabar información sobre las dificultades que han ido surgiendo durante la implementación del mismo y las decisiones que se han ido tomando para resolverlas, así como, para entregar los resultados obtenidos en la evaluación inicial. Por ejemplo, se tratan las dificultades surgidas en la formación de los grupos, su estabilidad, funcionamiento de los contenidos, y los problemas de carácter organizativo que hayan podido surgir para integrar el programa dentro del servicio donde se ofrece como recurso. Como hay una gran diversidad de situaciones en los diferentes servicios sociales se ofrece un panorama muy rico de posibilidades de implementación, lo que incrementa la posibilidad de que aparezcan buenas prácticas que sirvan de modelo a los demás. Asimismo, se presentan los resultados de la evaluación inicial del programa.
- Jornadas de evaluación del programa: En cuanto que contamos con los resultados finales del programa se convocan unas jornadas de evaluación del mismo para reflexionar y analizar estos resultados. En estas jornadas finales, además de los comentarios aportados por escrito durante la evaluación en sí, es donde los mediadores facilitan feedback a los responsables de la elaboración del programa sobre los contenidos y actividades propuestas en cada sesión. Interesa conocer qué sesiones y actividades han resultado más interesantes y cuáles no, así como, se recogen las propuestas de contenidos nuevos a tratar o dinámicas a

incorporar que faciliten la consecución de los objetivos de cada sesión.

8. Principales resultados obtenidos en la implementación del programa en la Comunidad Canaria

En estos años de utilización del programa, gracias a los acuerdos institucionales establecidos, hemos tenido la ocasión de contar con amplias muestras de participantes, lo que nos ha permitido conocer el perfil de participantes en el mismo y darnos idea del tipo de familias que pueden beneficiarse del programa.

El perfil básico de los participantes del programa que provienen de los servicios sociales municipales es el de mujer (la participación masculina es sólo de un 5-9%), la media de edad está en torno a los 30 años, en familia monoparental en un porcentaje sobre-representado respecto al porcentaje habitual de estas familias en el conjunto de la población (40% respecto al 10% que es habitual en Canarias, por ejemplo), con más de tres hijos a su cargo (en torno a 3,3 de media cuando la media nacional es de 1,4), con bajo nivel educativo, sin empleo o con empleo precario, con ayudas sociales, cuando tiene pareja está desempleada y de bajo nivel educativo. En Castilla y León provienen principalmente de zonas urbanas y en Canarias de zonas rurales, con hijos con necesidades educativas específicas (en torno al 10%) e hijos en el sistema de protección (2-5%).

Respecto al nivel de riesgo psicosocial de las familias participantes referidas por los servicios sociales, la pauta en Canarias es del 40% de riesgo bajo y 60% de riesgo medio y alto, mientras que en Castilla y León es a la inversa, de 60% en riesgo bajo y 40% en riesgo medio y alto. Es evidente que, aunque en ambos casos estamos ante un perfil sociodemográfico bastante similar, la población de Canarias que asiste al programa presenta en mayor medida situaciones de desventaja social, de maltrato y violencia familiar.

En cuanto a la evaluación, hemos utilizado una variedad de medidas relacionadas con los objetivos del programa que son las siguientes: a) evaluación del nivel de riesgo a partir de los Protocolos de evaluación del riesgo para familias monoparentales y biparentales (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006); b) las teorías implícitas Nurturistas, Innatistas, Ambientalistas y Constructivistas sobre el desarrollo y la educación de los padres a partir del Cuestionario de teorías

implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas (Triana y Rodrigo, 1989); c) el análisis de las prácticas educativas basadas en la coerción, permisividad-negligencia e inducción a partir del Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo (adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992); d) Autoeficacia parental, locus de control interno, acuerdo en la pareja y dificultad en el rol utilizando el Cuestionario sobre la agencia parental de los padres y de las madres (Máiquez, Capote, Rodrigo, y Martín, 1999); e) uso de apoyos formales e informales a partir de la Escala de apoyo social para los sistemas informales y formales adaptada de Gracia, Herrero y Musitu (2002) y del Cuestionario de apoyo social (SSQ) de Sarason, Levine, Basham, y Sarason, (1983).

Con estos instrumentos, hemos podido constatar la eficacia del programa en términos de ganancias pre/post-test y en contraste con un grupo control sólo post-test (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín y Rodríguez, 2006;). Los resultados obtenidos indican que con el programa disminuye significativamente el apoyo de las madres a las ideas Nurturistas e Innatistas, mientras que se mantiene el nivel de apoyo a las teorías Ambientalistas y Constructivistas, que son las más adecuadas. Esto es muy positivo, ya que las dos primeras implican un punto de vista muy simple sobre las necesidades de los niños, contemplando sólo las de tipo físico, y una percepción de que el papel de los padres influye muy poco en el desarrollo. El uso de las prácticas permisivo-negligentes y de las prácticas coercitivas disminuye, mientras que aumenta el uso de las prácticas inductivas. Ello significa que las participantes utilizan practicas educativas más adecuadas basadas en la explicación, argumentación y justificación de la norma, mientras que utilizan menos las basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza, así como, las que indican una falta de supervisión e interés por las necesidades del niño y por sus conductas, en relación con el cumplimiento de las normas que suelen estar escasamente indicadas. Respecto a la agencia parental, se han encontrado efectos muy robustos en la autoeficacia, control interno y la dificultad de la tarea. Después del programa, y en relación con las madres del grupo de control, las madres se sienten más capaces en su papel, perciben que controlan mejor sus vidas y que la tarea de ser padres requiere tiempo, esfuerzo e implicación.

Además de estos resultados generales, interesa conocer cuáles son las variables moderadoras del éxito del programa o, lo que es lo mismo, con qué población funciona mejor. Con los contenidos de habilidades parentales, el programa es especialmente

efectivo con las madres mayores, con menos niños, que viven en familias biparentales, y con un nivel educativo bajo o medio. Los grupos de menos participantes obtienen mejores resultados que los grupos comparativamente más grandes, los grupos de la zona rural muestran mejores resultados en la disminución del apoyo a las ideas Nurturistas e Innatistas (que son características de estos grupos) pero peores resultados en promover las ideas constructivistas (las más modernas) y las prácticas inductivas (las más sofisticadas). Probablemente porque estos grupos suelen conocer mucho menos estas ideas y prácticas, según nuestras investigaciones, y les cuesta más incluirlas en su repertorio.

También hemos hecho una evaluación del proceso que nos ha permitido hacer un seguimiento de la evolución de los padres y madres a lo largo de las sesiones, relacionado con el nivel de discurso de las madres en el grupo, y de la actuación de los mediadores en el grupo (Rodrigo et al. 2006; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005). Para ello, hemos utilizado sendas escalas de observación cumplimentadas por un observador externo que asistía a las sesiones. Son las escalas de observación del discurso de las madres y las Escalas de observación del comportamiento del mediador (Máiquez et al., 2000).

Los resultados indican que el tipo de discurso de las madres durante las sesiones y el comportamiento del mediador, predice la eficacia del programa. Los resultados indican que tanto el discurso Perspectivista-argumental (las madres se ponen en el punto de vista de otros y argumentan sus posiciones) como el Anecdótico-autocentrado (las madres se centran en anécdotas personales y describen su experiencia) son muy útiles y cumplen funciones complementarias. Para adoptar las teorías más modernas (constructivismo) y las prácticas más sofisticadas (inductivas) se requiere un proceso de perspectivismo basado en el discurso perspectivista-argumental. Para incrementar la agencia parental se requiere un proceso de autoreflexión basado en el discurso anecdótico-autocentrado. De modo que, ambos son muy importantes y, se corresponden además, con las dos fases del programa descritas anteriormente, que van desde lo impersonal a lo personal, lo cual es una validación de la metodología empleada.

Es interesante que los cambios en las ideas de las madres sobre el desarrollo y la educación, solo se produzcan en función del tipo de discurso de las madres pero no por el comportamiento del mediador, lo que indica que los cambios en las ideas son fruto de un proceso de reestructuración interna que se facilita cuando las madres verbalizan en grupo las ideas. No obstante, el rol del mediador es especialmente relevante para reforzar la

confianza de las madres en sus propios recursos (agencia parental), y para facilitar el cambio de las prácticas educativas. En este sentido, aunque debe predominar el papel mediador habría que, en algunos momentos, combinarlo con un papel más directivo para recalcar aquellas pautas educativas de riesgo que no se deben realizar. En suma, mediante los discursos y el apoyo del mediador, las madres mejoran sus concepciones sobre el desarrollo de sus hijos, su agencia parental y el repertorio de comportamientos educativos con sus hijos.

II PARTE. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “EDUCAR EN FAMILIA” EN LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN

En esta segunda parte se describe la evaluación llevada a cabo para poner a prueba la eficacia del programa en su implementación en Castilla y León. Cumplimos con ello la necesidad de evaluar dicho programa siguiendo los principios de los programas basados en evidencias aconsejados por la Society for Prevention Research Standards (Flay, Biglan, Boruch, Castro, Gottfredson, Kellam, et al., 2005). Se ha optado por una evaluación de tres tipos: a) **Sumativa**: para conocer la eficacia del programa mediante el análisis de las ganancias inmediatas pre/post, y el contraste con grupo control sólo post-test; b) **Formativa**: para contribuir al desarrollo y mejora del programa, mediante el análisis de la calidad de la implementación, condiciones de la misma, asistencia, preparación de mediadores, recursos disponibles, diferencias de zona, colaboración entre agentes sociales, grado de satisfacción con el mismo; y c) **Comprensiva**: para poner a prueba el modelo conceptual de cambio y las variables intervinientes, a quién afectan más o menos los beneficios inmediatos del programa, y seguimiento de los efectos del programa a largo plazo.

La evaluación que presentamos se realiza en múltiples lugares, se centra en múltiples dimensiones psicosociales de análisis, se basa en múltiples pruebas con diferentes modalidades de respuesta y cuenta con múltiples informantes lo cual es una garantía de calidad y objetividad. Asimismo, se dirige a comprobar los efectos del programa en el ámbito familiar pero también en el ámbito profesional y de los servicios, lo cual es muy novedoso. Se basa en una evaluación a corto plazo realizada al finalizar el programa como en una a largo plazo realizada un año después. Por último, se basa en evaluaciones llevadas a cabo bajo la dirección del propio equipo así como en evaluaciones llevadas a cabo por una empresa externa contratada al efecto (ver Figura 2.1).

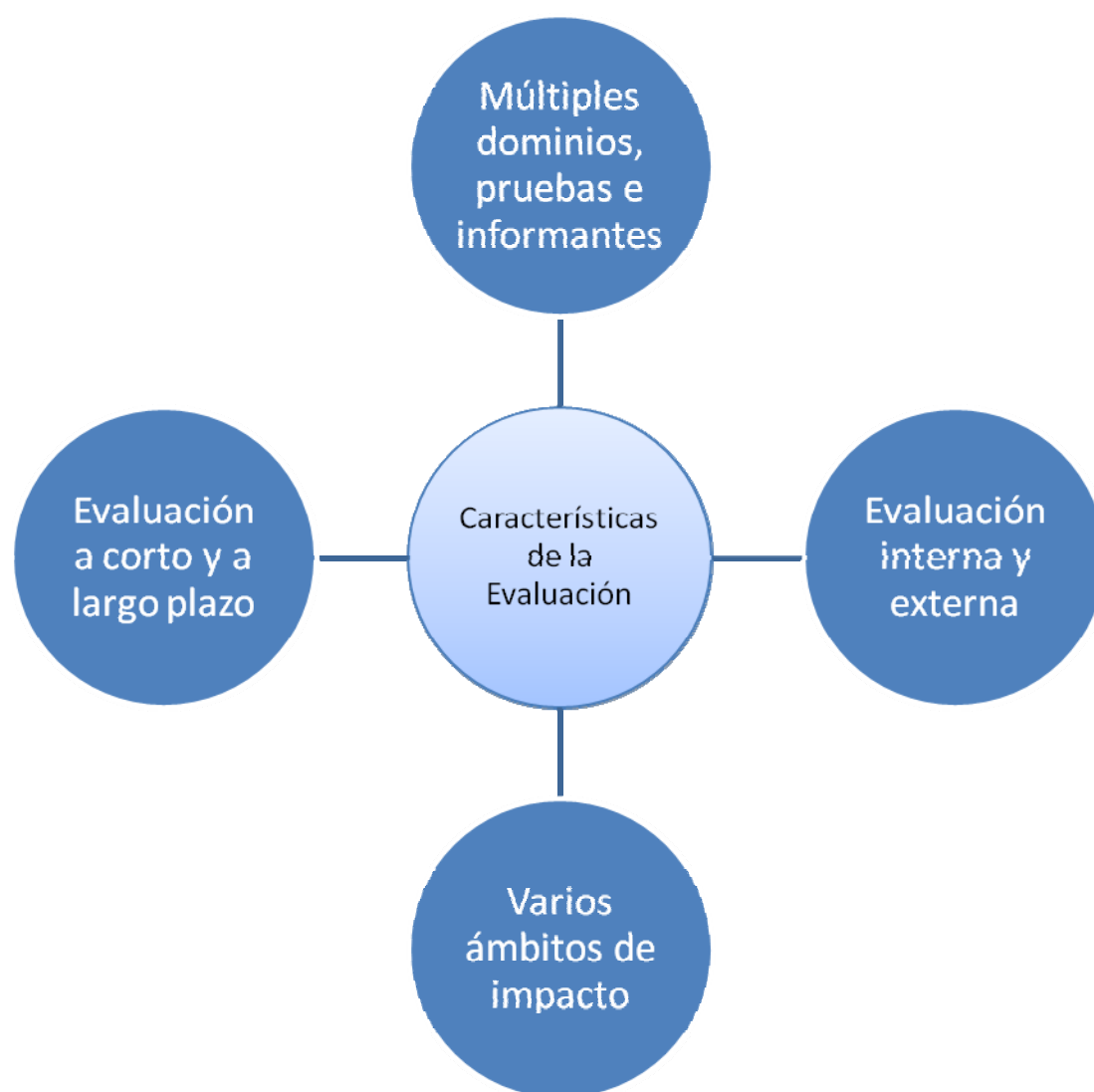


Figura 2.1. Características de la evaluación del programa “Educar en Familia”

La evaluación del programa en Castilla y León presenta además varias características diferenciales respecto a la evaluación llevada a cabo en Canarias. En primer lugar se ha añadido a las anteriores variables utilizadas (las teorías implícitas, la agencia parental y las prácticas educativas), el uso y satisfacción con la red de apoyo social. En segundo lugar, los efectos del programa se analizan en función de la composición de los grupos ya que se cuenta con medidas del nivel de riesgo de los participantes (grupos homogéneos sin riesgo, con riesgo bajo y con riesgo medio/alto, así como grupos mixtos que contienen mezclas de participantes con riesgo y sin riesgo). En tercer lugar, se realizan medidas del proceso relativas a la calidad de la implementación del programa según el punto de vista de los mediadores. Como última característica diferencial de la evaluación en Castilla y León se ha realizado un seguimiento de los beneficios del programa un año después de terminado el mismo. El

procedimiento seguido es el de una evaluación externa realizada por la empresa especializada “MCV: Investigación de mercados” y subvencionada por la Junta de Castilla y León. En dicha evaluación se realizan varias acciones: a) observaciones y entrevistas a los padres en el hogar sobre la calidad del ambiente educativo familiar; b) entrevistas con los mediadores sobre sus percepciones de los cambios observados en la familia y sobre su desarrollo profesional; y c) entrevistas con los coordinadores para evaluar el impacto del programa sobre el funcionamiento del servicio. Con todo ello queremos conocer si el programa, además de ser efectivo para los participantes, ha resultado un recurso útil dentro del servicio que ha potenciado el trabajo de los profesionales y que ha servido para cambiar y mejorar algunas de las dinámicas de organización y coordinación del mismo.

Para resolver la evaluación se han llevado a cabo tres diseños de evaluación:

DISEÑO 1: EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS INMEDIATOS que contiene contrastes en las teorías implícitas, la agencia parental, las prácticas y el apoyo social en el grupo de intervención antes e inmediatamente después de terminada la intervención (pre/post) y contrastes con un grupo equivalente de control durante el post-test, cubriendo con ellos la mayor parte de los objetivos de la evaluación denominada sumativa o de producto.

DISEÑO 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO mediante los informes de los mediadores sobre la implementación y la marcha del programa desde el punto de vista de la organización, del material y de los participantes, cubriendo con ellos la mayor parte de los objetivos de la evaluación denominada formativa.

DISEÑO 3: EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS A LARGO PLAZO mediante observaciones en el hogar e informes de las familias sobre la calidad educativa del ambiente en el hogar e informes de los mediadores sobre los cambios observados en las familias y sobre su desarrollo profesional e informes de los coordinadores sobre el funcionamiento del servicio, un año después de terminado el programa. Con todo ello se cubre una buena parte de los objetivos de la evaluación denominada comprehensiva, aunque algunos otros aspectos de la misma se completan con el diseño 1.

A continuación, se muestra un cuadro resumen de los instrumentos de evaluación utilizados en el Diseño 1 y 2 en función del informante que los cubre y el momento en el que se realizan dichas medidas (Cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Descripción de los instrumentos de evaluación de los cambios inmediatos y del proceso en función del informante y del momento en que se aplican: Diseño 1 y 2.

Informante	Inicio	Final
Mediador/a	Ficha de datos personales del mediador	Evaluación del proceso de implementación
	Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial de la familia	
Padre o Madre	Perfil sociodemográfico de las familias	
	Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación	Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación
	Cuestionario sobre la agencia parental	Cuestionario sobre la agencia parental
	Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo	Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo
	Escala de apoyo personal y social	Escala de apoyo personal y social

A continuación, se muestra un cuadro resumen de los instrumentos de evaluación utilizados en el Diseño 3 en función del informante que los cubre (Cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Descripción de los instrumentos de evaluación de los cambios a largo plazo en función del informante: Diseño 3

Informante	Instrumento
Padre/madre y Empresa de evaluación	Perfil sociodemográfico de la familia
	Calidad del ambiente educativo en el hogar, CVC-HOME (observaciones y entrevistas a los padres)
Mediador/a (Empresa de evaluación)	Ficha de datos personales del mediador
	Cuestionario sobre mejoras en los padres después del programa
	Cuestionario sobre desarrollo profesional

Coordinador/a (Empresa de evaluación)	Cuestionario sobre impacto del programa en el funcionamiento de los servicios sociales
--	--

1. DISEÑO 1: LA EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS INMEDIATOS

1.1 Participantes

El programa se empezó a implementar desde el año 2001 hasta la actualidad, lo que representa que han pasado en algún momento por el programa 2500 madres y padres. Sin embargo, para realizar esta evaluación nos hemos circunscrito a un total de 992 padres y madres, de los cuales 496 realizaron el Programa de Apoyo Personal y Familiar (APF) "Educar en familia" formando parte del grupo de intervención, y los 496 restantes formaron parte del grupo de control, que se encontraba iniciando el programa en esos momentos. Las razones de ello son variadas: a) se decidió seleccionar aquellos participantes de los que contábamos con toda la información para poder realizar los estudios pertinentes; b) que correspondieran al período de Octubre de 2004 hasta Octubre de 2009 en el que ya se consideraba el programa estabilizado en su implementación dentro de los servicios y c) que hubieran realizado la evaluación final correctamente. Estos criterios, aunque suponen una pérdida de información, permiten asegurar que los datos que se presentan en este trabajo son fiables y pueden reflejar muy bien la eficacia del programa en su implementación en la comunidad de Castilla y León.

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

A continuación, en la Tabla 2.1 se presentan las características sociodemográficas más importantes, así como el contraste de medias o frecuencias de las mismas entre el grupo de intervención y el grupo control.

Tabla 2.1. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del grupo de pertenencia, intervención o control.

	Grupo de Control M(DT) o %	Grupo de Intervención M(DT) o %	χ^2 o F	p
Nivel de riesgo psicosocial:			0.740	.390
No riesgo	47.2	50.1		
Riesgo	52.8	49.9		
Sexo			0.451	.502
Padre	8	6.9		
Madre	92	93.1		
Edad	37.83 (6.95)	38.04 (7.19)	0.197	.657
Nº de hijos	1.82 (0.74)	1.85 (0.86)	0.413	.520
Zona:			2.180	.140
Rural	59	45.7		
Urbana	41	54.3		
Estado civil:			0.230	.999
Soltero/a	8.9	8.8		
Separado/a	5.4	5.1		
Divorciado/a	2.4	2.7		
Viudo/a	0.8	0.8		
Pareja de Hecho	4.6	5.1		
Casado/a	77.8	77.5		
Tipología familiar:			0.614	.433
Monoparental	16.9	15		
Biparental	83.1	85		
Nivel educativo:			2.191	.334
Sin estudios o primarios	20.2	17		
Graduado escolar o FP	56.6	56.7		
Bachiller o Universitarios	23.2	26.3		
Nivel educativo de la pareja:			5.281	.071
Sin estudios o primarios	22.1	16.2		
Graduado escolar o FP	54.6	58.3		

Bachiller o Universitarios	23.3	25.4		
Situación económica:			1.026	.311
No percibe ayudas económicas	72.3	75.2		
Si percibe ayudas económicas	27.7	24.8		
Situación laboral:			0.739	.691
Desempleado	58.2	55.5		
Trabajador	39.6	42		
Pensionista	2.2	2.5		
Situación laboral de la pareja:			4.927	.085
Desempleado	35.3	29		
Trabajador	61.6	67.8		
Pensionista	3.1	3.3		

Como puede observarse en la Tabla 2.1 no existen diferencias significativas en ninguna de las variables sociodemográficas planteadas entre el grupo de intervención y el grupo control. El grupo de intervención se caracteriza por ser madres con una media de 38.04 años y 1.85 hijos, con estado civil casado en un 77.5%, y en un 85% biparentales. El 54.3% residían en zonas urbanas, con un nivel educativo tanto propio (56.7%) como de sus parejas (58.3%) de graduado escolar o formación profesional. Se trata de familias que en un 75.2% no perciben ayudas económicas, cuyas parejas trabajan en la actualidad (67.8%) aunque ellas mismas se encuentran en situación de desempleo en un 55.5%. Por tanto, son grupos comparables desde la perspectiva de sus características sociodemográficas.

En el grupo de intervención, prácticamente la mitad de los participantes eran de riesgo y la mitad sin riesgo. Es de esperar que hubiera diferencias en el perfil sociodemográfico como así es el caso (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2. Contraste de las variables sociodemográficas de las familias en función del estatus de riesgo de los participantes.

	No riesgo M(DT) o %	Riesgo M(DT) o %	χ^2 o F	p
Sexo			9.977	.002
Padre	2.9	10.7		
Madre	97.1	89.3		

Edad	38.21 (5.40)	37.13 (8.71)	2.198	.139
Nº de hijos	1.88 (0.60)	1.93 (1.09)	0.433	.511
Zona:			94.941	.000
Rural	81.6	33.5		
Urbana	18.4	66.5		
Estado civil:			55.094	.000
Soltero/a	2.9	17.1		
Separado/a	2.4	9.3		
Divorciado/a	1	4.4		
Viudo/a	0.5	1.5		
Pareja de Hecho	2.4	8.3		
Casado/a	90.9	59.5		
Tipología familiar:			30.387	.000
Monoparental	6.6	26.7		
Biparental	93.4	73.3		
Nivel educativo:			71.996	.000
Sin estudios o primarios	4.3	34.8		
Graduado escolar o FP	59.9	52.5		
Bachiller o Universitarios	35.7	12.6		
Nivel educativo de la pareja:			42.128	.000
Sin estudios o primarios	6.8	30.9		
Graduado escolar o FP	60.9	53.1		
Bachiller o Universitarios	32.4	16		
Situación económica:			60.215	.000
No percibe ayudas económicas	89.2	53.6		
Si percibe ayudas económicas	20.8	46.4		
Situación laboral:			14.287	.001
Desempleado	47.5	65.9		
Trabajador	48.5	32.2		
Pensionista	4	1.9		
Situación laboral de la pareja:			8.186	.017
Desempleado	27.4	39.4		
Trabajador	67	58.5		
Pensionista	5.6	2.1		

Como puede apreciarse en el grupo de riesgo, en comparación con el de no riesgo, participaron más los padres varones, residían más en la zona urbana, había más proporción de solteros, separados, divorciados y en pareja de hecho, por tanto había más monoparentalidad, mayor proporción de madres y padres sin estudios o con estudios

primarios tanto propios como de la pareja, casi la mitad percibía ayudas económicas y había más situación de desempleo tanto propio como en la pareja.

1.2 Distribución del programa por provincias y grupos

Desde sus comienzos, el programa se ha venido implementando en un total de 236 grupos, mostrándose la distribución por provincias del número de grupos y la media de participantes en la Tabla 2.3

Tabla 2.3. Distribución por provincias del número de grupos y su media de participantes por grupo.

Provincia	Nº Grupos	Media de participantes (DT)
Ávila	48	16.04 (6.06)
Burgos	42	12.09 (4.61)
León	21	9.46 (2.87)
Palencia	29	10.24 (2.84)
Salamanca	11	9.06 (3.09)
Segovia	21	14.02 (12.74)
Soria	13	18.29 (7.34)
Valladolid	22	10.38 (4.32)
Zamora	30	12.38 (7.74)

Respecto a la muestra de participantes que estamos contemplando para esta evaluación, corresponde a 94 grupos distribuidos en las nueve provincias de la Junta de Castilla y León (Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid y Zamora), contando con una media total aproximada de 13.4 participantes por grupo y una desviación típica de 5.72 participantes, lo que indica una gran dispersión en el tamaño de los grupos.

En cuanto a la composición de los grupos era la siguiente: el 48% eran grupos homogéneos con participantes sin nivel de riesgo, esto es no referidos por los servicios sociales, el 12.5% eran homogéneos constituidos por participantes de riesgo bajo, también denominados de pre-riesgo o riesgo bajo, el 23.2% eran homogéneos de riesgo

medio-alto y el 16.3% eran grupos mixtos constituidos por participantes de riesgo y de no riesgo (Figura 2.2).

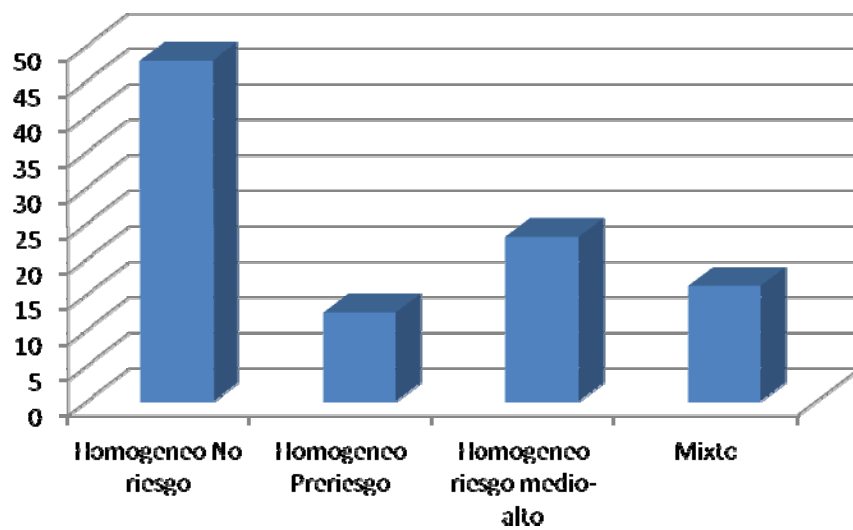


Figura 2.2. Distribución en porcentajes de los tipos de grupos formados para la intervención.

Los porcentajes totales de participantes según el estatus y el nivel de riesgo fueron los siguientes: 50.1% No riesgo, 29% Riesgo bajo, y 20.9 Riesgo medio alto. La distribución del estatus y el nivel de riesgo de los participantes por provincias no fue homogéneo (Figura 2.3). En Salamanca y Segovia los participantes procedían exclusivamente de familias normalizadas, en Ávila y Soria predominaban los participantes de familias normalizadas sin nivel de riesgo pero también había un porcentaje de familias en riesgo, mientras que en las provincias de Burgos y León se observa un reparto más homogéneo entre los tres niveles. Por último, en Palencia, Valladolid y Zamora predominaban las familias en riesgo bajo, medio y alto (sobre todo las de riesgo medio).

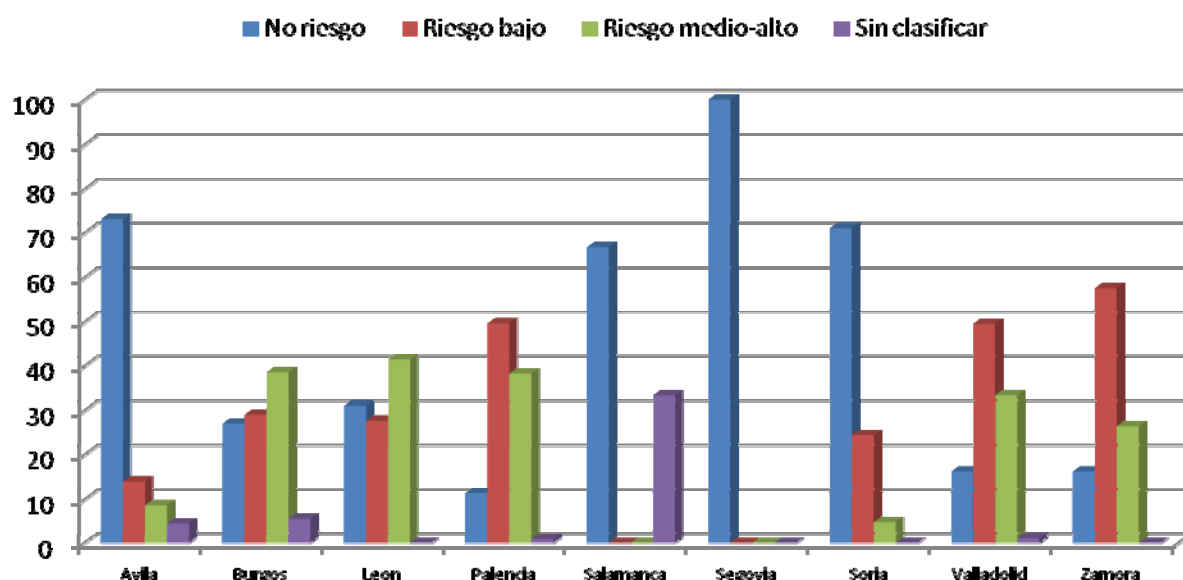


Figura 2.3. Distribución del estatus y el nivel de riesgo de los participantes por provincias.

1.3 Instrumentos

Perfil sociodemográfico de las familias

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

Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial (Martín, Rodrigo y Rodríguez, 2002)

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

adaptación en los hijos (6 ítems; ej., problemas de conducta en el hijo, problemas emocionales).

Este instrumento existe en dos versiones, una para familias biparentales y otra para familias monoparentales, que se diferencian únicamente en el área destinada a la calidad de las relaciones familiares. En cada caso el instrumento se acompaña de una tabla final donde aparecen los coeficientes discriminativos para cada uno de los indicadores de riesgo en cada uno de los niveles bajo, medio y alto. Los coeficientes relativos a los indicadores presentes en cada caso se van sumando para cada nivel de riesgo, de este modo el nivel que alcanza mayor puntuación es el que determina el nivel final de riesgo de esa familia. Respecto a las familias sin riesgo no se aplicó este instrumento al no haber sido referidas por los servicios sociales.

Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación (Triana y Rodrigo, 1989).

Este cuestionario evalúa las creencias que manifiestan padres y madres con respecto a sus ideas sobre el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas tanto al inicio como al finalizar el programa, a través de cuatro dimensiones en relación a sus teorías implícitas: Teoría Nurturista, Teoría Innatista, Teoría Ambientalista y Teoría Constructivista. Consiste en una escala tipo likert compuesta por 21 ítems valorados en una escala de nueve puntos (0 = No estoy de acuerdo, 1-3 = Estoy solo un poco de acuerdo; 4-5 = Estoy algo de acuerdo; 6-7 = Estoy bastante de acuerdo; 8 = Estoy totalmente de acuerdo), donde una mayor puntuación indica un mayor apoyo a la teoría implícita que representa. Este instrumento requiere de aproximadamente unos 10 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en este programa reveló un valor $\alpha = .80$. A continuación, se describen las dimensiones que componen este cuestionario:

-Teoría Nurturista: Se trata de 6 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación con una baja complejidad a la hora de interpretar el proceso de desarrollo de sus hijos e hijas, donde su intervención se centra principalmente en procurar alimento y salud, a través de cuestiones como “Pienso que un niño o niña con buena salud y bien alimentado tendrá un buen desarrollo y con mucha madurez” y “Creo que es difícil educar a un niño o niña que no come lo

suficiente”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .86$.

-Teoría Innatista: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas que consideran que no pueden influir de ninguna manera en el desarrollo y la educación de los mismos, a través de cuestiones como “En mi opinión, desde que un niño o niña nace podemos ver cómo será su carácter en el futuro” y “La forma de ser y de comportarse de los niños y niñas, la han heredado de sus padres y madres”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .76$.

-Teoría Ambientalista: Se trata de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas que implican que pueden influir notablemente en el desarrollo y la educación de los mismos, a través de cuestiones como “En mi opinión, un niño o una niña es como una semilla, y la obligación de los padres y madres es cuidarla y abonarla para dar buen fruto” y “Es necesario evitar que los niños y niñas estén en situaciones que puedan ser perjudiciales para su posterior desarrollo”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .68$.

-Teoría Constructivista: Esta dimensión se evalúa a través de 3 ítems que valoran el grado en que un padre o madres apoya ideas o creencias con respecto a la educación de sus hijos e hijas más complejas a la hora de interpretar su proceso de desarrollo, valorando tanto su influencia como la propia capacidad de desarrollo de su hijo o hija, a través de cuestiones como “A mi juicio, lo que un niño o niña consigue y llega a ser, sale de su propio esfuerzo” y “Creo que cada niño y niña, con lo que hacen y sus experiencias, se van haciendo a sí mismos”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .74$.

Cuestionario sobre la agencia parental (Máiquez, Capote, Rodrigo y Martín, 1999).

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

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

- *Control Interno*: Se trata de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de ser un agente activo y transformador de la realidad familiar, a través de cuestiones como “Creo que puedo controlar los comportamientos de mis hijos e hijas” y “Creo que mis hijos e hijas me respetan”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .68$. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

- *Autoeficacia*: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de tener la capacidad de resolver diversos problemas familiares, por medio de cuestiones como “El hecho de ser padre o madre me ha supuesto ser más responsable” y “Creo que puedo ayudar a mis hijos o hijas cuando tienen un problema”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .73$. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

- *Acuerdo en la pareja*: Se trata de 2 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que existe acuerdo y apoyo entre él y su pareja, a través de cuestiones como “Mi pareja y yo estamos de acuerdo en la forma de educar a nuestros hijos e hijas” y “Cuento con el apoyo de mi pareja para educar a mis hijos e hijas”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .93$. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

- *Percepción de la dificultad del rol parental*: Esta dimensión se evalúa a través de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que la tarea de ser padres es una tarea difícil, a través de cuestiones como “Creo que después de tantos años me va a ser difícil cambiar mi forma de educar” y “Creo que los hijos e hijas de hoy se crían solos sin que nos necesiten tanto”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .68$. Esta dimensión se evalúa tanto al inicio como al finalizar el programa.

-*Motivación para el cambio*: Se trata de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o una madre tiene expectativas positivas con respecto a su posibilidad de cambio, a través de cuestiones como “Creo que necesito ayuda para mejorar la forma de educar a mis hijos e hijas” y “Creo que estas reuniones van a cambiar mis ideas sobre la educación de mis hijos e hijas”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .79$. Esta dimensión se evalúa exclusivamente al inicio del programa.

- *Transferencia a la vida cotidiana*: Esta dimensión se evalúa a través de 4 ítems que valoran el grado en que un padre o madre tiene la percepción de que es capaz de trasladar lo aprendido a su propia vida cotidiana, a través de cuestiones como “Ahora, cuando ocurre un problema en mi familia, enseguida me doy cuenta de cómo tengo que reaccionar” y “Ahora sé que tengo más posibilidades para actuar en mi familia que las que tenía antes”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .79$. Esta dimensión se evalúa exclusivamente al finalizar el programa.

Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo (adaptado de Ceballos y Rodrigo, 1992).

Esta prueba aporta información sobre los métodos de crianza de los hijos a través de seis situaciones problemáticas. Este cuestionario cuenta con dos formas paralelas, una de ellas se aplica al inicio del programa y otra al finalizar el mismo. Ambas versiones contienen seis situaciones problemáticas en las que un padre o madre debe actuar, dos hacen referencia a situaciones de externalización (“Una tarde su hijo/a se encuentra solo/a en casa y está muy aburrido. Aunque tiene prohibido usar la radio de su hermano, lo coge y se lo rompe”), dos hacen referencia a situaciones de internalización (“Su hijo llega a casa muy triste y a punto de llorar. El motivo es que unos compañeros de su clase se han burlado de él/ella y no le han dejado jugar con ellos”), y dos hacen referencia a situaciones de transgresión social (“Usted se entera que su hijo o hija le ha pegado a un amigo/a después de que éste le insultara. Usted sabe que su hijo suele reaccionar de esta forma”). Este cuestionario explora tres prácticas educativas a través de cuatro ítems valorados en una escala de cinco puntos (0 = Nunca, 1 = Pocas veces, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre) en cada una de las situaciones problemáticas anteriormente mencionadas, por tanto hablamos de un total de 24 ítems, donde una mayor puntuación indica una mayor utilización de la práctica

educativa que representa. Este instrumento requiere de aproximadamente unos 15 minutos para su cumplimentación, y se aplica de forma auto-administrada. El análisis de fiabilidad del instrumento realizado a partir de la muestra de participantes en este programa reveló un valor $\alpha = .71$, en la versión inicial, y un valor $\alpha = .74$, en la versión final. A continuación, se describen las dimensiones que componen este cuestionario:

- *Práctica Permisivo-Negligente*: Esta dimensión se evalúa a través de 10 ítems en la versión inicial y 8 ítems en la versión final, que valoran el grado en que un padre o madre tiene conductas de evitación del conflicto con sus hijos e hijas, no prestándoles atención o exigiéndoles una conducta madura, a la vez que incurre en ciertas conductas de riesgo para el menor permitiéndole, a su vez, tener comportamientos inadecuados, a través de cuestiones como “Le digo al profesor que le deje actuar así porque es su forma de ser” y “Le digo que es poco valiente y que tiene que aprender a burlarse también de ellos”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .76$.

- *Práctica Inductiva*: Se trata de 5 ítems en la versión inicial y 9 ítems en la versión final que valoran el grado en que un padre o madre actúa con sus hijos e hijas explicándoles las normas, razonando las consecuencias negativas, y ofreciéndoles su apoyo, a través de cuestiones como “Le recomiendo a mi hijo que hable con su amigo y entre ambos resuelvan sus diferencias” y “Intentamos llegar a un acuerdo: vemos un rato más la televisión y luego que elija él el canal”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .80$.

- *Práctica Coercitiva*: Esta dimensión se evalúa a través de 5 ítems en la versión inicial y 4 ítems en la versión final, que valoran el grado en que un padre o madre utiliza el castigo físico, las respuestas agresivas, las amenazas verbales, la retirada de privilegios, etc., en la educación de sus hijos e hijas, a través de cuestiones como “Le doy una nalgada a tiempo para que no lo vuelva a hacer” y “En cuanto salimos del colegio le regaño y le dejo en casa sin salir”. El análisis de fiabilidad de este factor para la muestra de participantes reveló un valor $\alpha = .66$.

Escala de apoyo personal y social (Martín, Rodrigo, Máiquez, Capote, Guimerá, y Peña, 2002).

Esta escala evalúa la calidad de la red de apoyo social con la que cuentan las familias a través de dos indicadores: el uso de las fuentes de apoyo y la satisfacción con las fuentes de apoyo. En este caso se ha realizado una adaptación de dos instrumentos,

la Escala de Apoyo social en los sistemas informales y formales (Gracia, Herrero y Musitu, 2002) y el Social Support Questionnaire (SSQ; Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983). Con este fin, se explora la red de apoyo tanto formal como informal de las familias en dos tipos de problemáticas bien diferenciadas, por un lado con respecto a un problema acaecido con los hijos e hijas, y por otro lado, en un problema personal del propio padre o madre.

La escala está dividida en cuatro bloques que corresponden al apoyo informal en un problema con los hijos, el apoyo formal en un problema con los hijos, el apoyo informal en un problema personal y el apoyo formal en un problema personal. Para cada uno de estos bloques se plantea una cuestión inicial con respecto a si utilizan este tipo de apoyos (formales o informales) en el tipo de problemática que se esté tratando. A continuación, se exploran los apoyos específicos que se utilizan dentro de cada bloque, donde se marcan aquellas fuentes de apoyo que se utilicen y, a través de una escala tipo likert compuesta por 9 fuentes de apoyo para cada bloque y con cinco opciones de respuesta (0 = Nada satisfecho, 1 = Poco satisfecho, 2 = Algo satisfecho, 3 = Bastante satisfecho, 4 = Muy satisfecho) se valora la satisfacción con cada una de ellas. Entre las fuentes de apoyo informal se encuentra: un hijo, la pareja, el padre, la madre, un amigo, un hermano, un vecino y otras fuentes de apoyo informal (primos, tíos, abuelos, etc.). En el caso del apoyo formal encontramos diversas instituciones: la escuela, los servicios sociales, cáritas, la policía, las asociaciones de vecinos, la parroquia, los centros de protección del menor y otras instituciones o profesionales (psicólogos, médicos, etc.).

1.4 Procedimiento.

Una vez establecido el acuerdo con la Gerencia de Servicios Sociales se realizó una reunión informativa para todas las corporaciones locales de cada provincia de esta comunidad autónoma. A partir de este momento, aquellas corporaciones locales interesadas en implementar el programa lo solicitaron a la Junta, mostrando interés prácticamente desde todas las provincias. Llegado este momento se realizó una jornada de formación intensiva sobre el programa por parte de los autores del mismo, donde participaron tanto los mediadores que implementarían el programa como los responsables de cada una de las corporaciones locales con el fin de integrar el programa como un recurso dentro del propio servicio. Asimismo, se realizaron varias jornadas de seguimiento en las que se puso de manifiesto la importancia del entrenamiento y la

supervisión guiada de los mediadores, donde cada uno de ellos exponía sus dudas, inquietudes, dificultades, potencialidades, etc.

Una vez realizada la formación inicial cada una de las corporaciones locales implicadas fue la responsable de seleccionar a aquellos padres y madres que consideraron que poseían un perfil apropiado para el programa proponiéndoles su participación en el mismo como parte de su plan de caso. Se prestó especial atención a aquellas familias en situación de vulnerabilidad psicosocial con hijos e hijas menores de edad, ya que presentan unas condiciones vitales que pueden poner en peligro su labor de padres con respecto a sus funciones en la educación y la protección de sus hijos; así como, lo ofertaron libremente a todos los padres y madres de la comunidad o barrio que pudieran estar interesados con el fin de facilitar la integración social de todas las familias implicadas en el programa, fueran o no de riesgo.

Los mediadores encargados de la implementación del programa podían coincidir de unos grupos a otros, pero con un máximo de tres grupos de manera simultánea. Por lo que estaríamos hablando de una recogida activa de información a través de las evaluaciones realizadas tanto al inicio como al finalizar el programa. En ambas ocasiones el mediador o mediadora responsable de cada grupo conocía los instrumentos de evaluación y estaba capacitado para resolver cualquier duda que pudiera surgir, gracias a la formación previa llevada a cabo por los responsables del programa al inicio de la experiencia, tal como se ha comentado.

1.5 Resultados

Comparación pre-post en el grupo de intervención

Para analizar los cambios inmediatos ocurridos tras el programa en el grupo de intervención se realizaron una serie de análisis ANOVAs, comparando los resultados entre el pre-test y el post-test, cuyos resultados están resumidos en la Tabla 2.3:

Tabla 2.3. Cambios inmediatos en el grupo de intervención tras el programa y su significación estadística

	Pretest M (DT)	Posttest M (DT)	F	gl	Tamaño de efecto (R^2 parcial)
--	-------------------	--------------------	---	----	---

Teorías implícitas:

Nurturista	2.98 (1.89)	2.62 (1.89)	4.164*	1/493	.053
Innatista	3.30 (1.44)	2.92 (1.52)	6.355**	1/493	.093
Ambientalista	6.90 (1.06)	6.69 (1.04)	3.903*	1/493	.048
Constructivista	4.94 (1.68)	5.06 (1.77)	1.884	1/493	.004
Agencia parental:					
Control Interno	4.01 (0.91)	4.21 (0.85)	6.071**	1/480	.099
Autoeficacia	5.36 (0.53)	5.38 (0.52)	0.554	1/480	.001
Acuerdo Pareja	4.35 (1.60)	4.44 (1.54)	2.437	1/480	.005
Percepción de dificultad del rol	2.30 (1.10)	2.24 (1.16)	1.065	1/480	.002
Prácticas educativas:					
Permisivo-Negligente	1.22 (0.50)	0.45 (0.43)	47.920***	1/491	.253
Inductivo	2.48 (0.65)	3.07 (0.62)	45.521***	1/494	.115
Coercitivo	1.61 (0.65)	0.93 (0.65)	63.759***	1/491	.361
Uso de la red de apoyo:					
Apoyo informal en problema con hijos	0.23 (0.19)	0.41 (0.24)	35.304***	1/495	.107
Apoyo formal en problema con hijos	0.16 (0.20)	0.23 (0.29)	16.993***	1/495	.053
Apoyo informal en problema personal	0.11 (0.18)	0.39 (0.24)	32.695***	1/495	.841
Apoyo formal en problema personal	0.08 (0.19)	0.17 (0.30)	17.760***	1/495	.045
Satisfacción con la red de apoyo:					
Satisfacción con apoyo informal en problema con hijos	1.30 (0.65)	1.38 (0.61)	4.961*	1/454	.011
Satisfacción con apoyo formal en problema con hijos	0.48 (0.53)	0.52 (0.56)	1.899	1/454	.004
Satisfacción con apoyo informal en problema personal	1.22 (0.68)	1.30 (0.69)	4.914*	1/454	.011
Satisfacción con apoyo formal en problema personal	0.29 (0.54)	0.31 (0.54)	0.412	1/454	.001

*** p≤ .001 ** p≤ .01 * p≤ .05

Para interpretar 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 el estadístico está entre $R^2 > .01$ y $R^2 < .09$, media cuando está entre $R^2 > .09$ y $R^2 < .25$ y alta cuando $R^2 > .25$ (Cohen, 1988).

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 2.3, los resultados del análisis pusieron de manifiesto la existencia de diferencias pre-posttest en los cinco grupos de variables exploradas. En relación a las teorías implícitas se observó una disminución estadísticamente significativa de las teorías nurturista, innatista y ambientalista, mostrando una relevancia clínica entre baja y media.

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

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

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

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

Para comprobar hasta qué punto los cambios producidos estaban relacionados con el estatus de riesgo de los participantes y conocer así la eficacia del programa en estos dos grupos se llevaron a cabo los siguientes análisis ANOVAS en todas las variables analizadas.

Respecto al Nurturismo, el nivel de riesgo de los participantes influyó en los cambios obtenidos tras el programa, $F(1, 417) = 6.417$; $p = .012$ (Figura 2.4). Las familias en situación de riesgo psicosocial presentaron una reducción estadísticamente significativa en su apoyo a la teoría implícita nurturista ($M_{Pretest} = 3.42$, $M_{Posttest} = 2.93$) en comparación con las familias en situación de no riesgo que no presentaron

diferencias ($MP_{\text{Pretest}} = 2.32$, $MP_{\text{Posttest}} = 2.32$).

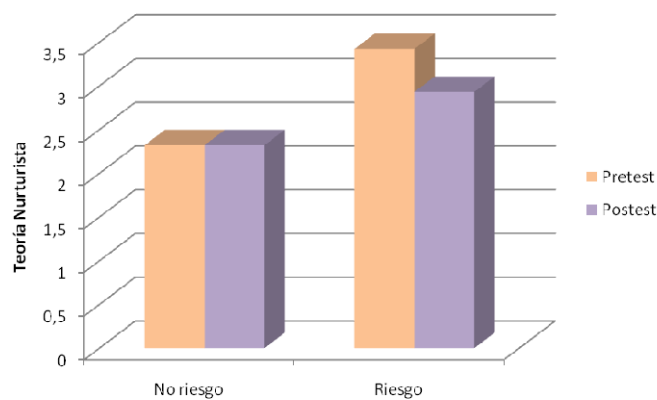


Figura 2.4. Cambios en la teoría Nurturista tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Respecto al Control interno, el nivel de riesgo de los participantes influyó en los cambios obtenidos tras el programa, $F(1, 403) = 4.905$; $p = .027$ (Figura 2.5). Concretamente, las familias en situación de no riesgo aumentaron a nivel estadísticamente significativo su control interno ($MP_{\text{Pretest}} = 4.07$, $MP_{\text{Posttest}} = 4.25$) en comparación con las familias en situación de riesgo psicosocial que no mostraron diferencias significativas ($MP_{\text{Pretest}} = 4.19$, $MP_{\text{Posttest}} = 4.16$).

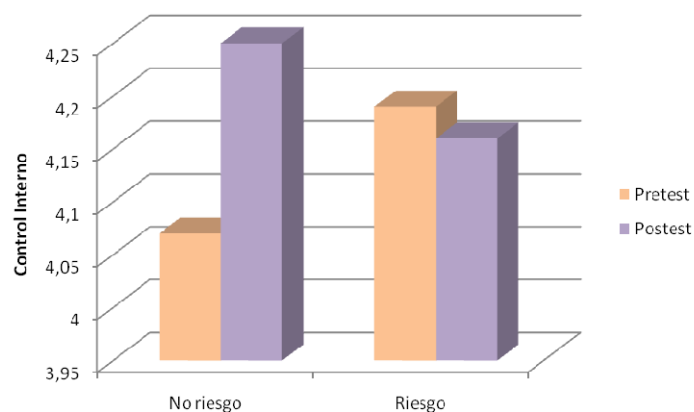


Figura 2.5. Cambios en el Control Interno tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Respecto al Acuerdo en la pareja, el nivel de riesgo de los participantes influyó en los cambios obtenidos tras el programa, $F(1, 403) = 5.794$; $p = .017$ (Figura 2.6). Las familias en situación de no riesgo aumentaron a nivel estadísticamente significativo su acuerdo en la pareja ($MP_{\text{Pretest}} = 4.67$, $MP_{\text{Posttest}} = 4.87$) en comparación con las

familias en situación de riesgo psicosocial que no mostraron diferencias significativas (MPretest = 4.03, MPostest = 3.92).

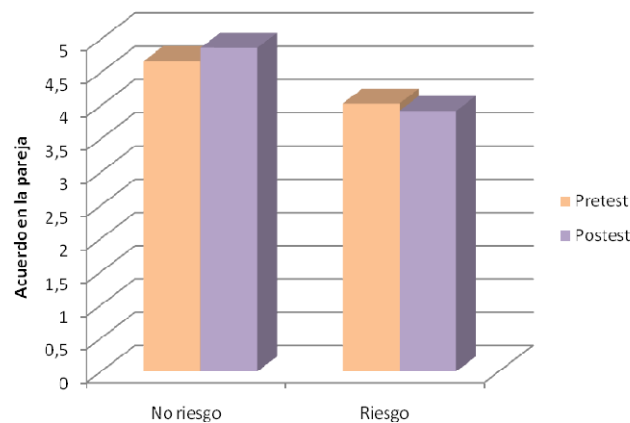


Figura 2.6. Cambios en el Acuerdo en la pareja tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Respecto a la práctica Permisivo-negligente, el nivel de riesgo de los participantes influyó en los cambios obtenidos tras el programa, $F(1, 414) = 4.271$; $p = .039$ (Figura 2.7). Las familias en situación de riesgo psicosocial redujeron significativamente más sus prácticas permisivo-negligente (MPretest = 0.78, MPostest = 0.53) en comparación con las familias en situación de no riesgo que, aunque también redujeron sus prácticas permisivo-negligentes, lo hicieron en menor medida (MPretest = 0.52, MPostest = 0.38).

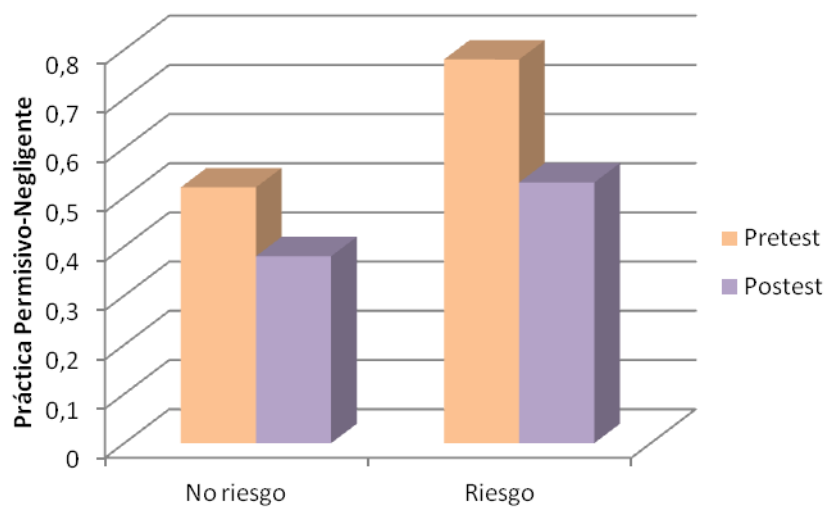


Figura 2.7. Cambios en la práctica Permisivo/negligente tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Respecto a la práctica Inductiva, el nivel de riesgo de los participantes influyó en los cambios obtenidos tras el programa, $F(1, 417) = 16.345$; $p = .000$ (Figura 3.8). Las familias en situación de riesgo psicosocial aumentaron significativamente más sus prácticas inductivas ($M_{Pretest} = 2.78$, $M_{Posttest} = 3.15$) en comparación con las familias en situación de no riesgo que, aunque también aumentaron sus prácticas inductivas, lo hicieron en menor medida ($M_{Pretest} = 2.99$, $M_{Posttest} = 3.12$).

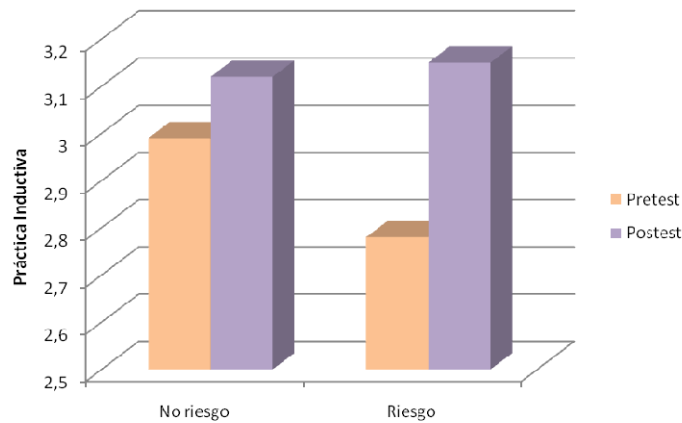


Figura 2.8. Cambios en la práctica Inductiva tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

El uso de las fuentes de apoyo también varió tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes (Figura 2.9). Concretamente los resultados indican que el uso de las fuentes se incrementó tras terminar el programa en el Apoyo informal (No riesgo): $F(1,210)=21.519$; $p=0.000$; en el Apoyo informal (Riesgo): $F(1,209)=14.566$; $p=0.000$; en el Apoyo formal (No riesgo): $F(1,210)=15.190$; $p=0.000$, y en el Apoyo formal (Riesgo): $F(2, 209)=9.409$; $p=0.002$.

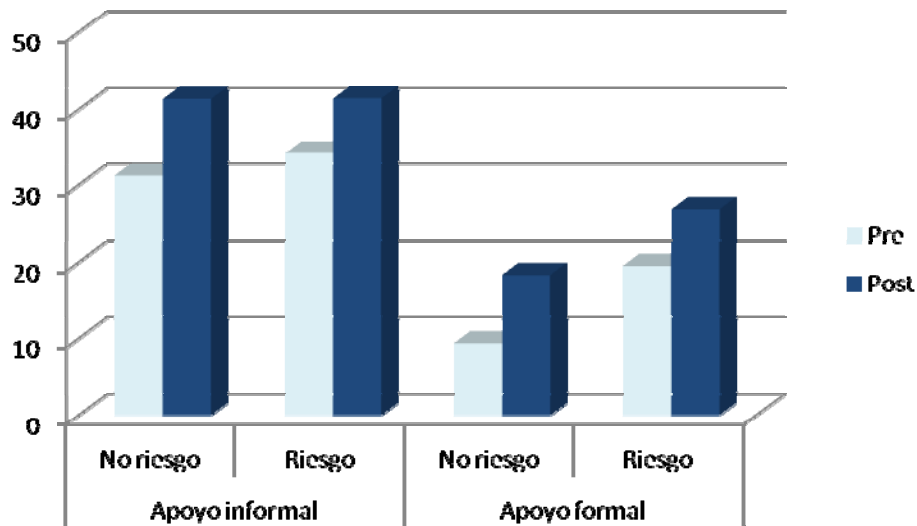


Figura 2.9. Cambios en el uso del apoyo informal y formal tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Por último, la satisfacción con las fuentes de apoyo también varió tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes (Figura 2.10). Concretamente los resultados indican que la satisfacción se incrementó sólo en el grupo de no riesgo. Así, se observó más satisfacción con el apoyo informal al terminar el programa, $F(1,192)=3.737$; $p=.050$ y más satisfacción con el apoyo formal al finalizar el mismo, $F(1,192)=6.142$; $p=.014$.

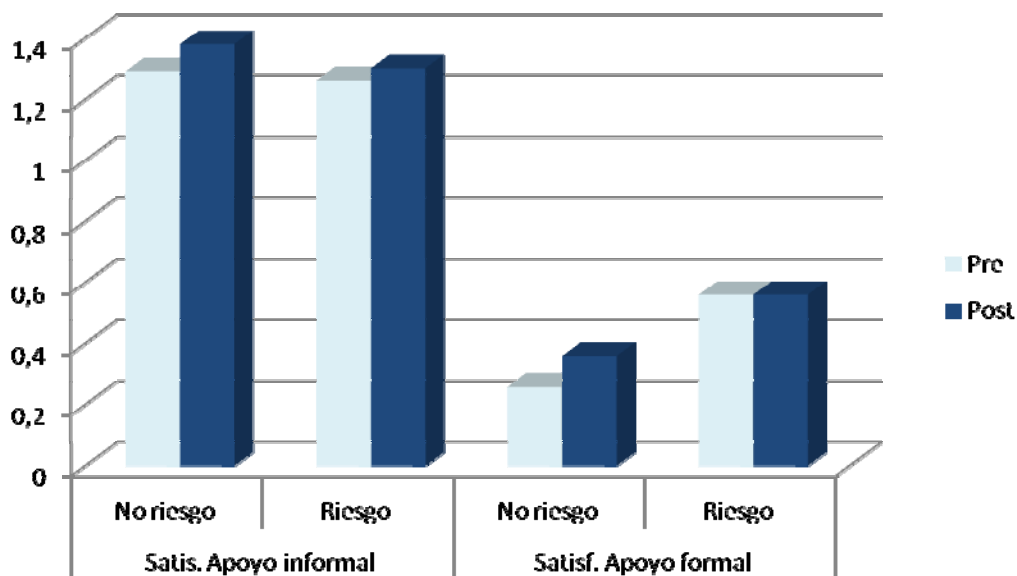


Figura 2.10. Cambios en la satisfacción con el apoyo informal y formal tras el programa en función del estatus de riesgo de los participantes.

Perfil de usuarios en función de los resultados del programa

En el Cuadro 2.3 se presentan los resultados obtenidos con las diferentes variables moderadoras y que ayudan a definir el perfil de los participantes más beneficiados por el programa y los que menos.

Cuadro 2.3. Resumen de las variables moderadoras que definen a los participantes que han mejorado más y a los que han mejorado menos.

	Participantes que han mejorado mas	Participantes que han mejorado menos
Características sociodemográficas	▪ Familias monoparentales ▪ Entre los 37 y los 44 años ▪ Con tres o más hijos ▪ Sin estudios/primarios o medios ▪ Pareja sin estudios/primarios o medios ▪ Desempleados ▪ Perceptores de ayudas económicas	▪ Menores de 28 años ▪ Estudios superiores ▪ Trabajadores ▪ No perciben ayudas económicas
Características sociodemográficas del mediador/a	▪ Si asistió a la formación inicial ▪ Mediadora ▪ Psicólogo/a ▪ Mayor de 38 años	▪ No asistió a la formación inicial ▪ Mediador
Características del grupo y del proceso de implementación	▪ Grupo homogéneo de riesgo o grupo mixto (riesgo bajo, medio-alto) ▪ Grupo pequeño o grande ▪ Utilización del colegio como recurso comunitario	▪ Grupo homogéneo sin riesgo ▪ Grupo mediano

Como puede observarse, el programa ha beneficiado más a aquellas familias con el perfil de vulnerabilidad psicosocial que se pretendía en el programa, de edad intermedia, con hijos e hijas, aunque también han mejorado niveles medios de estudios. Es interesante señalar también que sus mediadores eran mujeres, psicólogas y se habían formado en los principios del programa. Asimismo, habían asistido a grupos

homogéneos o mixtos de riesgo y el tamaño del grupo era pequeño o grande. Sin embargo, el programa ha tenido menos efecto (que no quiere decir que no haya tenido ninguno o que el efecto sea negativo) en padres o madres más jóvenes y con una preparación universitaria y con trabajo, con mediadores varones que no asistieron a la formación y en grupos medianos de tipo homogéneo sin riesgo.

Comparación entre el grupo de intervención y el grupo control

Una vez analizadas las diferencias pre-postest 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 las características del grupo de intervención y 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 postest del grupo de intervención en comparación con la misma medida del grupo de control que se encontraba iniciando la realización del mismo.

En la Tabla 2.4 se presentan los análisis univariados (ANOVAs) realizados con cada una de las teorías implícitas analizadas.

Tabla 2.4. Contribución de cada teoría implícita al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,990)	p	Tamaño del efecto (R^2)
Nurturista	2.62 (1.89)	2.89 (1.67)	5.839	.016	.016
Innatista	2.92 (1.52)	3.27 (1.33)	14.958	.000	.025
Ambientalista	6.69 (1.04)	6.80 (0.96)	3.048	.081	.003
Constructivista	5.06 (1.77)	3.84 (1.49)	112.680	.000	.102

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 2.4 indican que el grupo control mostró un nivel significativamente superior de apoyo a las teorías implícitas nurturista ($F(1,990) = 5.839$; $p = .016$), e innatista ($F(1,990) = 14.958$; $p = .000$) respecto al del grupo de intervención. El grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior de apoyo a la teoría implícita constructivista ($F(1, 990) = 112.680$; $p = .000$) respecto al del grupo control. De modo que fueron tres las teorías implícitas que

contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo, mostrando relevancias clínicas bajas y medias.

En relación a la dimensión agencia parental en la Tabla 2.5 se presentan los análisis univariados (ANOVAs) realizados con cada una de las variables analizadas.

Tabla 2.5. Contribución de cada variable de agencia parental al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,975)	p	Tamaño del efecto (R^2)
Control Interno	4.21 (0.85)	3.31 (0.91)	256.554	.000	.208
Autoeficacia	5.38 (0.52)	4.53 (0.74)	422.942	.000	.303
Acuerdo en la pareja	4.44 (1.54)	4.42 (1.79)	0.069	.793	.000
Percepción de la dificultad del rol	2.24 (1.16)	2.33 (1.16)	1.284	.258	.001

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 2.5 indican que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior tanto en control interno ($F(1, 975) = 256.554$; $p = .000$) como en autoeficacia ($F(1, 975) = 422.942$; $p = .000$) respecto al del grupo control. De modo que son dos las variables que contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo mostrando relevancias clínicas media y alta.

En relación a la dimensión prácticas educativas en la Tabla 2.6 se presentan los análisis univariados (ANOVAs) realizados con cada una de las variables analizadas.

Tabla 2.6. Contribución de cada práctica educativa al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,988)	p	Tamaño del efecto (R^2)
Permisivo-Negligente	0.45 (0.43)	1.16 (0.57)	489.364	.000	.331

Inductiva	3.07 (0.62)	1.56 (0.74)	1195.637	.000	.547
Coercitiva	0.93 (0.65)	1.88 (0.59)	580.816	.000	.370

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 2.6 indican que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en la práctica inductiva ($F(1, 988) = 1195.637$; $p = .000$) al del grupo control. En cambio, el grupo control mostró un nivel significativamente superior en las prácticas permisivo-negligentes ($F(1, 988) = 489.364$; $p = .000$) y coercitivas ($F(1, 988) = 580.816$; $p = .000$) respecto al del grupo de intervención. De modo que las tres prácticas educativas contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo, mostrando una relevancia clínica alta.

En relación a la dimensión uso de la red de apoyo social en la Tabla 2.7 se presentan los análisis univariados (ANOVAs) realizados con cada una de las variables analizadas.

Tabla 2.7. Contribución del uso de cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,990)	p	Tamaño del efecto (R^2)
Apoyo informal en un problema con los hijos	0.41 (0.24)	0.31 (0.17)	60.896	.000	.058
Apoyo formal en un problema con los hijos	0.23 (0.29)	0.14 (0.18)	30.781	.000	.030
Apoyo informal en un problema personal	0.39 (0.24)	0.29 (0.17)	51.281	.000	.049
Apoyo formal en un problema personal	0.17 (0.30)	0.10 (0.17)	20.984	.000	.021

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 2.7 indican que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en sus fuentes de apoyo tanto formales como informales, en ambos tipos de problemas, al del grupo control. De modo que las dos fuentes de apoyo analizadas en los dos tipos de problemas contribuyeron específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el

grupo control a nivel estadísticamente significativo: las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos ($F(1, 990) = 60.896$; $p = .000$), las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos ($F(1, 990) = 30.781$; $p = .000$), las fuentes de apoyo informal en un problema personal ($F(1, 990) = 51.281$; $p = .000$) y las fuentes de apoyo formal en un problema personal ($F(1, 990) = 20.984$; $p = .000$), mostrando una relevancia clínica baja.

En relación a la dimensión satisfacción con la red de apoyo social en la Tabla 2.8 se presentan los análisis univariados (ANOVAs) realizados con cada una de las variables analizadas.

Tabla 2.8. Contribución de la satisfacción con cada fuente de apoyo social al contraste de medias entre el grupo de intervención y el grupo control

Variable	Grupo de intervención M (DT)	Grupo Control M (DT)	F(1,948)	p	Tamaño del efecto (R^2)
Satisfacción con apoyo informal en problema con hijos	1.38 (0.61)	1.17 (0.63)	27.945	.000	.029
Satisfacción con apoyo formal en problema con hijos	0.51 (0.56)	0.43 (0.52)	5.571	.018	.006
Satisfacción con apoyo informal en problema personal	1.30 (0.69)	1.12 (0.65)	17.407	.000	.018
Satisfacción con apoyo formal en problema personal	0.31 (0.54)	0.27 (0.46)	1.617	.204	.002

Los análisis univariantes recogidos en la Tabla 2.8 indican que el grupo de intervención mostró un nivel significativamente superior en la satisfacción con sus fuentes de apoyo en el problema con hijos y más satisfacción con el apoyo informal en el problema personal, que el del grupo control. La satisfacción con las fuentes informales de apoyo analizadas en los dos tipos de problemas contribuyen específicamente a explicar las diferencias existentes entre el grupo de intervención y el grupo control a nivel estadísticamente significativo; así como, la satisfacción con las fuentes formales de apoyo en un problema con los hijos: las fuentes de apoyo informal en un problema con los hijos ($F(1, 948) = 27.945$; $p = .000$), las fuentes de apoyo formal en un problema con los hijos ($F(1, 948) = 5.571$; $p = .018$), las fuentes de apoyo

informal en un problema personal ($F(1, 948) = 17.407$; $p = .000$), mostrando una relevancia clínica baja.

1.6 Conclusiones

El perfil general básico de los participantes del programa es el de ser mujer (la participación masculina es sólo de un 7%), la media de edad está en torno a los 38 años, con casi dos hijos/as a cargo, casados en su mayoría y formando una familia biparental (15% monoparentales en cifras algo superiores a la media de España), residiendo en una proporción bastante similar aunque un poco más alta en zonas urbanas (54.3%) que rurales, tendente a un nivel educativo medio tanto propio (56.7%) como de la pareja (58.3%), en su mayoría sin ayudas económicas, y con empleo sus parejas varones (67.8%) pero la mitad de las mujeres participantes en desempleo.

Prácticamente la mitad de la muestra era de riesgo, con un porcentaje bastante comparable entre el bajo riesgo (29%) y el medio-alto riesgo (21%), y la mitad sin riesgo. Esta es una proporción adecuada teniendo en cuenta que estamos describiendo una acción educativa eminentemente preventiva y de promoción de competencias en los servicios sociales de las corporaciones locales. El perfil de los participantes en riesgo denotaba la acumulación de una serie desventajas formativas y socioeconómicas, en relación con el del perfil de los participantes sin riesgo. En concreto, en comparación con el grupo sin riesgo, en el grupo de riesgo participaron relativamente más los padres varones (10.7%), residían en mayor proporción en la zona urbana, había más familias monoparentales (26.7%), más participantes sin estudios o con estudios primarios tanto propios como de la pareja, casi la mitad percibía ayudas económicas y había más situación de desempleo tanto propio como en la pareja.

La muestra de participantes evaluada en este estudio corresponde a 94 grupos distribuidos en las nueve provincias de la Junta de Castilla y León contando con una media inicial bastante alta de participantes por grupo aunque se observa una gran dispersión en el tamaño de los grupos. La distribución del estatus y el nivel de riesgo de los participantes por provincias no fue homogéneo, existiendo toda una gama de posibilidades tales como, composiciones equilibradas en los grupos, composiciones extremas de no riesgo o de riesgo y composiciones mayoritarias de participantes sin riesgo pero también minoritariamente acompañadas de participantes de riesgo. En cuanto a la composición de los mismos se trataba sobre todo de grupos homogéneos ya fuera de participantes sin riesgo, de riesgo bajo o pre-riesgo o de riesgo medio-alto, ya

que sólo un 16.3% eran grupos de tipo mixto que mezclaban el riesgo y el no riesgo. En suma, se ha hecho un gran esfuerzo aunque no por igual en todas las provincias para implementar el programa en familias de riesgo. Asimismo, en general no se ha jugado demasiado con la posibilidad de mezclar participantes de familias de riesgo y de no riesgo, aunque esta fórmula fue recomendada en la formación por suponer mayor garantía de integración social de las familias en riesgo.

Respecto a la eficacia del programa, los análisis de la comparación pre-post indican unos buenos resultados del programa tras su finalización. Los participantes acaban el programa con cambios importantes en sus teorías implícitas que se reflejan en un menor apoyo a las teorías más simples y pasivas como son las teorías nurturistas e innatistas. Estas teorías son inadecuadas ya que suponen la creencia de que los niños sólo tienen necesidades físicas y no requieren del apoyo de los padres para su crecimiento ya que éste va dirigido por la herencia. Asimismo, decrece el apoyo a la teoría ambientalista según la cual los padres son los únicos protagonistas de la educación y que deben controlar de modo estricto las actuaciones de los hijos e hijas.

No resultan tan evidentes los resultados globales en agencia parental, esto es en la percepción que tienen los participantes de su rol parental, aunque se trata de un resultado general que va a ser matizado posteriormente. Los participantes después del programa perciben que tienen más control sobre sus vidas y la de la familia lo que les va a dotar de capacidades para afrontar las adversidades. Esto es positivo pero no se aprecian otros tipos de cambios relacionados con su percepción del rol parental.

Los resultados globales vuelven a ser francamente buenos en el caso de las prácticas educativas, tanto positivas como de riesgo. En este caso se observa que los participantes disminuyen el uso de las prácticas negativas como la permisividad/negligencia y las coercitivas lo que supone que están abandonando tácticas de alto riesgo. Ello indica que utilizan menos las basadas en la extorsión, el castigo y la amenaza, así como, las que indican una falta de supervisión e interés por las necesidades del niño y por sus conductas, en relación con el cumplimiento de las normas que suelen estar escasamente indicadas. Resulta también muy positivo el que aumente el uso de las prácticas inductivas que van reemplazando a las anteriores. Estas prácticas suponen el aprendizaje de tácticas basadas en el uso de la palabra: explicar, argumentar, negociar y sobre todo brindan la ocasión para que los hijos e hijas desarrollen empatía y sepan compensar a la víctima y responsabilizarse cuando hacen algo mal.

Estos resultados se encuentran moderados por el estatus de riesgo de los

participantes de modo que resulta muy esperanzador el programa especialmente para los participantes en situación de riesgo psicosocial. Así, son los participantes de riesgo los que más disminuyen su apoyo a las teorías nurturistas, lo cual es uno de los objetivos del programa ya que son estas familias en riesgo las que más manifiestan este tipo de ideas (Máiquez et al., 2000). En cambio el control interno lo incrementan sobre todo los participantes sin riesgo lo cual indica que sigue siendo una asignatura pendiente para las familias en riesgo. Respecto al acuerdo en la pareja se ha obtenido un resultado bastante frecuente en este programa: se incrementa en los participantes sin riesgo y permanece estable en los de riesgo. La explicación es que el programa, aunque asistan pocos padres sirve muy positivamente de correa de transmisión de los temas que abarca cuando la pareja se lleva bien, lo cual suele ser el caso en las familias sin riesgo. Sin embargo, el programa no logra traspasar a la relación de pareja en el caso de las parejas en situación de riesgo, de modo que su acuerdo permanece al mismo nivel después del programa. En cuanto a las prácticas educativas el patrón de disminución de las prácticas permisivo/negligentes y de incremento en las prácticas inductivas se da en ambos grupos pero todavía más en las familias en riesgo lo cual es una buena noticia. De hecho, tras el programa las familias en riesgo llegan a alcanzar el mismo nivel de uso de esta práctica positiva que implica explicar, argumentar, respetar las iniciativas de los niños que las familias sin riesgo.

Respecto al apoyo social se han producido cambios tanto en el grupo de riesgo como en el de no riesgo. Al final del programa todos los participantes quedaron igualados en el uso del apoyo informal lo cual es muy importante, dada la naturaleza protectora de las redes naturales formadas por personas, familias, amigos, vecinos, etc. Son un buen complemento para el ejercicio de las responsabilidades parentales. Asimismo, se observaron incrementos en el uso de las fuentes formales, un poco más en el grupo de riesgo, pero el porcentaje total de este uso queda bastante inferior al del uso del apoyo informal. Se ha logrado por tanto vencer el fuerte desequilibrio en el uso de estas fuentes tan característico de las familias en riesgo, tal como explicábamos en la primera parte de este trabajo.

Gran parte de estos resultados se mantienen cuando se comparan con los de un grupo equivalente de control que está iniciando su andadura en el programa. Ello indica que los resultados encontrados son generalizables a otras muestras semejantes. Así, se observa que el grupo que ha participado en el programa presenta un menor apoyo a las teorías nurturistas e innatistas y un mayor apoyo a la teoría constructivista que aquellos

que lo están iniciando. Asimismo, el grupo de intervención presenta al final más control interno y autoeficacia que el grupo control lo que indica que aquí se observan ganancias mayores en agencia parental. En relación con el grupo de control, los participantes que han realizado el programa se sienten más capaces en su papel y perciben que controlan mejor sus vidas. Por su parte, el patrón de prácticas educativas es francamente mejor en el grupo de intervención con un menor uso del permisivismo/negligencia y de la coerción y un mayor uso de las prácticas inductivas. Por último, el grupo de intervención incrementó tanto el uso de las fuentes de apoyo informales y formales como su satisfacción al usarlas en comparación con el grupo de control lo que indica que cuenta con redes de apoyo mucho más amplias que los que comienzan el programa.

Como puede observarse, el programa ha beneficiado más a aquellas familias con el perfil de vulnerabilidad psicosocial que se pretendía en el programa, de edad intermedia, con hijos e hijas, aunque también han mejorado niveles medios de estudios. Es interesante señalar también que sus mediadores eran mujeres, psicólogas y se habían formado en los principios del programa. Asimismo, habían asistido a grupos homogéneos o mixtos de riesgo y el tamaño del grupo era pequeño o grande. Sin embargo, el programa ha tenido menos efecto (que no quiere decir que no haya tenido ninguno o que el efecto sea negativo) en padres o madres más jóvenes y con una preparación universitaria y con trabajo, con mediadores varones que no asistieron a la formación y en grupos medianos de tipo homogéneo sin riesgo.

Dentro de la tónica positiva de resultados el programa ha beneficiado más a aquellas familias con el perfil de vulnerabilidad psicosocial que se pretendía en el programa, aunque también han mejorado participantes con niveles medios de estudios. Se benefician menos aquellos con un nivel educativo superior y con menor edad. En cuanto al tipo de grupo que mas mejoró fueron los homogéneos de riesgo y los mixtos y los que menos los homogéneos formados por participantes sin riesgo. Aquí se observa el sentido de la recomendación que hacíamos de tratar de aunar grupos con ambas poblaciones en lugar de dejarlos exclusivamente como grupos de participantes sin riesgo. Asimismo fue positivo el hecho de haberse formado en el programa lo que asegura que conozcan bien toda la filosofía del mismo y las competencias parentales que trataba de reforzar y de promover. La efectividad fue también mayor en grupos pequeños y grandes que en grupos medianos probablemente porque la metodología experiencial se trabaja mejor en el pequeño grupo (los grupos grandes se pueden subdividir en grupos pequeños).

2. DISEÑO 2: LA EVALUACIÓN DEL PROCESO

2.1 Participantes

En esta investigación participaron los mediadores además de las familias, ascendiendo a un total de 40 que implementaban el programa en las distintas provincias de la Junta de Castilla y León. Las características sociodemográficas se presentan en la siguiente Tabla 2.9.

Tabla 2.9. Características de los mediadores del programa

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

Como se puede observar en la Tabla 2.9 la distribución de estos mediadores en función del sexo estaba bastante equilibrada ya que del total, un 53.8% eran mediadoras y un 46.2% mediadores, con una edad media de 31.67 años. En su mayoría eran psicólogos (83.3%) aunque también existían mediadores con titulación en pedagogía, trabajo social y psicopedagogía, que en su mayoría habían asistido a la formación inicial (62%).

2.2 Instrumento

Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2002).

Este cuestionario elaborado para esta ocasión explora las percepciones del mediador con respecto a transcurso del programa a través de 14 preguntas abiertas. Las preguntas exploraban los siguientes aspectos: 1) Influencia del programa en su trabajo diario; 2) Dificultades en la implementación; 3) Funcionamiento de la organización; 4) Funcionamiento de las reuniones de coordinación; 5) Dificultades para acudir a las reuniones de coordinación; 6) Utilización de recursos comunitarios en el programa; 7) Aspectos que han mejorado los participantes; 8) Aspectos del programa difíciles de afrontar para los participantes; 9) Aspectos que no han podido mejorar los participantes; 10) Cambios en el entorno familiar; 11) Iniciado o superado cursos de formación por los participantes; 12) Variaciones del índice de maltrato percibido inicialmente; 13) Mejoras en los estilos educativos de los participantes; 14) Aspectos positivos del material.

Dado que se trataba de preguntas abiertas fue necesario realizar una categorización de las respuestas dadas por los mediadores ante cada una de las preguntas planteadas. Una vez elaborado el sistema de categorías un equipo de dos jueces se encargó de codificar la información recabada. Se consideró una codificación correcta cuando ambos jueces estaban de acuerdo en la adscripción de una determinada respuesta a una categoría concreta. Los jueces que intervinieron en la codificación recibieron un entrenamiento previo con el fin de que se familiarizaran con el sistema de categorías, llegando a un porcentaje de acuerdo que oscilaba entre el 95% y el 99% de acuerdo.

2.3 Resultados

Para la exposición de los resultados se han agrupados las respuestas a varias preguntas en categorías más generales que se describen a continuación en las siguientes tablas.

Tabla 2.10 Distribución de los porcentajes de respuesta en los aspectos organizacionales de la implementación

	Variable	Categorías	%
	Funcionamiento de	Bien	84

Aspectos organizacionales	la organización	Mejorable	10.4
		No contesta	5.6
	Funcionamiento de las reuniones de coordinación	Bien, útil o práctico	68.8
		Mejorable	7.4
		No contesta	23.8
	Dificultades para acudir a las reuniones de coordinación	No	65.5
		Si	14.1
		No contesta	20.4

Tal como se observa, los mediadores/as consideran en un alto porcentaje que la organización de la implementación del programa ha funcionado bien, que las reuniones de coordinación han resultado útiles y prácticas y que no han tenido grandes dificultades para poder asistir a las mismas.

Tabla 2.11 Distribución de los porcentajes de respuesta respecto a la calidad de los materiales

	Variable	Categorías	%
Calidad de los materiales del programa	Aspectos positivos del material	Metodología adecuada	41.5
		Material adecuado	39.3
		No contesta	19.2
	Aspectos a mejorar	Incorporar la utilización de CDs y ordenadores	53.5
		Metodología monótona	12.3
		Evaluaciones complicadas	5.9
		Incluir mas temas y contenidos	5.9
		Uso más versátil de módulos	4.2
		No contesta	18.2

Los mediadores/as consideran que en su mayoría que la metodología es la adecuada así como también el material. Sin embargo consideran que se podría mejorar éste incorporando las nuevas tecnologías de la comunicación como por ejemplo CDs y ordenadores. Asimismo, de modo más minoritario consideran que la metodología

resulta monótona, que se deben incluir más temas o realizar un uso más flexible de los mismos y que la evaluación es complicada.

Tabla 2.12 Distribución de los porcentajes de respuesta respecto a las características de la implementación

	Variable	Categorías	%
Características de la implementación	Influencia del programa en su trabajo diario	Tener un recurso para trabajar con familias en riesgo	36.4
		Favorece la implicación, y prácticas educativas positivas.	27.5
		Mejora la relación con el CEAS	13
		Se ha adaptado a mi trabajo diario	5.9
		No contesta/ No se puede valorar	17.2
	Dificultades en la implementación	Creación del grupo y asistencia	64.7
		Necesidad de ajustes en la metodología y el contenido	13.4
		Control de la sesión. Desmotivación familias.	5.2
		Respuestas rápidas a problemas	3.7
		Ninguna/no contesta	13
	Utilización de recursos comunitarios	Locales y materiales del CEAS	50
		Colegio	31
		Ayuntamiento	19

Respecto a las características de la implementación los mediadores/as consideran que el programa ha supuesto un recurso para el trabajo con familias, que ha favorecido su implicación y el cambio de sus prácticas y que ha mejorado su relación con el CEAS, adaptándose además a su trabajo diario. Hay una coincidencia importante en señalar que crear el grupo y mantener su asistencia han sido las mayores dificultades encontradas, seguidas de la necesidad de realizar ajustes en la metodología y contenidos, controlar las sesiones y luchar contra la desmotivación de las familias y darles respuestas rápidas a sus problemas. Por último, los grupos han utilizado mayoritariamente los recursos comunitarios en grado descendente de los CEAS, colegios y ayuntamiento.

Tabla 2.13 Distribución de los porcentajes de respuesta en las facilidades o dificultades de las familias durante el proceso de implementación

	Variable	Categorías	%
Facilidades o dificultades de las familias durante el proceso	Aspectos que han mejorado los participantes	Mejora comunicación	24.2
		Crear apoyo entre ellos	23.8
		Habilidades y estrategias educativas	23
		Reflexivos y autocríticos	16
		Más conocimiento y relación con los hijos/as	7.1
		Motivación para el cambio	4.8
		Mejora autoestima	1.1
	Aspectos que no han podido mejorar	Cambiar hábitos	57.4
		Respuesta ante separaciones	6.5
		Desvincularse de la cultura	3.9
		Consensos con la pareja	3.2
		No contesta	29
	Contenidos difíciles de afrontar	Relación familiar y pareja	42.4
		Situaciones de crisis	13.9
		Resolución de conflictos	11.1
		Afectividad	10.4
		No hay dificultades	9.7
		No contesta	12.5

En cuanto a los aspectos que han mejorado de las familias es la comunicación, el apoyo entre el grupo, habilidades y estrategias educativas y ser más reflexivos y autocríticos. En menor grado mencionan el incremento de conocimiento sobre la realidad de sus hijos/as y la mayor motivación para el cambio. Les ha costado cambiar de hábitos, dar respuesta a las separaciones, alcanzar consenso con la pareja y alejarse de las tradiciones culturales. Por último, los contenidos que más les han costado son los de las relaciones familiares y de pareja y en menor grado los de las situaciones de crisis, resolución de conflictos y afectividad.

Tabla 2.14 Distribución de los porcentajes de respuesta en los cambios tras el programa en las familias

	Variable	Categorías	%
Cambios tras el programa	Cambios positivos en el entorno familiar	Si	72.5
		No	4.9
		No contesta/no se puede valorar	22.6
	Iniciado o superado cursos de formación por los participantes	Si	63.9
		No	4.9
		No contesta/no se puede valorar	31,2

	Mejoras en los estilos educativos de los participantes	Si	63.6
		No	6.7
		No contesta/no se puede valorar	29.7

Por último, los mediadores/as consideran que se han dado cambios positivos en el entorno familiar debidos al programa, los participantes han iniciado o seguido su formación y se han observado mejoras en sus estilos educativos.

2.4 Conclusiones

Desde el punto de vista de los mediadores y mediadoras que han llevado el programa se observan más aspectos positivos que negativos en su implementación. Entre los aspectos positivos está la propia organización de la implementación que resultaba un reto muy difícil de alcanzar dada la distribución geográfica de los grupos de padres y madres y la diversidad de instituciones implicadas: la coordinación desde la Gerencia de la Junta, el equipo de la Universidad y de la Fundación ECCA, los coordinadores de los servicios de cada corporación y los mediadores y mediadoras. Una acción conjunta de esta naturaleza requiere una “maquinaria” bien engrasada que parece que en este caso, a juicio de los mediadores y mediadoras, ha funcionado convenientemente.

La metodología y el material presentan sus claroscuros. Así, aunque se consideran adecuados por una mayoría también se recomienda que se modernicen los formatos con las nuevas tecnologías, se construyan más contenidos ligados a edades específicas y se haga más variada y menos rígida la metodología. Aunque la evaluación presentaba sus dificultades, es un buen resultado que sólo un pequeño porcentaje ha mencionado la complejidad de la evaluación.

Otro aspecto a valorar positivamente es que el programa se ha incorporado en los recursos municipales existentes para las familias y ha facilitado la mayor implicación de éstas y la relación con los CEAS, lo que se constata además por la utilización bastante mayoritaria de los recursos de los mismos, así como de los colegios y ayuntamientos en menor grado. Los obstáculos o dificultades más importantes han estado en la propia construcción y mantenimiento de los grupos, así como los ajustes en los contenidos y la metodología. Es lógico que sea así ya que el programa es de larga duración lo que supone un reto para el dinamizador del grupo y para los propios padres y madres que deben manifestar una adhesión sostenida al mismo. Respecto al segundo obstáculo, es evidente el que por mucho que se diseñen materiales pensando en un perfil

general que beneficie a todos es necesaria su adaptación a cada uno de los grupos.

De acuerdo con las opiniones de los mediadores/as el programa ha traído grandes ventajas para las familias. Han aprendido a comunicarse mejor en casa, a apoyarse en el grupo, a ser más reflexivos y autocríticos y a conocer mejor la realidad de su familia y de sus hijos e hijas en particular. Precisamente, los contenidos más difíciles de afrontar han sido los de las relaciones familiares y los de la pareja, seguidos de algunos temas más. Pero lo que realmente les cuesta más es el cambio de hábitos en sus vidas, el desligarse de las tradiciones y las culturas de crianza y educación que les rodea. Así como combinar el interés general de los grupos con el específico de algunos participantes. Todo ello tiene mucho sentido porque estamos intentando cambiar filosofías e ideologías familiares que se construyen a lo largo de toda una vida y no son fáciles de reemplazar por otras ideas. En este sentido, como se ha comentado en el apartado anterior sí que se ha logrado realizar cambios en las teorías implícitas lo cual indica que el esfuerzo experimentado ha tenido su resultado.

Por último, la mitad de los mediadores opina que se han producido cambios positivos en las familias, en sus prácticas educativas y, lo que resulta un factor de protección muy importante, han seguido o reemprendido de nuevo su formación educativa. Estos cambios colaterales son muy interesantes y nos hablan de cómo el programa consigue “enrolar” de nuevo a los padres para que sigan mejorando su nivel académico y su formación profesional. Teniendo en cuenta además que se trata en su mayoría de madres sin empleo, resulta muy esperanzador el observar esta tendencia.

3. DISEÑO 3: EVALUACIÓN A LARGO PLAZO DEL PROGRAMA

La realización de esta evaluación a largo plazo ha sido posible gracias al interés mostrado por la Gerencia de los Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León que consideraba muy importante el poder contar con una evaluación totalmente externa en su ejecución, aunque planificada por el equipo de investigación de las dos universidades canarias. Por ello se contrató a la empresa especializada “MCV: Investigación de mercados” que, después del entrenamiento de sus técnicos por los miembros del equipo de investigación pudo proceder durante varios meses a la realización de las pruebas de que consta dicha evaluación.

3.1 Participantes

Del total de 496 participantes que formaron parte del grupo de intervención del programa, se seleccionó al azar una muestra del mismo que suponía un 25% del total, lo que ascendía a 120 participantes. Estos participantes fueron seleccionados para estudiar los efectos a largo plazo del programa, con el fin de evitar sesgos en la selección y asegurar la generabilidad de los resultados. Una vez realizado el primer contacto con estos participantes la muestra se redujo a 95 padres y madres por diversas causas, como puede ser el cambio de residencia, la pérdida de contacto de los técnicos de los servicios con las familias tras el programa, la negativa de las familias a realizar esta evaluación, etc.; lo que finalmente supuso un 20% del total de participantes. Así pues, en este estudio han participado un total de 95 padres y madres tras su participación en el programa un año después de su finalización.

Por otra parte, se constató a posteriori que este grupo era representativo de los participantes del programa ya que no diferían significativamente del perfil sociodemográfico del grupo de intervención.

Tabla 2.15. Descripción sociodemográfica de las familias participantes en el seguimiento del programa y su contraste con los del grupo de intervención.

	Grupo de Seguimiento M(DT) o %	Grupo de Intervención M(DT) o %	χ^2 o F	p
Nivel de riesgo psicosocial:			3.163	.075
No riesgo	57.3	50.1		

Riesgo	42.7	49.9		
Sexo			0.297	.589
Padre	5	6.9		
Madre	95	93.1		
Edad	39.30 (4.68)	38.04 (7.19)	1.761	.185
Nº de hijos	2.02 (0.70)	1.85 (0.86)	2.008	.157
Zona:			0.168	.682
Rural	42.9	45.7		
Urbana	57.1	54.3		
Estado civil:			9.218	.101
Soltero/a	5.7	8.8		
Separado/a	3.3	5.1		
Divorciado/a	1.7	2.7		
Viudo/a	0	0.8		
Pareja de Hecho	3.4	5.1		
Casado/a	85.9	77.5		
Tipología familiar:			3.224	.073
Monoparental	10.7	15		
Biparental	89.3	85		
Nivel educativo:			1.123	.570
Sin estudios o primarios	13.6	17		
Graduado escolar o FP	54.2	56.7		
Bachiller o Universitarios	32.2	26.3		
Nivel educativo de la pareja:			0.914	.633
Sin estudios o primarios	14	16.2		
Graduado escolar o FP	64.9	58.3		
Bachiller o Universitarios	21.1	25.4		
Situación económica:			0.304	.581
No percibe ayudas económicas	78.6	75.2		
Si percibe ayudas económicas	21.4	24.8		
Situación laboral:			0.915	.633
Desempleado	49.2	55.5		
Trabajador	47.5	42		
Pensionista	3.4	2.5		
Situación laboral de la pareja:			6.911	.075
Desempleado	12.5	29		
Trabajador	83.9	67.8		
Pensionista	3.6	3.3		

En cuanto a los mediadores fueron 20 y se presentan sus características sociodemográficas en la siguiente Tabla. Como puede apreciarse tampoco se diferencias significativamente de las del conjunto de mediadores y mediadoras del programa.

Tabla 2.16 Descripción sociodemográfica de los mediadores/as participantes en el seguimiento del programa y su contraste con los del grupo de intervención.

	Mediadores de seguimiento M (DT) o %	Mediadores de intervención M (DT) o %	χ^2 o F	p
Sexo			0.056	.812
Masculino	44.4%	46.2%		
Femenino	55.6%	53.8%		
Edad	30.59 (4.27)	31.67 (5.33)	1.948	.164
Estudios			0.789	.852
Psicólogo	85.2%	83.3%		
Psicopedagogo	0%	0.8%		
Educador Social	11.1%	10.2%		
Pedagogo	3.7%	5.7%		
Formación inicial			0.642	.725
No	41.5%	38.5%		
Si	58.5%	61.5%		

3.2 Instrumentos

Inventario HOME de calidad del ambiente familiar (Home Observation for Measurement of the Environment, HOME, Caldwell y Bradley, 1984) en su traducción y adaptación realizada por Moreno y Palacios (1990; 1992).

Esta prueba evalúa diversos aspectos de la vida cotidiana de las familias a través de la observación y la entrevista al cuidador principal, valorando en qué medida el contexto familiar es un entorno adecuado para el desarrollo del menor. De este modo, se evalúa tanto la calidad como la cantidad de estimulación, así como, el apoyo que el niño

recibe en casa, analizando la estimulación que le llega al menor de los objetos, acontecimientos y relaciones que se dan en el entorno familiar.

Esta escala cuenta con cuatro versiones para las diferentes edades de los menores: para hogares de bebés entre 0 y 3 años (versión infantil), menores entre 3 y 6 años (versión preescolar), escolares entre 7 y 10 años, y adolescentes entre 11 y 16 años. En la investigación que nos ocupa todos los/as niños/as se encontraban en la segunda versión, menores entre 3 y 6 años.

A través de este inventario se obtuvo información sobre diversos aspectos del ambiente familiar, además de un indicador general de la calidad del mismo, por medio de 55 ítems organizados en ocho subescalas, para la versión preescolar de 3-6 años, son: los materiales de estimulación para el aprendizaje, la estimulación lingüística, el entorno físico, el orgullo, afecto y ternura, la estimulación académica, el modelado y estimulación para la madurez social, la diversidad de experiencias y, por último, la aceptación. A continuación, se describe cada una de ellas:

- *Materiales de estimulación para el aprendizaje*: se compone de 11 ítems que evalúan el acceso del menor a juegos y materiales de aprendizaje que estimulen su desarrollo. Como por ejemplo: “El niño tiene juguetes para ejercitar la motricidad fina” o “El niño tiene al menos diez libros infantiles”.
- *Estimulación lingüística*: se compone de 7 ítems que evalúan la provisión de materiales y la actitud del cuidador principal con respecto a la estimulación lingüística del menor. Como por ejemplo: “La madre hace uso de una gramática y pronunciación correctas” o “El niño tiene juguetes que facilitan la enseñanza de nombres de animales”.
- *Entorno físico*: se compone de 7 ítems que evalúan la seguridad, espacio y calidad del entorno en el que se desarrolla el menor, tanto la propia vivienda como el entorno y el vecindario. Como por ejemplo: “La casa está razonablemente limpia y no excesivamente desordenada” o “El entorno exterior donde juega el niño parece seguro”.
- *Orgullo, afecto y ternura*: se compone de 7 ítems que evalúan las muestras de atención y afecto del cuidador principal hacia el menor, tanto de manera verbal como no verbal. Como por ejemplo: “La madre contesta verbalmente a las preguntas o peticiones del niño durante la entrevista” o “La madre acaricia, besa o abraza al niño durante la entrevista”.

- *Estimulación académica*: se compone de 5 ítems que evalúan la estimulación del menor en relación a aspectos académicos como el aprendizaje de colores, palabras, etc. Como por ejemplo: “Se anima al niño a aprender discursos fijos (canciones...)” o “Se anima al niño a aprender relaciones espaciales”.
- *Modelado y estimulación para la madurez social*: se compone de 5 ítems que evalúan el grado en que se estimula el desarrollo de la madurez social del menor, a través del respeto a las normas sociales y la expresión de sentimientos de forma asertiva. Como por ejemplo: “Se fuerza al niño a respetar un horario de comidas” o “El niño puede expresar sentimientos negativos sin ser castigado”.
- *Diversidad de experiencias*: se compone de 9 ítems que evalúan el acceso del menor a objetos, personas o situaciones que suponen cierta variedad en su vida diaria. Como por ejemplo: “El niño tiene algún instrumento musical real o de juguete” o “El niño ha visitado un museo durante el año pasado”.
- *Aceptación*: se compone de 4 ítems que evalúan la aceptación del comportamiento del menor y la evitación de la restricción o el castigo físico en sus prácticas educativas. Como por ejemplo: “La madre no pega al niño durante la entrevista” o “La madre no regaña o recrimina al niño más de una vez durante la entrevista”.

Esta escala debe ser utilizada por un profesional con formación específica en la misma, ya que se combina la entrevista semiestructurada con una evaluación observacional. La aplicación de este instrumento se realiza en el hogar familiar, cuando el menor este despierto y en condiciones de interactuar con su padre, madre o cuidador principal, con una duración aproximada de una hora.

Cuestionario sobre Seguimiento del funcionamiento de las familias reportado por el mediador/a (Rodrigo y Byrne, 2008)

Este instrumento consiste en un cuestionario cumplimentado por el propio mediador que implementaba el programa con respecto a la familia evaluada, facilitando una serie de estimaciones con respecto a los cambios que el/la mediador/a haya observado desde la finalización del programa. Concretamente, en esta investigación se ha utilizado la información respecto a los aspectos en los que ha mejorado la familia a través de nueve ítems valorados en una escala de cinco puntos (0 = Nunca, 1 = Pocas veces, 2 = Algunas veces, 3 = Casi siempre, 4 = Siempre). Estos aspectos hacían referencia a mejoras en la búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las

personas, la utilización de recursos comunitarios: guarderías, cursos de formación, búsqueda de empleo, la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos, el esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos, la capacidad de reflexionar sobre sus ideas y prácticas educativas, el planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia, la percepción de sentirse responsables del bienestar de sus hijos, la comunicación de los hijos e hijas con los padres y madres y la convivencia en la familia en general.

Cuestionario sobre Desarrollo profesional y calidad de la Coordinación en el servicio (Rodrigo y Byrne, 2008).

Para esta ocasión se desarrollaron 27 ítems con una escala de respuesta tipo Likert relativa al grado de acuerdo (de 0=nada a 4=mucho). Los ítems se referían al Desarrollo profesional del mediador reportado por él/ella: Cambios en el mediador (7 ítems) y Cambios en el equipo de trabajo (5 ítems) y a la Calidad de la coordinación reportada por el mediador/a y por el coordinador/a del servicio (los últimos 4 ítems): Coordinación con otros servicios (4 ítems), Relación establecida con los otros profesionales de los servicios (7 ítems), y Coordinación de servicios sociales (4 ítems).

3.3. Procedimiento

Esta evaluación se llevó a cabo en dos fases. En un primer momento, se llevó a cabo la contratación de la empresa de evaluación MCV: investigación de mercados, financiada por la Junta de Castilla y León, que se encargaría de realizar la evaluación de seguimiento. En segundo lugar, se realizó una formación intensiva de los profesionales de la empresa que llevarían a cabo la aplicación de estos instrumentos, que se realizó, por un lado, a los mediadores responsables del programa y, por otro lado, a las familias seleccionadas para esta evaluación.

Esta empresa de evaluación elaboró rutas para llevar a cabo, de la manera más organizada posible, la aplicación de estos instrumentos, maximizando el rendimiento del tiempo empleado y reduciendo los costes. En el caso de la evaluación realizada a los mediadores responsables del programa comenzó con un contacto telefónico en el que se obtuvieron los datos de contacto de las familias y se estableció una cita para realizar la evaluación. Esta evaluación se llevó a cabo en su propio puesto de trabajo para facilitar su realización, donde tendrían que evaluar diversos aspectos de las familias seleccionadas, y de su propio desarrollo profesional.

En el caso de la evaluación realizada directamente a las familias se contactó en primer lugar con ellas con el fin de explicarles la finalidad de esta evaluación y concertar una cita para realizar la visita al hogar familiar. Es importante señalar que los profesionales que realizaron la evaluación no conocían los datos personales de la familia o su situación de riesgo. La única información de la que disponían era la de contacto, con el fin de garantizar la imparcialidad en la aplicación de los instrumentos.

En aquellos casos en los que se pudo contactar con los participantes y accedieron a realizar la evaluación se procedió a su aplicación en el propio domicilio familiar en el que se encontraba el padre o madre que había participado en el programa en compañía de su hijo o hija. Esta evaluación supuso que el mediador realizara una entrevista abierta al participante, así como, aplicar un proceso de observación, previamente diseñado, con respecto a la interacción entre el participante y su hijo o hija, y la calidad del ambiente en el que se encontraba.

3.4 Resultados

Influencia de los resultados inmediatos del programa en la calidad del ambiente familiar un año después.

Para analizar el efecto de los cambios inmediatos del programa en la calidad del ambiente familiar se llevaron a cabo análisis ANOVAs entre los cambios pre-post observados en cada variable evaluada en el diseño anterior: teorías implícitas, agencia parental y prácticas educativas y las escalas del instrumento HOME que evalúa la calidad del ambiente familiar un año después. Para llevarlos a cabo se calculó para cada dimensión los cambios observados pre-post, es decir las ganancias, categorizándolas posteriormente como aumento o disminución.

Respecto a la Teoría Ambientalista se observó que aquellos participantes que habían aumentado su apoyo a esta teoría eran los que más estimulación académica proporcionaban a sus hijos e hijas, $F(1,59)=3.769$; $p=.050$ - y los que más modelaban y estimulaban su madurez social, $F(1,59)=7.173$; $p=.010$ (Figura 2.11).

Teoria ambientalista

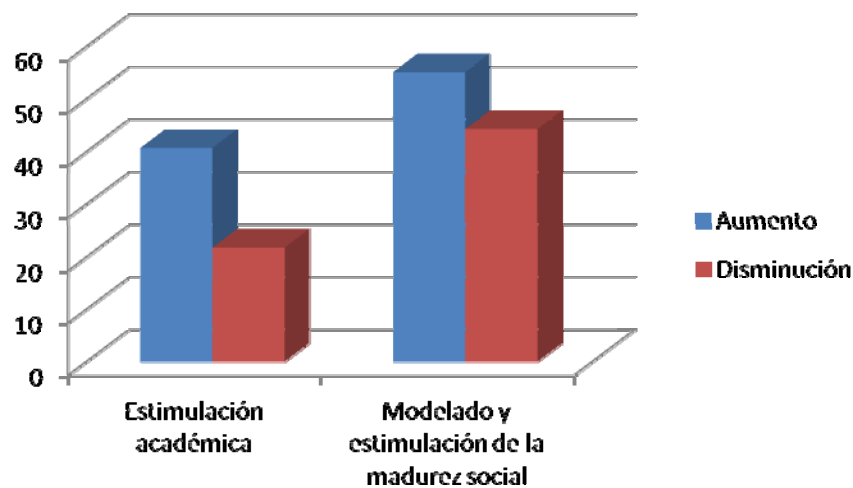


Figura 2.11. Grado de Estimulación académica y Modelado de estimulación y madurez social en el hogar en función de los cambios tras el programa en la Teoría Ambientalista.

Respecto a la Teoría Constructivista se observó que aquellos participantes que habían aumentado su apoyo a esta teoría eran los que más materiales de estimulación para el aprendizaje utilizaban, $F(1,59)=3.911$; $p=.050$ (Figura 2.12).

Teoria constructivista

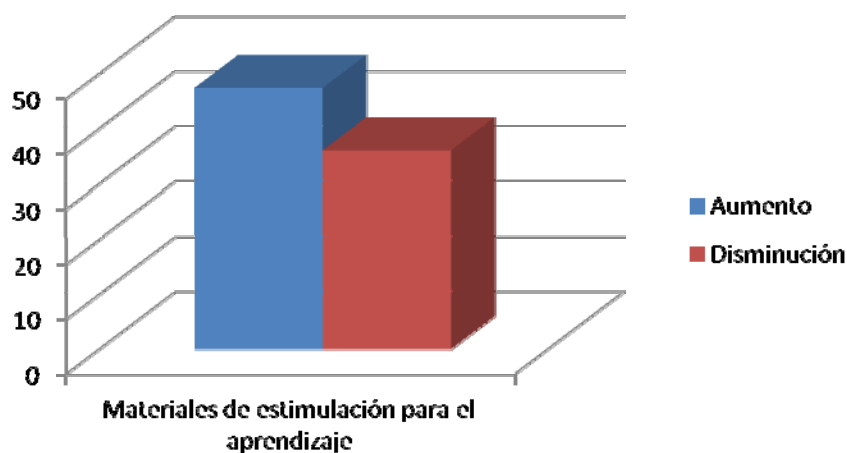


Figura 2,12. Grado de utilización de Materiales de estimulación para el aprendizaje en el hogar en función de los cambios tras el programa en la Teoría Constructivista.

Respecto al Acuerdo en la pareja se observó que aquellos participantes que habían disminuido su acuerdo eran los que más Estimulación académica proporcionaban

a sus hijos e hijas, $F(1,59)=4.056$; $p=.043$ (Figura 2.13).

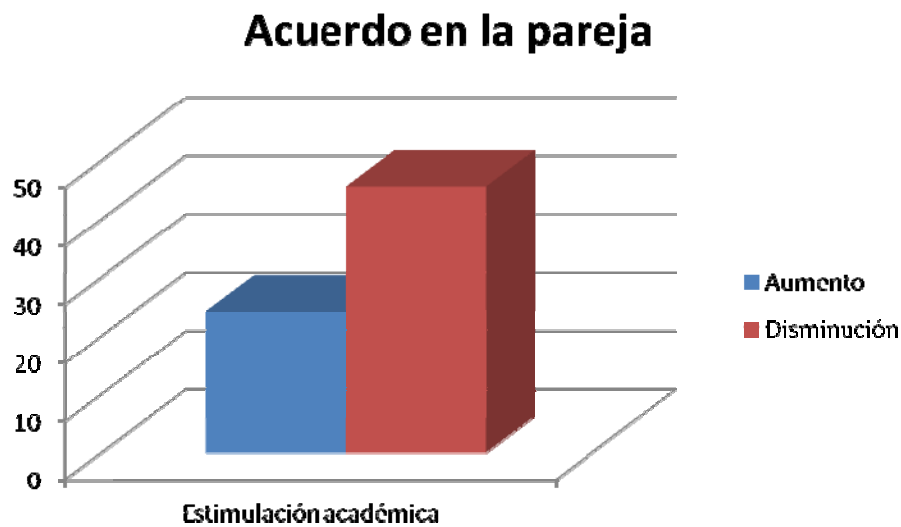


Figura 2.13. Grado de Estimulación académica proporcionada a los hijos e hijas en función de los cambios tras el programa en el Acuerdo de la pareja.

Respecto a la Percepción de la dificultad del rol parental se observó que aquellos participantes que habían aumentado su percepción de la dificultad del rol fueron los que más aceptación mostraron ante sus hijos, $F(1,59)=5.621$; $p=.021$ (Figura 2.14).

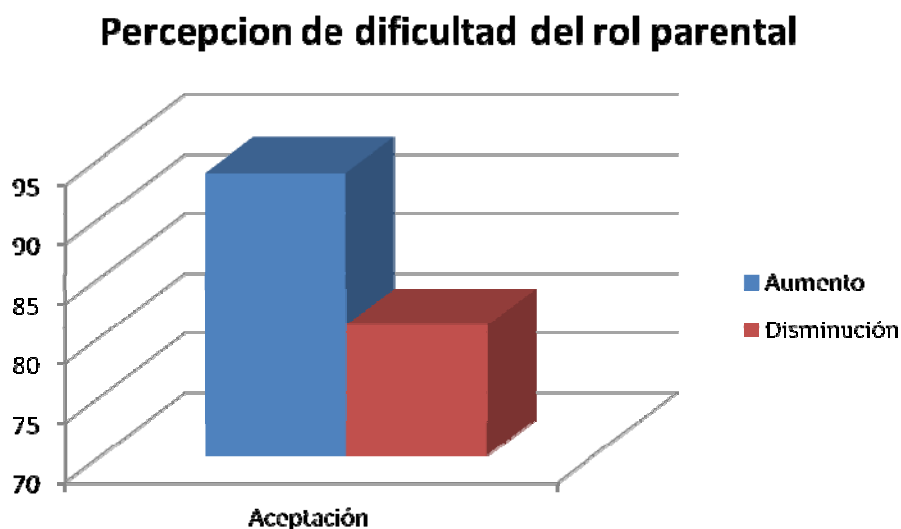


Figura 2.14 Grado de Aceptación de los hijos e hijas en función de los cambios tras el programa en la Percepción de la Dificultad del rol parental.

Respecto a la Práctica Coercitiva se observó que aquellos participantes que

habían disminuido dicha práctica son los que más diversidad de experiencias proporcionaron a sus hijos e hijas, $F(1,59)=3.696$; $p=.050$ (Figura 2.15).

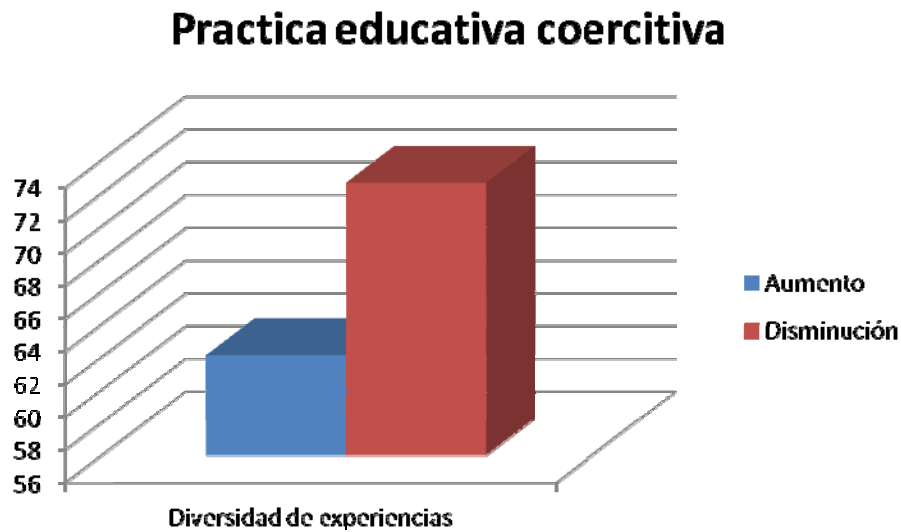


Figura 2.15. Diversidad de experiencias proporcionadas a los hijos e hijas en función de los cambios tras el programa en el uso de la Práctica Coercitiva.

Respecto a la Práctica Inductiva se observó que aquellos participantes que habían aumentado dicha práctica son los que más Estimulación académica proporcionaron a sus hijos e hijas, $F(1,59)=9.117$; $p=.004$ (Figura 2.16).

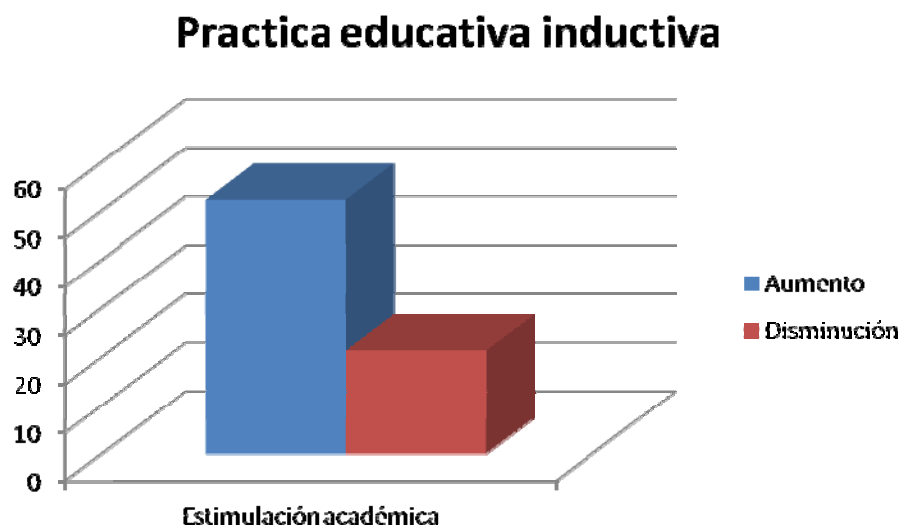


Figura 2.16. Estimulación académica proporcionadas a los hijos e hijas en función de los cambios tras el programa en el uso de la Práctica Inductiva.

Respecto al uso del Apoyo formal se observó que aquellos participantes que

habían disminuido su uso son los que mejor entorno físico tenían en el hogar, $F(1,59)=5.070$; $p=.028$, y más diversidad de experiencias proporcionaron a sus hijos e hijas, $F(1,59)=4.864$; $p=.031$ (Figura 2.17).

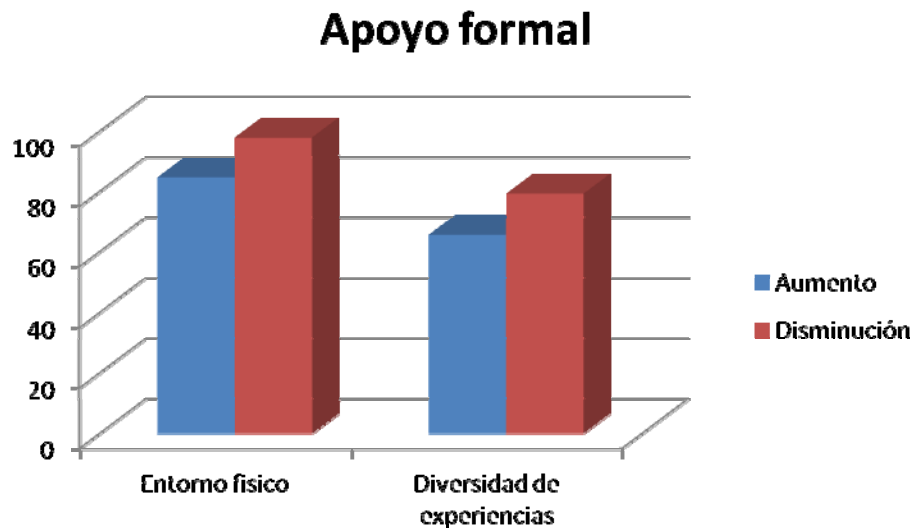


Figura 2.17. Entorno físico y Diversidad de experiencias proporcionadas en el hogar en función de los cambios tras el programa en el uso del Apoyo formal.

Respecto a la satisfacción con el Apoyo informal se observó que aquellos participantes que la habían aumentado son los que mayor modelado y estimulación de la madurez social de sus hijos realizaban, $F(1,59)=6.223$; $p=0.015$ (Figura 2.18).

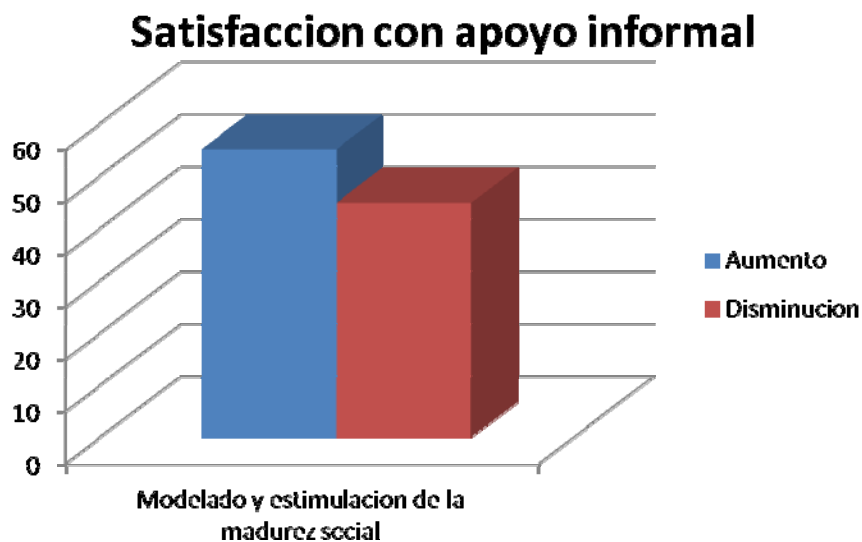


Figura 2.18. Modelado y estimulación de la madurez social en función de los cambios tras el programa en la satisfacción con el apoyo informal.

Respecto a la satisfacción con el Apoyo formal se observó que aquellos participantes que la habían aumentado son los que más materiales de estimulación para el aprendizaje disponen en su hogar, $F(1,59)=4.228$; $p=0.044$, y los participantes que habían disminuido su satisfacción con el apoyo formal son los que más diversidad de experiencias proporcionaron a sus hijos e hijas, $F(1,59)=4.213$; $p=0.045$ (Figura 2.19).

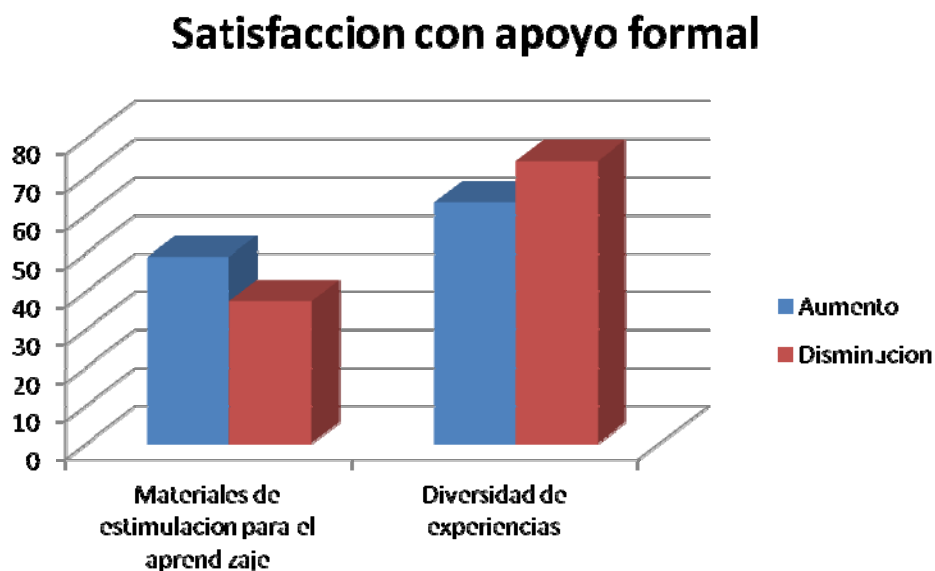


Figura 2.19. Materiales de estimulación para el aprendizaje y diversidad de experiencias en función de los cambios tras el programa en la satisfacción con el apoyo formal.

En suma, en todos estos resultados se aprecia que un buen resultado del programa evaluado inmediatamente tras su terminación ha influido en la calidad educativa del ambiente familiar evaluado prácticamente un año después. Ello nos habla de que los avances alcanzados se han mantenido en el tiempo y se han transferido al escenario cotidiano de la educación familiar.

Seguimiento del funcionamiento de las familias reportado por el mediador/a

Para poder contar con otros informantes sobre los cambios presentados por las familias un año después de finalizado el programa, se les preguntó su opinión a los mediadores/as que habían trabajado con esas familias durante el programa (ver Tabla 2.17).

Tabla 2.17. Medias y desviaciones típicas del Funcionamiento familiar reportadas un

año después de la intervención.

Funcionamiento familiar (escala de 0-4)	Medias	D.T.
Mejora en la búsqueda de apoyos informales y de colaboración entre las personas	2.29	0.81
Mejora en la utilización de recursos comunitarios: guardería, cursos de formación, búsqueda de empleo,...	2.05	0.80
Mejora en la capacidad de identificar sus problemas y los de sus hijos/as	2.59	0.86
Mejora en el esfuerzo en intentar resolver sus problemas por sí mismos	2.76	0.88
Mejora en la capacidad de reflexionar sobre ideas y prácticas educativas	2.85	0.88
Mejora en el planteamiento positivo y optimista sobre la situación actual y futura de la familia	2.61	0.91
Mejora en la percepción de sentirse responsable del bienestar de sus hijos	2.73	0.83
Mejora en la comunicación de los hijos con los padres	2.80	0.78
Mejora en la convivencia en la familia en general	2.84	0.82

Según puede apreciarse, prácticamente todos los valores superan la media (en torno a los 2 puntos), aunque no alcanzan valores muy altos en general. Son relativamente relevantes los resultados relativos a las mejoras en la autonomía al intentar resolver los problemas por sí mismos, en su capacidad de reflexionar, en la de sentirse responsables del bienestar de los hijos e hijas, en su mejora en la comunicación con los mismos y la mejora en la convivencia familiar en general. Los mediadores que percibieron más mejoras en el funcionamiento familiar eran mayores de 38 años, psicólogos o pedagogos y asistieron a la formación inicial frente a los más jóvenes, educadores sociales y que no habían asistido a la formación inicial.

Desarrollo profesional y calidad de la coordinación en el servicio.

Con el objetivo de poder evaluar los cambios observados en el desarrollo profesional de los mediadores y en la coordinación del servicio se contó con las propias evaluaciones que hicieron tanto dichos mediadores/as como los responsables de la coordinación del servicio, tal como se presenta en la Tabla 2.18).

Tabla 2.18. Medias y desviaciones típicas sobre el Desarrollo profesional y Calidad de la coordinación en el servicio reportadas un año después de la intervención.

	Ítems (escala de 0-4)	Media	D.T.
Cambios en el mediador	Me doy más cuenta de cuándo están fingiendo, porque quieren librarse de algo o sacar ventaja de algo	2.04	0.90
	Tengo más habilidades para que me cuenten lo que les pasa	2.47	0.50
	Entiendo y comprendo mejor sus problemas	2.56	0.62
	Observo indicadores de mejora en las familias que antes no veía	2.61	0.59
	Soy cada vez más crítico con ellos porque veo que son la causa de su situación	2.07	0.82
	Observo que las familias ahora me aceptan más se muestran colaboradoras	2.57	0.71
	Observo que cada vez dependen más de lo que yo opino sobre sus problemas	1.81	0.82
Cambios en el equipo de trabajo	Ahora se distingue entre niveles de riesgo psicosocial de las familias	1.46	0.70
	Ahora se incluye el programa como un recurso a utilizar en los planes de caso	1.94	0.80
	Ahora somos más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social	2.60	1.03
	El programa sirve para hacer un seguimiento más estrecho de las familias	2.20	0.93
	El programa sirve para detectar problemas en las familias en sus fases iniciales	1.87	0.81
Coordinación con otros servicios	Se intercambia información sobre los usuarios de los programas	2.27	1.07
	Se comparten recursos	1.92	0.93
	Se hacen intervenciones combinadas	1.15	1.01
	Se envían o se informa de un programa a otro sobre la existencia de posibles usuarios	1.42	0.75
Relación establecida con profesionales de otros servicios	Me ha permitido conocer a otros profesionales	1.83	0.81
	Me han aportado ayuda o información de interés para mi trabajo	2.20	0.84
	La relación no ha influido para nada en mi trabajo	1.40	1.02
	En momentos de dudas he podido contactar con alguno de ellos para intentar resolverlas	1.47	1.49
	No la valoro ni bien ni mal ya que no ha tenido importancia para mi	0.80	0.91
	Me he sentido apoyado en mis preocupaciones como profesional	1.67	1.34
	He sentido que no me aportaban gran cosa y que no tenía mucho que aprender de ellos	0.86	1.19
Coordinador de servicios sociales	Conocen el programa	3.58	0.66
	Opinión sobre la aportación del programa	3.51	0.66
	Se recomienda el programa como recurso ante familias en situación de riesgo	3.52	0.79
	Hay una coordinación adecuada por los responsables del programa	3.74	0.44

En cuanto a los resultados más relevantes, se observa que el mediador/a reporta ahora tener más habilidades para comunicarse con las familias, entender mejor sus

problemas, observar indicadores de mejora que antes le pasaban desapercibidos, y más aceptación y colaboración por parte de las familias. No ha habido tantos cambios respecto al equipo y la coordinación con otros profesionales y recursos. Respecto al equipo son más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social. Al menos se intercambia información con otros profesionales sobre los usuarios de los programas. Opinan además que los otros profesionales han aportado ayuda o información de interés para el trabajo del mediador/a. Por último, los coordinadores reflejan un alto grado de satisfacción con el programa: lo conocen, su opinión es muy buena sobre el mismo, lo recomiendan como un recurso para las familias en riesgo y se coordinan adecuadamente con los mediadores y mediadoras.

En la Tabla 2.19 se presentan las características de los mediadores que percibieron más efectos positivos que negativos sobre el desarrollo profesional y el impacto en el servicio. En general eran jóvenes, varones, titulación de educador social o pedagogía habían asistido a la formación inicial y dirigían grupos de riesgo (homogéneos y mixtos).

Tabla 2.19 Descripción de las variables de los mediadores moderadoras de los efectos sobre el desarrollo profesional a largo plazo

	Efectos más positivos	Efectos menos positivos
Cambios en el mediador	▪ Menor de 27 años ▪ Mediador ▪ Titulación en educación social o pedagogía ▪ Asistió a la formación inicial ▪ Grupo homogéneo de pre-riesgo y de riesgo medio-alto	▪ Entre 31 y 37 años ▪ Mediadora ▪ Titulación en psicología ▪ No asistió a la formación inicial ▪ Grupo homogéneo de no riesgo
Cambios en el equipo de trabajo	▪ Menor de 30 años ▪ Mediadora ▪ Asistió a la formación inicial ▪ Grupo mixto	▪ Entre 31 y 37 años ▪ Mediador ▪ No asistió a la formación inicial ▪ Grupo homogéneo de no riesgo

Coordinación con otros servicios	▪ Menor de 30 años	▪ Entre 31 y 37 años
	▪ Mediadora	▪ Mediador
	▪ Asistió a la formación inicial	▪ No asistió a la formación inicial
	▪ Grupo homogéneo de riesgo medio-alto y mixto	▪ Grupo homogéneo de no riesgo y pre-riesgo
Relación con otros profesionales	▪ Menor de 30 años	▪ Entre 31 y 37 años
	▪ Mediador	▪ Mediadora
	▪ Titulación en educación social o pedagogía	▪ Titulación en psicología
	▪ Asistió a la formación inicial	▪ No asistió a la formación inicial
	▪ Grupo homogéneo de pre-riesgo y mixto	▪ Grupo homogéneo de no riesgo

3.5 Conclusiones

Este tercer diseño proporciona información sobre los efectos de los cambios inmediatos en las teorías implícitas, la agencia parental, las prácticas educativas y el apoyo social sobre la calidad del ambiente educativo en un conjunto de familias sobre las que se realizó un seguimiento un año después de terminado el programa. Asimismo, proporciona información sobre los cambios en el funcionamiento familiar reportados por los mediadores y sobre el desarrollo profesional observado en los mediadores y el impacto del programa en el servicio.

Respecto a los cambios en el ambiente familiar los resultados indican que los efectos inmediatos observados en las teorías implícitas, la agencia parental y las prácticas guardan, en general, una estrecha relación con la calidad del ambiente observado un año después. Respecto a las teorías implícitas, las dos teorías que más están relacionadas con dicho ambiente familiar son la Teoría Ambientalista y la Teoría Constructivista, ambas de gran calado educativo. Así se observó que aquellos participantes que habían aumentado su apoyo a la Teoría Ambientalista, respecto a los que habían disminuido su apoyo eran los que más estimulaban los aprendizajes académicos (hacer los deberes, aprender los colores, canciones, relaciones espaciales, etc.) y los que más estimulaban el desarrollo de la madurez social del menor, a través del respeto a las normas sociales y la expresión de sentimientos de forma asertiva. Asimismo, se observó que aquellos padres y madres que habían aumentado su apoyo a la Teoría Constructivista que se basa en la importancia de la interacción entre padres e hijos y el respeto a sus iniciativas, utilizaban una mayor variedad de materiales de

estimulación para el aprendizaje del hijo o hija. De modo que creer en la importancia del papel de los padres en la educación de los hijos e hijas o poner el énfasis en la interacción o la satisfacción de necesidades cognitivas, emocionales y sociales va acompañado de la creación de un ambiente más apropiado para los hijos e hijas. Curiosamente, las Teorías Nurturistas y las Innatistas no influyeron en la calidad del ambiente probablemente porque en estas teorías no se contemplan aspectos educativos que desarrollar en los hijos e hijas.

En cuanto a la agencia personal, tanto los cambios inmediatos sobre el acuerdo en la pareja en temas educativos como en la percepción de la dificultad del rol estuvieron relacionados con la calidad del ambiente educativo en la familia un año después. En este sentido, ni el locus de control, ni la autoeficacia tienen influencia sobre la construcción de dicho ambiente, ya que son competencias más personales que no se expresan necesariamente en el ámbito educativo familiar. Respecto al Acuerdo en la pareja, es la disminución en el acuerdo de la pareja, frecuentemente asociado a situaciones de monoparentalidad o a situaciones de conflicto con la pareja, la que va asociada a un incremento en la estimulación académica en el hogar (tareas académicas, deberes, lecturas, colores, etc.). Probablemente las madres, puesto que suele ser el caso de ser mujeres las que quedan al cuidado de los hijos, redoblan los esfuerzos en el hogar para supervisar las tareas educativas y compensar así la pérdida de la presencia más activa y positiva del padre. Respecto a la Percepción de la dificultad del rol parental se observó que aquellos participantes que habían aumentado su percepción de la dificultad del rol fueron los que más aceptación mostraron ante sus hijos, lo que indica que aceptaban más los comportamientos del menor y evitaban la restricción o el castigo físico en sus prácticas educativas. Hay que tener en cuenta que tras el programa los participantes suelen caer en la cuenta de lo difícil que es la tarea de educar y el esfuerzo e implicación que ésta conlleva. Por tanto, seleccionan estrategias educativas que suponen más tiempo de dedicación y evitan las reacciones impulsivas típicas de las prácticas basadas en el castigo y la restricción.

En cuanto a las prácticas educativas también se observaron efectos importantes sobre la calidad del ambiente educativo un año más tarde. Respecto a la Práctica Coercitiva se observó que aquellos participantes que habían disminuido dicha práctica son los que más diversidad de experiencias proporcionaron, lo cual sugiere que enriquecieron la vida de sus hijos o hijas permitiendo el acceso a objetos, personas o situaciones que suponen cierta variedad en su vida diaria. Ello significa que ser menos

coercitivos abre un mundo de posibilidades de estimulación rica y variada que implica tener un punto de vista más a favor del niño y no solamente a favor del cumplimiento rígido de normas impuestas externamente. Asimismo, el incremento de la Práctica Inductiva con su énfasis en la argumentación, apoyo a iniciativas y empatía supone también una mayor estimulación académica: supervisión de deberes, actividades educativas en el hogar, etc, que sirven de apoyo al aprendizaje escolar de los hijos e hijas.

El uso del apoyo social también influye en la calidad del ambiente del hogar. Respecto al uso del Apoyo formal se observó que aquellos participantes que habían disminuido su uso son los que mejor entorno físico tenían en el hogar, y más diversidad de experiencias proporcionaron a sus hijos e hijas. El entorno físico implica la seguridad, espacio y calidad del entorno en el que se desarrolla el menor, tanto la propia vivienda como el entorno y el vecindario. Por tanto es razonable que cuanto menos apoyo formal se requiera (de las instituciones o servicios de apoyo a la familia) mejor sea el entorno con que cuenta el niño o la niña, teniendo en cuenta que uno de las razones más frecuentes para pedir ayuda es la precariedad en la vivienda, el barrio y la propia desventaja socioeconómica. Asimismo, depender menos de los apoyos formales es garantía de un mejor manejo de la riqueza de experiencias educativas que se proporcionan al menor. Respecto a la satisfacción con el apoyo, se observa un mayor modelado y estimulación de la madurez social de sus hijos en el hogar en aquellos que habían aumentado la satisfacción con el Apoyo informal. Asimismo, el incremento en la satisfacción con el apoyo formal fue asociado a un mayor uso de materiales de estimulación en el hogar pero sin embargo a una menor diversidad de experiencias, lo que indica que hay más materiales pero menos riqueza de experiencias vividas con los padres y madres.

Los anteriores resultados se ven complementados por los que proporciona el punto de vista de los mediadores o mediadoras. Estos han percibido mejoras en el funcionamiento de las familias en lo que respecta a su mayor autonomía al intentar resolver los problemas por sí mismos, en su capacidad de reflexionar, en la de sentirse responsables del bienestar de los hijos e hijas, y en su mejora en la comunicación con los mismos. Por tanto, puede decirse que se observa una mejora en la convivencia familiar en general.

Finalmente, los resultados del programa a largo plazo no sólo se observan en las familias sino también en los mediadores y en el servicio en general. Estos son aspecto

novedosos en la evaluación de programas pero que aseguran su continuidad en el servicio. Así, participar en el programa les ha reportado a los mediadores una mejora en sus habilidades profesionales para comunicarse con las familias, entender mejor sus problemas, observar indicadores de mejora que antes le pasaban desapercibidos, y más aceptación y colaboración por parte de las familias. El contacto diario durante las sesiones grupales ha favorecido un entorno de comunicación más favorable y un punto de vista más positivo para evaluar a las familias puesto que han tenido ocasión de verlas realizando esfuerzos para completar ejercicios, esforzarse en el aprendizaje, razonar sus puntos de vista, etc.

Respecto a los cambios en el equipo y la coordinación con otros profesionales y recursos son todos favorables aunque menos espectaculares. Respecto al equipo, los mediadores y mediadoras son más conscientes de la necesidad de integrar a las familias en su entorno social lo cual es muy bueno porque se suele adolecer en la intervención familiar de no marcar un énfasis en dicha integración. Además, se intercambian información con otros profesionales sobre los usuarios de los programas lo que indica que se han mejorado las prácticas de referencia de las familias de unos servicios a otros. Opinan además que los otros profesionales han aportado ayuda o información de interés para el trabajo del mediador/a, lo cual ha sido posible gracias a los varios encuentros de los mediadores entre sí. Por último, los coordinadores reflejan un alto grado de satisfacción con el programa: lo conocen, su opinión es muy buena sobre el mismo, lo recomiendan como un recurso para las familias en riesgo y se coordinan adecuadamente con los mediadores y mediadoras. Ello es una buena señal de que han asumido desde el principio la importancia del mismo y han participado estrechamente en su desarrollo y seguimiento, a partir de un contacto muy estrecho con los mediadores/as.

Por último, es curioso señalar que las características de los mediadores que han evaluado una mejoría de las familias son bastante opuestas a las de los mediadores que han percibido un mayor desarrollo profesional. Los primeros eran mayores de 38 años, psicólogos o pedagogos, mientras que los segundos eran menores de 30 años y pedagogos o educadores sociales, la única coincidencia es haber asistido a la formación inicial. Probablemente los profesionales de mayor edad y, probablemente con mayor número de años en ejercicio, son más sensibles al desarrollo de las familias quizás porque en su profesión han alcanzado ya niveles bastante satisfactorios de experiencia profesional. Sin embargo aquellos más jóvenes capturan menos los avances de las familias pero están atentos a los avances en su formación y experiencia profesional.

Asimismo, en el caso del desarrollo profesional el haber sido mediador en grupos de riesgo resultó un mayor reto que les reportó también mayores beneficios profesionales.

3. Conclusiones generales

Llegados a este punto vamos a organizar las conclusiones generales en torno a cuatro grandes aspectos: los objetivos de cambio propuestos en el programa y la validez del modelo de cambio, la duración de los efectos del programa y el perfil de los usuarios más beneficiados, el desarrollo y mejora del programa e impacto en el profesional y los servicios y algunas consideraciones finales en forma de decálogo. Comencemos con el primer aspecto.

3.1 Objetivos y modelo de cambio

El primer objetivo de cambio era el de modificar las teorías implícitas de los padres y las madres sobre el desarrollo y la educación que respaldan sus actuaciones en la vida diaria. Se ha cumplido casi totalmente ya que hemos disminuido el apoyo a las teorías nurturistas, innatistas y ambientalistas que son más inadecuadas para fomentar un buen desarrollo y educación de los hijos e hijas, sobre todo las dos primeras. No hemos logrado mejorar en su conjunto el apoyo a la teoría constructivista. Sin embargo, si observamos los resultados respecto al grupo de control se refuerzan los resultados anteriores y además se ha producido un mayor apoyo a la teoría constructivista. En suma, tanto comparando el grupo consigo mismo al final del programa como comparándolo con un grupo control se han producido claros avances en las teorías implícitas.

El segundo objetivo de cambio era el de promover un amplio repertorio de pautas educativas adecuadas (inductivas) que fueran reemplazando las inadecuadas (permisivo-negligentes y coercitivas). Este objetivo se ha cumplido en su totalidad ya que se han producido cambios en el sentido esperado: el patrón de prácticas educativas es francamente mejor en el grupo de intervención con un menor uso del permisivismo/negligencia y de la coerción y un mayor uso de las prácticas inductivas. Ello hace que su repertorio sea ahora más acorde con lo que se espera de los padres y las madres a la hora de educar a sus hijos e hijas, un repertorio variado y flexible a utilizar según los casos.

El tercer objetivo era el de reforzar la percepción positiva de sus propias capacidades como padres y madres. Este objetivo se ha conseguido parcialmente si tenemos en cuenta los resultados del propio grupo de intervención ya que la capacidad

que ha resultado modificada es la del locus de control interno. Ello indica que los participantes del programa tienen ahora una percepción de que controlan sus vidas y de que pueden realizar cambios positivos en las familias si se lo proponen. Los resultados en agencia parental son mejores respecto al grupo de control ya que el grupo de intervención presenta al final más control interno y autoeficacia que dicho grupo lo que indica que además de controlar sus vidas se sienten más capaces y con más competencias parentales. .

El cuarto objetivo era el de fomentar un funcionamiento autónomo y responsable en el afrontamiento de la vida familiar y de sus relaciones con el entorno. Aquí contamos con los resultados positivos de agencia parental recién comentados pero también con aquellos expuestos por los propios mediadores y mediadoras. Estos han percibido mejoras en el funcionamiento de las familias en lo que respecta a su mayor autonomía al intentar resolver los problemas por sí mismos, en su capacidad de reflexionar, en la de sentirse responsables del bienestar de los hijos e hijas, y en su mejora en la comunicación con los mismos.

El último objetivo era el de mejorar el apoyo social y el uso de los recursos municipales. Se ha cumplido también en su totalidad ya que todos los participantes, de riesgo y de no riesgo, quedaron igualados en el uso del apoyo informal lo cual es muy importante, dada la naturaleza protectora de las redes naturales formadas por personas. Asimismo, se observaron incrementos en el uso de las fuentes formales, un poco más en el grupo de riesgo, pero el porcentaje total de este uso queda bastante inferior al del uso del apoyo informal. Se ha logrado por tanto vencer el fuerte desequilibrio en el uso de estas fuentes tan característico de las familias en riesgo, tal como explicábamos en la primera parte de este trabajo. Por último, el grupo de intervención incrementó tanto el uso de las fuentes de apoyo informales y formales como su satisfacción al usarlas en comparación con el grupo de control lo que indica que cuenta con redes de apoyo mucho más amplias que los que comienzan el programa.

El programa “Educar en familia” se basa en el fomento de las competencias parentales a partir de un modelo de cambio de las teorías implícitas, las prácticas educativas y la agencia parental. Esperábamos que estos cambios en creencias, conductas y actitudes pudieran lograrse a partir de un entrenamiento en la evaluación de episodios de la vida diaria. Los resultados indican que este ha sido el caso. Como ya hemos visto, los participantes acaban el programa con cambios importantes en sus teorías implícitas, en particular, en aquellas que resultan más inadecuadas desde el

punto de vista del desarrollo y la educación: teoría nurturista, innatista y ambientalista. Además, los participantes disminuyen el uso de las prácticas negativas como la permisividad/negligencia y las coercitivas lo que supone que están abandonando tácticas de alto riesgo. Asimismo, van reemplazando las anteriores con prácticas inductivas basadas en explicar, argumentar, negociar y sobre todo brindan la ocasión para que los hijos e hijas desarrollen empatía y sepan compensar a la víctima y responsabilizarse cuando hacen algo mal. Han modificado también algún aspecto de su agencia parental como es el contar con un mayor control sobre sus vidas y la de la familia y una mayor autoeficacia lo que les va a dotar de capacidades para afrontar las adversidades. De modo que, sin haber mencionado y entrenado explícitamente estos aspectos en el programa, los participantes han sido capaces de modificarlos en sentido positivo. Ello demuestra que el modelo de cambio propuesto funciona adecuadamente.

3.2 La duración de los efectos del programa y el perfil de los usuarios más beneficiados

La evaluación del programa ha permitido el seguimiento de un grupo de familias hasta un año después para comprobar si la calidad del ambiente educativo en el hogar se relacionaba con los cambios conseguidos al finalizar el programa. Los resultados indican que así ha sido. Respecto a las teorías implícitas, se observó que aquellos participantes que habían aumentado su apoyo a la teoría ambientalista y a la teoría constructivista eran los que más estimulaban los aprendizajes académicos, los que más promovían el desarrollo de la madurez social del menor, y los que utilizaban una mayor variedad de materiales de estimulación para el aprendizaje del hijo o hija. Respecto a la agencia parental, el acuerdo en la pareja y la percepción de la dificultad del rol parental, influyeron en la estimulación académica en el hogar y la aceptación mostrada ante los comportamientos de los hijos e hijas. Respecto a la práctica coercitiva se observó que aquellos participantes que habían disminuido dicha práctica o habían incrementado la práctica inductiva son los que más diversidad de experiencias y mayor estimulación académica proporcionaron a los hijos e hijas. Por último, respecto a los cambios en el Apoyo formal se observó que aquellos participantes que habían disminuido su uso son los que mejor entorno físico tenían en el hogar, y más diversidad de experiencias proporcionaban a sus hijos e hijas.

Todo ello indica que participar en el programa y beneficiarse a corto plazo del mismo ha ido aparejado en estas familias en una mejora del ambiente educativo de su

hogar. Téngase en cuenta que aquí ya no sólo estamos contando con los autoinformes de las familias sino con las observaciones y entrevistas a los padres y madres realizadas in situ por los técnicos de la empresa contratada. Dichos técnicos desconocían el carácter de riesgo o no de la familia y por supuesto si sus resultados previos en el programa habían sido o no positivos, por lo que sus juicios no pudieron estar contaminados. Asimismo, dado su carácter de evaluación externa, sus informes no estaban influidos por las hipótesis de trabajo y el modelo de cambio desarrollado por el equipo de investigación del programa.

En cuanto al perfil del usuario que más se beneficia, dado que la mitad de la muestra era de riesgo hay que destacar que los resultados del programa se encuentran moderados por el estatus de riesgo de los participantes. Así, son los participantes de riesgo los que más disminuyen su apoyo a la teoría nurturista, y los que manifiestan mayores cambios en las prácticas educativas, ya que el patrón de disminución de las prácticas permisivo/negligentes y de incremento en las prácticas inductivas se da en ambos grupos pero todavía más en las familias en riesgo. Sin embargo, no se han observado cambios en la agencia parental ya que los cambios observados en el control interno y en el acuerdo en la pareja se observan sobre todo en las familias sin riesgo. Lo que indica que esta es una asignatura pendiente del trabajo con familias en riesgo, aspecto este que se retomará en las recomendaciones finales.

3.3 Desarrollo y mejora del programa e impacto en el profesional y los servicios

En primer lugar hay que destacar que el programa ha resistido bien su transferencia y adaptación desde la comunidad Canaria hasta la de Castilla y León. La fidelidad del programa y su método así como el modelo de formación se han mantenido lo cual ha asegurado que el núcleo duro del programa fuera el mismo. Sólo se realizaron ajustes en el contenido de los materiales y en el modelo de supervisión que no pudo ser tan estrecho como el que se llevaba a cabo en Canarias. Asimismo, las condiciones de implementación fueron las mismas con lo que se garantiza unos mismos requerimientos y exigencias para el desarrollo e implementación del programa. Por último, respecto a este apartado es de destacar el modelo de colaboración entre la Junta, el equipo de investigación y la Fundación ECCA que según los mediadores ha funcionado adecuadamente en sus labores de coordinación de todo el proceso. Todo ello ya asegura de entrada un cierto nivel en la calidad de la implementación.

Otro aspecto a valorar positivamente es que el programa se ha incorporado a los

recursos municipales existentes para las familias y ha facilitado la mayor implicación de éstas y la relación con los CEAS, lo que se constata además por la utilización bastante mayoritaria de los recursos de los mismos, así como de los colegios y ayuntamientos en menor grado. Así pues, el programa no ha actuado como un “cuerpo extraño” adherido a los servicios sociales sino que se ha incorporado plenamente al sistema de recursos y se ha beneficiado del uso de los mismos cuando ha sido necesario. Los usuarios del programa también han hecho uso de los recursos ya que una buena parte de ellos han seguido o reemprendido de nuevo su formación educativa. Esta es una consecuencia muy positiva ya que el programa ha logrado mejorar el uso de los recursos y su coordinación.

Entre los aspectos más criticados por los mediadores respecto al programa está la necesidad de modernizar los formatos de los materiales del mismo para que se adapten a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, así como que se construyan más contenidos y se haga más variada y menos rígida la metodología. Aunque la evaluación presentaba sus dificultades, es un buen resultado que sólo un pequeño porcentaje haya mencionado la complejidad de la evaluación. Los obstáculos o dificultades más importantes han estado en la propia construcción y mantenimiento de los grupos, así como los ajustes en los contenidos y la metodología que había que realizar para adaptar el programa a los requerimientos y demandas de cada grupo. Pero según la opinión de los mediadores y mediadoras lo que realmente les ha costado más lograr a las familias es el cambio de hábitos en sus vidas, el desligarse de las tradiciones y las culturas de crianza y educación que les rodean.

Es de destacar también que el programa ha tenido también efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los mediadores y mediadoras. Llevar a cabo las dinámicas de grupos cada semana, preparar las sesiones y realizar todas las actividades complementarias de coordinación con otros técnicos del servicio o de otros servicios es una tarea muy ardua si el final no se observan beneficios en las habilidades profesionales de los propios mediadores/as. Así ha sido ya que participar en el programa les ha reportado una mejora en sus habilidades profesionales para comunicarse con las familias, entender mejor sus problemas, observar indicadores de mejora que antes le pasaban desapercibidos, y más aceptación y colaboración por parte de las familias. Los mayores beneficios se han observado en aquellos mediadores/as más jóvenes y de titulaciones de educador social y pedagogía que trabajaban con grupos de riesgo, en los que el reto a afrontar ha sido todavía mayor dado su menor nivel de experiencia y la

dificultad inherente al trabajo con este tipo de participantes.

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

Visto en su conjunto los resultados nos hablan de una buena calidad de la implementación. En una implementación tan compleja como esta, con múltiples agentes implicados y múltiples lugares es de destacar las buenas opiniones que los técnicos han manifestado en general de su puesta en marcha, su seguimiento y realización.

3.4 Decálogo final

Terminamos este trabajo haciendo un resumen de lo que para nosotros resulta importante de la experiencia del programa “Educar en Familia” en Castilla y León. Se trata de un decálogo que puede servir como una muestra de posibles indicadores de calidad para futuras experiencias con programas educativos grupales.

En primer lugar es de destacar nuestro punto de partida: el fomento de la parentalidad positiva que no nos habla de padres inadecuados sino de la necesidad de proporcionarles a todos los apoyos necesarios para llevarla a cabo. Todas las familias requieren apoyos y realizan su tarea educativa gracias a estos apoyos formales e informales.

En segundo lugar y en consonancia con el punto anterior, el programa se dirige a familias normalizadas y a familias en riesgo. Prácticamente la mitad de la muestra era de riesgo, con un porcentaje comparable entre el bajo riesgo y el medio-alto riesgo, y la otra mitad sin riesgo. Esta es una proporción adecuada teniendo en cuenta que estamos describiendo una acción educativa eminentemente preventiva y de promoción de competencias en los servicios sociales de las corporaciones locales. Ello indica que no

es un programa que se identifica con poblaciones marginales y que conduzca a la estigmatización sino que es un programa que se prestigia entre aquellos padres y madres que son conscientes de que necesitan ayuda en su tarea educativa.

En tercer lugar, el diseño, la implementación y la evaluación ha seguido un esquema de partenariado basado en la colaboración institucional entre políticos, técnicos de menores y familia e investigadores. Quizás sea ésta la acción más amplia llevada a cabo en España en el ámbito de la educación parental grupal.

En cuarto lugar, se ha llevado a cabo una evaluación exhaustiva y rigurosa como corresponde a un programa basado en evidencias. En ella se ha hecho compatible la cantidad con la cualidad, al promover una evaluación en varios ámbitos: familias, técnicos y servicios, con efectos a corto y largo plazo y al mismo tiempo llevada a cabo en todos los servicios en los que se ha implementado el programa.

En quinto lugar, se ha puesto a prueba la idoneidad del modelo aplicado en Canarias para comprobar si, con algunos ajustes, podía llevarse a cabo en Castilla y León. Este es un ejercicio que no solo nos habla de la eficacia del programa según el punto anterior sino de su capacidad de transferencia a otros entornos sin perder su fidelidad al modelo experiencial. Creemos que la prueba ha resultado positiva ya que, en su conjunto, los resultados son bastante similares a los obtenidos con este mismo programa en la Comunidad de Canarias, a pesar de que en aquella comunidad la proporción de familias en riesgo respecto a las de sin riesgo era mayor (Rodrigo, Correa, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2005; Rodrigo, Martín, Máiquez y Rodríguez, 2005).

En sexto lugar, y en relación con el punto anterior, se ha demostrado la utilidad del modelo experiencial para reunir, retener a los participantes y proporcionarles los servicios y actividades complementarias con el fin de atender todas sus necesidades y fomentar su motivación para permanecer en el programa.

En séptimo lugar, el modelo de formación y seguimiento del mediador para entrenar sus capacidades de manejo del grupo siguiendo el perfil de facilitador ha sido crucial dados sus efectos sobre la mejora de los padres, sobre el desarrollo profesional de los mediadores y de los servicios. Habrá que seguir teniendo en cuenta este aspecto para asegurar que la formación de los mediadores y su seguimiento a lo largo del programa siga estando siempre garantizada.

En octavo lugar, es un programa que se ha integrado en los servicios sociales y es compatible con otros tipos de servicios como visitas domiciliarias y apoyos

terapéuticos. Por tanto, no estamos recomendando su uso exclusivo sino formando parte de un conjunto de servicios destinados a cubrir las necesidades variadas de las familias y de las comunidades.

En noveno lugar, como resultado del programa las familias se han incorporado más a las comunidades y éstas se han concienciado y hecho más sensibles a sus necesidades. Con todo ello no sólo hemos beneficiado a las familias sino que también ha mejorado la capacidad de respuesta de las comunidades donde éstas viven para apoyarles en el ejercicio de las responsabilidades parentales, tal y como señala la Recomendación del Consejo de Europa sobre parentalidad positiva.

En décimo lugar, quedan por afrontar nuevos retos a partir de esta evaluación. El principal reto es la sostenibilidad de este tipo de acciones dentro de los servicios sociales municipales y bajo el esquema de partenariado que ha sido clave para su implementación. Nuestra recomendación, a la vista de los buenos resultados del programa, es que se hagan todos los esfuerzos para mantener esta línea de programas encaminados a la prevención de riesgos para las familias vulnerables y la promoción de capacidades parentales. El segundo reto importante implica garantizar la calidad de los programas, lo cual significa un énfasis muy importante en su mejora. Gracias a la evaluación, los propios técnicos han mostrado la necesidad de modificar los contenidos centrándose en algunas edades especialmente difíciles como la infancia y la adolescencia o adaptarlos a la creciente diversidad cultural de las familias. El equipo universitario ya está atendiendo a estos cambios ya que se ha desarrollado un nuevo programa *Crece Felices en Familia*, subvencionado por la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, destinado a padres y madres con hijos e hijas de 0 a 6 años. Este programa cuenta también con una versión basada en el apoyo domiciliario a las familias con menores de estas edades. Asimismo contamos con el programa *Vivir la Adolescencia en Familia*, destinado a padres y madres de adolescentes, que está disponible para su implementación en Castilla y León. En ellos se ha mantenido la metodología, experiencial, la necesidad de evaluación y del seguimiento continuo, dado que todos ellos son requisitos imprescindibles para mantener el estándar de calidad de los programas y asegurar su eficacia.

Esperamos que esta experiencia de Castilla y León prolifere en las demás comunidades autónomas. Cada vez está más claro que hay que dar un paso adelante en las políticas de protección del menor y este paso consiste en desarrollar, en los servicios sociales de las corporaciones locales, sistemas integrados y comprensivos de atención

a los menores, a las familias y a las comunidades en los que las acciones de prevención y promoción dirigidas a la preservación familiar jueguen un papel central.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. Cast. La ecología del desarrollo humano: Barcelona: Paidós, 1987.

Caldwell, B. y Bradley, R (1984). *Home observation for Measurement of the environment*. Little Rock. AR.: University of Arkansas at Little Rock. Traducción y adaptación realizada por Moreno, M.C. y Palacios, J. (1990; 1992).

Castillo, F. (1997). El profesional en la organización de los servicios sociales. In M. Coletti y J. Linares (Eds.), *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multi-problemática* (pp. 222-243). Barcelona: Paidós.

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1992). *Cuestionario situacional sobre pautas educativas*. Universidad de La Laguna. No publicado.

Ceballos, E. y Rodrigo, M.J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (coords.), *Familia y Desarrollo humano* (pp. 225-244). Madrid: Síntesis.

Comité de Ministros a los Estados Miembros: Recomendacion Rec 19 (2006), (<http://www.coe.int/t/dg3/youthfamily>).

Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., et al. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151–175.

Garbarino, J. (1997). Growing up in a socially toxic environment. En D. Cicchetti y S. L. Toth (Eds.), *Developmental perspectives on trauma: Theory, research and intervention* (pp. 141-154). New York: University of Rochester Press.

Garbarino, J. y Gantzel, 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.

Gracia, E. y Herrero, J. (2004). Personal and situational determinants of relationship-specific perceptions of social support. *Social Behavior and Personality*, 32, 459-476

Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.

Koeske G.F., y Koeske, R.D. (1993). A preliminary test of a stress-strain-outcome model for reconceptualizing the burnout phenomenon, *Journal of Social Service Research* 17 (3/4), 107–135.

Lila, M. y Gracia, E. (1996). La integración de los sistemas formales e informales de apoyo social. *Información Psicológica*, 58, 28-34.

Littell, J.H. y Girvin, H. (2005) *Caregivers' readiness for change: Predictive validity in a child welfare sample*. *Child Abuse & Neglect*, 29, 59-80.

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.

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., Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Capote, C., Guimerá, y Peña, M. (2002). *Escala de Apoyo Personal y Social*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.

Martín, J.C., Rodrigo, M.J., Rodríguez, G. (2002), *Perfil Psicosocial de la familia. Cuestionario para familia monoparentales o biparentales*. Universidad de La Laguna. No publicado

Martín, J. C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Byrne, S. Rodríguez, B. y Rodríguez G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, vol.18,2,121-133.

Matos, A.R. y Sousa, L.M. (2004). How multiproblem families try to find support in Social Services. *Journal of Social Work Practice*, 18(1), 65-80.

McHale, J. y Cowan, P. (1996) *Understanding how family-level dynamics effect children's development: Studies of two-parent families*. *New Directions for Child Development*, 74. San Francisco Jossey-Bass

McLoyd, V.C., Jayaratne, T.E., Beballo, R. y Borquez, J. (1994). Unemployed and work interruption among African American sigle mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional function. *Child Development*, 65,562-589.

Rodrigo, M.J. y Byrne, S. (2008a). Cuestionario sobre Seguimiento del funcionamiento de las familias reportado por el mediador/a. Universidad de La Laguna. No publicado.

Rodrigo, M.J. y Byrne, S. (2008b). Cuestionario sobre Desarrollo profesional y calidad de la Coordinación en el servicio. Universidad de La Laguna. No publicado.

Rodrigo, M.J., Camacho, J., Máiquez, M.L., Byrne, S., y Benito, J.M. (2009). Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor. *Psicothema*, vol.21,1,90-96.

Rodrigo, M. J., Correa, A. D., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, G. (2006). Family preservation services in Canary Islands: Predictors of the efficacy of a Parenting program for families at-risk of social exclusion. *European Psychologist*, 11(1), 57-70.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Correa, A.D., Martín, J.C. y Rodríguez, G. (2006). Outcome evaluation of a community centre-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse and Neglect*, 39,9 1049-1064.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Byrne, S., Rodríguez, B., Rodríguez, G. Martín, J.C. y Pérez, L. (2008). *Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo Infantil*. Junta de Castilla y León: Gerencia de Servicios Sociales.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2002). *Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación*. Universidad de La Laguna. No publicado.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide

Rodrigo, M.J., 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*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (<http://www.femp.es/files/11-1608-fichero/folleto%20parentalidad%2021x24%20para%20web.pdf>)

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., y Martín, J.C. (2010b). *La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). (<http://www.femp.es/files/566-964-archivo/Folleto%20parentalidad%202.pdf>)

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. 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*, vol.18,2,113-120.

Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Máiquez, M.L., y Rodríguez, G. (2005). Redes formales e informales de apoyo para las familias en riesgo psicosocial: el lugar de la escuela. En Martínez, R.A., Pérez, H. y Rodríguez, B. (Eds.), *Family-School-Community Partnerships merging into Social Development*. Madrid: Grupo SM.

Rodrigo, M.J., Martín, J.C; Máiquez, M.L. y Rodríguez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29, 329–347.

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza editorial.

Rodrigo, M. J. y Triana, B. (1996). Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, (1), pp. 55-78.

Rodríguez, G., Camacho, J., Rodrigo, M. J., Martín, J. C. y Máiquez, M. L. (2006). La evaluación del riesgo psicosocial en las familias usuarias de los servicios sociales municipales. *Psicothema*, vol: 18,2, 200-206.

Sarason, I. G., Levine, H.M., Basham, R. B. A. y Sarason, B. R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire SSQ. *Journal Of Personality and Social Psychology* 44, 127-39

Triana, B. (1991). Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: teorías personales o teorías culturales. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 19-39.

Triana, B. y Rodrigo, M.J. (1989). *Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna. No publicado.

Whittaker, J. (1993). *Changing paradigms in child and family services: Challenges for practice, policy and research*. Dublín. Social Studies Press.