

21

TERCERA ÉPOCA
ENERO-JUNIO 2013



Pedagogía Social
REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

Programas eficaces
de intervención con familias

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(ENERO-JUNIO 2013)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)
http://sips-es.blogspot.com
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:
Editorial, address of exchanges and correspondence section:

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Att. Ma Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales
Dpto. Ciencias Sociales, Edif. 11, 2ª Pta., 13
Ctra. de Utrera, km. 1. 41013 Sevilla (Spain)
Tfno. +34 954 97 80 09. Fax +34 954 34 91 99
E-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es
www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/index
www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria

Diseño gráfico / *Graphic design:* Calamar Edición & Diseño

ISSN: 1139-1723.
Depósito legal: V-4110-1998.
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.
Publication frequency: 2 issues per year.
Fecha de inicio publicación / First published: 1986
Tasa de rechazo / rejection rates: 61.54%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones vertidas por cada autor en su texto.

Statements and opinions expressed in the articles and communications herein are those of the author(s) and not necessarily those of the editor(s) or publisher, and the editor(s) and publisher disclaim any responsibility or liability for such material.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN / IS INDEX IN:

BASES DE DATOS NACIONALES / NATIONAL DATABASES:

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa), BEG (GENCAT)

BASES DE DATOS INTERNACIONALES / INTERNATIONAL DATABASES:

BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA, IRISIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc, Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac Custom (Cengage Gale)

CATÁLOGOS NACIONALES / NATIONAL CATALOGUES:

CCUC Catálogo Colectivo de Universidades de Catalunya, Centro de Documentación de la Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración, Google Académico, REBIUN Red de Bibliotecas Universitarias, RECOLECTA: Recolector de ciencia abierta, CIRBIC (Catálogos Informatizados de la Red de Bibliotecas del CSIC), CATÁLOGO COLECTIVO DEL CBUA, DULCINEA, a360grados, CENDOC, Biblioteca Nacional de España, SUMARIS CBUC Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya.

CATÁLOGOS INTERNACIONALES / INTERNATIONAL CATALOGUES

SCIRUS for scientific information only, Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), RED DE REVISTAS DE COMUNICACIÓN Y CULTURA, Captel, UNAM, Dirección General de Bibliotecas, Bibliografía Latinoamericana, Hemeroteca Latinoamericana, Fuente Académica Premier, Worldcat, EBSCOhost EJS, Proquest, Academic & National Library Catalogue (COPAC), Captel, Elektronische Zeitschriftenbibliothek Universitätsbibliothek Regensburg, HBZ Union Catalog North Rhine, SWB, Union Catalog Southwest Germany, GBV, Union Catalog Northern Germany, BVB, Fast-Zugang, Union Catalog Austria, Staatsbibliothek zu Berlin, HEBIS, ZDB, The National Library of Finland, Czech National Library, EROMM, LIBRIS Union Catalogue of Swedish Librerie.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS / EVALUATION PLATFORM FOR JOURNALS

Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt), IN-RECS, Latindex, RESH, DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes, ERIH, CIRC (Clasificación Integrada de Revistas), CARHUS Plus+.

REPOSITORIOS INSTITUCIONALES / INSTITUTIONAL REPOSITORY

GREDOS Universidad de Salamanca, e-Espacio UNED, DIGITUM Universidad de Murcia, COMPLUDOC/ CISNE Universidad Complutense de Madrid, SABI Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (Brasil).

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS / LIBRARY CATALOGS

UCCB Universidad Católica de Córdoba, FAMA Universidad de Sevilla, JÁBEGA Universidad de Málaga, COLUMBUS Universidad de Huelva, ADRASTEIA Universidad de Granada, ATHENEA Universidad Pablo de Olavide, ROBLE Universidad de Zaragoza, PAPPYRUS OPAC Universidad de Oviedo, CATÁLOGO UIB Universidad Islas Baleares, AbsysNET Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad de Castilla la Mancha, CATOUTE Universidad de León, Catálogo Biblioteca Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca, Catálogo Biblioteca Universidad de Salamanca y Pontificia de Salamanca, ALMENA Universidad de Valladolid, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Deusto, Universidad de Lleida, Universidad de Vic, Universidad Ramón Llull (Blanquerna), Universidad Rovira i Virgili, LOPE Biblioteca de Extremadura, Universidad de la Coruña, Universidad Santiago de Compostela, PERSEO Universidad de Vigo, Absys 7 Universidad de la Rioja, WebOpac Universidad Nacional de Educación a Distancia, Biblos-e Universidad Autónoma de Madrid, ALBA Universidad de Murcia, SABIO Universidad de Navarra, Opac Papyrus Universidad del País Vasco, PTROBES Universidad de Valencia.

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad y datos estadísticos de la publicación en la web
More information about other indexations, qualities criteria and statistical data for the journal on the web.

DIRECTORA / EXECUTIVE DIRECTOR

Ma Gloria Pérez Serrano

Catedrática. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid

SUBDIRECTOR / ASSISTANT DIRECTOR

José Vicente Merino Fernández

Catedrático. Universidad Complutense. Madrid

SECRETARÍA DE REDACCIÓN / EDITORIAL SECRETARY

Ma Victoria Pérez de Guzmán Puya

Profesora titular. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

CONSEJO EDITOR / EDITORS BOARD

Asunción Llena Berñe

Universidad de Barcelona

Paulo Ferreira Delgado

Universidade do Minho (Portugal)

Rita Gradaílle Pernas

Universidad de Santiago de Compostela

Vanderlei Brusca de Fraga

Ludens Projectos Educacionais Ltda. (Brasil-Brazil)

Xavier Úcar Martínez

Universidad Autónoma de Barcelona

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Antonio Víctor Martín García

Universidad de Salamanca

Encarnación Bas Peña

Universidad de Murcia

José Antonio Caride Gómez

Universidad de Santiago de Compostela

Manuel Cuenca Cabeza

Universidad de Deusto

Rosa María Ytarte

Universidad de Castilla-La Mancha

COMITÉ CIENTÍFICO / ADVISORY BOARD

Américo Nunes Peres

Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (Portugal)

André Lemieux

Universidad de Montreal (Canadá)

Carmen Orte Socias

Universidad de las Islas Baleares (España-Spain)

Carmen Stadolhoffen

Universität Ulm (Alemania-Germany)

Cristine Elaine Sleeter

Universidad de Monterrey (EEUU-USA)

Estela Miranda

Comisión Nacional de Evaluación
y Acreditación Universitaria (Argentina)

Georgina Szilagyí

Universitatea Crestinã Partium din Oradea (Rumania-Romania)

Horacio Marín García

Universidad Mayor (Chile)

Joaquim Azevedo

Universidade Católica (Portugal)

Jorge Arroiteia

Universidade de Aveiro (Portugal)

José María Quintana Cabanas

Universidad Nacional de Educación a Distancia (España-Spain)

José Ortega Esteban

Universidad de Salamanca (España-Spain)

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia (España-Spain)

Juha Hämäläinen

University of Kuopio (Finlandia-Finland)

Margarita Barrón

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Markus Höffer-Mehlmer

Universität Mainz (Alemania-Germany)

Jack Mezirow

University of Columbia (EEUU-USA)

Paolo Orefice

Universidad de Nápoles (Italia-Italy)

Peter Jarvis

University of Surrey (Reino Unido-United Kingdom)

Ronald Mannheimer

University of North Carolina (EEUU-USA)

Walter Leirman

Université catholique de Louvain (Bélgica-Belgium)

Wilfred Carr

University of Sheffield (Reino Unido-United Kingdom)

Winfried Böhm

Universidad de Würzburg (Alemania-Germany)

SECRETARÍA TÉCNICA / TECHNICAL SECRETARY

Nieves Martín-Bermúdez

Universidad Pablo de Olavide (España-Spain)



PRESENTACIÓN / PRESENTATION

PROGRAMAS EFICACES DE INTERVENCIÓN CON FAMILIAS

PROMISING PROGRAMS IN WORK WITH FAMILIES

PROGRAMAS EFICAZES DE TRABALHO COM AS FAMILIAS

Carmen Orte Socias

UNIVERSIDAD ILLES BALEARS

Este monográfico¹ se orienta a aquellos profesionales del ámbito socioeducativo que tengan interés en aportar una dimensión preventiva en su trabajo habitual basada en la evidencia de la investigación y en relación a problemas de comportamiento, de consumo de drogas y de otras conductas problema en la infancia y en la adolescencia. Nos referimos a comportamientos problemáticos de diversa índole mostrados por los jóvenes en diferentes contextos: escolares, familiares, comunitarios, etc. La intervención preventiva puede llevarse a cabo en distintos servicios y espacios de intervención, ya sean generalistas, como centros de ocio y tiempo libre, centros de servicios sociales, centros culturales; como especializados: centros de atención de salud mental, centros de atención a drogodependencias, servicios de protección infantil, centros y programas de aplicación de medidas de justicia juvenil, etc.

Nuestro objetivo es aportar elementos para la intervención socioeducativa, a partir de la apuesta por las buenas prácticas que estén basadas en la evidencia científica. Al respecto, los trabajos que se aportan en este monográfico tienen varias características comunes que dan sentido y unidad al discurso de la prevención planteado aquí: son propuestas preventivas, destinadas a familias y grupos de alto riesgo de generar conductas problema en

This monograph¹ is addressed at all professionals in the socio-educational field who are interested in including a preventive dimension in their regular work based on research evidence and in relation to problems regarding behaviour, drug consumption and other problem behaviours in childhood and adolescence. We are referring to problem behaviours of varying kinds shown by young people in different contexts: at school, in the family, community, etc. Preventive intervention can be carried out in different services and areas of intervention, whether they be generalist, such as recreational and leisure centres, social services centres, cultural centres; or specialized: mental care health centres, drug addiction care centres, child protection services, centres and programmes related to juvenile justice measures, etc.

Our aim is to provide elements for socio-educational intervention, founded on a commitment to good practices based on scientific evidence. Concerning this matter, the studies included in this monograph share several common characteristics which provide meaning and unity to the prevention discourse proposed herein: they are preventive proposals, aimed at families and groups with a high risk of bringing about problem behaviours in their children, including drug abuse. They are as-

sus hijos, incluyendo el abuso de drogas. Están evaluadas para conocer los procesos, como los cambios que se han producido después de la intervención llevada a cabo. Todas ellas incluyen una dimensión formativa importante, destinada a mejorar la práctica de los profesionales de la intervención socioeducativa, con grupos de alto riesgo de desarrollo de conductas problema en diferentes contextos.

En el ámbito de la dispensación de servicios, bien sean servicios educativos, sociales, comunitarios o de cualquier otra índole, una de las cuestiones clave es poder aportar las mejores soluciones posibles a los problemas y situaciones planteados, y, sobre todo, poderlas acreditar. Es decir, estar en condiciones de conocer si se ha producido un cambio o no, en la dirección esperada, y si ha sido como resultado de las acciones llevadas a cabo. En estos momentos más que nunca, ello es especialmente importante, porque los recursos son muy limitados y los problemas son los mismos o mayores si cabe. Teniendo en cuenta la situación actual de disminución de los recursos y el aumento de responsabilidad por los resultados, los profesionales debemos prestar especial atención a optimizar la rentabilidad de los gastos garantizando los resultados.

Hay varias razones para utilizar programas basados en la evidencia científica, entre las más importantes, que los servicios y los profesionales puedan mejorar la calidad del cuidado que proporcionan y tengan mayor probabilidad de obtener los resultados esperados, no sólo por los fundamentos teóricos de los contenidos del programa que lleven a cabo, sino también por las condiciones de su aplicación, con alta fidelidad al modelo utilizado, a través de la descripción detallada de sus componentes, manuales escritos, videos y otros materiales y apoyos que facilitan su implementación (Center for Substance Abuse Treatment 2007).

En este mismo sentido, los trabajos que se presentan están orientados al trabajo llevado a cabo con la familia. Aquella que tienen problemas concretos y manifiestos, que la hacen muy vulnerable, y con dificultades para ejercer sus funciones como educadora de primer orden. Una familia que necesita apoyo para poder llevar a cabo la socialización de sus miembros más jóvenes, en la forma más favorable para su desarrollo. La importancia de in-

tervenido en orden to know the processes, such as the changes produced after the intervention carried out. All of them include a significant training dimension, aimed at improving professional practice in socio-educational intervention, in groups with a high risk of developing problem behaviours in different contexts.

In the field of provision of services, whether they be educational, social or community services or of any other type, one of the key questions is to be able to provide the best possible solutions to the problems and situations posed, and, above all, to be able to prove them. That is, to be able to know whether there has been a change or not, in the expected direction, and whether it has been as a result of the actions carried out. At this time more than ever, this is especially important, because resources are very limited and the problems are the same or even greater if possible. Taking into account the current decrease in resources and rise in responsibility for results, as professionals we must pay special attention to optimizing cost-effectiveness by guaranteeing results.

There are several reasons for using programmes based on scientific evidence, among the most important, the fact that services and professionals can improve the quality of the care they provide and have a greater likelihood of obtaining the expected results, not only because of the theoretical bases of the programme contents, but also due to the conditions of their application, with high fidelity to the model used, through the detailed description of its components, written handbooks, videos and other materials and supports that enable their implementation (Center for Substance Abuse Treatment 2007).

Along these same lines, the studies that are presented are aimed at work carried out with the family: families that have specific, manifest problems, which make them very vulnerable, and that struggle to perform their functions as first order educators; families that need support in order to be able to carry out the socialization of their younger members, in a way that will most favour their development. The importance of investing our efforts in the family is based on the good results of evidence-based preventive interventions, as opposed to other options that have not been assessed or

vertir los esfuerzos en la familia está fundamentada en los buenos resultados de las intervenciones preventivas basados en evidencias, frente a otras opciones que no han sido evaluadas o han obtenido resultados de menor impacto en problemas similares. Los autores de los trabajos presentados aportan información en este sentido, a partir de la aplicación de programas de prevención basados en la evidencia de la investigación orientados a distintos subgrupos de la familia (padres, hijos), así como a la totalidad de la misma.

Los trabajos presentados aportan información de los resultados de la aplicación de programas de prevención selectiva orientados a aquellas familias que ya tienen factores que podrían aumentar el riesgo de desarrollar conducta antisocial, abuso de drogas y otras conductas problemáticas. Nos referimos a los hijos de personas con problemas de salud mental y/o adictas a drogas y otros problemas relacionados. Son programas orientados a necesidades concretas de grupos vulnerables concretos. La finalidad de los programas destinados a estos grupos es fomentar su resiliencia frente a la adversidad, aumentando los factores de protección, y disminuyendo los factores de riesgo. Son programas muy poco extendidos todavía, por ello y con mayor motivo, es muy necesario contar con información que facilite la toma de decisiones. Decisiones informadas sobre los programas y prácticas de prevención selectiva que están respaldados por los resultados de la investigación científica. Programas fundamentados a nivel teórico y considerados efectivos de acuerdo a evaluaciones rigurosas. Una cuestión a la que el Observatorio Europeo de las Drogas y de las Toxicomanías hace especial referencia en las publicaciones sobre jóvenes vulnerables (2003, 2008) y en su llamada a desarrollar programas de eficacia demostrada, destinados a esta población.

Como recoge Przybylski, (2008), el movimiento basado en la evidencia se originó en el campo de la medicina y de la salud pública con las aportaciones de Archibald Lemman Cochrane, médico, científico y epidemiólogo, a principios de 1979, a partir de sus declaraciones sobre la ausencia de evidencia científica de la mayoría de tratamientos médicos que se estaban llevando a cabo en la práctica cotidiana. Pocos años después, la comunidad médica

have obtained lower-impact results in similar problems. The authors of the studies presented provide information along these lines, from the application of prevention programmes based on research evidence aimed at different family subgroups (parents, children), as well as the family as a whole.

The studies presented provide information regarding the results of the application of selective prevention programmes aimed at families which already have factors that could increase the risk of developing antisocial behaviour, drug abuse and other problem behaviours. We are referring to children of people with mental health problems and/or drug addicts and other related problems. These programmes address the specific needs of specific vulnerable groups. The purpose of the programmes aimed at these groups is to foment their resilience to adversity, by increasing protection factors, and decreasing risk factors. They are programmes that are currently not very widespread, therefore even more so, it is very necessary to have information that will enable decision-making: informed decisions regarding selective prevention programmes and practices that are backed by the results of scientific research; programmes that are theoretically grounded and considered to be effective according to rigorous assessments. This is a question the European Observatory of Drugs and Drug-addiction makes special reference to in the publications on vulnerable young people (2003, 2008) and in their call to develop programmes with proven effectiveness, aimed at this population.

As Przybylski, (2008), mentions, the evidence-based movement originated in the field of medicine and public health with the contributions of Archibald Lemman Cochrane, doctor, scientist and epidemiologist, at the beginning of 1979, from his declarations regarding the lack of scientific evidence for most of the medical treatments that were being carried out in daily practice. A few years later, the medical community began to provide evidence of effective interventions obtained from highly rigorous studies, and disseminate them in a way in which professionals could easily access them and apply them. Subsequently, this practice has spread to other fields such as criminology, psy-

empezó a aportar evidencia de intervenciones efectivas obtenidas de estudios altamente rigurosos, y diseminándolos en una forma que los profesionales pudieran acceder fácilmente a ellos y aplicarlos. Posteriormente, esta práctica se ha ido generalizando a otros ámbitos como la criminología, la psicología, la educación y la intervención social. Una premisa fundamental de este movimiento es que la información que se ha utilizado debe ser confiable y creíble.

Los resultados de la investigación y de la transferencia de conocimiento que se aporta en los artículos que dan contenido a este monográfico se refieren fundamentalmente a los hijos de padres y/o madres con problemas de adicción a drogas. Los hijos de padres que consumen alcohol y/o drogas, o tienen problemas de salud mental, o ambos, se desarrollan en un entorno poco favorable al ejercicio de las estrategias parentales positivas que deben acompañar las prácticas socializadoras de sus hijos. Es por ello poco probable que tengan la posibilidad de tomar decisiones en el futuro no condicionadas por los modelos y las carencias de todo tipo del entorno en el que han pasado una parte muy importante de su infancia y juventud. Se trata de que puedan tener la posibilidad de no estar condenados y encadenados a repetir, una generación más, el modelo familiar con los problemas y carencias que le acompañan, y poder tener mayor autonomía y control de su propia vida.

La parentalidad positiva no puede ejercerse en las condiciones necesarias, en aquellos entornos no adecuados, bien por cuestiones ligadas a la intoxicación o a la ausencia de tóxico de uno o de ambos padres, a los problemas psicológicos que suelen acompañarles, a la falta de dinero y de salud, a la desvinculación y aislamiento social o a otros aspectos carenciales relacionados con el problema. Para ejercer la parentalidad positiva y poder mejorar la conducta y la adaptación de los hijos, tal como recogen los artículos de este monográfico, es necesario que la crianza se desarrolle de forma cálida sensible y receptiva a las necesidades de los hijos, de forma consistente a nivel de disciplina, que se realice el seguimiento y la supervisión, que se disminuya o elimine el trato coercitivo y se aumente la interacción positiva entre padres e hijos. Estos contenidos son los más importantes para que el con-

chology, education and social intervention. A fundamental premise of this movement is that the information that has been used must be reliable and credible.

The research results and transferal of knowledge provided in the articles included in this monograph refer basically to the children of fathers and/or mothers with drug addiction problems. Children of parents who consume alcohol and/or drugs, or have mental health problems, or both; they take place in an environment that is not very conducive to the practise of the positive parenting strategies that should accompany the socializing practices of their children. Therefore, it is highly unlikely that they will have the possibility of making decisions in the future that are not conditioned by the models and deficiencies of all sorts in the environment in which they have spent a very important part of their childhood and youth. The question is for them to have the chance of not being condemned and chained to repeating, one more generation, the family model with the problems and deficiencies that accompany it, and being able to have greater autonomy and control over their own lives.

Positive parenting cannot be practised in the necessary conditions in inappropriate environments, either because of issues linked to drug addiction or lack of drugs in either or both of the parents, to the psychological problems that usually go with this, to a lack of money and health, to disengagement and social isolation or to other deficient aspects related to the problem. In order to practise positive parenting and be able to improve the behaviour and adaptation of the offspring - as explained in the articles in this monograph - it is necessary for the upbringing to take place in a warm, sensitive way that is receptive to the needs of the children, in a consistent way as far as discipline is concerned; for follow-up and supervision to be carried out; for coercive dealings to be decreased or eliminated; and for positive interaction between parent and child to be increased. These contents are the most important ones so that the children's socialization can be kept an eye on adequately, as explained in the results of the evidence-based programmes implemented with these high risk groups which are explained in this monograph.

trol de la socialización de los hijos pueda ejercerse de forma adecuada, tal como queda recogido en los resultados de los programas basados en la evidencia implementados con estos colectivos de alto riesgo y se recogen en este monográfico.

Los autores de estos trabajos, procedentes de varias Universidades europeas y americanas, tienen formación especializada en prevención de conductas antisociales, intervención en drogodependencias y prevención de conductas problema incluyendo el consumo de drogas. Cuentan con una larga trayectoria académica e investigadora en la temática de la educación social especializada, concretamente en la puesta en marcha de programas y acciones preventivas destinadas a grupos de alto riesgo.

The authors of these studies, from several European and American Universities, are specialists in the prevention of antisocial behaviours, intervention in drug addictions and prevention of problem behaviours, including drug consumption. They have a long academic and research track record in the field of specialized social education, specifically in starting up preventive programmes and actions aimed at high risk groups.

Notas / Notes

¹ Este monográfico se enmarca en la convocatoria de ayudas de apoyo para grupos de investigación competitivos, según Resolución del Conseller d'Educació, Cultura i Universitats de 16 de Diciembre de 2011. BOIB, núm. 3, 07-01-2012, y la cofinanciación con los fondos FEDER.

¹ This monograph falls into the framework of the call for support aid for competitive research groups, according to the Resolution by the Councillor of Education, Culture and Universities dated 16 December 2011. BOIB, num. 3, 07-01-2012, and co-funding with FEDER funds.

Referencias bibliográficas / References

Center for Substance Abuse Treatment (2007). *Understanding Evidence-Based Practices for Co-Occurring Disorders*. COCE Overview Paper 5. DHHS Publication No. (SMA) 07-4278. Rockville, MD: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, and Center for Mental Health Services. Retrieved from www.samhsa.gov

European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (2008). *Drugs and vulnerable groups of young people*. Retrieved from www.emcdda.eu.int

Observatorio Europeo de las Drogas y de las Toxicomanías. (2003). *El consumo de drogas entre la población joven más vulnerable. Dirigir estrategias de prevención a la población joven que corre un mayor riesgo. Drogas en el punto de mira (sept-oct. 2003)*. Recuperado de www.emcdda.eu.int

Przybylski, R. (2008). *What Works. Effective recidivism reduction and risk-focused prevention programs*. Denver: Colorado Division of Criminal Justice.

MONOGRÁFICO

**PROGRAMAS EFICACES DE
INTERVENCIÓN CON FAMILIAS**

EL ENFOQUE DE LA COMPETENCIA FAMILIAR, UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIOEDUCATIVO CON FAMILIAS¹

THE FAMILY COMPETENCE APPROACH, AN EXPERIENCE OF SOCIO-EDUCATIONAL WORK WITH FAMILIES¹

A ABORDAGEM DA COMPETÊNCIA FAMILIAR, UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO SÓCIOEDUCATIVO COM AS FAMÍLIAS

Carmen Orte, Lluís Ballester, Martí X. March

UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES

RESUMEN: Introducción. La adaptación española del Programa de Competencia Familiar (PCF) ofrece una opción de trabajo socioeducativo con familias que precisan mejorar su funcionalidad. Las metodologías socioeducativas de trabajo con familias que aplica el PCF, desarrolladas a lo largo de procesos de duración media (14 semanas), se han diseñado en el marco del enfoque de competencia familiar, de acuerdo a criterios rigurosos. La correcta aplicación del PCF, de acuerdo a sus contenidos y sus metodologías, ofrece buenos resultados contrastados en los servicios sociales de atención primaria con familias en situación de dificultad.

Método. Se han realizado aplicaciones controladas del PCF, mediante un diseño casi-experimental con grupo de control y medidas pretest y posttest. La muestra cuenta con 217 familias que participaron en el programa y 14 familias que participaron en un grupo de control. Se han aplicado instrumentos validados para realizar las evaluaciones de los procesos metodológicos y las evaluaciones de las familias.

Resultados. Se observan cambios positivos en seis factores familiares fundamentales. La calidad de la metodología y la fidelidad al PCF en la aplicación, obtienen excelentes resultados. Los indicadores metodológicos y de fidelidad correlacionan positivamente con los resultados de las familias. Dicha relación se puede considerar modulada a la baja por la problemática de la familia.

Discusión. Las autoevaluaciones de los participantes y de los profesionales, aun estando controladas rigurosamente, pueden representar una fuente de sesgo. Los resultados a corto plazo pueden representar una sobrevaloración de los resultados. En cualquier caso, el PCF es un programa socioeducativo excelente para el trabajo preventivo con familias con dificultades de funcionalidad.

PALABRAS CLAVE: Educación familiar, programa de prevención, educación parental, programas basados en la evidencia científica, educación para la salud, educación para las drogas.

ABSTRACT: Introduction. The Spanish adaptation of the Family Competence Program (FCP) offers a way of working socio-educationally with families that need to improve their functionality. The socio-educational methodologies for working with families applied by FCP, through medium term processes (14 weeks), were designed in the framework of the family competence approach, in accordance with rigorous criteria. The correct application of the FCP, according to its contents and methodologies, offers good results proven in primary care social services with families in a difficult situation.

Method. Controlled applications of the FCP were conducted, using a quasi-experimental design consisting of a control group and pre-test and post-test measurements. The sample was made up of 217 families which took part in the programme and 14 families that participated in a control group. Validated instruments were applied to carry out the assessments of the methodological processes and the assessments of the families.

Results. Positive changes can be observed in six fundamental family factors. The quality of the methodology and fidelity to the FCP in the application obtain excellent results. Methodological and fidelity indicators correlate positively with the results of the families. This relationship can be considered underrated due to the problems present in the families.

Discussion. The self-assessments of the participants and of the professionals, even though they were rigorously controlled, may represent a source of bias. In the short term the results may represent an overrating. Either way, the FCP is an excellent socio-educational program for preventive work with families with functional difficulties.

KEY WORDS: family education, prevention programmes, parent education, scientific based evidence programmes, health education, drug education.

RESUMO: Introdução. A adaptação espanhola do Programa de Competência Familiar (PCF) oferece uma opção de trabalho sócioeducativo com as famílias que precisam de melhorar a sua funcionalidade. As metodologias sócioeducativas de trabalho com famílias aplicadas pelo PCF, desenvolvidas ao longo de processos de média duração (14 semanas), foram concebidas no âmbito da competência familiar, de acordo com critérios rigorosos. A correcta aplicação do PCF, de acordo com os seus conteúdos e metodologias, oferece bons resultados contrastados nos serviços sociais de cuidados primários sociais com famílias em situação de dificuldade.

Método. Foram feitas aplicações orientadas do PCF, através de um desenho quase-experimental com grupo de controle e medidas de pré-teste e pós-teste. A amostra inclui 217 famílias que participaram do programa e 14 famílias que participaram de um grupo de controle. Instrumentos validados foram aplicados para as avaliações dos processos metodológicos e as avaliações de famílias.

Resultados. Mudanças positivas foram observadas em seis fatores-chave da família. A qualidade da metodologia e a fidelidade ao PCF na implementação, alcançam excelentes resultados. Os indicadores metodológicos e de fidelidade foram positivamente correlacionados com os resultados das famílias. Esta relação pode ser considerada modulada para baixo por problemas familiares.

Discussão. As auto-avaliações dos participantes e dos profissionais, mesmo quando cuidadosamente controladas, podem ser uma fonte de viés. Os resultados de curto prazo podem ser uma superestimação dos resultados. Em qualquer caso, o PCF é um excelente programa sócioeducativo para o trabalho preventivo com as famílias com dificuldades de funcionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação familiar, programas de prevenção, educação dos pais, programas científicos baseados em evidências, educação para a saúde, a educação sobre drogas.

Introducción

La acumulación, desde hace ya algunas décadas, de investigaciones que relacionan las conductas parentales con el desarrollo social, emocional y psicológico de los hijos (por ejemplo, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray y Coy, 1997; Lila, Musitu y Buelga, 2001; Musitu y García, 2004; Lila y Gracia, 2005) parece no dejar lugar a dudas acerca de algunas de las consecuencias de esta relación: los padres con adecuadas competencias parentales, los padres afectivos, que responden ante las necesidades de sus hijos, que les permiten participar activamente en el establecimiento de las normas familiares y que utilizan opciones de disciplina positiva, consiguen hijos independientes, sociables, cooperativos y que confían en sí mismos.

Estas conductas parentales se encuentran relacionadas con altos niveles de ajuste, competencia psicosocial, autoestima y adaptación escolar (Martínez, Fuertes, Ramos y Hernández, 2003). Por el contrario, las relaciones paterno-filiales en las que predomina la agresión, el rechazo y en las que no se proporcionan niveles adecuados de afecto y apoyo, tienden a asociarse con problemas emocionales y conductuales en los hijos, tales como depresión, conducta agresiva, ansiedad, agresividad y hostilidad (para una revisión, ver Repetti, Taylor y Seeman, 2002).

La pregunta sobre la eficacia del trabajo preventivo, medido en términos de cambio consistente en un conjunto de factores relevantes, responde a una preocupación de los técnicos y de los políticos de la mayoría de los programas preventivos. En las investigaciones del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES-UIB) sobre la aplicación del Programa de Competencia Familiar (Kumpfer, 1998) para población española, esa ha sido una de nuestras preocupaciones.

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es una adaptación del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989), que es un programa de prevención de factores de riesgo multicomponente de tipo selectivo cuyo diseño original fue desarrollado para reducir la influencia de factores de riesgo familiares en los hijos e hijas de personas drogodependientes, al mismo tiempo que se refuerzan los factores de

Introduction

The accumulation, for a few decades now, of studies that relate parental behaviours with the social, emotional and psychological development of their children (for instance, Baumrind, 1971; Kochanska, Murray and Coy, 1997; Lila, Musitu and Buelga, 2001; Musitu and García, 2004; Lila and Gracia, 2005) seems to leave no room for doubt as to some of the consequences of this relationship: parents with appropriate parenting skills, affective parents, who respond to the needs of their children, who allow them to participate actively in the establishment of family rules and who use positive discipline options, achieve independent, sociable, cooperative, self-confident children.

These parental behaviours are found to be related to high levels of adjustment, psychosocial competence, self-esteem and adaptation to school (Martínez, Fuertes, Ramos and Hernández, 2003). On the other hand, parent-child relationships in which there is a predominance of aggression and rejection, and in which there is not an appropriate amount of affection and support, tend to be associated with emotional and behavioural problems in the children, such as depression, aggressive behaviour, anxiety, aggressiveness and hostility (for a review, see Repetti, Taylor and Seeman, 2002).

The question as to the effectiveness of preventive work, measured in terms of consistent change in a set of relevant factors, comes as a result of a concern on behalf of technicians and policy makers regarding most preventive programs. In the research conducted by the Social and Educational Training and Research Group (GIFES-UIB) concerning the implementation of the Family Competence Program (Kumpfer, 1998) for the Spanish population, this was one of our concerns.

The Family Competence Program (FCP) is an adaptation of the Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer and DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh and Child, 1989), which is a selective multicomponent risk factor prevention program whose original design was developed to reduce the influence of family risk factors in the sons and daughters of substance abusing people whilst strengthening protection factors, with the purpose of

protección, con la finalidad de aumentar su resiliencia ante el consumo y otros posibles problemas.

Está considerado un programa modelo en la clasificación hecha por el Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), entre cuyos criterios de calidad se contemplan la fidelidad en la intervención, la evaluación del proceso, medidas de resultado del cambio de conductas y la validez de los procedimientos de medida.

Las aplicaciones realizadas por GIFES se han centrado en programas de prevención de drogas, en especial los del Proyecto Hombre en España, así como en los servicios sociales de atención primaria y servicios de protección de menores. La presente investigación se centra en las aplicaciones controladas en los servicios sociales entre 2009 y 2011. El diseño e investigación del PCF tiene tres etapas en España:

- Experimentación inicial: 2005. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Aplicaciones generalizadas a servicios de prevención de drogas, a servicios sociales de atención primaria y a servicios de protección de menores, a partir de las correcciones introducidas después de la experimentación inicial: 2006-2011. Diseño transversal basado en aplicaciones de 14 sesiones y medidas previas y posteriores.
- Diseño longitudinal: 2011-2013, actualmente en proceso. Se completan los análisis realizados con seguimiento a dos años de las familias participantes. En 2011 se han tomado datos de las familias que finalizaron en 2009; en 2012 se toman datos de las familias que finalizaron en 2010; en 2013 se tomarán datos de las familias que finalizaron en 2011 las últimas aplicaciones generalizadas.

La adaptación realizada por GIFES (Orte y GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza, Ballester, 2007), ha procurado alcanzar criterios de calidad, de forma que en el PCF se ha utilizado un diseño de evaluación pretest-postest con grupos de control, complementado por medidas de proceso generadas a partir de evaluaciones proceso-resultados. Las evaluaciones realizadas se han centrado en los resultados y en los procesos desarrollados. En la inves-

increasing their resilience to substance abuse and other possible problems.

It is considered a model program in the classification made by the Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA), whose quality criteria include fidelity in the intervention, assessment of the process, measurements of the outcome of a change in behaviours, and the validity of the measuring procedures.

The implementations conducted by GIFES focused on drug prevention programs, especially *Proyecto Hombre* in Spain, as well as on primary care social services and child protection services. This study focuses on controlled implementations in social services between 2009 and 2011. The FCP has been through three design and research stages in Spain:

- Initial experimentation: 2005. Transversal design based on implementations of 14 sessions and pre- and post- measurements.
- Generalised implementations in drug prevention services, primary care social services and child protection services, based on the corrections introduced after initial experimentation: 2006-2011. Transversal design based on implementations of 14 sessions and pre- and post- measurements.
- Longitudinal design: 2011-2013, currently in process. The analyses conducted are complemented with a two-year follow-up of the participating families. In 2011 we collected data concerning the families that finished in 2009; in 2012 we are collecting the data on the families that finished in 2010; in 2013 we will collect data concerning the families that finished in 2011, the last generalised implementations.

The adaptation carried out by GIFES (Orte and GIFES, 2005a, 2005b; Orte, Touza, Ballester, 2007) sought to meet quality criteria, therefore in the FCP a pre-test/post-test assessment was used along with control groups, complemented by process measurements produced from the process-outcome assessments. The assessments conducted focused on the outcomes and on the processes carried out. In the study presented here, some of the most outstanding processes are re-

tigación que se presenta aquí se relacionan algunos de los procesos más destacados con los resultados obtenidos por las familias. Entre los diversos procesos de aplicación de un programa preventivo se han seleccionado los relacionados con la metodología del enfoque de competencia familiar que caracteriza al PCF. Por lo que se refiere al cambio observado en los participantes, se han seleccionado los factores que informan del cambio en el conjunto de las familias.

1. Intervención socioeducativa con familias

En sus orígenes, el concepto de trabajo socioeducativo se aplicaba como una etiqueta genérica que identificaba la intervención como doblemente enfocada y poco más. Con el tiempo, las intervenciones socioeducativas se han desarrollado como un enfoque mucho más sofisticado, incluyendo planteamientos sistémicos y relacionales, en un nivel no clínico. Las diferencias con la llamadas “terapias familiares” se ha profundizado, no solo por el enfoque diferenciado, sino también a partir de la formalización de los programas de trabajo con familias, así como por el desarrollo de investigaciones evaluativas muy detalladas.

En el marco del trabajo socioeducativo, y como consecuencia del planteamiento sistémico y relacional, se han desarrollado las intervenciones socioeducativas con la familia. Las metodologías aplicadas, influidas inicialmente por planteamientos cognitivo-conductuales y sistémicos, han permitido un importante avance en los modelos de trabajo basados en la evidencia empírica.

En ese contexto se desarrolla el enfoque de competencia familiar, como un enfoque no directamente clínico, centrado en el conjunto de la familia y desarrollado mediante programas escritos, entre los cuales destaca el Strengthening Family Program (SFP), Programa de Competencia Familiar (PCF) en España (Orte et al, 2008a), estructurado de acuerdo a los criterios para los programas de intervención más eficaces.

Es importante considerar algunos aspectos relacionados con la forma como se desarrolla el trabajo socioeducativo en los programas de competencia familiar. Nation et al. (2003) identifican una serie de criterios de actuación que deben consi-

lados to the outcomes obtained by the families. Of the many implementation processes involved in a preventive program, we chose the ones related to the family competence approach methodology characterised by the FCP. As far as the change observed in the participants is concerned, we selected the factors that report change in the families as a whole.

1. Socio-educational intervention with families

Originally, the concept of socio-educational work was applied as a generic label which identified the intervention as having a dual focus and little else. Over time, socio-educational interventions have developed into a much more sophisticated approach, including systemic and relational approaches, at a non-clinical level. Differences between these and so-called “family therapies” have grown, not only due to the differentiated approach, but also because of the formalization of programs working with families, as well as the development of very detailed assessment research.

Within the framework of socio-educational work, and as a result of the systemic and relational approach, socio-educational interventions have been developed with the family. The methodologies implemented, initially influenced by cognitive-behavioural and systemic approaches, allowed significant progress to be made in work models based on empirical evidence.

The family competence approach was developed in this context, as a not-directly-clinical approach, focusing on the family as a whole and carried out using written programs, one of the most outstanding of which is the Strengthening Family Program (SFP) - the Family Competence Program (PCF) in Spain (Orte et al, 2008a) - structured in accordance with criteria for the most effective intervention programs.

It is important to consider some aspects related to the way in which socio-educational work is carried out in family competence programs. Nation et al. (2003) identified a series of performance criteria that should be considered in all preventive work, that is, the general criteria for interventions

derarse en todo trabajo preventivo, es decir, los criterios generales para las intervenciones orientadas a promover la competencia en familias vulnerables. Siguiendo a Nation et al. se pueden mostrar las estrategias del PCF:

1. Enfoque integral: Las Estrategias incluyen un planteamiento de múltiples componentes, orientado a evitar los factores de riesgo y promover los factores protectores. Es decir, se trabaja con todo el núcleo familiar: padres e hijos, con subprogramas para los progenitores, para los hijos y para el conjunto de la familia.

2. Métodos de intervención diversos: Las Estrategias incluyen métodos diversos, incluyendo metodologías activas, así como el desarrollo de las habilidades. Además, se cuida todo el proceso de implementación: selección y motivación de las familias, buenos materiales didácticos, preparación de las salas, etc.

3. Duración suficiente: Los participantes se tienen que comprometer a un número de horas suficiente para garantizar los efectos esperados. La evidencia empírica permite establecer los niveles óptimos de duración de un programa de competencia familiar. Para el caso del PCF se trata de 14 sesiones de algo más de 2 horas, más una sesión preparatoria previa y sesiones posteriores de seguimiento.

4. Fundamentación teórica: Las estrategias preventivas se basan en una justificación científica, una fundamentación racional. El PCF consta siempre de programas escritos en los cuales se detallan la estructura, contenidos y procedimientos de aplicación.

5. Relaciones positivas: Los Programas se orientan a promover relaciones positivas, coherentes y estables entre menores y adultos; así como a promover la calidad de la relación de los formadores entre si y con los miembros de la familia.

6. Perspectiva evolutiva: Las actividades del programa tienen presente el período evolutivo de los menores, a fin de conseguir el impacto positivo más adecuado y evitar efectos negativos.

7. Socioculturalmente orientados: Los Programas se han adaptado para respetar las diversas creencias culturales y prácticas de grupos específicos, así como las normas de la comunidad en la que se aplican. (Kumpfer et al., 2002)

addressed at promoting competence in vulnerable families. The FCP strategies can be shown by following Nation et al.:

1. Comprehensive approach: Strategies include a multicomponent approach, aimed at avoiding risk factors and promoting protective factors. That is, we work with the whole family unit: parents and children, with sub-programs for the parents, for the children, and for the family as a whole.

2. Diverse intervention methods: Strategies include diverse methods, including active methodologies as well as the development of skills. Besides, the entire implementation process is watched over carefully: choice and motivation of families, good teaching materials, preparation of rooms, etc.

3. Long enough duration: Participants have to commit to a large enough number of hours in order to ensure the expected effects. Empirical evidence enables us to establish the optimal levels for the length of a family competence program. For the case of the FCP, this is 14 sessions of over 2 hours each, plus one prior preparatory session, and subsequent follow-up sessions.

4. Theoretical foundations: Preventive strategies are based on scientific justification, and rational foundation. The FCP always has written programs in which the structure, contents and procedures of the implementation are described.

5. Positive relationships: Programs are aimed at promoting positive, coherent, stable relationships between minors and adults; as well as encouraging quality the relationships between trainers and with the family members.

6. Evolutionary perspective: The activities of the program bear in mind the evolutionary period of the minors, in order to achieve the most appropriate impact and to avoid negative effects.

7. Socio-culturally oriented: Programs have been adapted to respect different cultural beliefs and practices of certain specific groups, as well as the norms of the community in which they are being implemented (Kumpfer et al., 2002).

8. Assessment of the processes and of the outcomes: A systematic assessment of the processes and of the outcomes is necessary in order to determine whether a program and its strategies are correct, should be modified, or abandoned.

8. Evaluación de los procesos y de los resultados: Una evaluación sistemática de los procesos y de los resultados es necesaria para determinar si un programa y sus estrategias son correctas, deben modificarse o abandonarse.

9. Personal correctamente formado: Los Programas tienen que ser aplicados por profesionales sensibilizados, competentes, y que hayan recibido la formación suficiente, el apoyo y la supervisión.

Los nueve criterios están presentes en los programas de competencia familiar (PCF) que se han desarrollado en España (Orte et al., 2008a). Si nos centramos en el primer gran criterio, el cual establece el contenido recomendable de los programas, así como los resultados esperados del enfoque de competencia familiar, se pueden detallar sus implicaciones.

La reducción de los factores de riesgo se concreta en un conjunto de cuestiones sobre las que suele haber bastante consenso:

- Previsión y preparación para las situaciones y circunstancias amenazadoras.
- Reducción de la exposición a los riesgos.
- Aportación de información y ayuda para su elaboración por parte de los participantes, con la estrategia de modificación de las creencias catastróficas.
- Reducción de las reacciones en cadena negativas que aumentan el riesgo de efectos persistentes y dificultades posteriores (mejora de la capacidad de superación de los obstáculos, mejora de la tolerancia a la tensión prolongada; etc.).

El fortalecimiento de los factores de protección de la familia se puede resumir en una serie de cuestiones orientativas:

- Mejora de los puntos fuertes; aumento de las oportunidades y capacidades.
- Capacitación para evitar implicarse en problemas, para identificar los procesos que implican riesgos.
- Refuerzo de los recursos que llevan a la recuperación y la capacidad de elaboración positiva.
- Reconstrucción, reorganización y reorientación tras las situaciones estresantes.
- Previsión y preparación para identificar y aprovechar oportunidades positivas.

9. Correctly trained staff: Programs must be implemented by sensitised, competent professionals who have received enough training, support and supervision.

The nine criteria are present in the family competence programs (FCP) which have been developed in Spain (Orte et al., 2008a). If we focus on the first important criterion, which establishes the recommended program content, as well as the expected outcomes of the family competence approach, the implications can be itemised.

Reduction of risk factors takes the form of a set of issues on which there is usually quite a good consensus:

- Anticipation of and preparation for threatening situations and circumstances.
- Reduction of exposure to risks.
- Provision of information and support for processing by participants, with the strategy of modifying catastrophic beliefs.
- Reduction of negative chain reactions which increase the risk of persistent effects and subsequent difficulties (improvement in the ability to overcome obstacles, improvement of tolerance to prolonged tension; etc.).

Strengthening of family protection factors can be summarised in a series of guidelines:

- Improvement of the strong points; increase in opportunities and abilities.
- Training to avoid becoming involved in problems, to identify processes that involve risks.
- Strengthening of resources that lead to recovery and the ability for positive processing.
- Reconstruction, reorganization and reorientation after stressing situations.
- Anticipation of and preparation for identifying and making the most of positive opportunities.
- Strengthening of self-esteem and of the perception of family and individual effectiveness (effective competence, control of processes over time, etc.).

- Refuerzo de la autoestima y de la percepción de la eficacia familiar e individual (competencia efectiva, control de los procesos a lo largo del tiempo, etc.).

Los profesionales deben ayudar a las familias a evaluar la situación crítica e identificar la forma de reducir los factores de riesgo, volviendo así los desafíos menos amenazadores y más manejables. Por ejemplo, puede ayudarse a los padres y otras personas adultas que conviven con los menores (abuelos, tíos) a ofrecer confianza, orientación, apoyo y protección frente a las dificultades. Nuestro propósito, desde el enfoque de competencia familiar, es fortalecer los procesos interactivos fundamentales (comunicación positiva, supervisión, organización familiar, etc.) a fin de fomentar la superación, recuperación y resiliencia.

El trabajo socioeducativo con las familias es mucho más reciente que otras modalidades de actuación (terapia familiar, escuelas de padres, etc.), por lo tanto se dispone relativamente de menos literatura científica. Sin embargo, sí hay ya un conjunto de referencias importante, suficiente como para poder hacer balance de dicho enfoque. En cualquier caso, muchos de los estudios realizados en los trabajos con familias, sean del tipo que sean, presentan algunas dificultades: muestras de reducidas dimensiones y características muy específicas, intervenciones poco definidas, evaluaciones con instrumentos no validados, análisis de los efectos realizados solo en el corto plazo, etc.

El enfoque de competencia familiar y, en especial, el Programa de Competencia Familiar, en los años en los que se ha desarrollado en Estados Unidos, diversos países de Europa y otras zonas del mundo, aporta un buen referente para poder revisar el modelo metodológico del trabajo socioeducativo con familias, además de superar las limitaciones metodológicas apuntadas anteriormente. (Kumpfer y Alvarado, 2003; Orte et al, 2008a y 2008b) Por ese motivo a continuación, la investigación se centra en dicho programa, concretamente en la metodología con la que se desarrolla.

1.2. El enfoque de la competencia familiar

Se pueden identificar una serie de características del enfoque de la competencia familiar.

Professionals should help families assess the critical situation and identify the way of reducing risk factors, thus making challenges less threatening and easier to handle. For instance, they can help parents and other adult people who live with the minors (grandparents, aunts or uncles) to offer confidence, guidance, support and protection against difficulties. Our purpose, from the family competence approach, is to strengthen fundamental interactive processes (positive communication, supervision, family organization, etc.) in order to promote their overcoming, recovery and resilience.

Socio-educational work with families is much more recent than other forms of action (family therapy, schools for parents, etc.) therefore there is relatively less scientific literature available. However, there is a significant set of references, enough to be able to take stock of this approach. At any rate, many of the studies conducted in work with families, whatever their type, show some difficulties: samples with reduced dimensions and very specific characteristics, poorly defined interventions, assessments with non-validated instruments, analyses of effects conducted only in the short term, etc.

The family competence approach and, in particular, the Family Competence Program, in the years in which it has been put into practice in the United States, several countries in Europe and other parts of the world, provides a good benchmark to be able to review the methodological model of socio-educational work with families, besides overcoming the methodological limitations pointed out above (Kumpfer and Alvarado, 2003; Orte et al, 2008a and 2008b). For this reason then, the study focuses on this program, specifically on the methodology whereby it is put into practice.

1.2. The family competence approach

A series of characteristics regarding the approach of the family competence approach can be identified.

Se trata de un enfoque cognitivo-emocional, basado en una estructura multicomponente (trabajo con los progenitores, con los menores y con el conjunto de la familia; además de desarrollarse con un currículum integrado claramente fundamentado en referentes teóricos consistentes y probado experimentalmente. Pero profundizando algo más se pueden desarrollar las características de dicho enfoque.

Los factores clave de la competencia familiar interactúan y son mutuamente sinérgicos. Por ejemplo, la mejora de la organización familiar está vinculada con una mejora de la cohesión entre los miembros del núcleo familiar, así como en una mejora de la comunicación y la resolución cooperativa de problemas. La creencia de que los problemas familiares pueden dominarse y la capacidad de afrontamiento positivo de los mismos, se vincula al desarrollo de estrategias eficaces de resolución de problemas.

Las intervenciones socioeducativas con las familias, en el marco del PCF, han puesto el acento en los procesos desde una perspectiva que permite que profesionales de diferentes orientaciones teóricas pueden aprovechar y fortalecer estos procesos fundamentales de la competencia familiar. Por ejemplo, el modelo multicomponente se ocupa principalmente de enfocar sistémicamente a la familia (trabajo con los hijos, con los padres y con el conjunto del núcleo familiar); las actuaciones centradas en los procesos comunicativos se orientan a la mejora de los sistemas de significados y a las capacidades de elaborar sus dificultades, sus relaciones, etc.

Desde la perspectiva cognitivo-emocional, el concepto de competencia familiar ofrece una concepción flexible que nos permite identificar los elementos básicos de una dinámica familiar eficaz, a la vez que tiene en cuenta la diversidad familiar y las variadas capacidades necesarias para fortalecer a la familia a lo largo del tiempo. Es decisivo evaluar los puntos fuertes y débiles de cada familia en relación con su situación específica: qué proceso está siguiendo y con qué servicio, cómo es su situación (estructura y dinámica), etc. Siempre debemos tener presente que los procesos fundamentales pueden organizarse y expresarse de diversas maneras, según los distintos valores culturales y estructuras familiares.

tified. This is a cognitive-emotional approach based on a multicomponent structure (work with parents, with the minors and with the family as a whole); besides being put into practice with a comprehensive curriculum clearly grounded on consistent, experimentally tested theoretical benchmarks. Yet by looking into it a little further, the characteristics of this approach can be explained.

The key factors of family competence interact with each other and are mutually synergistic. For instance, improvement of family organization is linked to an improvement in cohesion between the members of the family unit, as well as an improvement in communication and cooperative problem solving. The belief that family problems can be mastered along with positive coping skills towards these, are linked to effective problem solving strategies.

Socio-educational interventions with families, in the framework of the FCP, have stressed processes from a perspective that enables professionals from different theoretical orientations to use and strengthen these fundamental processes of family competence. For instance, the multicomponent model is mainly aimed at systematically focusing on the family (working with the children, with parents, and with the family unit as a whole); actions focusing on communicative processes are aimed at improving meanings systems and their ability to process their difficulties, their relationships, etc.

From the cognitive-emotional perspective, the concept of family competence offers a flexible understanding that allows us to identify the basic elements of efficient family dynamics, while taking into account family diversity and the variety of skills necessary in order to strengthen the family over time. It is crucial to assess the strong and weak points of each family in relation to their specific situation: what process is being followed and with what service, and what the situation is like (structure and dynamics), etc. We must always bear in mind the fact that fundamental processes can be organized and expressed in several ways, depending on different cultural values and family structures.

El enfoque de la competencia familiar exige adoptar una visión sistémica de los desafíos y reacciones de la familia en un determinado contexto y a largo del tiempo, en lugar de una visión transversal en un momento determinado y limitada a los síntomas actuales. Si se pretende colaborar con las familias para hacer frente a las necesidades de diferentes fases de su desarrollo, debemos ayudarles a utilizar sus distintos puntos fuertes para abordar las dificultades, adaptarse a sus consecuencias y reorganizar su vida a largo plazo.

El enfoque de la competencia familiar tiene mucho en común con numerosos modelos de trabajo con las familias desarrollados en la tradición del trabajo social (Saleebey, 1997; Collins et al., 2010): pone énfasis en un proceso de colaboración y procura identificar y aprovechar los puntos fuertes y los recursos de la familia. Sin embargo, algunos de esos modelos son ajenos al enfoque cognitivo-emocional, se centran puramente en resolver un problema concreto presentado como demanda en los servicios sociales, el enfoque de la competencia familiar conecta los procesos más generales de cada familia con sus desafíos concretos, a fin de mejorar la capacidad de la familia, de garantizar su empowerment. (Kaplan y Girard, 1994). Por eso, hablamos de un planteamiento socioeducativo, en el sentido de realizar una integración más profunda de los cambios, basada tanto en habilidades como en replanteamientos cognitivos y emocionales.

Una premisa básica de este enfoque es que las dificultades graves repercuten en toda la familia y, a su vez, los mecanismos de superación familiares influyen en la recuperación de todos sus integrantes y en la familia como unidad (Pittman, 1987). La manera como la familia afronta y maneja una experiencia problemática, amortigua el estrés, se reorganiza efectivamente y reinvierte sus energías en distintos proyectos influye en la adaptación de todos sus miembros. Las intervenciones socioeducativas, en el enfoque de competencia familiar, procuran construir recursos para que la familia pueda enfrentar mejor las situaciones problemáticas y salga fortalecida. Además, al estimular la aptitud de la familia para dominar sus dificultades en el corto plazo, se aumenta su capacidad de enfrentar desafíos futuros.

El trabajo basado en la competencia familiar debe ayudar a los miembros de la familia a ser cons-

The family competence approach demands the adoption of a systemic view of the challenges and reactions of the family in a certain context and over time, rather than a transversal view at a given moment, limited to current symptoms. If we aim to collaborate with families to help them cope with the needs of different stages of their development, we must help them use their different strong points to face difficulties, adapt to their consequences and reorganize their life in the long term.

The family competence approach shares much in common with a number of work models with families developed in the tradition of social work (Saleebey, 1997; Collins et al., 2010): it emphasizes a process of collaboration and attempts to identify and make the most of the family's strong points and resources. Nevertheless, some of those models are alien to the cognitive-emotional approach, in that they focus exclusively on solving a specific problem presented as a demand in social services; whereas the family competence approach connects the more general processes of each family with their specific challenges, in order to improve the skills of the family, to ensure their empowerment (Kaplan and Girard, 1994). Therefore, we are talking about a socio-educational approach, in the sense of carrying out a more profound integration of changes, based both on skills and on cognitive and emotional rethinking.

A basic premise of this approach is that serious difficulties affect the whole family and, at the same time, family coping mechanisms influence the recovery of all the members and of the family as a unit (Pittman, 1987). How the family faces and deals with a problematic experience, handles stress, reorganises itself effectively and reinvests its energies in different projects, influences the adaptation of all the members. Socio-educational interventions, in the family competence approach, attempt to build resources so that the family can cope better with problematic situations and come through them strengthened. Besides, by stimulating the family's ability to overcome their difficulties in the short term their ability to cope with challenges in the future increases.

Work based on family competence must help family members be aware of their skills. They are

cientes de sus capacidades. Se les invita a desarrollar las mejores opciones de actuación, a identificarlas y valorarlas en ellos mismos y el resto de los miembros de la familia. Ese objetivo debe convertirse en un principio de la metodología: les enseñamos a positivar, positivando. Es importante señalar todos los ejemplos concretos, por pequeños que sean, de esfuerzos o actos positivos, como el hecho de asistir a la sesión unos días antes de las vacaciones o desplazándose desde un lugar alejado. En cada sesión, junto con la resolución de problemas, debemos asegurarnos de preguntar cómo van los nuevos esfuerzos iniciados (por ejemplo, la práctica de una recomendación que se ha dado en alguna sesión anterior) y reconocer todo progreso.

Siempre que sea posible, se intenta transformar un círculo vicioso en un círculo virtuoso. Por ejemplo, aun cuando una madre no sabe decir nada positivo de su hija de ocho años y en ocasiones pierde el control y levanta la voz, se puede dar reconocimiento por una actividad que ha realizado correctamente con su hija. Con frecuencia los miembros de la familia comentan que el hecho de participar en las sesiones del PCF les hizo darse cuenta de que podían hacer las cosas mejor de lo que creían.

En el trabajo socioeducativo, a lo largo de las sesiones, se puede ayudar a las familias a recobrar su competencia y reconocer una disposición positiva que su actual problemática tapó completamente. Los profesionales centrados en las soluciones y el desarrollo de las competencias procuran identificar las fuerzas y oportunidades dentro de las situaciones más problemáticas. (Kumpfer y Alvarado, 2003). Para el enfoque de la competencia familiar, más importante aun que encontrar excepciones positivas al margen de los problemas presentados, es encontrar puntos fuertes en medio de la adversidad. Por ejemplo, se puede reconocer la tenacidad de la familia en su lucha para superar los contratiempos económicos o la energía para dar apoyo a uno de sus miembros en el proceso de rehabilitación tras el consumo de drogas.

Las dificultades pueden ayudar a expresar lo peor, pero también lo mejor de cada miembro de la familia. Cuando se ayuda a identificar lo mejor, se ayuda a los miembros de la familia reconocer sus recursos y de ese modo se mejoran su autoconcepto y su autoestima. Gracias al apoyo de los profesio-

invited to carry out the best options of action, to identify them and appreciate them in themselves and in the rest of the family members. This aim must become a principle of the methodology: we teach them to be positive, by being positive. It is important to point out all the specific examples, no matter how small they are, of effort made or positive actions, such as the fact of attending the session a few days before the holidays, or coming in from far away. In each session, together with problem solving, we must ensure we ask how the new efforts initiated are going (for instance, the practice of a recommendation given in a previous session) and acknowledge all the progress made.

Whenever possible, we try to transform a vicious circle into a virtuous circle. For instance, even when a mother can't think of anything positive to say about her eight-year-old daughter and occasionally loses her temper and raises her voice, you can acknowledge an activity she has done correctly with her daughter. Often, family members comment that participating in the FCP sessions made them realise they could do things better than they thought.

In socio-educational work, throughout the sessions, families can be helped to retrieve their competence and recognise a positive willingness which their current troubles had completely hidden. Professionals focusing on solutions and developing competences try to identify strengths and opportunities inside the most troublesome situations (Kumpfer and Alvarado, 2003). For the family competence approach, rather than finding positive exceptions outside the problems presented, it is even more important to find strong points in the middle of adversity. For instance, you can acknowledge the tenacity of the family in their struggle to overcome economic setbacks or their energy to support one of their members in the rehabilitation process after drug abuse.

Difficulties can help bring out the worst, and also the best of each member of the family. When you help identify the best, you help the family members recognise their resources and thereby improve their self-concept and self-esteem. Thanks to the support of professionals throughout the process they often discover resources they did not

nales a lo largo del proceso a menudo descubren recursos que desconocían y desarrollan nuevas áreas de competencia.

La variedad de metodologías y técnicas implicadas en el trabajo con familias es muy amplia. El enfoque de competencia familiar ha desarrollado una amplia variedad de opciones que no se pueden presentar aquí en detalle. (Orte et al., 2008a) Uno de los criterios fundamentales de la intervención se refiere al control de los procesos de aplicación, basados en la fidelidad al programa detallado en los manuales de aplicación (Orte, Touza, Ballester, 2007), así como en el control de diversas modalidades de actuación: explicaciones, debates y actividades vivenciales. (Orte et al., 2008a). La relación entre dichos procesos y los resultados se puede considerar una premisa indiscutible, pero en la presente investigación se intenta comprobar hasta qué punto se produce dicha relación.

El **primer objetivo general** de la investigación es comprobar los resultados de seis factores clave de la dinámica familiar, que sobre el conjunto de la familia, ofrece la aplicación correcta del Programa de Competencia familiar.

Un objetivo específico, subordinado al objetivo general de la investigación, se concreta en conocer la calidad de la metodología y de la fidelidad de la aplicación del PCF.

Finalmente, el **segundo objetivo general** se centra en conocer la influencia de la metodología y de la fidelidad en los resultados obtenidos por el conjunto de la familia, a partir de la aplicación del PCF. Dicho objetivo se espera observarlo mediante el control de la problemática de la familia, entendida como variable mediadora.

2. Método

Se ha realizado un diseño casiexperimental multi-grupo, con medidas pretest y posttest, así como con grupo de control no equiparado. El mismo y riguroso control de las condiciones experimentales (eliminación, constancia de las condiciones), permite tratar los diversos grupos experimentales como un único grupo con diversas aplicaciones. Los controles realizados son diversos:

Se han eliminado variables perturbadoras diversas (dificultades de transporte, guardería para

know about and develop new areas of competence.

The variety of methodologies and techniques involved in working with families is very wide-ranging. The family competence approach has developed a wide variety of options that cannot be presented in detail here (Orte et al., 2008a). One of the fundamental criteria of the intervention is related to controlling the implementation processes, based on fidelity to the program explained in the implementation guidebooks (Orte, Touza, Ballester, 2007), as well as controlling the different forms of action: explanations, debates and experiential activities (Orte et al., 2008a). The relationship between these processes and the outcomes can be considered an indisputable premise, but in this study we aim to find out to what extent this relationship is produced.

The **first general aim** of the study is to confirm the outcomes of six key factors of family dynamics which the correct implementation of the Family Competence Program offers the family as a whole.

A specific aim, subordinate to the general aim of the study, takes the form of finding out the quality of the methodology and fidelity of the implementation of the FCP.

Finally, the **second general aim** focuses on finding out the influence of the methodology and fidelity on the outcomes obtained by the family as a whole, from the implementation of the FCP. This aim is expected to be observed by adjusting for the family's problems, understood as a mediating variable.

2. Method

A multi-group quasi-experimental design was performed, with pre-test and post-test measurements, as well as a non-matched control group. The same, rigorous control of experimental conditions (elimination, constancy of conditions) enables us to treat the different experimental groups as a single group with different implementations. Numerous controls were carried out:

Several disturbing variables were eliminated (transport difficulties, day care for younger chil-

los hijos menores, etc.). Se han mantenido constantes las condiciones experimentales, mediante control directo por parte de miembros del equipo de investigación: siempre se aplica con fidelidad el mismo programa, se controla la duración de las sesiones, se mantienen constantes las condiciones ambientales de las salas, etc. Se utilizan los mismos instrumentos en dos tomas de datos realizadas según el mismo protocolo, incluyendo a todos los sujetos participantes.

Muestra. El grupo experimental está formado por 217 familias, mientras el grupo de control está formado por 14 familias. El grupo experimental se ha constituido a partir de 29 aplicaciones del programa de competencia familiar, realizadas en 17 municipios o zonas de Mallorca entre 2009 y 2011.

El año 2009 se realizaron 11 aplicaciones, finalizando 68 familias todo el programa. El año 2010 y 2011 se realizaron 9 aplicaciones diferentes cada año, completando el programa 80 y 69 familias respectivamente.

En total participaron 656 personas de 292 familias, completando el programa 473 personas de 217 familias. Por lo tanto, abandonaron o no completaron el número mínimo de sesiones para ser evaluadas un 25,68% de las familias y un 27,90% de los participantes. La tabla 1 resume los datos más relevantes de la muestra analizada.

dren, etc.). Experimental conditions were kept constant, through direct control by the members of the research team: the same program was faithfully implemented on all occasions, the length of the sessions was controlled, the environmental conditions of the rooms were kept constant, etc. The same instruments were used on two data collecting occasions according to the same protocol, including all the subjects taking part.

Sample. The experimental group is made up of 217 families, whereas the control group is made up of 14 families. The experimental group was established from 29 implementations of the family competence program, carried out in 17 municipalities or areas of Mallorca between 2009 and 2011.

In 2009, 11 implementations were carried out, with 68 families finishing the whole program. In 2010 and 2011, 9 different implementations were carried out each year, with 80 and 69 families completing the program respectively.

In all, 656 people in 292 families participated, with 473 people in 217 families completing the program. Therefore, 25.68% of families and 27.90% of participants withdrew or did not complete the minimum number of sessions to be assessed. Table 1 summarises the most relevant data of the sample analysed.

Tabla 1. Resumen de los datos de la muestra de familias

	Grupo inicial	Grupo final	Número de abandonos	% de abandono
Familias	292	217	75	25,68
Padres y madres	364	256	108	29,67
Hijos e hijas	292	217	75	25,68
Total personas	656	473	183	27,90

Table 1. Summary of the data from the sample of families

	Initial group	Final group	Number of withdrawals	% of withdrawals
Families	292	217	75	25,68
Parents	364	256	108	29,67
Children	292	217	75	25,68
Total people	656	473	183	27,9

La edad media de los 256 padres que completaron el programa era de 40,7 años (DS= 9,714), mientras que la de los 217 hijos era de 10,44 años (DS= 1,59). El 55,3% de los hijos tenía entre 7 y 10 años, el 44,7% tenía entre 11 y 14 años. El 43,8% eran hombres y el 56,2% mujeres.

La edad media de los 20 padres del grupo de control era de 46,14 años (DS= 12,95), la de los 14 hijos era de 10,21 años (DS= 2,119). El 59,4% de los hijos tenía entre 7 y 10 años, el 40,6% tenía entre 11 y 14 años. El 42,9% eran hombres y el 57,1% mujeres.

En la muestra experimental considerada, las características de la dinámica familiar han limitado la participación de ambos padres. Solo están presentes ambos padres a lo largo del programa en un 24,6% de las familias. Las características del grupo experimental y del grupo de control eran significativamente similares.

Instrumentos. Los instrumentos específicos para el seguimiento de las sesiones son dos: un registro de evaluación de cada una de las 14 sesiones del programa, cumplimentado por los propios formadores bajo la supervisión de un evaluador del equipo GIFES. Un segundo cuestionario, centrado en la evaluación de la fidelidad y aplicado por evaluadores externos en una selección de seis sesiones especialmente importantes. La observación externa se realiza en seis sesiones clave del programa (las sesiones 2, 3, 4, 10, 11, 12).

Para el análisis del cambio en las familias se ha considerado la factorización establecida por el equipo de la profesora K.Kumpfer con respecto a sus dos cuestionarios, el relativo a los padres y el relativo a los hijos. También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) (Reynolds y Kamphaus, 2004). Por lo que se refiere a los cuestionarios BASC, se trabaja exclusivamente con las escalas que ofrece el propio sistema de evaluación, validado específicamente para población española y corregido directamente siguiendo los protocolos de dichas pruebas. Finalmente, también se utiliza el cuestionario de evaluación de la satisfacción familiar por adjetivos (ESFA) (Barraca y López-Yarta, 2003). Por lo que se refiere al cuestionario ESFA sobre satisfacción y cohesión familiar, éste instrumento ofrece una puntuación referida a un factor único.

The mean age of the 256 parents who completed the program was 40.7 years (SD= 9.714), whereas the mean age of the 217 children was 10.44 years (SD= 1.59). 55.3% of children were aged 7 to 10 years, 44.7% were between 11 and 14 years. 43.8% were male and 56.2% female.

The mean age of the 20 parents in the control group was 46.14 years (SD= 12.95), of the 14 children it was 10.21 years (SD= 2.119). 59.4% of children were aged 7 to 10 years, 40.6% were between 11 and 14 years. 42.9% were male and 57.1% female.

In the experimental sample considered, the characteristics of the family dynamics limited the participation of both parents. Both parents are only present throughout the program in 24.6% of families. The characteristics of the experimental group and of the control group were significantly similar.

Instruments. There are two specific instruments for following up the sessions: a record of the assessment of each of the program's 14 sessions, completed by the trainers themselves under the supervision of an assessor from the GIFES team; and a second questionnaire, focusing on the assessment of fidelity, implemented by external evaluators in six especially important selected sessions. External observation is carried out in six key sessions of the program (sessions 2, 3, 4, 10, 11, 12).

In order to analyse the change in families, we considered the factorization established by Professor K. Kumpfer's team with respect to their two questionnaires, the one related to parents and the one related to children. We also used the behaviour assessment system for children and teenagers questionnaires (BASC) (Reynolds and Kamphaus, 2004). Regarding the BASC questionnaires, work is exclusively conducted with the scales provided by the assessment system itself, specifically validated for the Spanish population and directly corrected following the protocols of these tests. Finally, we also used the family satisfaction assessment questionnaire with adjectives (ESFA) (Barraca and López-Yarta, 2003). As regards the ESFA questionnaire concerning satisfaction and family cohesion, this instrument offers a score related to a single factor.

Procedimiento. La observación de los resultados, tanto en los padres y madres como en los hijos, se realiza a partir de las comparaciones entre la situación inicial (pretest) y final (postest) del grupo experimental, habiendo realizado mediante análisis de varianza la comparación con el grupo de control en cada uno de los factores que se consideran. Las dimensiones de la muestra, cuando se hacen los cálculos de cada aplicación, limitan el análisis inferencial de los resultados, pero la validez de los resultados mejora considerablemente cuando trabajamos con una muestra más elevada, como la de las 29 aplicaciones hechas en los servicios sociales; desde esta perspectiva, se pueden constatar resultados consistentes en una amplia serie de factores. Para establecer la significación de los resultados se han considerado de forma más destacada las diferencias entre la situación inicial y final del grupo de padres e hijos que han completado el programa.

El **análisis de los datos** de los datos se ha centrado en tres tipos de resultados. En primer lugar, se identifican los resultados del grupo experimental de 217 familias que completan el programa aplicado en servicios sociales, siempre partiendo del análisis comparado con los resultados obtenidos por el grupo de control. La presentación, necesariamente se debe hacer de forma resumida, mostrando los principales factores identificados.

En segundo lugar, se analizan los datos sobre el proceso de aplicación del programa en el conjunto de sus 29 aplicaciones. Se diferencia entre los resultados de los principales componentes de la metodología utilizada y los resultados de la evaluación de la fidelidad al programa original. (Orte, Touza, Ballester, 2007) Los primeros cuatro indicadores se refieren a los autoinformes realizados por los propios formadores. Dichos informes se realizan en las 14 sesiones del programa. Los cuatro indicadores siguientes tratan sobre la evaluación de la fidelidad, realizada con observadores externos, en la aplicación del programa. Para cada indicador, se analiza la relación entre la calidad de la metodología y la fidelidad con los resultados obtenidos. En dicha relación, se ha tenido en cuenta el nivel de problemática familiar como una variable mediadora, controlando los efectos de dicha problemática en la relación que se analiza.

Procedure. Observation of the outcomes, both in fathers and mothers and in children, is carried out from comparisons between the initial (pre-test) and final (post-test) situation of the experimental group, having performed a comparison with the control group for each of the factors considered through variance analysis. The dimensions of the sample, when the calculations of each implementation are made, limit the inferential analysis of the outcomes, but the validity of the outcomes improves considerably when we work with a larger sample, such as the 29 implementations carried out in social services; from this perspective, consistent results can be found in a wide range of factors. In order to establish the significance of the outcomes, the differences between the initial situation and the final one in the group of parents and children who completed the program were considered more prominently.

Data analysis focused on three types of outcomes. First of all, the outcomes of the experimental group of 217 families who completed the program implemented in social services were identified, always based on a comparative analysis with the outcomes obtained for the control group. The presentation must, necessarily, be made in a summarised way, showing the main factors identified.

Secondly, the data concerning the process of implementation of the program in the entire 29 implementations were analysed, differentiating between the outcomes of the main components of the methodology used and the results of the assessment of fidelity to the original program (Orte, Touza, Ballester, 2007). The first four indicators refer to self-reports drawn up by the trainers themselves. These reports are made in the 14 program sessions. The four next indicators deal with the assessment of fidelity, carried out by external observers, in the implementation of the program. For each indicator, the relationship between the quality of the methodology and the fidelity with the outcomes obtained is analysed. In this relationship, the level of family problems was taken into account as a mediating variable, by adjusting for the effects of these problems in the relationship being analysed.

3. Resultados

Los instrumentos con los que se realizan dichas evaluaciones son complementarios, produciendo informaciones que permiten comprobar la validez concurrente de los cambios observados. Antes ya se han presentado los principales instrumentos utilizados con el conjunto de la muestra experimental, así como la variedad de informantes. Las escalas calculadas permiten afirmar la consistencia de los cambios observados en el resto de instrumentos. Los resultados más destacados se pueden resumir en una serie de factores relevantes.

A continuación se presentan de forma resumida, los resultados familiares de las 29 aplicaciones agregadas realizadas en los servicios sociales. No se presentan de forma diferenciada los resultados de los hijos, dado que el análisis se centra en las hipótesis familiares. Como se puede observar en la tabla 2, en los 6 factores el análisis de varianza informa sobre la significación de las diferencias entre los cuatro grupos (experimentales pre y postest, controles pre y postest). A continuación se informa con los estadísticos para el análisis de muestras relacionadas y con las dimensiones de los efectos para cada factor (tabla 2).

Competencia familiar

Se observa una mejora de la competencia familiar, entendidas a partir de la comunicación familiar y de la mejora de las relaciones entre los padres y los hijos. Finalmente, también se observan mejoras en la organización y la cohesión familiar.

1. La comunicación familiar mejora de forma significativa en diversos aspectos, pero en especial, lo más significativo es que aumenta la comunicación positiva entre padres e hijos ($t=-6,08$ $p=0,000$). El tamaño de los efectos, según la d de Cohen² es bastante elevado ($d=0,88$).

2. La mejora de las relaciones entre los padres y sus hijos es confirmada por las declaraciones de ambos, obteniendo valores bastante significativos y consistentes establecidos a partir de los diversos registros utilizados ($t=-4,92$ $p=0,000$). El tamaño de los efectos, es también elevado ($d=0,68$).

3. La organización familiar consigue mejorar en diversos aspectos significativos, incluyendo entre

3. Results

The instruments whereby these assessments are carried out are complementary, producing information that enables us to check the concurrent validity of the changes observed. Above we presented the main instruments used with the whole experimental sample, as well as the variety of informants. The scales calculated enable us to demonstrate the consistency of the changes observed in the rest of the instruments. The most outstanding results can be summed up in a series of relevant factors.

Below we present a summary of the family outcomes for all the 29 implementations together carried out in social services. The children's outcomes are not given in a differentiated way, since the analysis focuses on the family hypotheses. As can be seen in Table 2, in the 6 factors, the analysis of variance reveals the significance of the differences between the four groups (pre- and post-test experimental, pre- and post-test control). Below we reveal the statistics for the analysis of related samples and the effect size for each factor (Table 2).

Family competence

An improvement in family competence - understood as family communication and parent-child relationships - can be seen. Eventually, improvements are also seen in family organization and cohesion.

1. Family communication improves significantly in several aspects, but especially, the most significant is that positive communication between parents and children increases ($t=-6.08$ $p=0.000$). The effect size, according to Cohen's d^2 is quite high ($d=0.82$).

2. The improvement in the relationships between parents and their children is confirmed by statements from both parties, obtaining quite significant, consistent values established from the different records used ($t=-4.92$ $p=0.000$). The effect size is also high ($d=0.68$).

3. Family organization gets better in several significant aspects, including the increase in family

Tabla 2. Competencia familiar

	F	Signif.	Grupos	t-test	Signif.	d
1. Comunicación	105,23	0,000	Grupo experimental	-6,08	0,00	0,82
			Grupo de control	-1,56	0,14	
2. Relaciones entre padres e hijos	64,902	0,000	Grupo experimental	-4,92	0,00	0,68
			Grupo de control	-1,50	0,16	
3. Organización familiar	3,263	0,021	Grupo experimental	-4,60	0,00	0,28
			Grupo de control	-1,92	0,12	
4. Cohesión familiar	13,762	0,000	Grupo experimental	-6,48	0,00	0,66
			Grupo de control	-2,03	0,05	
5. Habilidades parentales	61,704	0,000	Grupo experimental	-3,07	0,00	0,81
			Grupo de control	-0,55	0,24	
6. Parentalidad positiva	59,966	0,000	Grupo experimental	-6,49	0,00	0,93
			Grupo de control	-0,15	0,53	

Table 2. Family Competence

	F	Signif.	Grupos	t-test	Signif.	d
1. Communication familiar	105.23	0.000	Experimental group	-6.08	0.00	0.82
			Control group	-1.56	0.14	
2. Relations between parents and children	64.902	0.000	Experimental group	-4.92	0.00	0.68
			Control group	-1.50	0.16	
3. Organization familiar	3.263	0.021	Experimental group	-4.60	0.00	0.28
			Control group	-1.92	0.12	
4. Cohesion familiar	13.762	0.000	Experimental group	-6.48	0.00	0.66
			Control group	-2.03	0.05	
5. Parental Skills parentales	61.704	0.000	Experimental group	-3.07	0.00	0.81
			Control group	-0.55	0.24	
6. Parenting positiva	59.966	0.000	Experimental group	-6.49	0.00	0.93
			Control group	-0.15	0.53	

ellos el aumento de las reuniones familiares, antes prácticamente inexistentes entre las familias de toda la muestra; así como cambios muy relevantes en el tiempo de relación positiva entre padres e hijos ($t=-4,60$ $p=0,000$). El factor EPIS 3 incluye una amplia variedad de situaciones relativas a la organización familiar. El tamaño de los efectos, en este factor, es positivo pero reducido ($d=0,28$). La explicación es la elevada variabilidad de situaciones, haciendo aumentar la desviación de las puntuaciones en este factor.

4. La cohesión familiar también se hace más consistente. Mejora la conciencia de grupo y de las re-

get-togethers, which beforehand were practically inexistent among the families throughout the sample; as well as very relevant changes in the time of positive relations between parents and children ($t=-4.60$ $p=0.000$). The EPIS 3 factor includes a wide range of situations regarding family organization. The effect size, in this factor, is positive yet limited ($d=0.28$). The explanation is the high variability of situations, which increases the deviation of the scores in this factor.

4. Family cohesion also becomes more consistent. Awareness of the group and of the relation-

laciones entre ellos, controlando de forma efectiva el conflicto familiar. En cualquier caso, la limitada presencia de los maridos en las aplicaciones realizadas en los servicios sociales ha limitado dicho cambio, observando una limitada mejora de la cohesión por la no presencia de la influencia de ambos padres. En cualquier caso, los resultados son positivos ($t=-6,48$ $p=0,000$), con un tamaño de los efectos elevado ($d=0,66$).

Otro componente fundamental del programa que mejora de forma clara es el de las habilidades parentales, comprobando mejoras en los conocimientos del rol parental, así como aumentando la parentalidad positiva.

5. El factor "habilidades parentales" ofrece una valoración global de las habilidades eficaces para hacer de padre o madre y permite mostrar los cambios positivos. Dicha valoración se basa en la evaluación de la capacidad para implicarse como padre o madre, así como de la capacidad para afrontar y solucionar los problemas habituales con los que se encuentran. Se suele vivenciar la parentalidad con más interés, consiguiendo una mayor capacidad para disponer de criterios consistentes para analizar las alternativas antes de hacer algo. Las mejoras observadas son apreciables ($t=-3,07$ $p=0,000$), con un tamaño de los efectos bastante elevado ($d=0,81$) por la homogeneidad en la mejora realizada por las familias.

6. Los cambios más relevantes en la parentalidad positiva se observan en la mejora de su actividad como padres en diversos aspectos, entre los que se pueden destacar diversas cuestiones consideradas en este factor: utilizan consecuencias razonables cuando no se obedecen las reglas, usan instrucciones claras. Los resultados son positivos ($t=-6,49$ $p=0,000$), con un tamaño de los efectos muy elevado ($d=0,93$).

La selección de los seis factores se ha realizado a partir de los objetivos principales del programa. Como es evidente, hay otros factores referidos a los pares y a los hijos, pero se han considerado exclusivamente los que implican a la familia de forma más clara.

Para facilitar el análisis conjunto se ha calculado un índice de resultados familiares que, de forma ponderada, expresa la importancia que tienen los factores familiares. Dicho índice agregado se calcula tanto

ships therein improves, effectively controlling family conflict. At any rate, the limited presence of husbands in the implementations carried out in the social services restricted this change, with a limited improvement in cohesion due to the non-presence of the influence of both parents. In any case, the results are positive ($t=-6.48$ $p=0.000$), with a high effect size ($d=0.66$).

Another fundamental component of the program which improves ostensibly is parenting skills, with demonstrated improvements in knowledge of the parenting role, as well as a rise in positive parenting.

5. The "parenting skills" factor offers an overall appreciation of the effective skills to act as a father or mother and enables us to show the positive changes. This appreciation is based on the assessment of the ability to become involved as a father or mother, as well as the ability to cope with and solve the typical problems they face. Parenting is usually lived with more interest, achieving a greater ability to have consistent criteria at their disposal in order to analyse the alternatives before doing anything. The improvements observed are noticeable ($t=-3.07$ $p=0.000$), with quite a high effect size ($d=0.81$) due to the uniformity of the improvement made by the families.

6. The most relevant changes in positive parenting can be seen in the improvement in their activity as parents in several aspects, among which it is worth noting different issues considered in this factor: they use reasonable consequences when the rules are not obeyed, they use clear instructions. The results are positive ($t=-6.49$ $p=0.000$), with a very high effect size ($d=0.93$).

The choice of the six factors was made based on the main aims of the program. Obviously, there are other factors related to parents and to children, but we exclusively considered the ones more clearly involving the family.

To facilitate the joint analysis, an index of family outcomes was calculated which, on a weighted basis, expresses the importance family factors have. This aggregate index is calculated both for the situation prior to the start of participation in the program (pre-test) and at the end of it (post-test). The analysis of variance reveals a significant

Tabla 3. Indicadores de la metodología

Indicadores	Media	Desv.st.	Mín.	Máx.	Correl. parcial ¹	Sign. (a=0,05)
1. Exposición de contenidos	3,751	0,801	3	5	0,302	0,000
2. Eficacia de la actividad	4,111	0,598	2	5	0,246	0,000
3. Habilidad para manejar participantes difíciles	3,756	0,720	2	5	0,153	0,025
4. Fidelidad en la actuación realizada	3,705	0,820	2	5	0,230	0,000
5. Participación en los debates	3,880	0,729	2	5	0,110	0,108
6. Comprensión en las exposiciones	3,673	0,907	2	5	0,084	0,217
7. Participación en las actividades	3,687	0,641	2	5	0,256	0,000
8. Evaluación de conjunto de la fidelidad	3,854	0,459	3,25	5	0,348	0,000

¹ Correlación parcial entre cada indicador y el índice de resultados de la familia, controlando según el índice de problemática familiar.

Table 3. Methodology indicators

Indicators	Mean	St. dev.	Min.	Max.	Partial correl. ¹	Signif. (a=0.05)
1. Explanation of contents	3.751	0.801	3	5	0.302	0.000
2. Effectiveness of activity	4.111	0.598	2	5	0.246	0.000
3. Ability to handle difficult participants	3.756	0.720	2	5	0.153	0.025
4. Fidelity in the performance carried out	3.705	0.820	2	5	0.230	0.000
5. Participation in debates	3.880	0.729	2	5	0.110	0.108
6. Understanding explanations	3.673	0.907	2	5	0.084	0.217
7. Participation in activities	3.687	0.641	2	5	0.256	0.000
8. Assessment of fidelity as a whole	3.854	0.459	3.25	5	0.348	0.000

¹ Partial correlation between each indicator and the index of family outcomes, by adjusting for the index of family problems

para la situación previa al inicio de la participación en el programa (pretest) como al final del mismo (post-test). El análisis de varianza informa de una diferencia significativa entre los cuatro grupos. El análisis pre-test-posttest identifica un cambio significativo ($t=-13,469$ $p=0,000$), como se podía esperar a partir de los resultados de los factores presentados.

El segundo grupo de resultados se refiere al proceso de aplicación del programa. Como se ha explicado anteriormente, la evaluación del proceso es sistemática y permite calcular diversos indicadores, entre los cuales se han seleccionado los que informan directamente de la metodología desarrollada por los formadores.

El índice de problemática familiar se ha calculado a partir de tres indicadores de los que se dispone de la información de todas las familias: la si-

difference between the four groups. The pre-test/post-test analysis identifies a significant change ($t=-13.469$ $p=0.000$), as was to be expected from the results of the factors presented.

The second group of results refers to the process of implementation of the program. As explained above, the assessment of the process is systematic and allows us to calculate different indicators, out of which we selected the ones that directly reveal the methodology used by the trainers.

The index of family problems was calculated from three indicators whose information we have for all the families: employment status, level of education and structure of family life. A family in which the parents are unemployed, with very low levels of education, and who do not live with their

tuación laboral, el nivel de instrucción y la estructura de la convivencia familiar. Una familia con los padres en paro, con muy bajos niveles de instrucción y que no conviven con sus hijos (acogimientos institucionales o familiares temporales) obtienen las puntuaciones más elevadas en el índice de problemática familiar. Una familia con los padres con contratos fijos, estudios universitarios y el núcleo de convivencia completo, obtiene la más baja puntuación en dicho índice.

Los primeros indicadores se refieren a los autoinformes realizados por los propios formadores. Como se podrá observar (tabla 3), las valoraciones de la actividad, obtienen medias similares a las calculadas a partir de las realizadas por los observadores externos

1. Exposición de contenidos. Es uno de los tres componentes clave de la actuación de los formadores, junto a la realización de debates y a las actividades vivenciales de diversos tipos. La media es elevada (3,751), con una dispersión también elevada (0,801). El coeficiente de variación para este indicador es de un 21,35% de variabilidad. La correlación parcial del indicador con el índice de resultados familiares, controlando el índice de problemática familiar, es significativa.

2. La percepción de la eficacia de la actividad, por parte de los formadores, también obtiene una elevada media (4,111), pero la correlación parcial con los resultados de la familia, aun siendo significativa, no es tan relevante.

3. La habilidad para manejar participantes difíciles obtiene una media elevada (3,756). La correlación parcial con los resultados familiares es bastante baja, aun siendo significativa.

Los cuatro indicadores siguientes tratan sobre la evaluación de la fidelidad, realizada con observadores externos, en la aplicación del programa.

4. La fidelidad al programa original, según la actuación realizada, es bastante notable (3,705). En cualquier caso se observa una apreciable dispersión (0,820). Si se calcula el coeficiente de variación para este indicador, el resultado es de un 22,13% de variabilidad. La correlación parcial con los resultados familiares es significativa.

5. La participación en los debates es elevada (3,880), no correlacionando con los resultados familiares de forma significativa.

children (institutional placements or temporary families) obtains higher scores in the index of family problems. A family in which the parents have a stable job, a university education and the family unit is together, obtains the lowest score in this index.

The first indicators refer to self-reports made by the trainers themselves. As can be seen (Table 3), the assessments of the activity obtain similar measurements to the ones calculated from the ones conducted by the external observers.

1. Explanation of contents. This is one of the three key components in the trainers' performance, together with conducting debates and different kinds of experiential activities. The mean is high (3.751), with a high spread too (0.801). The coefficient of variation for this indicator is 21.35% variability. Partial correlation of the indicator with the index of family outcomes, adjusting for the index of family problems, is significant.

2. The perception of the effectiveness of the activity, by the trainers, also obtains a high mean (4.111), but partial correlation with the family outcome, although significant, is not as relevant.

3. The ability to handle difficult participants obtains a high mean (3.756). The partial correlation with the family outcomes is quite low, although it is still significant.

The next four indicators deal with the assessment of fidelity, carried out by external observers, in the implementation of the program.

4. Fidelity to the original program, according to the performance carried out, is quite significant (3.705). At any rate, considerable spread can be observed (0.820). If the coefficient of variation is calculated for this indicator, the result is 22.13% variability. Partial correlation with family outcomes is significant.

5. Participation in the debates is high (3.880), not significantly correlated to family outcomes.

6. Understanding the explanations is one of the most relevant indicators, not so much because of the mean it obtains (3.673), as to what it is expected to express. At any rate, it obtains a very high spread (0.907). The coefficient of variation for this indicator is 24.69% variability. Partial correlation with family outcomes is not significant.

6. La comprensión en las exposiciones es uno de los indicadores más relevantes, no tanto por la media que obtiene (3,673), como por lo que se espera que exprese. En cualquier caso, obtiene una muy elevada dispersión (0,907). El coeficiente de variación para este indicador es de un 24,69% de variabilidad. La correlación parcial con los resultados familiares no es significativa.

7. La participación en las actividades también es uno de los indicadores clave, por igual motivo que la comprensión, obteniendo una media importante (3,687) y una correlación parcial significativa con los resultados familiares.

8. Finalmente, se ha calculado un índice agregado, entendido como evaluación de conjunto de las autoevaluaciones y de la fidelidad en la aplicación del programa. El indicador obtiene una media relevante (3,854) y una correlación parcial significativa con los resultados familiares.

4. *Discusión*

Entre las limitaciones de nuestro estudio se podría hacer referencia en primer lugar a la potencial influencia de la deseabilidad social en las respuestas emitidas por padres y madres, así como por los hijos e hijas. La triangulación de las evaluaciones de los diversos informantes aportan un cierto control de los cambios, sin embargo, todos los cuestionarios basados en autodeclaraciones realizadas a los sujetos que han participado en los programas formativos tienen este riesgo.

La segunda limitación se observa en la autoevaluación por parte de los formadores sobre la calidad y resultados en las sesiones de su actuación. Dicha limitación se intenta controlar con las evaluaciones externas en una serie de sesiones clave.

El Programa de Competencia Familiar demuestra obtener buenos resultados, consistentes y de buena calidad, con familias en diversas situaciones de dificultad. La mayoría de los cambios identificados a partir de los seis factores considerados son relevantes para la mayoría de las familias, obteniendo mejores resultados (potencia de los efectos) en los factores que se basan en procesos de aprendizaje de elaboración menos compleja (Mejora de la comunicación y de las habilidades parentales).

Los resultados de la evaluación de los procesos

7. Participation in activities is also one of the key indicators, for the same reason as understanding, obtaining a notable mean (3.687) and a significant partial correlation with family outcomes.

8. Finally, an aggregate index was calculated - understood as an assessment of the self-assessments as a whole and of fidelity in the implementation of the program. The indicator obtains a relevant mean (3.854) and a significant partial correlation with family outcomes.

4. Discussion

As to the limitations of our study, we could refer first of all to the potential influence of social desirability in the answers given by fathers and mothers, as well as by the sons and daughters. A triangulation of the assessments of different respondents provides a certain control of the changes; however, all the questionnaires based on self-declarations by the subjects who participated in the training programs have this risk.

The second limitation can be observed in the self-assessment by the trainers as to the quality and outcomes in the sessions they led. We attempted to control this limitation with external assessments in a series of key sessions.

The Family Competence Program proves to obtain good, consistent, quality outcomes, with families in different situations of difficulty. Most of the changes identified through the six factors considered, are relevant for most of the families, achieving better outcomes (effect power) in the factors that are based on less complicated learning processes (improvement in communication and parenting skills).

The results of the assessment of the trainers' intervention processes are also positive. No significant differences between the self-assessments

de intervención de los formadores también son positivos. No se encuentran diferencias significativas entre las autoevaluaciones de la actividad y las evaluaciones externas sobre la fidelidad y los efectos observados en las dinámicas de los grupos.

Las condiciones sociales de las familias (patrones educativos familiares, nivel cultural), así como la dinámica familiar más amplia (familia extensa; parejas que no asisten a las sesiones, en los casos de divorcio, etc.) pueden limitar o potenciar algunos de los cambios relacionados con las relaciones familiares y las habilidades parentales. Controlar la problemática familiar permite comprobar hasta qué punto la actividad de los formadores es relevante en relación a los resultados. Aun siendo importante dicha influencia, la problemática familiar puede facilitar o neutralizar una actuación excelente.

En el estudio se ha construido un índice basado en tres indicadores clave de las condiciones sociales de las familias (situación laboral, nivel de instrucción y estructura de la relación familiar), observando que resulta ser un factor mediador relevante en la relación entre la actuación de los formadores y los resultados obtenidos por las familias. Dicho factor modula a la baja la influencia de las actividades que requieren una elaboración cognitiva más compleja: la participación en las sesiones de debate y la comprensión que consigue obtener el formador.

Como se ha podido comprobar, los indicadores de la actuación que explican los mejores resultados de las familias son la correcta exposición de los contenidos, la eficacia de la actuación en cada sesión, la fidelidad al programa y la participación por parte de padres e hijos en las actividades vivenciales. La participación más efectiva, en la producción de cambios en las familias, es la que se obtiene en las actividades vivenciales, por encima de la participación en los debates y otras opciones metodológicas.

En cualquier caso, la metodología, en su conjunto, tiene un impacto significativo sobre los resultados familiares, obteniendo una correlación importante después de controlar la influencia de la problemática familiar.

A partir de los resultados identificados, se pueden considerar una serie de cuestiones:

1. La evaluación de la eficacia del trabajo con fa-

of the activity and the external assessments as to fidelity and the effects observed in group dynamics are found.

The social conditions of the families (family upbringing patterns, cultural level), as well as broader family dynamics (extended family; couples who do not attend sessions, in the cases of divorce, etc.) can limit or enhance some of the changes related to family relationships and parenting skills. Adjusting for family problems enables us to find out to what extent the activity of the trainers is relevant in relation to the outcomes. Even though this influence is important, family problems can facilitate or neutralize an excellent performance.

In the study, an index based on three key indicators of families' social conditions (employment status, level of education and structure of family relationships) was constructed, demonstrating that it turns out to be a relevant mediating factor in the relationship between the performance of the trainers and the outcomes achieved by the families. This factor decreases the influence of the activities that require more complex cognitive processing: participation in the debate sessions and the understanding the trainer manages to achieve.

As shown, the performance indicators that explain the best family outcomes are the correct explanation of contents, effectiveness in the performance in each session, fidelity to the program and participation by parents and children in the experiential activities. The most effective participation, in bringing about changes in families, is the one obtained in the experiential activities, more so than participation in the debates and other methodological options.

At any rate, the methodology, as a whole, has a significant impact on family outcomes, obtaining a considerable correlation after adjusting for the influence of family problems.

From the outcomes identified, a series of issues can be considered:

1. Assessment of the effectiveness of working with families is especially difficult for several reasons. Within the framework of the FCP, which can be considered to fall within the family competence approach, a great variety of intervention techniques are included which, even though they are based on a common paradigm and detailed pro-

milias resulta especialmente difícil por diversas razones. En el marco del PCF, que se pueden considerar dentro del enfoque de competencia familiar, se incluyen una gran variedad de técnicas de intervención que, aunque basadas en un paradigma y un programa detallado común, se aplican con estilos personales por parte de los formadores.

2. Aun contando con estas dificultades, el PCF ha demostrado su eficacia al superar los resultados conseguidos con otros tipos de planteamientos puramente clínicos (terapias individuales o de pareja) o informativos (escuelas de padres y similares).

3. El PCF ha mostrado su eficacia para conseguir mantener el compromiso de los participantes con los programas, así como para conseguir buenos resultados en la adherencia a los procesos de intervención (buena retención). Los miembros de la familia entienden lo que hacen, encuentran sentido al proceso en el que participan y observan mejoras en los aspectos considerados por el programa.

4. El trabajo socioeducativo con familias ha mostrado su capacidad para conseguir una aplicación fiel al diseño del programa.

5. Quedan diversas cuestiones importantes por aclarar que los estudios longitudinales en proceso permitirán aclarar:

- cuáles son los efectos a largo plazo de los programas y cuáles son los factores que más influyen en el mantenimiento o pérdida de efectos;
- cómo interaccionan los programas socioeducativos con las intervenciones clínicas que se realizan en paralelo.

Los resultados de las aplicaciones realizadas en la adaptación española, en su aplicación en los servicios sociales de atención primaria, son tan consistentes como los ofrecidos por los del SFP en las aplicaciones de referencia y en las adaptaciones internacionales (Kumpfer y Alvarado, 2003; Kumpfer, et al. 2008), mostrando su eficacia de acuerdo a dichos estudios.

En conclusión, la aplicación del Programa de Competencia Familiar en un contexto de atención como el ofrecido por los servicios sociales, es decir, en un contexto de familias con ciertas dificultades sociales y educativas, ha mostrado resultados bastante apreciables, siendo un factor clave la metodología desarrollada por los formadores, así como la fide-

gram, are implemented with personal styles by the trainers.

2. Even bearing in mind these difficulties, the FCP has proved its effectiveness by surpassing the outcomes achieved with other purely clinical (therapy as an individual or couple) or instructive (schools for parents and the like) types of approaches.

3. The FCP has shown its effectiveness in managing to keep the commitment of the participants to the programs, as well as in achieving good results in their compliance with the intervention processes (good retention). Family members understand what they are doing, find the process they are participating in has meaning and can see improvements in the aspects considered by the program.

4. Socio-educational work with families has demonstrated its ability to achieve an implementation which is faithful to the program design.

5. There are still several important questions to clear up which the longitudinal studies in process will allow us to do:

- what are the long term effects of the programs and what are the factors that most influence the maintenance or loss of effects;
- how do socio-educational programs interact with clinical interventions conducted in parallel?

The outcomes of the implementations carried out in the Spanish adaptation, in their implementation in primary care social services, are as consistent as the ones offered by the SFP in benchmark implementations and in international adaptations (Kumpfer and Alvarado, 2003; Kumpfer, et al. 2008), showing their effectiveness along the same lines as these studies.

In conclusion, the implementation of the Family Competence Program in a context of care such as the one offered by the social services, that is, in a context of families with certain social and educational difficulties, has shown quite notable results, with the methodology followed by the trainers acting as a key factor, along with their fidelity to the written program. The improvements are coherent with the model upon which the program is based, and are coherent with other implemen-

dad al programa escrito. Las mejoras son coherentes con el modelo desde el que se desarrolla el programa, son coherentes con otras aplicaciones del programa y permiten confirmar la utilidad del PCF para la gran mayoría de objetivos planteados, en la aplicación adaptada a población española.

Notas

1 Este trabajo se enmarca en la convocatoria de ayudas de apoyo para grupos de investigación competitivos, según Resolución del Conseller d'Educació, Cultura i Universitats de 16 de Diciembre de 2011. BOIB, núm. 3, 07-01-2012.

2 Se utiliza la *d* de Cohen corregida para medidas repetidas, en la cual se realiza el cálculo de la desviación típica combinada de los dos grupos, mediante la raíz cuadrada de la media de las dos desviaciones típicas. Esta opción se reserva solo para el caso en que los dos grupos tengan el mismo número de sujetos.

tations of the program and allow us to confirm the usefulness of the FCP for the overwhelming majority of the aims posed, in the implementation adapted to the Spanish population.

Notes

1 This work falls into the framework of the call for support aid for competitive research groups, according to the Resolution by the Councillor of Education, Culture and Universities dated 16 December 2011. BOIB, num. 3, 07-01-2012.

2 Cohen's *d* corrected for repeated measures is used, in which the calculation of the combined standard deviation of the two groups is carried out, using the root mean square of the two standard deviations. This option is reserved only for the case in which the two groups have the same number of subjects.

Referencias bibliográficas / References

- Barraca, J. y López-Yarto, L. (2003). *ESFA. Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* (41), 1-103.
- Collins, D.; Jordan, C. & Coleman, H. (2010). *An Introduction to Family Social Work*. Belmont (USA), Brooks/Cole.
- Kaplan, L. & Girard, J.L. (1994). *Strengthening high-risk families: a handbook for practitioners*. Lexington Books.
- Kochanska, G., Murray, K., & Coy, K. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: from toddler to early school age. *Child Development* (68), 173-186.
- Kumpfer, K.L. (1998). Selective prevention interventions: the strengthening families program. En R.S. Ashery, E.B. Robertson y K.L. Kumpfer (Eds.). *Drug Abuse Prevention Through Family Interventions* (NIDA Research Monograph No. 177. NIH Publication No. 99-4135) Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Kumpfer, K.L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors, *American Psychologist*, 58,(6/7), 457-465.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P. & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity in universal family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3 (3), 241-244.
- Kumpfer, K.L., & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3/4 (Fall).
- Kumpfer, K. L., Demarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Utah: Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K.L., Pinyuchon, M., de Melo, A., & Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP). *Evaluation and Health Professions*. 33 (2), 226-239.
- Lila, M., y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema* (17), 107-111.
- Lila, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2001). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. *Revista Latinoamericana de Psicología* (32), 301-319.
- Martínez, J., Fuertes, A., Ramos, M., & Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, (15), 161-166.
- Musitu, G., y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, (16), 288-293.

- Nation, M., Kumpfer, K.L., Crusto, C.A., Wandersman, A., Seybolt, D. Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58(6/7), 449-456.
- Nichols et al. (2000). *Handbook of family development and intervention*. Nueva York, Wiley.
- Orte, C., y GIFES. (2005a). Los programas de prevención de drogas centrados en la familia: una visión desde la investigación y la práctica. *Revista Proyecto* (53), 14-17.
- Orte, C., y GIFES. (2005b). Una investigación educativa sobre un programa de competencia familiar. En M. March, *Anuari de l'Educació de les Illes Balears* (págs. 284-295). Palma: Fundació Guillem Cifre de Colonya.
- Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C., y Oliver, J.L. (2008a). *Programa de Competencia Familiar (PCF). Manual de implementación del Programa de Competencia Familiar (PCF)*. Palma: UIB.
- Orte, C., Touza, C., Ballester, L. y March, M. (2008b). Children of drug-dependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research*. 50, pp. 249 - 260. Disponible en Internet en: <http://www.informaworld.com>
- Orte, C.; Touza, C. y Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 4, 95 - 103.
- Pittman, F. (1987). *Turning points: Treating families in transition and crisis*. Nueva York, Norton.
- Repetti, R., Taylor, S., & Seeman, T. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin* (128), 330-366.
- Reynolds, C., & Kamphaus, R. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid: TEA ediciones.
- Saleebey, D. (1997). *The strengths perspectives in social work*. Nueva York, Longman.

Dirección de los autores/Authors' addresses

Carmen Orte. Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Campus UIB.
Carretera de Valldemossa, km. 7,5. 07122 Palma.

Correo electrónico / e-mail: carmen.orte@uib.es.

Fecha de recepción del artículo / received date: 15.9.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 17.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 22.10.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Orte, C., Ballester, L. y March, M. (2013). El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.1

Orte, C., Ballester, L. & March, M. (2013). The family competence approach, An experience of socio-educational Work with families. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.1

PARTICIPACIÓN PARENTAL EN INTERVENCIONES FAMILIARES PREVENTIVAS DE TOXICODEPENDENCIAS: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA EMPÍRICA

PARENTAL PARTICIPATION IN PREVENTIVE SUBSTANCE USE FAMILY-BASED INTERVENTIONS: AN EMPIRICAL REVIEW

A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NA PREVENÇÃO DO USO DE SUBSTÂNCIAS DE BASE FAMILIAR INTERVENÇÕES: UMA ANÁLISE EMPÍRICA

Jorge Negreiros

UNIVERSIDAD DE OPORTO

RESUMEN: El uso y el abuso de drogas son muy habituales en la adolescencia. Los padres desempeñan un importante papel en el consumo de drogas, tanto incitando a su consumo como fomentando la protección y la resiliencia. Las intervenciones familiares han demostrado ser un enfoque beneficioso en la prevención del consumo adolescente y otras conductas problemáticas de la adolescencia. No obstante, los bajos índices de participación representan una importante amenaza a la validez de las intervenciones familiares preventivas. Desde hace tiempo se viene reconociendo que uno de los principales problemas para la realización de intervenciones familiares es la captación, retención y participación de los progenitores. Aparte de esto, se ha visto que una mayor participación de los padres en las formaciones de prevención para progenitores está asociada a un efecto duradero sobre la conducta adolescente. Identificar específicamente lo que determina que la familia se implique y participe en los programas de prevención familiares es de máxima importancia, puesto que la implicación de los padres puede ser un factor de pronóstico de la eficacia del programa. Últimamente se ha prestado más atención a entender de qué manera los factores individuales, contextuales y de intervención pueden predecir la participación parental en las intervenciones familiares de prevención de drogodependencias. Los estudios sobre los factores de pronóstico de participación son útiles para identificar a aquellos individuos que hallan en mayor riesgo de abandonar. En este trabajo ofrecemos un repaso de la evolución más reciente de los diversos factores de pronóstico de la participación familiar en programas preventivos de consumo de drogas y otros problemas. A partir de los determinantes específicos y dinámicos de la participación que se estudian en este trabajo, al final proponemos un marco teórico de la participación familiar que presenta cuatro componentes básicos: (1) patrones de interacción familiar; (2) conocimiento y per-

cepções de los padres sobre los problemas conductuales de los hijos; (3) variables psicológicas de los hijos; y (4) percepciones de los padres sobre la intervención preventiva.

PALABRAS CLAVE: Prevención de consumo de drogodependencias, intervención familiar, factores de pronóstico, participación parental.

ABSTRACT: Substance use and misuse are very common in adolescence. Parents play an important part in substance use, both through inducing risk or promoting protection and resilience. Family-based interventions have proven to be a useful approach to prevent adolescent substance use and other youth problem behaviors. However, low participation rates are an important threat to the validity of family-based preventive interventions. It has long been recognized that one of the major problems in implementing family-based preventive interventions has been the recruitment, retention and participation of parents. Besides, the benefits of increased parent participation in preventive parent training are associated with a lasting effect on adolescent behavior. Identify specific determinants of participant engagement in family-based prevention programs is of utmost importance, as the level of parental engagement can be a predictor of program effectiveness. There has recently been increased attention to understanding how individual, contextual and intervention factors can predict parental participation in family-based drug prevention interventions. Research on predictors of participation is helpful in the way it can identify those individuals who may be at highest risk for drop out. In this paper we provide an overview of the more recent developments of the several predictors of family participation in preventive substance use and other problems family-based programs. Keeping in mind the specific dynamic determinants of participation examined in this review, we finally suggest a theoretical framework of family participation that includes four basic components: (1) family interaction patterns; (2) parent cognitions and attributions about child's behavior problems; (3) parent psychological variables; and; (4) parent perceptions about the preventive intervention.

KEYWORDS: Prevention of substance abuse, family intervention, predictors, parental participation.

RESUMO: O uso e abuso de substâncias são um fenómeno comum durante a adolescência. Os pais desempenham um papel crucial no uso de substâncias, quer induzindo riscos quer promovendo proteção e resiliência. Embora as intervenções familiares tenham sido consideradas como uma abordagem apropriada para prevenir o abuso de substâncias e outros comportamentos problema na adolescência, as baixas taxas de participação dos pais representam uma ameaça à validade destas intervenções. Com efeito, um dos mais sérios problemas associados à implementação de intervenções preventivas baseadas na família relaciona-se com o recrutamento, retenção e participação dos pais. Por outro lado, o reforço da participação dos pais nas intervenções preventivas está associado a claros benefícios no comportamento do adolescente. Deste modo, a identificação de determinantes específicos do envolvimento dos pais nos programas de prevenção, reveste-se de uma grande importância já que o nível de participação dos pais pode constituir um preditor da eficácia do programa. Recentemente, tem-se procurado analisar fatores individuais, contextuais e relacionados com a própria intervenção na sua relação com os níveis de participação dos pais em programas de prevenção do abuso de substâncias. A investigação sobre os preditores da participação revela-se útil na medida em que permite identificar os indivíduos que estão em maior risco de abandonar o programa. Neste artigo, apresenta-se uma perspetiva dos mais recentes desenvolvimentos dos diversos preditores da participação dos pais em programas familiares de prevenção do abuso de substâncias. Com base na revisão empírica efetuada, sugere-se um quadro teórico da participação que inclui quatro componentes básicos: (1) padrões de interação familiar; (2) cognições e atribuições dos pais acerca do comportamento da criança; (3) variáveis psicológicas relacionadas com os pais e; (4) percepção dos pais acerca da intervenção preventiva.

PALAVRAS-CHAVE: Prevenção do abuso de substâncias, intervenção familiar, preditores, participação dos pais.

Introducción

A pesar de algunos datos recientes que apuntan a un pequeño descenso del consumo adolescente de alcohol, tabaco y cannabis en algunas partes del mundo, el consumo de sustancias adictivas sigue siendo un problema sanitario grave en los países desarrollados, responsable del 31% de todas las muertes y del 25% de pérdida de años potenciales de vida (OMS, 2012). En Europa la mortalidad atribuida al tabaco varía entre el 27% y el 32% en los hombres y del 4% al 7% en las mujeres (Ezzati y Lopez, 2003). Se estima asimismo que el abuso de alcohol es responsable de casi el 15% de todas las muertes prematuras en Europa (Rehm et al., 2007).

El uso y abuso de sustancias adictivas es muy común en la adolescencia. Entre los estudiantes europeos con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años que participaron en una encuesta de 2011 del proyecto Encuesta Escolar Europea sobre Alcohol y otras Drogas (ESPAD, en sus siglas en inglés) (Hibell et al., 2012), de media, el 28% había consumido tabaco y un 2% de los estudiantes había fumado una cajetilla de cigarrillos por día durante los últimos 30 días. Es importante señalar que el 7% de los estudiantes consiguieron que fumaban diariamente desde la edad de 13 años o antes. Además, el 57% había bebido alcohol y el 43% de los estudiantes consiguieron episodios de beber desmesuradamente durante los últimos 30 días. De media, el 21% de los chicos y el 15% de las chicas habían consumido drogas al menos una vez en su vida. Asimismo, el 13% de los estudiantes afirmó haber consumido marihuana o hachís durante los últimos 12 meses.

Las tendencias generales de consumo de sustancias adictivas en los 15 años del proyecto ESPAD (de 1995 a 2011) han indicado pequeñas reducciones de consumo de tabaco en los últimos 30 días entre 1999 y 2007. No obstante, el consumo de tabaco permaneció inalterado entre 2007 y 2011. En cuanto al consumo de alcohol, se puede ver una pequeña reducción en los últimos 30 días a partir de 2003. La tendencia al alza de episodios de beber en exceso de 1997-2005 reveló una pequeña reducción en 2011. En conjunto, en la mayoría de países se dio un aumento en la proporción de estudiantes que habían probado las drogas entre 1995 y 2011 (Hibell et al., 2012).

Introduction

Despite some recent data indicating a small decline in adolescent alcohol, tobacco and cannabis use in some parts of the world, substance use remains a very serious health problem in developed countries, accounting for 31% of all deaths and 25% of potential years of life lost (WHO, 2012). In Europe, mortality attributed to tobacco varies between 27% to 32% in men and 4% to 7% in women (Ezzati & Lopez, 2003). It is also estimated that excessive drinking is responsible for near 15% of all premature death in Europe (Rehm et al., 2007).

Substance use and misuse are very common in adolescence. Among European students aged between 15-16 years who participated in the 2011 survey of the project European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) (Hibell et al., 2012), on average, 28% had used tobacco and 2% of all students had smoked a packet of cigarettes per day during the past 30 days. It is important to note that 7% of the students reported that they had been smoking on a daily basis at the age of 13 or younger. Moreover, 57% had been drinking alcohol and 43% of the students reported heavy episodic drinking during the last 30 days. On average, 21% of the boys and 15% of the girls have used illicit drugs at least once during their lifetime. Besides, 13% of the students stated that they had used marijuana or hashish during the last 12 months.

The overall substance-use trends of these substances over the 15 years of the ESPAD project (from 1995 to 2011) have shown small reductions in smoking in the past 30 days between 1999 and 2007. Nevertheless, tobacco use remained unchanged between 2007 and 2011. As regards to alcohol use a small reduction since 2003 can be seen for use in the past 30 days. The upward trend for heavy episodic drinking throughout 1995-2007 has shown a slight reduction in 2011. Overall, in most of the countries there was an increase in the proportion of students having tried illicit drugs from 1995 to 2011 (Hibell et al., 2012).

Findings from the 2009/2010 survey of the Health Behavior in School-aged Children (HBSC)

Los resultados de 2009/2010 de la encuesta sobre la Conducta de Salud de los Escolares (HBSC, en sus siglas en inglés) indicaron que la prevalencia de consumo de tabaco, alcohol y embriaguez semanales aumenta sustancialmente con la edad, sobre todo entre los 13 y los 15 años, tanto en los chicos como en las chicas de la mayoría de países. Además se ven aumentos de consumo de tabaco, alcohol, embriaguez y experimentación con el cannabis semanales a medida que aumenta la edad de los chicos (OMS, 2012).

Una serie de estudios indican que la experimentación temprana (menos de 15 años) con tabaco, alcohol y cannabis está asociada a un aumento de los riesgos sociales y psicológicos (p.ej., EMCDDA, 2007). El consumo de alcohol está vinculado a diversas consecuencias negativas, tales como comportamientos sexuales de riesgo, pérdidas de conocimiento, accidentes de tráfico y violencia interpersonal. En la encuesta de 2011 del proyecto ESPAD (Hibell et al, 2012), de media, el 12% de los estudiantes consiguieron que habían tenido problemas graves con los padres o amigos y un porcentaje parecido (13%), que "habían tenido un rendimiento deficiente en la escuela o el trabajo". Hay datos crecientes que indican también que la dependencia del cannabis, tanto conductual como física, se da en un 7-10% de consumidores habituales (Kalant, 2004). El consumo de cannabis puede ser un factor de riesgo de esquizofrenia (Korf, 2009) y se ha asociado a unos niveles más altos de comportamiento sexual de riesgo, enfermedades de transmisión sexual y violencia interpersonal (Moore y Stuart, 2005).

Los padres desempeñan un papel importante en el consumo de sustancias adictivas, ya sea induciendo el riesgo o fomentando la protección y la resiliencia. La familia ejerce su influencia en el uso y abuso de estas sustancias de formas que ahora están bien reconocidas. El apoyo parental positivo y las conductas de control, así como un seguimiento parental adecuado, pueden estimular el desarrollo de conductas pro-sociales en los hijos y apartarlos de las malas compañías y su influencia (Foxcroft y Tsertsvadze, 2011). Una crianza disfuncional predice resultados perniciosos, como consumo de sustancias adictivas, violencia, estrés de crianza y riesgo de malos tratos infantiles (Johnston, Bachman, O'-

study found that the prevalence of weekly smoking, alcohol use and drunkenness increases substantially with age, especially between the ages of 13 and 15, for both boys and girls in most countries. Besides, increases in weekly smoking, weekly alcohol consumption, drunkenness and cannabis experimentation are seen with rising age for boys (WHO, 2012).

A number of studies indicate that early experimentation (under 15 years old) with tobacco, alcohol and cannabis is associated with increased risks at a social and psychological level (e.g., EMCDDA, 2007). Alcohol use is linked with various negative consequences, including risky sexual behaviors, blackouts, traffic accidents, and interpersonal violence. In the 2011 survey of the ESPAD project (Hibell et al, 2012), on average, 12% of the students reported that they had experienced serious problems with parents or friends and a similar percentage (13%) reported that they had "performed poorly at school or work". Accumulating evidence also indicates that cannabis dependence, both behavioral and physical, does occur in about 7-10% of regular users (Kalant, 2004). Cannabis consumption may be a risk factor for schizophrenia (Korf, 2009) and its use has been associated with increased rates of sexual risk behavior, sexually transmitted diseases and interpersonal violence (Moore & Stuart, 2005).

Parents play an important role in substance use, both through inducing risk or promoting protection and resilience. Family exerts its influence in substance use and misuse in ways that are now well established. Positive parental support and controlling behaviours and adequate parental monitoring can encourage the development of pro-social behaviour and reduce deviant peer groups' affiliation and influence (Foxcroft & Tsertsvadze, 2011). Dysfunctional parenting predicts detrimental outcomes, including substance use, violence, parenting stress and risk for child maltreatment (Johnston, Bachman, O'Malley, & Schulenberg, 2006; Sanders, Bor & Morawska, 2007; Shapiro, Prinz & Sanders, 2008). Several studies show that deficits in family practices and poor family relationships skills, excessive family conflict, and family disorganization are important

Malley y Schulenberg, 2006; Sanders, Bor y Morawska, 2007; Shapiro, Prinz y Sanders, 2008). Diversos estudios revelan que las deficiencias en las prácticas familiares y la falta de habilidad para las relaciones familiares, un exceso de conflicto familiar y la desorganización familiar son importantes predictores del abuso de sustancias adictivas en la adolescencia (Kumpfer y Alvarado, 2003; Mindel y Hoefler, 2006). Una de las asociaciones más investigadas entre las prácticas de crianza y el consumo de sustancias adictivas es la del control parental deficiente y las prácticas de crianza rudas. Las dinámicas coercitivas de interacción social en la familia están claramente vinculadas al desarrollo precoz de las toxicodependencias y otros comportamientos problemáticos (Patterson, Reid y Dishion, 1992).

En los últimos 30 años se ha observado un interés creciente por ensayar intervenciones destinadas a prevenir el consumo de sustancias adictivas y otros comportamientos problemáticos en los jóvenes. Durante este tiempo, se ha realizado un considerable progreso en la identificación y divulgación de programas relacionados con la eficacia. Las intervenciones basadas en la familia se reconocen ahora ampliamente como una de las intervenciones más eficaces para prevenir el consumo adolescente de sustancias adictivas (Foxcroft y Tsertsvadze, 2011). Diversos estudios han evidenciado que los efectos de las intervenciones sobre las prácticas de crianza son beneficiosos respecto a los problemas de conducta infantiles como agresión, delincuencia y toxicodependencias (Kumpfer y Alvarado, 2003; Forgatch, Patterson y DeGarmo, 2005; Smit, Verdurmen, Monshouwer y Smit, 2008; Pérez et al, 2009). Dado que las dinámicas familiares desempeñan un papel crucial en la iniciación al consumo de drogas y alcohol, se han desarrollado varias intervenciones para padres y familias con el fin de prevenir, retrasar o reducir la iniciación del consumo de alcohol y otras drogas. Estas intervenciones normalmente incluyen la adquisición activa de habilidades de crianza, mediante la creación de modelos a imitar, el juego de roles y el ensayo de las habilidades. En marcos familiares, los programas universales de prevención normalmente apuntan a fomentar el desarrollo de habilidades de crianza como el apoyo parental, conductas amorosas, establecimiento de límites o reglas claras y control pa-

predictors of substance misuse in adolescence (Kumpfer & Alvarado, 2003; Mindel & Hoefler, 2006). One of the most investigated associations between parenting practices and substance use has been poor parental monitoring and harsh parenting practices. Coercive social interaction dynamics in families are clearly linked to the early development of drug abuse and other problem behaviors (Patterson, Reid & Dishion, 1992).

The past 30 years have witnessed a growing interest to test interventions aimed at preventing substance use and other problem behavior in young people. During this period, significant progress has been made regarding the identification and dissemination of programs in relationship with efficacy. Family-based interventions are now widely recognized as one of the most effective interventions for preventing adolescent substance use (Foxcroft & Tsertsvadze, 2011). Several studies have demonstrated that intervention effects on parenting practices create benefits to child behaviour problems like aggression, delinquency and substance abuse (Kumpfer & Alvarado, 2003; Forgatch, Patterson & DeGarmo, 2005; Smit, Verdurmen, Monshouwer & Smit, 2008; Pérez et al, 2009). Because family dynamics play a crucial role in the initiation of substance use, several interventions have been developed for parents and families to prevent, delaying or reduce the initiation of alcohol and other drug use. These interventions usually include the active acquisition of parenting skills, through modeling, role-playing and rehearsal. In family settings, universal prevention programs usually take the form of supporting the development of parenting skills such as parental support, nurturing behaviours, establishing clear boundaries or rules and parental monitoring. Therefore, most important components of these programs include positive parent-child interaction, teaching parents to use time-out, provide positive reinforcement, teaching communication skills and rule setting. Social and peer resistance skills, the development of behavioural norms and positive peer affiliations can also be addressed within a universal substance abuse family-based preventive program (Lochman & Steenhoven, 2002).

rental. Por ello, los componentes más importantes de estos programas incluyen la interacción positiva padres-hijos, enseñar a los padres a usar el "tiempo fuera", ofrecer reafirmación positiva, enseñar habilidades de comunicación y fijación de reglas. Las habilidades de resistencia social y a los coetáneos, el desarrollo de normas de conducta y buscar la compañía de coetáneos positivos, también se pueden abordar desde un programa universal basado en la familia para la prevención de las toxicodependencias (Lochman y Steenhoven, 2002).

En general, el efecto de las intervenciones familiares sobre el consumo adolescente de drogas y otros problemas juveniles ha sido alentador. Las revisiones sistemáticas de las intervenciones basadas en evidencias (p.ej., Farrington y Welsh, 1999; Lochman y Steenhoven, 2002; Kumpfer, 2003; Kumpfer y Alvarado, 2003; Velleman, Templeton y Copello, 2005; Austin, Macgowan y Wagner, 2005; Stefan y Miclea, 2010; Foxcroft y Tsertsvadze, 2011; Kaslow, Broth, Smith y Collins, 2012) y las revisiones metaanalíticas (p.ej. Smit et al., 2008; Kaminski, Valle, Filene y Boyle, 2008) indicaron que estas intervenciones han demostrado su eficacia en prevenir el consumo de sustancias adictivas y otros comportamientos problemáticos infantiles. Estos positivos resultados se han consignado en distintos entornos (Aalborg et al., 2010; Letarte, Normandeau y Allard, 2010; Redmond et al., 2009; Henggeler y Schoenwald, 2011; Brook, McDonald y Yan, 2012; Donovan, Wood, Frayjo, Black y Surette, 2012), grupos meta (Mindel y Hoefler, 2006; Orte, Touza, Ballester y March, 2008; McDaniel, Braiden, Onyekwelu, Murphy y Regan, 2011; Posthumus, Raaimakers, Maassen, Engeland, y Matthys, 2012; Kumpfer, Whiteside, Greene y Allen, 2010), culturas (Skärstrand, Larsson y Andréasson, 2008; Pérez, et al., 2009; Kumpfer, Xie y O'Driscoll, 2012; Brotman et al., 2009; Ortega, Giannotta, Latina y Ciairano, 2012) y conductas adictivas (Trudeau, Spoth, Randall y Azevedo, 2007; Zhong et al., 2011; Donovan et al., 2012).

1. Objeto y alcance de la presente revisión bibliográfica

La principal preocupación de cara a una amplia divulgación de los programas basados en evidencias en entornos que tienen potencial para mantener-

Overall, the effect of family interventions on adolescent substance use and other youth problems has been encouraging. Systematic reviews of evidence-based interventions (e.g., Farrington & Welsh, 1999; Lochman, & Steenhoven, 2002; Kumpfer, 2003; Kumpfer & Alvarado, 2003; Velleman, Templeton, & Copello, 2005; Austin, Macgowan & Wagner, 2005; Stefan & Miclea, 2010; Foxcroft & Tsertsvadze, 2011; Kaslow, Broth, Smith & Collins, 2012) and meta-analytic reviews (e.g. Smit et al., 2008; Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008) indicated that these interventions have demonstrated efficacy in preventing substance use and other child problem behaviors. These positive results have been reported in different settings (Aalborg et al., 2010; Letarte, Normandeau & Allard, 2010; Redmond et al., 2009; Henggeler & Schoenwald, 2011; Brook, McDonald & Yan, 2012; Donovan, Wood, Frayjo, Black & Surette, 2012), target groups (Mindel & Hoefler, 2006; Orte, Touza, Ballester & March, 2008; McDaniel, Braiden, Onyekwelu, Murphy & Regan, 2011; Posthumus, Raaimakers, Maassen, Engeland, & Matthys, 2012; Kumpfer, Whiteside, Greene & Allen, 2010), cultures (Skärstrand, Larsson & Andréasson, 2008; Pérez, et al., 2009; Kumpfer, Xie & O'Driscoll, 2012; Brotman et al., 2009; Ortega, Giannotta, Latina & Ciairano, 2012) and addicted behaviours (Trudeau, Spoth, Randall & Azevedo, 2007; Zhong, et al., 2011; Donovan et al., 2012).

1. Focus and scope of this review

The main concern for broad dissemination of evidence-based programmes in settings that have potential to sustain efforts over time suggests the importance of examining issues related to imple-

los a lo largo del tiempo, remite a la importancia de examinar las cuestiones relacionadas con la implantación de programas preventivos de toxicodependencias en entornos de asistencia sanitaria (Aalborg et al., 2010). Si bien las intervenciones familiares son eficaces para prevenir la iniciación al consumo de drogas, más recientemente ha habido un gran interés por centrarse en cuestiones específicas que son pertinentes a la cuestión de la eficacia. En este sentido, los estudios recientes (Collins, Ready, Griffin, Walker y Mascaro, 2007; Shapiro, Prinz y Sanders, 2008; Letarte et al., 2010; Ocak, 2011; Hutzler, 2011; Ferrer-Wreder, Adamson, y Kumpfer, 2012) han examinado de qué forma los programas eficaces pueden conllevar mejoras para los grupos meta en la vida real. Tal como afirman Skärstrand, Bränström, Sundell, Källmén, y Andréasson (2009), “Existe una diferencia entre los estudios de eficacia y los estudios de efectividad. Se puede lograr una gran eficacia con una muestra pequeña, pero la efectividad es baja si sólo participa en ellos una pequeña parte de la población (p. 392)”.

En la presente revisión, nuestro objetivo es examinar más de cerca una de las barreras a la efectividad de las intervenciones basadas en evidencias: la baja participación parental en las intervenciones familiares de prevención de toxicodependencias. La baja participación y retención en estas intervenciones se han considerado obstáculos importantes a las intervenciones basadas en evidencias (National Institute of Mental Health, 2001; Nix, Bierman y McMahon, 2009). Además, la baja participación parental constituye un obstáculo grave que pone en peligro la viabilidad interna y externa de las intervenciones de prevención, así como su aplicación a gran escala (Lochman, y Steenhoven, 2002; Spoth y Redmond 2000). Por ejemplo, los bajos índices de participación representan una importante amenaza a la validez de las intervenciones familiares de prevención, porque puede llevar a pequeñas muestras sesgadas y a una menor potencia para detectar los efectos (Coie et al., 1993). La baja participación parental en los programas familiares de prevención también tiene implicaciones negativas al no ofrecer todos los beneficios de los servicios e intervenciones de salud pública (Connell, Dishion, Yasui, y Kavanagh, 2007). Mejorar el compromiso de las familias en las intervenciones familiares de

mentation of substance use prevention programmes in health care settings (Aalborg et al., 2010). Although family interventions are effective in preventing drug use initiation, more recently a major amount of interest has been given to focus on specific questions that are relevant to the issue of effectiveness. As so, recent research (Collins, Ready, Griffin, Walker & Mascaro, 2007; Shapiro, Prinz & Sanders, 2008; Letarte et al., 2010; Ocak, 2011; Hutzler, 2011; Ferrer-Wreder, Adamson, & Kumpfer, 2012) has examined how effective programs can bring improvements to the target groups in the real life. As stated by Skärstrand, Bränström, Sundell, Källmén, & Andréasson (2009), “There is a difference in efficacy studies and effectiveness studies. You can have a high efficacy with a small sample, but the effectiveness is low if only a small proportion of the population participate (p. 392)”.

In this review our goal is to take a closer look at one of the threats to effectiveness of evidence-based interventions: low parent participation in family-based substance use preventive interventions. Low participation and retention in family-based prevention interventions have been considered significant obstacles to evidence-based interventions (National Institute of Mental Health, 2001; Nix, Bierman & McMahon, 2009). Besides, low parental participation has been a serious obstacle that threatens internal and external validity of preventive interventions as well as their implementation on a large scale (Lochman, & Steenhoven, 2002; Spoth & Redmond 2000). For example, low participation rates are an important threat to the validity of family-based preventive interventions, because it may lead to small biased samples and a reduced power to detect effects (Coie et al., 1993). Low parental participation in family-based preventive programs has also negative implications by not providing all the benefits of public health services and interventions (Connell, Dishion, Yasui, & Kavanagh, 2007). Improving families’ engagement in family-based preventive interventions is important for maximizing the impact of interventions (Ingoldsby, 2010). For these reasons, some authors (e.g., Mulford & Redding, 2008) recognize that one of the leading problems in implementing family-based

prevención es importante para maximizar el efecto de las intervenciones (Ingoldsby, 2010). Por estas razones, algunos autores (como Mulford y Redding, 2008) reconocen que uno de los principales problemas al aplicar intervenciones familiares de prevención ha sido el de la participación de los padres.

Por otro lado, los beneficios de una mayor participación parental en estas intervenciones están asociados a un efecto duradero sobre los adolescentes (Begle y Dumas, 2011). Diversos hallazgos empíricos respaldan que una baja asistencia de los padres predice de manera significativa los resultados de los jóvenes. Rienks y colegas (2011) constataron que el nivel de implicación de los padres en las intervenciones preventivas estaba asociado a cambios positivos en las conductas problemáticas de los hijos y a reducciones en las prácticas de crianza inadecuadas. Más aún, los efectos de la intervención aún perduraban al cabo de un año desde la finalización del programa. En consonancia con este punto de vista, Reid, Webster-Stratton y Baydar (2004) demostraron que los cambios en los problemas de conducta de los hijos estaban positivamente relacionados con el nivel de participación de la madre en la intervención preventiva. Estos resultados plantean la necesidad de evaluar los efectos de los programas en el sentido de recabar información específica respecto al nivel de asistencia de padres e hijos a los programas preventivos. Además, algunas revisiones de intervenciones familiares para problemas de toxicoddependencia juvenil (p.ej., Austin, Macgowan, y Wagner, 2005) hacían hincapié en la necesidad de incorporar procedimientos para minimizar el abandono del tratamiento. Así pues, la inclusión de estas estrategias de implicación destinadas a aumentar la retención en el tratamiento es ahora una directriz aceptada de tratamiento para aumentar la efectividad de las intervenciones familiares para problemas de toxicoddependencia adolescente.

Un gran número de estudios han identificado factores individuales, contextuales y de intervención para predecir la participación parental en intervenciones familiares de prevención contra las drogas. Un número inferior de estudios ha examinado los factores de intervención vinculados a la participación en programas (McCurdy y Daro, 2001).

preventive interventions has been the participation of parents.

In addition, the benefits of increased parent participation in family-based preventive interventions are associated with a lasting effect on adolescent behavior (Begle & Dumas, 2011). Several empirical findings support that low attending parents significantly predict youth outcomes. Rienks and colleagues (2011) found that the level of involvement of parents in preventive interventions was associated to positive changes in children's problematic behaviors and reductions in inadequate parenting practices. Furthermore the effects of the intervention persisted at the end of the year following program completion. In line with this view, Reid, Webster-Stratton and Baydar (2004) demonstrated that changes in children's conduct problems were positively related to the level of mother's participation in the preventive intervention. These results raise the question of evaluating programs effects in terms of gathering specific information concerning the level of parent and child attendance in preventive programs. Moreover, some reviews of family-based interventions for adolescent substance use problems (e.g., Austin, Macgowan, & Wagner, 2005) underscore the need to incorporate procedures to minimize treatment drop out. As so, the inclusion of these engagement strategies aimed at increasing treatment retention is now a shared treatment guideline to enhance the effectiveness of family-based interventions for adolescent substance use problems.

A large body of research has identified individual, contextual and intervention factors that predict parental participation in family-based drug prevention interventions. Fewer studies have examined intervention factors linked to program participation (McCurdy & Daro, 2001). Identify specific determinants of participant engagement in family-based prevention programs is of utmost importance as the level of engagement might be, as already mentioned, a predictor of program effectiveness (Spoth & Redmond, 2000). Also, a better knowledge about the determinants of parental engagement will help family providers to identify effective recruitment strategies by targeting their preventive efforts toward parents with specific

Identificar determinantes específicos de implicación de los participantes en los programas familiares de prevención es de suma importancia, puesto que la implicación podría ser, como se ha mencionado, un predictor de la efectividad del programa (Spoth y Redmond, 2000). Asimismo, un mejor conocimiento de los determinantes de la implicación parental ayudará a los administradores del programa a identificar estrategias de reclutamiento efectivas que orienten su labor preventiva hacia padres con características demográficas, psicológicas y conductuales específicas. Por ello, el principal objetivo de este artículo es identificar, sintetizar y presentar los avances y los debates más recientes sobre los distintos predictores de participación familiar en los programas preventivos de toxicodependencias y otros problemas.

2. Participación parental

Existe una amplia variedad de definiciones de los términos relacionados con la participación en programas (Nock y Ferriter, 2005). Algunos autores (p.ej., Ingoldsby, 2010) definen la participación o asistencia constante como "implicación". Por otra parte, Eisner y Meidert (2011), describen la implicación como un proceso que consiste en cuatro etapas diferentes, a saber, inscripción, participación, finalización y aprovechamiento. Dumas, Nissley-Tsiopinis y Moreland (2006), definen la implicación como "(...) todo el proceso por el que los padres se implican en un programa preventivo, desde la intención declarada de inscribirse hasta la inscripción en sí, asistencia a las sesiones y calidad de la participación (p.2)". La participación parental también se ha descrito dividiéndola en tres componentes distintos (Garvey, Julion, Fogg, Kratovil y Gross, 2006): a) inscripción (esto es, matricularse para participar en las sesiones grupales para padres); b) dosis (es decir, porcentaje de sesiones de intervención a las que asisten los padres) y c) implicación (calidad de la participación en las sesiones de intervención).

La cuestión de la participación parental se ha conceptualizado mediante dos enfoques principales distintos. Un enfoque ha sido el de identificar factores que puedan predecir la implicación de la familia en programas familiares de prevención. Estos estudios se dirigen a identificar predictores y

demographic, psychological, and behavioral characteristics. As so, the main aim of this article is to identify, synthesize and provide the more recent developments and discussions of the several predictors of family participation in preventive substance use and other problems family-based programs.

2. Parental participation

There is a wide variation in definitions of terms associated to program participation (Nock & Ferriter, 2005). Some authors (e.g., Ingoldsby, 2010) define participation or on-going attendance as engagement. In addition, Eisner & Meidert (2011), describe parental engagement as a multistage process that involves four different stages, namely, enrollment, participation, completion and utilization. Dumas, Nissley-Tsiopinis & Moreland (2006), define engagement as "(...) the entire process whereby parents become involved in a preventive program, from stated intent to enroll to actual enrollment, attendance at sessions, and quality of participation (p.2)". Parental participation has also been described in three different components (Garvey, Julion, Fogg, Kratovil & Gross, 2006): a) enrollment (i.e., signing up to participate in the parent group sessions); b) dose (i.e., percentage of intervention sessions the parents attend) and; c) engagement (quality of participation in the interventions sessions).

The issue of parental participation has been conceptualized through two different major approaches. One approach has been to identify factors that may predict family engagement in family-based preventive programs. These studies aim at specify predictors and correlates of family participation in order to assess the impact

correlaciones de participación familiar con el fin de valorar el efecto de la implicación en la reducción de las toxicodependencias adolescentes y otros problemas relacionados. Por ello, la investigación a menudo ha examinado qué es lo que distingue a los padres e hijos que llegan hasta el final de la intervención de aquellos que la abandonan. Dichos estudios son útiles en la medida en que pueden identificar aquellos individuos que pueden encontrarse en un mayor riesgo de abandono. El segundo enfoque apunta a ensayar métodos para mejorar el nivel de implicación de los padres en las intervenciones familiares (p.ej., Ingoldsby, 2010; Smith, Wohlstetter, Kuzin y Pedro, 2011; Gross et al., 2011; McDonald, Fitzroy, Fuchs, Fooker y Klasen, 2012).

2.1 Predictores de participación familiar

Identificar factores específicos que pronostiquen la participación familiar en las sesiones de los padres no es un ámbito reciente de investigación. Se ha identificado toda una diversidad de características demográficas, psicológicas y conductuales como importantes predictores de participación familiar en programas de prevención de conductas problemáticas en adolescentes. Si bien pocos estudios empíricos han examinado los factores que influyen en la asistencia de los padres, especialmente en las intervenciones de prevención contra las drogas, algunos estudios han explorado un amplio abanico de predictores de participación familiar. Por otra parte, pocos estudios abordan los predictores de participación parental en los programas universales (definidos como programas destinados a poblaciones que no han sido seleccionadas en función de los riesgos). Asimismo, son escasos los estudios que investigan el efecto de los problemas conductuales de los hijos sobre la participación de los padres en los programas. En esta revisión bibliográfica se examinarán cuatro ámbitos que parecen útiles para entender la participación familiar en las intervenciones preventivas para familias: (a) variables demográficas y contextuales; (b) características de la crianza; (c) características conductuales de los jóvenes e implicación parental; y (d) limitaciones organizativas y factores de intervención relacionados con la participación en el programa.

of engagement in the reduction of adolescent substance use and related problems. As so, research has frequently examined what distinguishes parent and youth characteristics that complete de intervention from those who drop out. These studies are helpful in the way they can identify those individuals who may be at highest risk for drop out. The second approach, aims at testing methods to improve the level of engagement of parents in family-based interventions (e.g., Ingoldsby, 2010; Smith, Wohlstetter, Kuzin & Pedro, 2011; Gross et al., 2011; McDonald, Fitzroy, Fuchs, Fooker & Klasen, 2012).

2.1 Predictors of family participation

Identify specific factors that predict family participation at parent sessions is not a recent area of research. A diversity of demographic, psychological, and behavioral characteristics has been identified as important predictors of family participation in prevention programs for adolescent problem behaviors. Although few empirical studies have examined factors that influence parental attendance, particularly for drug prevention interventions, several studies have explored a wide range of predictors of family participation. In addition, little research has addressed predictors of parent participation in universal programs (defined as programs intended for populations not selected on the basis of risks). Also, research investigating the effect of child behavior problems on program participation by parents is sparse. In this review, four domains that seem useful in understanding family participation in family-based preventive interventions will be examined: (a) demographic and contextual variables; (b) parenting characteristics; (c) youth behavioral characteristics and parental engagement; and (d) organizational constraints and intervention factors related to program participation.

2.1.1 Variables demográficas y contextuales

Los trabajos empíricos previos han identificado una serie de variables demográficas y contextuales que parecen estar vinculadas a la baja participación familiar. Algunos de los resultados acumulados sobre este tema indican que las familias con padres de baja asistencia presentan las siguientes características específicas: a) bajo nivel de estudios y bajo nivel socioeconómico; b) familias monoparentales; c) ausencia del padre biológico en el hogar; y d) familia numerosa (Bauman, Ennett, Foshee, Pemberton y Hicks, 2001; Haggerty et al., 2002; August et al., 2003; Heinrichs, Bertram, Kuschel, y Hahlweg, 2005; Coatsworth, Duncan, Pantin y Szapocznik, 2006; Connell et al., 2007). Por otra parte, Barkley y colegas (2000) observaron que el nivel de estudios de los padres era un predictor más potente de participación parental que el nivel socioeconómico o la depresión parental. Otros estudios recientes han corroborado estas observaciones, especialmente la relación positiva entre el nivel de estudios y la asistencia de los padres y la asociación negativa entre participación y estructura familiar (familias monoparentales), gran número de hijos, bajos ingresos familiares y familia numerosa (Quinn, Hall, Smith y Rabiner, 2010; Rienks, Wadsworth, Markman, Einhorn y Etter, 2011; Eisner y Meidert, 2011; Bloomquist et al., 2012). Con todo, Eisner y Meidert, (2011) observaron que ser padre o madre soltera no estaba asociado a una menor participación parental. Según los autores, esta observación indica “diferencias en la integración social de los padres o madres solteras en Europa y en EE UU, donde ser padre o madre soltera está más asociado a desventajas sociales y múltiples riesgos que, por ejemplo, en Alemania o Suiza (p. 91)”.

La fuerza de las redes de barrio y sus niveles de (des)organización se han investigado en su relación con la implicación parental. Una mala integración en el barrio normalmente levanta barreras contra la participación parental en las intervenciones preventivas. Eisner y Meider (2011) observaron que los individuos que forman parte de redes fuertes en los barrios presentaban el mayor nivel de participación en un programa de entrenamiento parental universal. En cambio, Byrnes y colegas (2011) concluyeron que unos niveles más altos de desorgani-

2.1.1 Demographic and contextual variables

Previous empirical work has identified a number of demographic and contextual variables that seem to be linked to low family participation. Some of the results that have been accumulated on this subject have shown that families of low attending parents have the following specific characteristics: a) low education level and low socioeconomic status; b) single-parent families; c) absence of biological fathers from the home and; d) larger family size (Bauman, Ennett, Foshee, Pemberton & Hicks, 2001; Haggerty et al., 2002; August et al., 2003; Heinrichs, Bertram, Kuschel, & Hahlweg, 2005; Coatsworth, Duncan, Pantin & Szapocznik, 2006; Connell et al., 2007). In addition, Barkley and colleagues (2000) found that parental education was a stronger predictor of parent participation than socioeconomic status or parental depression. More recent research had replicated most of these findings, particularly the positive relationship between parent's education level and attendance and the negative association between participation and family structure (single-parent families), large number of children, low family income and larger family size (Quinn, Hall, Smith & Rabiner, 2010; Rienks, Wadsworth, Markman, Einhorn & Etter, 2011; Eisner & Meidert, 2011; Bloomquist et al., 2012). However, Eisner & Meidert, (2011) found that being a single parent was not linked to less parental participation. According to the authors, this finding indicates, “differences in the social integration of single parents in Europe and the United States, where being a single parent is more associated with social disadvantage and multiple risks than is the case in Germany or Switzerland (p. 91)”.

The strength of neighborhood networks as well as its levels of (des) organization has been investigated in its relation to parental engagement. Poor neighborhood integration is usually expected to pose obstacles to parental participation in preventive interventions. Eisner and Meider (2011) found that individuals belonging to strong neighborhood networks had the highest levels of participation in a universal parental training program. In contrast, Byrnes and colleagues (2011) concluded that higher levels of neighbor-

zación de barrio en realidad aumentaban el nivel de participación de la familia en los programas preventivos, expresado en términos de mayor confianza en los efectos de la intervención y el nivel de permanencia hasta el final de la intervención. Con todo, estas observaciones contradictorias pueden ser fruto de diferencias culturales de los padres que participaron en el estudio de Eisner y Meider (padres de habla alemana y minorías inmigrantes de Zúrich, Suiza) y en el de Byrnes y colegas (familias de Bangkok, Tailandia).

2.1.2 Características de crianza y participación

La calidad de la interacción padres-hijos, las prácticas parentales y las variables de dinámicas de pareja se han examinado empíricamente en relación con la implicación y participación parental. Las variables de relación coparental (a saber, estado civil, conflicto, cooperación) parecen estar estrechamente relacionadas con la participación parental. Una serie de estudios han indicado que un mayor grado de alianza parental en la crianza y unos niveles inferiores de comunicación negativa guardan una relación positiva con la implicación parental en los programas familiares (McBride y Rane, 1998; Rienks et al., 2011).

Los datos disponibles sugieren que la variable de vínculo progenitor-hijo y dinámica familiar está claramente relacionada con la asistencia parental. Un estudio de Connell y colegas (2007) observó que un elevado conflicto familiar (junto con la ausencia del padre y juntarse con coetáneos negativos) eran predictores especialmente potentes de la participación de los padres en los programas preventivos, lo cual sugiere que el conflicto familiar, puesto que afecta tanto a padres como hijos, ayuda a la familia a reconocer la necesidad de una intervención preventiva para esos jóvenes de alto riesgo. Los datos también respaldan que la cohesión de la familia está relacionada con padres de baja asistencia, lo cual haría pensar que la percepción de los padres de que la cohesión familiar es elevada les puede parecer suficiente para lidiar con las conductas perniciosas de los hijos (Quinn et al., 2010).

Por otro lado, los padres que consignaban unos vínculos más estrechos con los hijos y unas mejores expectativas de rendimiento escolar de los hi-

hood disorganization actually increased the level of participation of the family in the prevention program, expressed in more confidence in the intervention's effects and the level of intervention completion. However, these contradictory findings may result from cultural differences of the parents that have participated in the Eisner and Meider study (German-speaking parents and immigrant minorities from Zurich, Switzerland) and in the Byrnes and colleagues study (families from Bangkok, Thailand).

2.1.2 Parenting characteristics and participation

The quality of parent-child interaction, parental practices and couple dynamics variables has received some empirical examination in its relationship with parental engagement and participation. Co-parental relationship variables (i.e., marital status, conflict, cooperation) seem to be strongly related to parental participation. A number of studies have shown that higher levels of parenting alliance and lower levels of negative communication are positively linked to parental involvement in family-based programs (McBride & Rane, 1998; Rienks et al., 2011).

Available evidence suggests that the parent-child bond variable and family dynamics clearly relates to parental attendance. A study by Connell and colleagues (2007), found that elevated family conflict (along with father absence and deviant peer involvement) were particularly strong predictors of parent's participation in the preventive program, suggesting that family conflict, because it affects both parents and children, helps families to recognize the need for a preventive intervention for those high risk youths. Evidence also supports that family cohesion is related to low attending parents, thus suggesting that the parents' perception that family cohesion is high may be sufficient to handle child disruptive behavior (Quinn et al., 2010).

In addition, parents who report stronger parent-child bonds and expectations for student achievement had lower participation rates (Quinn et al., 2010). Skärstrand and colleagues (2009) found that parents that were less warm in the relationship with the child were more likely to at-

jos presentaban índices de participación inferiores (Quinn et al., 2010). Skärstrand y colegas (2009) observaron que los padres que eran menos cálidos en la relación con sus hijos eran más susceptibles de asistir a la versión sueca del Programa de Fortalecimiento Familiar. Los autores interpretaron este dato en el sentido de que la percepción de una relación más cálida con su hijo hace que los padres estén menos interesados en participar porque ven menos ventajas en esta participación. Los padres que experimentan mayores niveles de frustración en la relación padre-hijo también son más susceptibles de participar (Bloomquist et al., 2012).

Otro importante predictor de participación está relacionado con las prácticas de crianza. En general, los padres que participan tienen una implicación emocional positiva con sus hijos. Los datos disponibles sugieren que los padres más susceptibles de participar son más constantes en cuanto a disciplina, fomentan prácticas de crianza más positivas, se ven a sí mismos como más implicados en la vida de sus hijos y los tienen más vigilados (Ryan, Boxmeyer y Lochman, 2009; Bloomquist et al., 2012). Baydar, Reid, y Webster-Stratton (2003) también observaron que los padres muy participativos exhibían prácticas de crianza mejores o más problemáticas.

Una serie de características de crianza se han asociado sistemáticamente a la implicación con los programas de prevención de consumo de drogas y otros problemas juveniles. Sin embargo, los estudios de la relación entre las características de crianza y la implicación parental se han centrado en tres dimensiones principales: a) percepciones de los padres respecto a las conductas problemáticas de los hijos; b) características psicológicas de los padres; y c) problemas psicológicos de los padres.

Una dimensión importante de la participación de los padres en las intervenciones preventivas está relacionada con las percepciones parentales respecto a los problemas de conducta de los hijos. Los estudios anteriores (Spoth, Redmond, Hockaday, y Shin, 1996; Spoth, Goldberg y Redmond, 1999; Bauman et al., 2001) concluyeron que la participación parental en talleres para prevenir el abuso de drogas no tenía ninguna relación con los informes de los padres respecto a los problemas conductuales de los hijos. Por ello, los autores señalaron que el riesgo percibido de problemas filiales podía no ser

tend a Swedish version of the Strengthening Families Program. The authors have interpreted this finding assuming that the perception of a warmer relationship with their child makes the parents less interested in participating because they see less benefits in participating. Parents who experienced higher levels of frustration in the parent-child relationship are also more likely to participate (Bloomquist et al., 2012).

Another important predictor of participation relates to parenting practices. Overall, high attending parents have a positive emotional involvement with their children. Available evidence suggests that parents more likely to participate are more consistent with discipline, promote more positive parenting practices, view themselves as more involved in their children lives and monitor their children more strongly (Ryan, Boxmeyer & Lochman, 2009; Bloomquist et al., 2012). Baydar, Reid, & Webster-Stratton, (2003), also found that high attending parents exhibited better or more problematic parenting practices.

A number of parenting characteristics have been consistently associated with engagement in drug and other youth problem behaviors preventive programs. However, research on parenting characteristics in relation with parental engagement has been focused in three main dimensions: a) parental perceptions about child's problem behaviors; b) parent's psychological characteristics and; c) parent's psychological problems.

An important dimension of parent's participation in preventive interventions relates to parental perceptions concerning child's behavior problems. Prior research (Spoth, Redmond, Hockaday, & Shin, 1996; Spoth, Goldberg & Redmond, 1999; Bauman et al., 2001) has concluded that parental participation in workshops to prevent drug abuse had no relationship with parent reports of youth behavioral problems. As so, the authors have pointed out that perceived risk for child problems may not be a crucial determinant on parent engagement. Recent research has provided more information related to this issue, confirming that high attending parents are more likely to perceive their children as more vulnerable and with serious problem behaviors. Sev-

un determinante crucial de la implicación parental. Estudios recientes han aportado más información en relación con esta cuestión, que confirma que los padres de asistencia elevada son más susceptibles de percibir a sus hijos como más vulnerables y con conductas problemáticas graves. Diversos datos empíricos indican que el riesgo percibido por los padres de que el hijo tenga problemas está vinculado a niveles más elevados de participación. Por ejemplo, Miller, Aalborg, Byrnes, Bauman y Spoth (2012) observaron que los padres que creen que sus hijos corren un mayor riesgo de conductas problemáticas también son más susceptibles de participar en los programas familiares de prevención. Además, Reid, Webster-Stratton y Bayar (2004) observaron que los padres con un alto grado de asistencia eran los que percibían a sus hijos como los más problemáticos y vulnerables. Los padres que percibían niveles más elevados de problemas conductuales en los hijos y que afirmaban ser más sistemáticos con la disciplina y experimentar niveles más altos de frustración en la relación con los hijos también eran más susceptibles de participar (Bloomquist et al., 2012). En consonancia con estos datos, Ryan y colegas (2009) indicaron que las madres que no asistían a los programas familiares de prevención eran las que admitían que sus hijos no presentaban conductas problemáticas en casa. Según los autores, la falta de participación se debía a que las madres podían no haber percibido la necesidad de una intervención preventiva dirigida a mejorar las conductas problemáticas de los hijos.

Garvey y colegas (2006) también demostraron que los niveles más altos de participación de la familia en un programa preventivo estaba relacionado con índices más elevados de testimonios de conductas problemáticas de los hijos por parte de los padres. Estos datos coinciden con otros resultados de investigación que indican que los padres muy participativos asisten a las sesiones de las intervenciones preventivas porque perciben diversos beneficios en dicha asistencia. Sin embargo, un estudio reciente constató que las percepciones parentales de los problemas conductuales de los hijos no estaban relacionadas con la participación familiar en una intervención comunitaria de entrenamiento de habilidades parentales (Eisner y Meidert, 2011). Según los autores, este dato contradictorio

eral empírico indica que el riesgo percibido por los padres de que sus hijos tengan problemas está vinculado a niveles más elevados de participación. Por ejemplo, Miller, Aalborg, Byrnes, Bauman & Spoth (2012) found that parents who believe their children are more at risk for problem behaviors are also more likely to participate in family-based prevention programs. Moreover, Reid, Webster-Stratton & Bayar (2004) found that high attending parents were those who perceived their children as most problematic and vulnerable. In addition, parents who perceived higher levels of behavior problems in their child and who self-reported being more consistent with discipline and as experiencing higher levels of frustration in the parent-child relationship were also more likely to participate (Bloomquist et al., 2012). In line with these findings, Ryan and colleagues (2009), have reported that mothers who did not attend a family-based preventive program were those who admitted that their children were not showing serious problem behaviours at home. According to the authors, the lack of participation was due to the fact that the mothers may not have perceived the need for a preventive intervention intended to improve child problem behaviours.

Garvey and colleagues (2006) also demonstrated that higher levels of participation of the family in the prevention program were linked to higher rates of parent reported child behavior problems. These findings are in line with other research results showing that high attending parents participate in preventive interventions because they perceive several benefits from attending the sessions of the program. Nevertheless, a recent study found that parental views of their child's behavior problems were unrelated to family participation in a community-based parent training intervention (Eisner & Meidert, 2011). According to the authors, this contradictory finding with most studies conducted about this issue may be related to differences in communication and motivation strategies.

Parental participation can also be influenced by parents' beliefs and attributions about the cause of their children's behavioral problems. Participation is less likely when parents are more prone to conceptualize child's problem behaviors

con la mayoría de estudios realizados sobre este tema puede estar relacionado con diferencias en las estrategias de comunicación y motivación.

La participación parental también puede verse influida por las creencias y atribuciones de los padres respecto a la causa de los problemas conductuales de sus hijos. La participación es menos probable cuando los padres son más propensos a atribuir las conductas problemáticas de sus hijos a factores del hijo más que a sus propias prácticas de crianza (Morrissey-Kane y Prinz, 1999). Del mismo modo, los padres de adolescentes que atribuían estas conductas a factores filiales ajenos a los padres eran más susceptibles de abandonar la intervención preventiva que en el caso de las intervenciones centradas exclusivamente en el hijo (Miller y Prinz, 2003).

En contraste con estas observaciones, Peters, Calam y Harrington, (2005) hallaron que las atribuciones parentales a la responsabilidad filial por las conductas problemáticas no guardaban relación con la participación de los padres. Por ejemplo, incluso las madres que creían que la causa de los problemas conductuales de sus hijos era atribuible a factores del hijo estaban dispuestas a participar en la intervención preventiva (Peters et al. 2005). De modo similar, Roberts, Joe y Rowe-Hallbert (1992) consignaron que la permanencia de los padres hasta el final de una intervención preventiva no guardaba relación con sus atribuciones iniciales respecto a los problemas de sus hijos. Con todo, la mayoría de estudios han demostrado que las percepciones y atribuciones de los padres respecto a los problemas de los hijos están relacionados con la participación parental de una forma que cuánto más asuman los padres la responsabilidad de las conductas problemáticas de los hijos (o de su solución), tanto más susceptibles serán de asistir a intervenciones preventivas familiares (Mah y Johnston, 2008).

Hasta la fecha se ha dedicado poca atención investigativa a las variables psicológicas de los padres en relación con el nivel de participación parental en intervenciones preventivas. Sin embargo, al menos dos características psicológicas han estado en el punto de mira de la investigación: la motivación y la autoeficacia parentales. En lo que se refiere a la motivación, hay datos respecto a su efecto sobre la participación de los padres en las intervenciones preventivas contra toxicodependencias de los jó-

as being attributable to child factors than to their own parenting practices (Morrissey-Kane & Prinz, 1999). In the same way, parents of youngsters who attributed these problem behaviors to child factors external to the parent were more likely to drop out of the preventive intervention compared to interventions that focused exclusively on the child (Miller & Prinz, 2003).

In contrast to these findings, Peters, Calam & Harrington, (2005) found that parental attributions of child responsibility for problem behaviors are not related to parents' participation. For example, even mothers who believe that the cause of their children's behavioral problems was attributable to child factors were disposed to participate in the preventive intervention (Peters et al. 2005). In a similar vein, Roberts, Joe & Rowe-Hallbert (1992) have reported that parents' completion of a preventive intervention had no relation to their initial attributions about the cause of their children's problems. However, most of the research has demonstrated that parental perceptions and attributions for their children's behavior problems are related to parental participation in a way that the more parents believe that they are somewhat responsible for their child's problem behaviors (or for their solution) the more they will be likely to attend family-based preventive interventions (Mah & Johnston, 2008).

Little research attention to date has been directed toward parents' psychological variables in association with the level of parental participation in preventive interventions. Nevertheless, at least two psychological characteristics have been the focus of the research: motivation and parenting self-efficacy. In what concerns motivation, there is some evidence regarding its impact on parent attendance at preventive interventions for youth substance use and other problem behaviors. Corroborating previous research (e.g., Miller & Prinz 2003; Nock and Photos 2006), Bloomquist and colleagues (2012) concluded that high attending parents were those who were highly motivated and had expectancies of the program to be focused on the parent. Another study also found that parents with lower parenting self-efficacy attended a greater number of preventive intervention ses-

venes y otras conductas problemáticas. Corroborando estudios anteriores (p. ej., Miller y Prinz 2003; Nock y Photos 2006), Bloomquist y colegas (2012) concluyeron que los padres con alto grado de asistencia eran aquellos que estaban muy motivados y abrigaban expectativas por el hecho de que el programa se centrara en los padres. Otro estudio también observó que los padres con baja autoeficacia de crianza asistían a un mayor número de sesiones de intervención preventiva (Garvey et al., 2006). Las actitudes de los padres respecto al alcohol y las drogas también se podían asociar al nivel de participación parental. Por ejemplo, Skärstrand y colegas (2009) observaron que una actitud menos permisiva hacia el consumo de alcohol guardaba una relación positiva con la participación.

Por último, los resultados de la investigación han sido poco concluyentes respecto a la relación entre el nivel de participación parental y los problemas psicológicos de los padres. Por ejemplo, Quinn y colegas (2010) desvelaron que el estrés vital y la depresión de los padres no guardaban relación con la asistencia de la familia. En el mismo sentido, Garvey y colegas (2006) hallaron que la participación parental en intervenciones familiares de prevención no estaba asociada a los niveles declarados por los padres de depresión y estrés. Otros estudios detectaron una asociación negativa entre la participación del progenitor varón y un estado deprimido, ansiedad y sucesos estresantes. Rienks y colegas (2011) consignaron que los progenitores que se definían como más eficaces para lidiar con el estrés eran más susceptibles de participar que los que sufrían un mayor número de factores de estrés, más ansiedad o un estado emocional más deprimido. Sin embargo, Bloomquist y colegas (2012) hallaron que los padres con niveles más elevados de tensión psicológica exhibían mayores niveles de participación.

2.1.3 Características conductuales de los jóvenes e implicación parental

Cabría mencionar que el nivel de implicación parental en las intervenciones familiares de prevención está relacionado con ciertas características conductuales de los jóvenes o el nivel de gravedad de sus conductas problemáticas. Diversos estudios han señalado que la asistencia estaba directamente

siones (Garvey et al., 2006). Parents' attitudes toward alcohol and drugs may also be linked to the level of parental participation. For example, Skärstrand and colleagues (2009) found that a less permissive attitude to alcohol use was positively related to participation.

Finally, research results have been inconclusive concerning the relationship between the level of parental participation and parent's psychological problems. For example, Quinn and colleagues (2010) demonstrated that parent life stress and depression were not related to family attendance. In the same vein, Garvey and colleagues (2006) found that parental participation in family-based preventive interventions was not associated with parents' reported levels of depression and stress. Other studies found a negative association between father participation and depressed mood, anxiety, and stressful events. Rienks and colleagues (2011) have reported that parents who defined themselves as more efficacious at coping with stress were more likely to participate comparing with those parents with a greater number of stressors, higher anxiety and more depressed mood. However, Bloomquist and colleagues (2012) found that parents with higher levels of psychological distress showed higher levels of participation.

2.1.3 Youth behavioral characteristics and parental engagement

It may be worth mentioning that the level of parental engagement in family preventive interventions is linked with specific youth behavioral characteristics or level of severity of child problem behaviors. Various studies have pointed out that attendance was positively related to child

relacionada con las conductas problemáticas de los hijos (Spoth, Redmond, Kahn y Shin, 1997; Cunningham et al., 2000; Haggerty et al., 2002). Así pues, los padres de chicos en mayor situación de riesgo eran más susceptibles de participar en las intervenciones preventivas.

En contraste con estos datos, una serie de estudios evidenciaron que una participación más baja de los padres estaba relacionada con una mayor gravedad de los problemas conductuales de los hijos (Orrell-Valente, Pinderhughes, Valente, Laird y Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Bauman et al., 2001; August et al. 2003; Dumas et al., 2006; Quinn et al., 2010). Por ejemplo, algunos estudios señalan que existe una asociación negativa entre la participación de la familia y la agresividad del hijo (Quinn et al., 2010). Según los autores, este dato plantea interrogantes porque las conductas más conflictivas podrían exigir estrategias de reclutamiento más intensas. En cambio, una mayor proporción de familias cuyos hijos habían informado de malos tratos eran más susceptibles de asistir a las sesiones familiares. Este dato indica que los padres, al ser conscientes de los malos tratos de los hijos, podrían sentirse más motivados a participar en la intervención preventiva.

2.1.4 Limitaciones organizativas y factores de intervención relacionados con la participación en los programas

Los estudios sobre los factores de intervención relacionados con la participación en los programas indican que existen una serie de aspectos prácticos de tiempo que pueden explicar por qué los padres no asisten a las intervenciones familiares de prevención. Efectivamente, las familias a menudo arguyen obstáculos prácticos, como la falta de tiempo y problemas de horario, costes elevados y falta de transporte y servicios de guardería para no asistir a las intervenciones preventivas (Spoth y Redmond, 2000; Fox, Gottfredson, Kumpfer y Beatty, 2004; Garvey et al. 2006; Bell, 2007; Ingoldsby, 2010; Eisner y Meidert, 2011). Por ejemplo, los datos disponibles sugieren que las limitaciones de tiempo, sobre todo en familias en las que ambos padres trabajan y en familias con un gran número de hijos, pueden poner en peligro las primeras fases de la participación parental (Eisner y Meidert, 2011).

problem behaviors (Spoth, Redmond, Kahn & Shin, 1997; Cunningham et al., 2000; Haggerty et al., 2002). As so, the parents of children at greatest risk were more likely to participate in preventive interventions

In contrast to these findings, a number of studies demonstrated that lower parent participation is linked to higher severity of child behavior problems (Orrell-Valente, Pinderhughes, Valente, Laird & Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Bauman et al., 2001; August et al. 2003; Dumas et al., 2006; Quinn et al., 2010). For example, some research indicates a negative association between family participation and child aggression (Quinn et al., 2010). According to the authors, this finding is quite challenging because more serious deviant behaviors may demand more intensive recruitment strategies. In contrast, a greater proportion of families whose children reported victimization were more likely to attend family sessions. This finding indicates that parents, being aware of this victimization of their children, may increase their motivation for participating in the preventive intervention.

2.1.4 Organizational constraints and intervention factors related to program participation

Research on intervention factors related to program participation has shown that there are a series of practical time-related issues that can explain why parents do not attend family-based preventive interventions. Indeed, families usually refer practical obstacles such as timing constraints and scheduling problems, high costs, and lack of transportation and child care for not attending preventive interventions (Spoth & Redmond, 2000; Fox, Gottfredson, Kumpfer & Beatty, 2004; Garvey et al. 2006; Bell, 2007; Ingoldsby, 2010; Eisner & Meidert, 2011). For example, available evidence suggests that timing constraints, particularly in families where both parents work and in parents with a large number of children, can put in danger the initial stages of parental participation (Eisner & Meidert, 2011).

Hasta la fecha se ha dedicado poca atención investigativa a la evaluación de los atributos del monitor de grupo o factores del programa de intervención relacionados con la participación en los programas (McCurdy y Daro, 2001). No obstante, los datos disponibles sugieren que las percepciones de los padres en relación con el enfoque del programa constituyen un factor importante que influye en el grado de asistencia al mismo. En general, los estudios indican que la forma en que los padres ven ciertos factores como la pertinencia cultural del programa o los objetivos y actividades (estén o no en consonancia con las necesidades de la familia), o las percepciones de los padres y las barreras asociadas a la intervención, son factores, todos ellos, que contribuyen a influir en la asistencia a los programas familiares de prevención. Por ejemplo, las percepciones de los padres sobre la aceptabilidad de una intervención preventiva pueden influir en la participación (Duncan, Coatsworth y Greenberg, 2009). La aceptabilidad se refiere a la adecuación y a los beneficios percibidos de las estrategias preventivas por parte de los clientes potenciales. Así pues, los beneficios percibidos que los padres atribuyen a una programa familiar están asociados a índices de asistencia más elevados (Spoth y Redmond, 2000). La investigación indica que los padres podrían incluso preferir un programa de duración más prolongada en la medida en que lo perciban como valioso y pertinente (Spoth y Redmond, 2000). Dumas y colegas (2006) detectaron que las madres con alto grado de asistencia a un grupo de crianza preventiva veían el programa como potencialmente beneficioso. Más aún, estas madres eran algo más jóvenes y tenían menos experiencia que las madres que no participaron en la intervención preventiva. La participación parental también es más alta cuando los objetivos del programa se acercan más a las motivaciones de los padres, a saber, aprender más sobre sus hijos u obtener ayuda para disciplinarlos (Gross et al., 2011). La pertinencia de la intervención también se puede conceptualizar en el sentido de su capacidad de desarrollar estrategias centradas en los padres. Por ejemplo, Bloomquist y colegas (2012) observaron que un potente predictor de la participación familiar era la expectativa de que el programa se centrara en los padres. Los padres que tenían la expectativa de que la intervención se centrara en

Little research attention to date has been directed toward the evaluation of provider attributes or intervention program factors related to program participation (McCurdy & Daro, 2001). Nevertheless, the available evidence suggests that parents' perceptions related to programs' approach is a major factor that influences the level of attending. In general, research has shown that the way parents view factors as the cultural relevance of the program or the goals and activities (being or not in accordance with family needs) or parents' perceptions of barriers associated with intervention all are contributing factors that influence attending family-based preventive programs. For example, parents' attributions of the acceptability of a preventive intervention can influence participation (Duncan, Coatsworth & Greenberg, 2009). Acceptability refers to the perceived appropriateness and perceived benefits of preventive strategies by potential clients. As so, the perceived benefits that parents hold about a family program are associated with higher attendance rates (Spoth & Redmond, 2000). Research shows that parents may even prefer a program with a longer duration as far as they perceive it as valuable and relevant (Spoth & Redmond, 2000). Dumas and colleagues (2006) found that high attending mothers to a preventing parenting group saw the program as potentially beneficial. Moreover, these mothers were somewhat younger and less experienced than mothers who did not participate in the preventive intervention. Parental participation is also higher when program goals are in line with parents' motivations, such as learn more about their children or get help with disciplining their children (Gross et al., 2011). Relevance of the intervention may also be conceptualized in terms of its capacity to develop strategies that are parent-focused. For example, Bloomquist and colleagues (2012) found that a strong predictor of family participation was the expectancy of the program to be centered on the parent. Parents who had an expectation that the intervention should be directed at the child were more likely to drop out of a parenting-focused intervention than those who had an expectation for parenting

los hijos eran más susceptibles de abandonar una intervención centrada en la crianza que aquellos que tenían la expectativa de mejorar sus habilidades de crianza (Miller y Prinz, 2003). Estas observaciones coinciden con otras observaciones de la investigación (p.ej., Garvey et al., 2006) que indican que los padres participan en programas preventivos porque buscan ayuda respecto a las cuestiones de crianza.

Por último, las características y habilidades del monitor del grupo pueden influir en la participación de las familias. En general, los monitores tienen que crear lazos con los padres, que suelen responder mejor a personas que conocen y en las que confían (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin y Berry, 2012). El grado de experiencia, la formación y la competencia cultural del monitor se ha asociado a la implicación de la familia (Kumpfer, Alvarado, Smith y Bellamy, 2002). Una serie de resultados de investigación (Quinn et al., 2010; Bloomquist et al. 2012) indican que el monitor es un factor que influye en la asistencia de la familia, lo cual confirma el importante papel de los monitores a la hora de influir sobre las decisiones de la familia de participar en programas de prevención de las toxicodependencias. Más concretamente, una participación parental elevada se asocia positivamente al nivel de experiencia del monitor, así como a sus características personales, como alta extroversión y bajo neurotismo (Bloomquist et al., 2012).

3. Discusión

La finalidad de esta revisión bibliográfica es la de examinar la literatura relacionada con los predictores parentales de participación a partir del supuesto de que una de las principales causas de fracaso de las intervenciones preventivas guarda relación con la dificultad de implicar a las familias. La participación de la familia es un aspecto fundamental que se cita a menudo en los artículos de revisión, así como un tema de suma relevancia para concienciar sobre la importancia de la investigación de la efectividad respecto a las intervenciones familiares basadas en evidencias para la prevención de las toxicodependencias adolescentes. Si bien las intervenciones de crianza han demostrado ser efectivas en ensayos clínicos aleatorios, un desafío que se plantea es el de establecer métodos eficientes

skills (Miller & Prinz, 2003). These findings are in line with other research findings (e.g., Garvey et al., 2006) that show that parents participate in prevention programs because they are seeking help with parenting.

Finally, the characteristics and skills of the group leader may influence the participation of families. In general, group leaders need to build relationships with parents, who tend to respond better to people they know and trust (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin & Berry, 2012). Providers' level of experience and training and cultural competence have been associated with family engagement (Kumpfer, Alvarado, Smith & Bellamy, 2002). A variety of research results (Quinn et al., 2010; Bloomquist et al. 2012) found that the implementer is a contributing factor in family attendance then confirming the important role group leaders have in influence family decisions to participate in substance use preventive programs. Specifically, high parent participation is positively associated to the level of experience of the implementer as well as personality characteristics such as high extraversion and low neuroticism (Bloomquist et al., 2012).

3. Discussion

The purpose of this review was to examine the literature related to parental predictors of participation assuming that one of the main causes of preventive interventions failure is related to difficulties in engaging families. Family participation is a critical issue appearing frequently in review articles and a most relevant topic for raising awareness about the importance of effectiveness research with regard to evidence-based family interventions for preventing adolescent substance use and misuse. While parenting interventions have been shown to be effective in randomized clinical trials, one challenge is to establish efficient methods to engage large numbers of families in family-based prevention for the purpose of get the most out of program effects (Connell et al.,

para implicar a un gran número de familias en la prevención familiar con el fin de aprovechar al máximo los efectos del programa (Connell et al., 2007). Incrementar la probabilidad de una intervención familiar efectiva por medio de una elevada participación conlleva una exploración de los factores que influyen en el nivel de reclutamiento y asistencia de los padres (Mulford y Redding; 2008; Quinn et al., 2010). Así pues, mejorar la participación constituye una labor hercúlea que apunta a la necesidad de investigar sobre los determinantes específicos que inciden en la implicación de los participantes.

A pesar de algunas constataciones contradictorias, esta revisión empírica ha revelado algunos patrones sistemáticos. A la luz de los determinantes específicos de participación examinados en esta revisión, proponemos un marco teórico de participación familiar que tiene cuatro componentes básicos: 1) patrones de interacción familiar; 2) conocimiento y atribuciones parentales de los problemas conductuales del hijo; 3) variables psicológicas de los padres; 4) percepciones de los padres respecto a la intervención.

El primer componente de este marco teórico -patrones de interacción familiar- contiene dimensiones como la comunicación, el conflicto y la cooperación. Los datos disponibles sugieren que una asistencia elevada de los padres a la intervención está asociada a: a) niveles más altos de alianza en el ejercicio de la crianza; b) niveles más bajos de comunicación negativa; c) niveles más altos de implicación parental en la vida de los hijos; d) prácticas de control más fuertes; e) elevado conflicto familiar; y e) vínculos débiles entre padres e hijos.

El segundo componente concierne al papel fundamental de las percepciones de los padres respecto a la conducta del hijo en relación con la asistencia. Las percepciones parentales respecto a los problemas conductuales del hijo tienen un efecto claro sobre la participación. Teniendo en cuenta lo observado en esta revisión empírica, parece acertado concluir que los padres con alto nivel de asistencia son más susceptibles de: a) percibir a sus hijos como más vulnerables y con problemas conductuales más graves; b) percibir a los hijos en un mayor riesgo de conductas problemáticas; c) consignar índices más elevados de problemas conductuales de los hijos; d) conceptualizar el consumo de drogas de

2007). To strengthen the likelihood of effective family intervention by way of high participation implicates an exploration of the factors that influence the level of recruitment and attendance of parents (Mulford & Redding; 2008; Quinn et al., 2010). As so, improving the participation of parents is a formidable task that points to the need for research on specific determinants on participant engagement.

Despite some contradictory findings, consistent patterns emerged in this empirical review. Taking into consideration the specific determinants of participation examined in this review, we suggest a theoretical framework of family participation that includes four basic components: 1) family interaction patterns; 2) parents' cognitions and attributions about child's behavior problems; 3) parent psychological variables; 4) parents perceptions about intervention.

This first component of this theoretical framework - family interaction patterns - includes dimensions such as communication, conflict and cooperation. Available evidence suggests that high parent intervention attendance is associated with: a) higher levels of parenting alliance; b) lower levels of negative communication; c) higher levels of parental implication in their children's lives; d) stronger monitoring practices; e) elevated family conflict; and e) weak parent-child bonds.

The second component includes the critical role of parental perceptions about their child behavior in relation to attendance. Parental perceptions concerning child's behavior problems have a clear impact on participation. Taking into consideration the findings of this empirical review it seems appropriate to conclude that high attending parents are more likely: a) to perceive their children as more vulnerable and with more serious problem behaviors; b) to perceive their children as more at risk for problem behaviors; c) to report higher rates of child behavior problems; d) to conceptualize child's substance use and other problem behaviors as being attributable to their own parenting practices.

The third component of this theoretical framework includes the role of parent psychological variables in participation. Although little research is available examining the influence of parents' psy-

los hijos y otras conductas problemáticas como atribuibles a sus propias prácticas de crianza.

El tercer componente de este marco teórico se refiere al papel de las variables psicológicas de los padres en la participación. Si bien se dispone de pocos estudios que examinen la influencia de las dimensiones psicológicas de los padres en la participación, esta revisión pone de manifiesto que los padres con alto nivel de asistencia están muy motivados, abrigan expectativas respecto a sí mismos en torno a la intervención, exhiben una menor autoeficacia en el ejercicio de la crianza y tienen actitudes menos permisivas respecto al consumo de alcohol y drogas.

El cuarto componente -percepciones de los padres respecto a la intervención- comprende dos aspectos esenciales: las expectativas de los padres respecto a la intervención y las características y habilidades del monitor de grupo. Numerosos estudios evidencian que la implicación parental está relacionada con hasta qué punto los objetivos del programa se corresponden con las motivaciones y expectativas de los padres. Concretamente, los padres con alto nivel de asistencia: a) perciben la intervención como apropiada, valiosa y pertinente; b) atribuyen diversos beneficios a la intervención preventiva; c) perciben los objetivos del programa como coincidentes con las necesidades de la familia; d) tienen la expectativa de que el programa se centre en el desarrollo de habilidades de crianza. Una serie de características y habilidades del monitor del programa constituyen asimismo factores no desdeñables asociados a la participación parental. Concretamente, la alta participación se asocia positivamente a: a) la experiencia y formación del monitor; b) rasgos de personalidad como alta extroversión y bajo neurotismo; c) la aptitud del monitor para expresar empatía y validar las sensaciones de los padres respecto a la intervención; d) la capacidad del monitor de expresar respeto por las creencias culturales y religiosas; e) la competencia del monitor para satisfacer las necesidades y expectativas de la familia.

Atraer y retener familias en las intervenciones es un aspecto traslacional fundamental de los programas basados en evidencias y una cuestión importante a abordar por los programas que ya están siendo aplicados (Ingoldsby, 2010). Esta revisión ha

chological dimensions in participation, this review demonstrates that high attending parents are highly motivated, have parent-focused expectancies for the intervention, show lower parenting self-efficacy and hold less permissive attitudes to alcohol and other drugs use.

The fourth component - parents' perceptions about intervention - embraces two essential issues: parents' expectations about the intervention and characteristics and skills of the group leader. Extensive research shows that parental engagement is the extent to which the program goals correspond to parents' motivations and expectancies. Specifically, high attending parents: a) perceive the intervention as appropriate, valuable and relevant; b) attribute several benefits to the preventive intervention; c) perceive the program goals and objectives as being in accordance with family needs; d) hold the expectancy of the program to be centered on the development of parenting skills. A number of characteristics and skills of the program provider are also non-negligible factors associated to parent participation. Specifically, high parent participation is positively associated to: a) the providers' level of experience and training; b) personality characteristics such as high extraversion and low neuroticism; c) the providers' aptitude to express empathy and validate the parents' feelings about the intervention; d) the ability of the group leader to express respect for cultural and religious beliefs; e) the providers' competence in meeting families' needs and expectations.

Engaging and retaining families in interventions is a critical translational issue for evidence-based programs and an important issue to address for programs already in community practice (Ingoldsby, 2010). This review has demonstrated that possible causes for low levels of participation among families include factors as elevated family conflict, negative parenting practices, inadequate parental monitoring, lack of parent-focused expectations for intervention, low motivation and mistrust concerning the relevance of the intervention or the group leader. Monetary incentives may increase families' initial interest but do not have an impact on latter attendance or program completion (Ingoldsby, 2010). Besides, interven-

puesto de manifiesto que las posibles causas de los bajos niveles de participación entre las familias comprenden factores como un elevado conflicto familiar, prácticas de crianza negativas, control parental inadecuado, falta de expectativas centradas en los padres respecto a la intervención, baja motivación y desconfianza respecto a la pertinencia de la intervención o hacia el monitor de grupo. Los incentivos pecuniarios pueden aumentar el interés inicial de las familias pero no tienen un efecto sobre la asistencia posterior o la permanencia en el programa hasta su conclusión (Ingoldsby, 2010). Por otro lado, las intervenciones que logran mejorar la participación y la retención son aquellos en los que las expectativas y motivaciones de las familias se tratan durante toda la intervención familiar de prevención.

La constatación de que la motivación es un predictor de la baja asistencia subraya la necesidad de realizar una valoración del grupo meta antes de iniciar la intervención preventiva, con el fin de llegar a poner en práctica intervenciones que sean motivadoras desde su inicio. Más aún, si un progenitor no abraza expectativas respecto a sí mismo en torno a la intervención, quizás sea necesario realizar entrevistas de motivación antes de iniciar el programa preventivo. Además, la observación de que la variable de "monitor de grupo" influye en la participación sugiere la necesidad de examinar más a fondo esta dimensión en los estudios de participación familiar. Más concretamente, haría falta una clarificación de las competencias del monitor y sus posibles efectos sobre dicha participación.

Por último, una parte importante de los estudios tratados en esta revisión se han centrado en las cogniciones y las atribuciones de los padres respecto a los problemas conductuales de los hijos y su propia autoeficacia de crianza (p.ej., la gravedad que atribuyen al problema, lo vulnerable que piensan que es su hijo, lo que piensan que constituye la causa del problema, lo competentes que se consideran para solucionar los problemas conductuales de su hijo). Los datos presentados en las secciones anteriores sugieren que abordar las cogniciones y atribuciones parentales puede constituir una estrategia válida para mejorar la participación parental en las intervenciones familiares de prevención.

Agradezco a mi colega Joana Sampaio sus valiosos comentarios sobre el borrador de este trabajo.

tions that are successful in improving participation and retention are those in which families expectations and motivations are addressed throughout the family-based preventive intervention.

The finding that low motivation is a predictor of low attendance underscore the need to conduct an assessment of the target group before initiating the preventive intervention in order to eventually put into practice onset motivational interventions. Moreover, if a parent lacks parent-focused expectations for intervention, motivational interviewing strategies may also be needed before initiating the preventive program. In addition, the finding that the variable "group leader" influences participation suggests that this dimension needs further examination in studies on family attendance. Specifically, a clarification of the competencies of the group leader and their possible effects on family participation is warranted.

Finally, an important part of the research covered in this review has focused on the cognitions and attributions of parents concerning child's behavior problems and their own parenting self-efficacy (e.g., how serious they think is the problem, how vulnerable they think is the child, what they think causes the problem, how competent they think they are to solve child's behavior problems). The findings presented in the preceding sections suggest that addressing these parental cognitions and attributions may be a valuable strategy to improve parent participation in family-based preventive interventions.

I gratefully acknowledge the colleague Joana Sampaio for her helpful comments on drafts of the paper.

Referencias bibliográficas / References

- Aalborg, A., Miller, B., Husson, G., Byrnes, H., Bauman, K. & Spoth, R. (2010). Implementation of adolescent family-based substance use prevention programmes in health care settings: Comparisons across conditions and programmes. *Health Education Journal*, 71 (1), 53-61.
- August, G.J., Lee, S.S., Bloomquist, M.L., Realmuto, G.M., & Hektner, J.M. (2003). Dissemination of an evidence-based prevention innovation for aggressive children living in culturally diverse, urban neighborhoods: The Early Risers effectiveness study. *Prevention Science*, 4 (4), 271-286.
- August, G.J., Bloomquist, M.L., Lee, S. S., Realmuto, G.M., & Hektner, J. M. (2006). Can evidence-based prevention programs be sustained in community systems-of-care? The Early Risers advanced-stage effectiveness trial. *Prevention Science*, 7 (2), 151-165.
- Austin, A.M., Macgowan, M.J., & Wagner E.F. (2005). Effective family-based interventions for adolescents with substance Use Problems: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 15 (2), 67-83.
- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K. & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice, *Children and Youth Services Review* doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chidyouth.2012.06.011> .
- Bauman, K.E., Ennett, S. T., Foshee, V. A., Pemberton, M. and Hicks, K. (2001). Correlates of participation in a family-directed tobacco and alcohol prevention program for adolescents", *Health Education & Behavior*, 28 (4) 440-61.
- Barkley, R.A., Shelton, T.L., Crosswait, C, Moore-House, M., Fletcher, K., Barrett, S., (2000). Multi-method psycho-educational intervention for preschool children with disruptive behavior: Preliminary results at post-treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (3), 319-332
- Baydar, N., Reid, M.J., & Webster-Stratton, C. (2003). The role of mental health factors and program engagement in the effectiveness of a preventive parenting program for Head Start mothers. *Child Development*, 74 (5), 1433-1453.
- Begle, A.M., & Dumas, J.E. (2011). Child and parental outcomes following involvement in a preventive intervention: Efficacy of the PACE program. *Journal of Primary Prevention*, 32(2), 67-81.
- Bell, M. (2007). Community-based parenting programmes: an exploration of the interplay between environmental and organisational factors in a Webster Stratton project. *British Journal of Social Work*, 37 (1), 55-72.
- Byrnes, H.F., Miller, B.A., Aalborg, A.E., Plasencia, A.V., & Keagy, C.D. (2011). Implementation fidelity in adolescent family-based prevention programs: relationship to family engagement. *Health Education Research*, 25 (4), 531-541.
- Bloomquist, M.L., August, G.J., Lee, S. S., Piehler, T.F., & Jensen, M. (2012). Parent Participation within community center or in-home outreach delivery models of the early risers conduct problems prevention program. *Journal of Child and Family Studies*, 21 (3), 368-383.
- Brook, J., McDonald, T., & Yan, Y. (2012). An analysis of the impact of the Strengthening Families Program on family reunification in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 34 (4), 691-695.
- Brotman, L.M., O'Neal, C.R., Huang, K., Gouley, K.K., Rosenfelt, A., Shrout, P.E. (2009). An experimental test of parenting practices as a mediator of early childhood physical aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (3), 235-245.
- Coatsworth, J.D., Duncan, L.G., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2006). Differential predictors of African American and Hispanic parent retention in a family-focused preventive intervention. *Family Relations*, 55 (2), 240-251.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G, Hawkins, J.D., Asarnow, J. R., Markman, H.J. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48 (10), 1013-1022.
- Collins, M., Ready, J., Griffin, J., Walker, K & Mascaro, N. (2007). The challenging of transporting family-based interventions for adolescent substance abuse from research to urban community settings. *The American Journal of Family Therapy*, 35 (5), 429-445.
- Currie C et al., eds. *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (Health Policy for Children and Adolescents, No. 6) <http://www.euro.who.int/HBSC>, accessed 2 May 2012).
- Connell, A.M., Dishion, T.J., Yasui, M., & Kavanagh, K. (2007). An adaptive approach to family intervention: linking engagement in family-centered intervention to reductions in adolescent problem behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (4), 568-579.

- Cunningham, C. E., Boyle, M., Offord, D., Racine, Y., Hundert, J., Secord, M. & McDonald, J. (2000). Tri-ministry study: Correlates of school-based parenting course utilization. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (5), 933-933.
- Donavan, E., Wood, M., Frayjo, K., Black, R.A. & Surette, D.A. (2012). A randomized, controlled trial to test the efficacy of an online, parent-based intervention for reducing the risks associated with college-student alcohol use. *Addictive Behaviors*, 37 (1), 25-35.
- Dumas, J. E., Nissley-Tsiopinis, J. & Moreland, A.D. (2006). From intent to enrollment, attendance, and participation in preventive parenting groups. *Journal of Child and Family Studies*, 16 (1), 1-26.
- Duncan, L.G., Coatsworth, J.D., & Greenberg, M.T. (2009). Pilot study to gauge acceptability of a mindfulness-based, family-focused preventive intervention. *Journal of Primary Prevention*, 30 (5), 605-618.
- Eisner, M., & Meidert, U. (2011). Stages of parental engagement in a universal parent training program. *Journal of Primary Prevention*, 32 (2), 83-93.
- European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction. *Drug use and related problems among very young people (under 15 years)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ezzati, M. & Lopez, A.D. (2003). Estimates of global mortality attributable to smoking in 2000. *Lancet*, 362, 847-852.
- Farrington, D.P., & Welsh, B.C. (1999). Delinquency prevention using family-based interventions. *Children & Society*, 3 (4), 287-303.
- Ferrer-Wreder, L., Adamson, L., & Kumpfer, K. L. (2012). Advancing intervention science through effectiveness research: A global perspective. *Child Youth Care Forum*, 41 (2), 109 -117.
- Forgatch, M.S., Patterson, G.R., & DeGarmo, D.S. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to Oregon model of parent management training. *Behavior therapy*, 36 (1), 3-13.
- Fox, D., Gottfredson, D., Kumpfer, K. & Beatty, P. (2004). Challenges in disseminating model programs: A qualitative analysis of the strengthening Washington DC families program. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7 (3), 165-176.
- Foxcroft, D.R., & Tsertsvadze, A. (2011). Universal family-based prevention programs for alcohol misuse in young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 9.
- Garvey, C, Julion, W., Fogg, L., Kratovil, A., & Gross, D. (2006). Measuring participation in a prevention trial with parents of young children. *Research in Nursing & Health*, 29 (3), 212-222.
- Gross, D., Johnson, T., Ridge, A., Garvey, C., Julion, W., Treysman, A.B., Breitenstein, S., & Fogg, L. (2011). Cost-effectiveness of childcare discounts on parent participation in preventive parent training in low-income communities. *Journal of Primary Prevention*, 32 (5-6), 283-298.
- Haggerty, K. P., Fleming, C.B., Lonczak, H. S., Oxford, M.L., Harachi, T. W., & Catalano, R. F. (2002). Predictors of participation in parenting workshops. *Journal of Primary Prevention*, 22, (4), 378-387.
- Henggeler, S.W., & Schoenwald, S.K., (2011). Evidence-based interventions for juvenile offenders and juvenile justice policies that support them. *Social Policy Report*, 25 (1), 1-27.
- Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A. & Kraus, L. (2009). The 2007 ESPAD report. Substance use among students in 35 European countries. *The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs, Stockholm, Sweden*.
- Heinrichs, N., Bertram, H., Kuschel, A. & Hahlweg, K. (2005). Parent recruitment and retention in a universal prevention program for child behavior and emotional problems: barriers to research and program participation. *Prevention Science*, 6 (4), 275-286.
- Hutzler, Y.S. (2011). Evidence-based practice and research: A challenge to the development of adapted physical activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28 (3), 189-209.
- Ingoldsby, E.M. (2010). Review of interventions to improve family engagement and retention in parent and child mental health programs. *Journal of Child and Family Studies*, 19 (5), 629-645.
- Irvine, A.B., Biglan, A., Smolkowski, K, Metzler, C.W., & Ary, D.V. (1999). The effectiveness of a parent skills program for parents of middle schools students in small communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (6), 811-825.
- Johnston, L.D., Bachman, P. M., O'Malley, J.G., & Schulenberg, J.E. (2006). *Monitoring the future national results on adolescent drug use: Overview of key findings, 2005 (NIH publication number 06-5882)*. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.

- Kalant, H., (2004) Adverse effects of cannabis on health: an update of the literature since 1996. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 28 (5), 849-63.
- Kaminski, J.W., & Valle, L.A., & Filene, J.H., & Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (4), 567-589.
- Kaslow, N.J., Broth, M. R., Smith, C. O., & Collins, M.H. (2012). Family-based interventions for child and adolescent disorders. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38 (1), 82-100.
- Korf, D. (2009). Cannabis in Europe: social research studies on dynamics in perception, policy and markets. In Muscat, D., Korf, D., Negreiros, J., Vuillaume, D., *Signals from drug research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kumpfer, K., Alvarado, R., Smith, P. & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3 (3), 241-244.
- Kumpfer, K. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problems. *American Psychologist*, 58 (67), 457-465.
- Kumpfer, K., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58 (6-7), 457-465.
- Kumpfer, K., Whiteside, H., Greene, J. & Allen, K. (2010). Effectiveness outcomes of four age versions of the strengthening families program statewide field sites. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 14 (3), 211-229.
- Kumpfer, K., Xie, J., & O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a culturally adapted strengthening families program 12-16 years for high-risk Irish families. *Child & Youth Care Forum*, 41 (2), 173-19.
- Letarte, M., Normandeau, S., Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program "Incredible Years" in a child protection service. *Child Abuse & Neglect*, 34 (4), 253-261.
- Lochman, J.E., & Steenhoven, A. (2002). Family-based approaches to substance abuse prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 23 (1), 49-114.
- Mah, J.W.T., & Johnston, C. (2008). Parental social cognitions: Considerations in the acceptability of and engagement in Behavioral parent training. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11 (4), 218-236.
- Masi, M., Miller, R., & Olson, M. (2003). Differences in dropout rates among individual, couple, and family therapy clients. *Contemporary Family Therapy*, 25 (1), 63-75.
- McBride, B.A., & Rane, T.R. (1998). Parenting alliance as a predictor of father involvement: An exploratory study. *Family Relations*, 47 (3), 229 - 236.
- McCurdy, K., & Daro, D. (2001). Parent involvement in family support programs: An integrated theory. *Family Relations*, 50 (2), 113-121.
- McDaniel, B., Braiden, H.J., Onyekwelu, J., Murphy, M., & Regan, H. (2011). Investigating the effectiveness of the Incredible Years basic parenting programme for foster carers in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 17 (1), 55-67.
- McDonald, L., Fitzroy, S., Fuchs, I., Fooker, I. & Klasen, H. (2012). Strategies for high retention rates of low income families in FAST (Families and Schools Together): an evidence-based parenting programme in US, UK and Germany. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (1), 75-88.
- Miller, B.A., Aalborg, A.E., Byrnes, H. F., Bauman, K., & Spoth, R. (2012). Parent and child characteristics related to chosen adolescent alcohol and drug prevention program. *Health Education Research*, 27 (1), 1-13.
- Miller, G.E., & Prinz, R.J. (2003). Engagement of families in treatment for childhood conduct problems. *Behavior Therapy*, 34 (4), 517-534.
- Mindel, C., & Hoefler, B.A. (2006). An evaluation of a family strengthening program for substance abuse offenders. *Journal of Social Service Research*, 32 (4), 23-38.
- Moore, T. & Stuart, G. (2005) A review of the literature on marijuana and interpersonal violence. *Aggression and Violent Behavior* 10 (2), 171-192.
- Morrissey-Kane, E., & Prinz, R.J. (1999). Engagement in child and adolescent treatment: The role of parental cognitions and attributions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2 (3), 183-198.
- Mulford, C.F., Redding, R.E. (2008). Training the parents of juvenile offenders: State of the art and recommendations for service delivery. *Journal of Child and Family Studies*, 17 (5), 629-648.

- National Institute of Mental Health. (2001). *Blueprint for change: Research on Child and Adolescent Mental Health's Council's Workgroup on Child and Adolescent Mental Health Intervention Development and Deployment*. (DHHS Publication No. CG 031- 591). Washington, DC: US Government Printing Office.
- Nix, R.L., Bierman, K.L., & McMahon, R.J. (2009). How attendance and quality of participation affect treatment response to parent management training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77* (3), 429-438.
- Nock, M.K., & Ferriter, C. (2005). Parent management of attendance and adherence in child and adolescent therapy: a conceptual and empirical review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 8* (2), 149-166.
- Nock, M.K., & Photos, V. (2006). Parent motivation to participate in treatment: Assessment and prediction of subsequent participation. *Journal of Child and Family Studies, 15* (2), 345-358.
- Ocak, S. (2011). Discussed issues in prevention intervention programs. *Educational Sciences: Theory & Practice, 11* (3), 1396-1402.
- Orrell-Valente, J.K., Pinderhughes, E.E., Valente, E., Laird, R.D., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). If it's offered, will they come? Influences on parents' participation in a community-based conduct problems prevention program. *American Journal of Community Psychology, 27* (6), 783-783.
- Orte, C., Touza, C., Ballaster, L. & March, M. (2008). Children of drug-dependent parents: prevention programme outcomes. *Educational Research, 50*, (3), 249-260.
- Ortega, E., Giannotta, F., Latina, D., & Ciairano S. (2012). Cultural adaptation of the strengthening families program 10-14 to Italian families. *Child Youth Care Forum, 41* (2), 197-212.
- Pérez, J., Díaz, S., Villa, R., Fernández-Hermida, J., Carballo, J. & Garcia-Rodrigues, O. (2009). Prévention familial de drogas: el programa "Familias que funcionan. *Psicothema, 21* (1), 45-50.
- Patterson, G.R., Reid, J. B., & Dishion, T.J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Peters, S., Calam, R., & Harrington, R. (2005). Maternal attributions and expressed emotion as predictors of attendance at parent management training. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 46* (12), 436-448.
- Posthumus, A.E., Raaijmakers, M. A., Maassen, G.H., Engeland, H., & Matthys, W. (2012). Sustained effects of Incredible Years as a preventive intervention in preschool children with conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40* (4), 487-500.
- Quinn, W.H., Hall, D.B., Smith, E.P. & Rabiner, D. (2010). Predictors of family participation in a multiple family group intervention for aggressive middle school students. *Journal of Community Psychology, 38* (2), 227-244.
- Redmond, C., Spoth, R.L., Shin, C., Schainker, L.M., Greenberg, M.T., & Feinberg, M. (2009). Long-term protective factor outcomes of evidence-based interventions implemented by community teams through a community university partnership. *Journal of Primary Prevention, 30* (5), 513-530.
- Rehm, J., Sulkowska, U., Manczuk, M., Boffetta, P., Powles, J., Popola, S., Zatonski, W. (2007). Alcohol accounts for a high proportion of premature mortality in central and eastern Europe. *International Journal of Epidemiology 36* (2), 458-467.
- Reid, M.J., Webster-Stratton, C., & Baydar, N. (2004). Halting the development of conduct problems in head start children: The effects of parent training. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33* (2), 279-291.
- Rienks, S.L., Wadsworth, M.E., Markman, H. J., Einhorn, L., & Etter, E.M. (2011). father involvement in urban low-income fathers: Baseline associations and changes resulting from preventive intervention. *Family Relations, 60* (2), 191-204.
- Roberts, M.W., Joe, V.C., & Rowe-Hallbert, A. (1992). Oppositional child behavior and parental locus of control. *Journal of Clinical Child Psychology, 21* (2), 170-177.
- Ryan, S.M., Boxmeyer, C.L., & Lochman, J.E. (2009). Influence of risk factors for child disruptive behavior on parent attendance at a preventive intervention. *Behavioral Disorders, 35* (1), 41-52.
- Sanders, M. R., Bor, W. & Morawska (2007). Maintenance of treatment gains: A comparison of enhanced, standard, and self-directed triple P-Positive parenting program. *J Abnorm Child Psychol, 35*, 983-998.
- Shapiro, C.J., Prinz, R.J., & Sanders, M.R. (2008). Population-wide parenting intervention training: initial feasibility. *Journal of Child and Family Studies, 17*(4), 457-466.
- Skärstrand, E., Bränström, R., Sundell, K., Källmén, H., & Andréasson, S. (2009). Parental participation and retention in an alcohol preventive family-focused programme. *Health Education, 109* (5), 384-395.

- Skärstrand, E., Larsson, J., & Andréasson, S. (2008). Cultural adaptation of the strengthening families programme to a Swedish setting. *Health Education*, 108 (4), 287-300.
- Smit, E., Verdurmen, J., Monshouwer, K., & Smit, F. (2008). Family interventions and their effect on adolescent alcohol use in general populations; a meta-analysis of randomized controlled trials. *Drug and Alcohol Dependence*, 97 (3), 195-206.
- Spoth, R.L., & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *The Journal of Primary Prevention*, 21 (2), 267-284.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C.A., & Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *The School Community Journal*, 21 (1), 71-94.
- Spoth, R.L., & Redmond, C. (2000). Research on family engagement in preventive interventions: Toward improved use of scientific findings in primary prevention practice. *Journal of Primary Prevention*, 21 (2), 267-284.
- Spoth, R., Redmond, C., Kahn, J.H., & Shin, C. (1997). A prospective validation study of inclination, belief, and context predictors of family-focused prevention involvement. *Family Process*, 36 (4), 429-429.
- Spoth, R. L., Goldberg, C., & Redmond, C. (1999). Engaging families in longitudinal preventive intervention research: Discrete-time survival analysis of socioeconomic and social-emotional risk factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (1), 157-163.
- Spoth R, Redmond C, Hockaday C., & Shin, C.Y. (1996). Barriers to participation in family skills preventive interventions and their evaluations: A replication and extension. *Family Relations*, 45 (3), 247-54.
- Stefan, C.A., & Miclea, M. (2010). Prevention programmes targeting emotional and social development in preschoolers: current status and future directions. *Early Child Development and Care*, 180 (8), 1103-1128.
- Trudeau, L., Spoth, R., Randall, G. & Azevedo, K. (2007). Longitudinal effects of a universal family-focused intervention on growth patterns of adolescent internalizing symptoms and polysubstance use: Gender comparisons. *J. Youth Adolescence*, 36 (6), 725-740.
- Velleman, R., Templeton, L.J., & Copello, A.G. (2005). The role of the family in preventing and intervening with substance use and misuse: a comprehensive review of family interventions, with a focus on young people. *Drug and Alcohol Review*, 24 (2), 93-109.
- Zhong, X., Sha, S., Tao, R., Zhao, C., Yang, F., Li, M., & Sha, P. (2011). The effect of a family-based intervention model on internet-addicted chinese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 39 (8), 1021-1034.

Dirección de los autores/Authors' addresses

Jorge Negreiros Faculty of Psychology and Educational Sciences, Universidad de Oporto, Porto, Portugal.

Correo electrónico / e-mail: jorgeneg@fpce.up.pt

Fecha de recepción del artículo / received date: 15.9.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 8.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 10.10.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependencias: una revisión bibliográfica empírica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 39-65.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.2

Negreiros, J. (2013). Parental participation in preventive substance use family-based interventions: an empirical review. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 39-65.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.2

TRABAJAR CON HIJOS DE FAMILIAS AFECTADAS POR TOXICODEPENDENCIAS: LA INTERVENCIÓN GRUPAL COMUNITARIA TRAMPOLINE¹

WORKING WITH CHILDREN FROM SUBSTANCE-AFFECTED FAMILIES: THE COMMUNITY-BASED GROUP INTERVENTION TRAMPOLINE¹

TRABALHAR COM CRIANÇAS DE FAMÍLIAS AFECTADAS PELO ABUSO DE SUBSTÂNCIAS: O GRUPO DE INTERVENÇÃO DE COM BASE NA COMUNIDADE TRAMPOLINE

Sonja Bröning

CENTRO MÉDICO UNIVERSITARIO HAMBURG-EPPENDORF

Diana Moesgen, Michael Klein

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CIENCIAS APLICADAS, NORDRHEIN-WESTFALEN

Rainer Thomasius

CENTRO MÉDICO UNIVERSITARIO HAMBURG-EPPENDORF

RESUMEN: Introducción. Hijos de familias drogodependientes pone de manifiesto que existe un elevado riesgo de que los niños desarrollen sus propios trastornos relacionados con las drogas u otros problemas mentales. Sufren a menudo violencia, malos tratos y abandono en sus familias. Por ello constituyen un objetivo importante de los programas de prevención. En Alemania se calcula que aproximadamente 2,65 millones de niños y jóvenes se ven afectados por el consumo o dependencia de las drogas de sus padres. Tan sólo un 10% de ellos reciben tratamiento a la vez que sus padres. Hasta la fecha, no existe en Alemania ningún programa evaluado para hijos de familias afectadas por las drogas. **Métodos:** se desarrolló una nueva intervención grupal para hijos de familias con problemas de drogas y actualmente se está evaluando en un estudio aleatorio-controlado en múltiples centros financiado por el Ministerio de Sanidad alemán. El proceso de desarrollo se orientó simultáneamente en la teoría, los datos de investigación existentes y los informes de expertos. Uno de los objetivos clave del programa es fomentar la resiliencia en los hijos de padres drogodependientes. **Resultados:** el manual TRAMPOLINE expone un programa grupal modular de 9 sesiones, centrado en la adicción, para niños de 8 a 12 años con al menos un progenitor que consume drogas. Las sesiones semanales duran 90 minutos y combinan elementos psicopedagógicos con ejercicios y juegos de rol. Asimismo se integra en el programa un componente de intervención con los padres de dos sesiones. Se exponen el contenido, la estructura y los fundamentos teóricos de la intervención. **Discusión:** TRAMPOLINE es un nuevo planteamiento de intervención que se dirige a los hijos de familias drogodependientes. Se basa en la teoría y la práctica. Los resultados del estudio ofrecerán información crucial sobre la eficacia

de un programa preventivo grupal estructurado para hijos alemanes de familias drogodependientes. De este modo, el estudio contribuirá a crear un sistema de ayuda preventiva más amplio y eficaz para este grupo de alto riesgo.

PALABRAS CLAVE: Hijos de familias drogodependientes, programa de prevención, resiliencia, drogodependencia parental, programa grupal.

ABSTRACT: Introduction: *Children from substance-affected families* show an elevated risk for developing own substance-related or other mental disorders. Frequently, they experience violence, abuse and neglect in their families. Therefore, they are an important target group for preventive efforts. In Germany it is estimated that approx. 2.65 million children are affected by *parental substance abuse* or dependence. Only ten percent of them receive treatment when parents are treated. To date, no evaluated program for children from substance-affected families exists in Germany. **Methods:** A new group intervention for children from substance-affected families was developed and is currently being evaluated in a randomized-controlled multicenter study funded by the German Ministry of Health. The development process was simultaneously guided by theory, existing research knowledge and expert opinion. Promoting *resilience* in children affected by parental substance abuse is a key goal of the program. **Results:** The TRAMPOLINE manual describes a 9-session addiction-focused, modular *group program* for children aged 8 to 12 years with at least one substance-using parent. Weekly sessions last for 90 minutes and combine psychoeducational elements with exercises and role play. A two-session parent intervention component is also integrated in the program. Content, structure and theoretical background of the intervention are described. **Discussion:** TRAMPOLINE is a new interventive effort targeting children from substance-affected families. It is grounded in theory and practice. The results of the research in progress will provide fundamental information on the effectiveness of a structured *group prevention program* for German children from substance-abusing families. Thus, the study will contribute to creating a broader and more effective system of preventive help for this high-risk target group.

KEY WORDS: Children from substance-affected families, prevention program, resilience, parental substance abuse, group program.

RESUMO: Introdução: Crianças de famílias afectadas pelo abuso de substâncias demonstram um risco elevado de desenvolver os seus transtornos mentais próprios ou causados pelo abuso de substâncias. Estas crianças experienciam frequentemente situações de violência, abuso e negligência familiar. Assim, são um importante grupo alvo para efeitos de prevenção. Na Alemanha, estima-se que cerca de 2,65 milhões de crianças são afectadas por dependência ou abuso de substâncias tóxicas por parte dos pais. Apenas dez por cento dessas crianças recebem tratamento quando os pais são tratados. Até à data, não existe na Alemanha qualquer programa avaliado para crianças provenientes de famílias afectadas pelo abuso de substâncias estupefacientes. **Métodos:** Foi criado um novo grupo de intervenção para crianças provenientes de famílias afectadas pelo abuso de substâncias estupefacientes, estando actualmente a ser avaliados num estudo controlado aleatório multicêntrico fundado pelo Ministério de Educação da Alemanha. O processo de criação foi simultaneamente orientado pela teoria, conhecimento existente de pesquisas e opiniões de peritos. A promoção de capacidade de recuperação nas crianças afectadas por pais que abusam de substâncias é o principal objectivo do programa. **Resultados:** O manual do TRAMPOLINE descreve um programa de grupo modular de 9 sessões com base em dependência de estupefacientes direccionado para crianças dos 8 aos 12 anos, que tenham pelo menos um pai que abusa de substâncias estupefacientes. As sessões semanais têm duração de 90 minutos combinam elementos psico-educacionais com exercícios e representação de papéis. O programa inclui também duas sessões de intervenção parental. O manual também descreve o conteúdo, estrutura e base teórica da intervenção. **Discussão:** TRAMPOLINE é um novo esforço

de intervenção para crianças provenientes de famílias afectadas pelo abuso de substâncias. Tem base teórica e prática. Os resultados do estudo fornecem a informação fundamental sobre a efectividade de um grupo estruturado de programa de intervenção para crianças alemãs provenientes de famílias afectadas pelo abuso de substâncias. O estudo contribui, deste modo, para a criação de um sistema mais abrangente e mais eficiente de ajuda preventiva para este grupo alvo de elevado risco.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças provenientes famílias afectadas pelo abuso de substâncias, programa de prevenção, capacidade de recuperação, abuso de substâncias parental, programa de grupo

1. Criarse con un progenitor toxicodependiente

Al igual que otros países europeos, Alemania se enfrenta a considerables problemas de toxicodependencias¹, sobre todo en el ámbito del alcoholismo (Küfner, 2010; Meyer y John, 2008), y en menor grado en el de las drogas (Pfeiffer-Gerschel, Kipke, Flöter, y Jakob, 2011). Por ello, en Alemania y otros países europeos, no se trata de una minoría, sino de un grupo considerable de niños que se ve afectado por la adicción o toxicodependencia de sus padres. Se estima que esto es así para aproximadamente 2,65 millones de niños en Alemania (Klein, Ferrari y Kürschner, 2003). Un estudio más reciente concluye que de cinco a seis millones de jóvenes alemanes de menos de 20 años tienen al menos un progenitor con problemas de alcoholismo (EMCDDA, 2008). Se estima que alrededor de 60.000 niños alemanes viven con un progenitor alcohólico o drogodependiente. Es probable que exista un considerable número adicional de casos no informados (NACOA Deutschland, 2006).

Durante las últimas décadas, se ha reconocido ampliamente que las toxicodependencias afectan a los miembros de la familia con quien vive e interactúa la persona adicta (Lam y O'Farrell, 2012).

Si bien la adicción al alcohol existe desde hace siglos, el efecto de las toxicodependencias parentales puede ser más profundo actualmente, pues la familia extensa, que en el pasado proporcionaba apoyo emocional y social a las familias afectadas por las toxicodependencias, hoy en día es probable que viva más lejos (Ashenberg Straussner, 2012; Grucza, Bucholz, Rice, y Bierut, 2008). Los niños que se crían en una familia afectada por las toxicodependencias relatan experiencias de vida característicamente similares. Recientemente, un niño describía su sensa-

1. Growing up with a substance-abusing parent

As other European countries, Germany faces substantial substance use problems, especially in the area of alcohol (Küfner, 2010; Meyer & John, 2008), and to a lesser extent with illicit drugs (Pfeiffer-Gerschel, Kipke, Flöter, & Jakob, 2011). Thus, in Germany and other European countries, it is not a small minority, but a substantial group of children that is affected by parental substance abuse or dependency. It is estimated that this applies to approx. 2.65 million children in Germany (Klein, Ferrari, & Kürschner, 2003). A more recent study concludes that five to six million German youth under the age of twenty have at least one parent with alcohol problems (EMCDDA, 2008). About 60,000 German children are estimated to be living with an alcohol- or drug-dependent parent. It is likely that an additional considerable amount of unreported cases exists (NACOA Deutschland, 2006).

Over the last decades, substance abuse has become widely acknowledged to affect family members with whom the substance abuser lives and interacts (Lam & O'Farrell, 2012). Though alcohol dependency has existed throughout the ages, the impact of parental substance may be more profound today, since extended family member, who in the past provided emotional and social support to substance-affected families, are likelier to live far away (Ashenberg Straussner, 2012; Grucza, Bucholz, Rice, & Bierut, 2008). Children growing up in a substance-affected family report similar characteristic life experiences. Recently, a child described its predominant feeling of life with the substance-abusing parent in a TV-interview (n-TV Panorama, Feb 10, 2012), using

ción predominante de vivir con un progenitor adicto en una entrevista de televisión (n-TV Panorama, 10 Feb 2012), con la siguiente analogía: “Hace semanas que tenemos un alce viviendo en el salón. Nos molesta, nos asusta, crea caos y suciedad y prácticamente todo se tiene que acomodar alrededor de él. Pero nadie de la familia habla nunca de él, como si no estuviera. Y nadie de fuera puede enterarse de que está allí [...]”. Esta breve cita ilustra el silencio que se crea normalmente en la familia en torno al problema de adicción de los padres. Angustiados con sentimientos de vergüenza y miedo, los padres a menudo se niegan a hablar de su problema con los hijos en el seno de la familia. Con frecuencia también pugnan por mantenerlo en secreto ante las personas externas, para evitar la estigmatización y las posibles consecuencias negativas para su trabajo y familia si su problema se hiciera público. Este silencio dentro y fuera de la familia contribuye considerablemente a crear los sentimientos de aislamiento que describen los hijos adultos de alcohólicos al hablar de su infancia (Vernarde & Payton, 2011). Cork (1969) fue la primera autora en publicar sus observaciones de entrevistas cualitativas con niños escolares, que resumían los problemas típicos a los que se enfrentan los hijos de padres toxicodependientes. Estas observaciones aún pueden considerarse válidas hoy en día, tal como se desprende de los siguientes ejemplos:

- No ir a casa de los amigos para no sentirse obligados a invitarles a la suya, donde los padres podrían comportarse de manera vergonzosa
- Pensar en lo que puede estar sucediendo en casa mientras están en la escuela
- Envidiar a otros niños que disfrutan de una relación alegre y relajada con sus padres
- Sentirse aislados, menospreciados y solos entre sus compañeros
- Sentirse descuidados y no queridos por sus padres
- Cuidar de los padres, preocuparse por ellos, sobre todo si es la madre quien sufre la toxicodependencia
- Disculpar el comportamiento del progenitor, culparse a sí mismos o a otras personas por el comportamiento del progenitor

Los problemas de toxicodependencia a menudo se suman a otros factores de estrés en la familia. Los

the following analogy: “For weeks now, this moose has been living right here in our parlor. It annoys us, it frightens us, it produces chaos and dirt, and virtually everything must be arranged around it. But no one in the family ever mentions this moose – just as if it were not even there. And nobody from the outside is allowed to find out about him [...].” This short quotation illustrates the silence within the family often created around the parental substance problem. Distressed by feelings of shame and fear, parents often refuse to discuss their problem with their children within the family. They also frequently strive to keep it a secret towards outsiders, avoiding stigma and potentially negative consequences for their jobs and families if their problem became public. This speechlessness on the inside and outside contributes substantially to feelings of isolation grown children of alcoholics describe when looking back on their childhood (Vernarde & Payton, 2011). Cork (1969) was the first to publish her findings from qualitative interviews with school children, summarizing typical problems children of parents with substance problems face. These can still be seen as valid until today as the following examples illustrate:

- Not going to friends so that one does not feel obligated to invite them home where parents could behave shamefully
- Thinking about what could be happening at home while being at school
- Envy other children that experience joy and relaxation with parents
- Feeling isolated, devalued and lonely among peers
- Feeling neglected and unwanted by parents
- Caring for parents, worrying about a parent, especially if the mother is the substance misuser
- Excusing the behavior of the parent, rather blaming themselves or other people for the parent’s behavior

Substance use problems often co-occur with other stressors in the family. Results from quantitative research show that children from substance-affected homes more frequently experience or are exposed to neglect, violence or sexual abuse than other youth their age (Dube et al., 2001; Velleman, Templeton, Reuber, Klein, & Moesgen, 2008).

resultados de estudios cuantitativos indican que los hijos de familias afectadas por las toxicodependencias suelen vivir más desatendidos y sufren más violencia o abusos sexuales que otros chicos de su edad (Dube et al., 2001; Velleman, Templeton, Reuber, Klein, y Moesgen, 2008). El estrés psicológico a menudo procede de la presión cotidiana que se da en un entorno familiar disfuncional, derivada de factores como imprevisibilidad del comportamiento de los padres, conflicto interparental, caos, mensajes contradictorios a los hijos o derrumbe de los rituales y reglas familiares tradicionales (Connors, Donovan y DiClemente, 2001; Lam y O'Farrell, 2012). Uno de los problemas más característicos que afectan a los hijos de adictos (por ejemplo, en comparación con padres que sufren otro tipo de problemas de salud mental), es la volatilidad del comportamiento paterno. Según el grado de intoxicación, este puede fluctuar de forma considerable y con mucha rapidez, y puede oscilar entre la violencia y el más devoto arrepentimiento en los casos extremos.

Teniendo en cuenta este hecho, no es de extrañar que los hijos, pequeños o ya crecidos, de alcohólicos a menudo presenten elevados niveles de angustia y problemas psicológicos. En un estudio con 251 hijos de alcohólicos (HA), el 34% de los chicos en cuya familia el problema persistía desde hacía más de 4 años respondieron "sí" a la pregunta "¿Preferirías estar muerto a veces?" En comparación, sólo el 14,5% de no HA respondió afirmativamente a esta pregunta (Klein, 2005). Por otro lado, en este y otros estudios, siempre hay un grupo de chicos de familias afectadas por toxicodependencias que presentan menos o muy poca tensión mental en una situación así. Este interesante hecho señala la importancia de aplicar una perspectiva diferenciada a la investigación sobre las vías evolutivas de estos niños en la adolescencia y la vida adulta.

2. Consecuencias evolutivas de la toxicodependencia parental

En la literatura internacional actual sobre el bienestar infantil y la psicopatología evolutiva, la dependencia parental al alcohol se considera un factor de riesgo considerable para el desarrollo físico y mental saludable de los niños afectados. Y lo mismo se piensa respecto a los hijos de padres drogode-

pendientes. Psychological stress often stems from daily hassles resulting from a dysfunctional family environment, such as unpredictability of parental behavior, interparental conflict, chaos, inconsistent messages to children or breakdown in traditional family rituals and rules (Connors, Donovan, & DiClemente, 2001; Lam & O'Farrell, 2012). One of the most characteristic problem children of substance abusers face (for instance, compared to parents with other mental health problems) is the volatility in parents' behavior. Depending on the degree of intoxication, this can fluctuate considerably and very quickly, varying between violence and remorseful devotion in an extreme case.

Considering this fact, it is not surprising that children and grown-up children of alcoholics frequently report high levels of distress and psychological problems. In a study with 251 children of alcoholics (COA's), 34 percent of children in whose family the problem had persisted for more than 4 years answered "yes" to the question "Would you rather be dead sometimes?" In comparison, only 14.5 percent of non-COAs answered this question in the affirmative (Klein, 2005). On the other hand, in this and other studies, there always is a group of children from substance-affected families reporting less or very little psychological strain in such a situation. This interesting fact points to the importance of a differential perspective in research on developmental pathways of these children in adolescence and adulthood.

2. Developmental consequences of parental substance abuse

In current international literature on child well-being and developmental psychopathology, parental alcohol dependency is viewed as substantial risk factor with regard to healthy physical and mental development of affected children. This also is considered to be the case for children of drug-de-

pendientes, si bien este ámbito se ha investigado menos. Como demuestra un gran número de estudios, los HA presentan un elevado riesgo de desarrollar problemas psicológicos de relevancia psiquiátrica en la adolescencia o la vida adulta. Los hijos de familias afectadas por toxicodependencias presentan una elevada apariencia de exteriorizar los problemas, en forma de trastornos de conducta (Hill et al., 2008; Molina, Donovan y Belendiuk, 2010; Waldron, Martin y Heath, 2009) o trastornos hiperkinéticos (Marmorstein, Iacono y McGue, 2009; Molina et al., 2010). También exhiben más problemas de interiorización que sus compañeros, tales como un porcentaje más elevado de depresión o ansiedad (Hill, Tessner y McDermott, 2011; Kelley, Pearson, Trinh, Klostermann y Krakowski, 2011; Klein et al., 2003).

Como a menudo sucede en la investigación evolutiva, la interrelación de influencias es compleja y no constituye una cadena monocausal que se pueda presuponer a partir de los datos de investigación disponibles. Algunos estudios indican que los problemas parentales de toxicodependencia coinciden con la sintomatología de los niños, pero que estos dos factores no están directamente relacionados. En estos estudios, las anomalías clínicas de los niños se explican por otros factores aparte del abuso o dependencia de sustancias adictivas de los padres, tales como bajo nivel socioeconómico, conducta antisocial de los padres o ser rechazado por ellos (p. ej., Barnow, Lucht, Hamm, John y Freyberger, 2004). Además, los atributos relacionados con las personas, como el temperamento (p.ej., Ulrich, Stopsack y Barnow, 2010; Zobel, 2000), o patrones cognitivos disfuncionales (Moesgen, 2010) también influyen significativamente en el desarrollo de problemas mentales de los HA.

Desarrollar sus propios problemas de consumo de alcohol y drogas se ve como el principal riesgo que corren los hijos de padres alcohólicos o drogo-dependientes. Según los datos de las investigaciones, tienen una probabilidad de manifestar problemas de toxicodependencia a lo largo de la vida que va de 2,4 (Ulrich et al., 2010) a seis (Grant, 2000), según el estudio que se consulte. Esto es resaltado por una serie de señales tempranas de advertencia: los HA presentan una edad de comienzo de consumo de alcohol más temprana que sus coetáneos (Rothman, Edwards, Heeren y Hingson, 2008), se embriagan de más jóvenes (McKenna y Pickens, 1981),

pendent parents, even though less research in this area exists. As a multitude of studies demonstrate, COA's show an elevated risk of developing mental problems of psychiatric relevance in adolescence or adulthood. Children from substance-affected families show an increased appearance of externalizing problems, such as conduct disorders (Hill et al., 2008; Molina, Donovan, & Belendiuk, 2010; Waldron, Martin, & Heath, 2009) or hyperkinetic disorders (Marmorstein, Iacono, & McGue, 2009; Molina et al., 2010). They also exhibit more internalizing problems than their peers such as a higher percentage of depression or anxiety (Hill, Tessner, & McDermott, 2011; Kelley, Pearson, Trinh, Klostermann, & Krakowski, 2011; Klein et al., 2003).

As often is the case in developmental research, the interrelation of influences is complex, and it is not a monocausal chain that can be assumed in the research evidence at hand. Some studies show that parental substance problems coincide with children's mental symptomatology, but that these two factors are not directly linked. In these studies, children's clinical abnormalities are explained by other factors than parental substance abuse or dependency, such as a low socioeconomic status, parental antisocial conduct or experiencing parental rejection (e.g., Barnow, Lucht, Hamm, John, & Freyberger, 2004). In addition, person-related attributes such as temperament (e.g., Ulrich, Stopsack, & Barnow, 2010; Zobel, 2000) or dysfunctional cognitive patterns (Moesgen, 2010) also influence the development of mental problems in COA significantly.

Developing own substance use problems is seen as the foremost risk for children of alcohol- or drug-dependent parents. According to research evidence, they have an odds ratio for showing own substance problems in the course of their life ranging from 2.4 (Ulrich et al., 2010) to six (Grant, 2000), depending on the study. This is highlighted by a variety of early warning signs: COA's show an earlier age of onset for alcohol consumption than their peers (Rothman, Edwards, Heeren, & Hingson, 2008), get drunk earlier in life (McKenna & Pickens, 1981), and report a higher frequency of binge drinking episodes (Weitzman & Wechsler, 2000). Even though more research is needed on

y consignan una mayor frecuencia de episodios de beber en exceso (Weitzman y Wechsler, 2000). Si bien hace falta investigar más a fondo las razones exactas por las que los hijos de padres toxicodependientes desarrollan también problemas de toxicodependencia, se apuntan varios factores que contribuyen a ello. Por un lado, se halló un factor genético (Sorensen et al., 2011). Schuckit y colegas (Schuckit, 1991; Schuckit y Smith, 2001) demostraron en su trabajo que los hijos de padre alcohólico tienen que ingerir más alcohol que sus compañeros para experimentar el efecto intoxicante de la sustancia, y también sufren menos resaca después. Por ello corren el riesgo de consumir mayores cantidades. Por otro lado, el comportamiento bebedor de los padres, que ellos presentan como estrategia -disfuncional- de enfrentamiento a la vida, es imitado por los hijos, que carecen de estrategias alternativas. Así pues, las experiencias familiares negativas citadas anteriormente desempeñan también un papel esencial en la transmisión de los problemas toxicodependientes de los padres.

3. Intervenciones para hijos de familias afectadas por toxicodependencias

Alemania posee un sistema de atención a las adicciones altamente diferenciado para el alcohol y las drogas que comprende una oferta de umbral bajo, centros de tratamiento de día y servicios de pacientes ingresados en clínicas psiquiátricas, así como centros de rehabilitación con internamiento. Los centros de día están muy extendidos, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, y ofrecen apoyo psicológico gratuito de bajo umbral que es financiado por los municipios, los estados federales o grandes organizaciones benéficas. Por ello, en la mayoría de los casos, la ayuda profesional a las personas con problemas de toxicodependencia está al alcance de todo el mundo y queda cubierta por los seguros médicos. Sin embargo, antiguamente, la situación de los hijos a menudo no se tenía en cuenta cuando un progenitor acudía al sistema de apoyo para los problemas de salud relacionados con las drogas y las adicciones en Alemania. Si bien no existen datos actuales, las estadísticas de 1998 indican que sólo un diez por ciento de todos los hijos recibían tratamiento cuando los padres recibían tratamiento o apoyo psicológico por una

the exact reasons for children of substance-using parents developing own substance use problems, several contributing factors emerge. On the one hand, a genetic factor was found (Sorensen et al., 2011). Schuckit and colleagues (Schuckit, 1991; Schuckit & Smith, 2001) demonstrated in their work that sons of alcohol-dependent fathers needed to consume more alcohol to experience the intoxicating effects of the substance than their peers, and also experienced fewer hangovers afterwards. Therefore, they are at risk for consuming larger amounts. On the other hand, the parental drinking behavior modeled by the parents as -dysfunctional- coping strategy is imitated by their children who lack alternative strategies. The negative family experiences mentioned above play a further vital role in the transmission of parental substance use problems.

3. Interventions for children from substance-affected families

Germany holds a highly differentiated addiction care system for alcohol and drugs that includes low-threshold offers, outpatient treatment centers, and inpatient treatment services in psychiatric clinics as well as inpatient rehabilitation treatment. Outpatient treatment facilities are widespread, in urban as well as rural areas, and provide low-threshold and cost-free counseling that is funded by the communities, the federal states, or big welfare organizations. Thus, in the vast majority of all cases, professional assistance for persons with substance-related problems is available and covered by insurance. However, in the past, the situation of children was often not taken into account when a parent entered the support system for drug- and addiction related health problems in Germany. Even though current data does not exist statistics from 1998 show that only ten percent of all children are treated when parents receive addiction treatment or counseling (Simon, Palazzetti, Helas, Holz, & Walter-Hamann, 1999). Arenz-Greiving and Kober (2007) estimated

adicción (Simon, Palazzetti, Helas, Holz y Walter-Hammann, 1999). Arenz-Greiving y Kober (2007) estimaron que existen alrededor de 40-50 intervenciones para este grupo meta en los centros de día alemanes. También hallaron algunos programas de pacientes hospitalizados para hijos de padres en tratamiento por alcohol o drogas en centros médicos.

Las intervenciones disponibles para hijos de familias afectadas por toxicodependencias en Alemania fueron examinadas más detenidamente en una encuesta realizada por nosotros en 2009 (Ruths et al., en imprenta) en 48 centros de día. Los resultados indicaron que la mayor parte de este trabajo se lleva a cabo en formato grupal (82 %), una parte en sesiones de apoyo individual (61%) y otra en sesiones de familia (43%). Los padres participaban en las intervenciones en aproximadamente la mitad de todas estas iniciativas (59%). En conjunto, la ayuda para los hijos de padres con problemas de alcohol o drogas es aún poco frecuente en Alemania. Esto se debe a distintas razones, como por ejemplo el alto umbral de inhibición de los padres a la hora de buscar ayuda para sus hijos, como se ha mencionado anteriormente, la baja accesibilidad a estos niños por este motivo, la falta de claridad del sistema de financiación para estas medidas en Alemania y la insuficiente interconexión entre los distintos profesionales e instituciones, como pediatras, escuelas, centros de apoyo psicológico y centros de tratamiento de las adicciones. Además, no existe en Alemania ningún programa manualizado, basado en evidencias, que demuestre la efectividad de una intervención grupal para HA en cuanto a reducción de estrés y tensión y a fortalecer las habilidades de enfrentamiento de los niños. Aparte de esto, faltan medidas de evaluación estándar, así como normas de calidad de documentación, lo cual complica aún más las labores de evaluación.

A la vista de estos hechos, no es de sorprender que los hijos de familias afectadas por las toxicodependencias se caractericen a menudo como “niños olvidados”, que reciben poco apoyo y ayuda públicos, incluso cuando un padre o una madre se hace consciente de su problema y decide ponerse en tratamiento. Esta situación fue la razón por la que iniciamos el desarrollo de la intervención grupal estructurada y estandarizada “TRAMPOLINE”. En las siguientes secciones describiremos los fundamentos teóricos, la estructura y el contenido del programa.

that about 40-50 interventions for this target group exist in German outpatient centers. They also found a few inpatient programs for children of parents receiving alcohol or drug treatment in medical centers.

Existing work with children from substance-affected families in Germany was examined more closely in our own survey conducted in 2009 (Ruths et al., in press) with 48 outpatient counseling centers. Results showed that most of this work is conducted in group format (82 %), some in individual counseling sessions (61%) and/ or in family sessions (43%). Parents were involved in these interventions in about half of all efforts (59%). On the whole, help for children of parents with alcohol or drug problems is still rare in Germany. This has different reasons such as the high inhibition threshold for parents to seek help for their children described above, the low accessibility of these children resulting thereof, the unclear financing system for such measures in Germany, and the insufficient interconnectedness between different professionals and institutions such as pediatrics, schools, counseling centers and addiction treatment facilities. In addition, no evidence-based, manualized program existed in Germany, demonstrating the effectiveness of a group intervention for COAs in reducing stress and strain, and in strengthening children's coping skills. Besides this, standardized assessment measures as well as documentation quality standards are lacking, further complicating evaluation efforts.

In view of these facts it is not surprising that children from substance-affected families are often characterized as “forgotten children”, receiving little public support and help, even when a parent does develop an awareness for his or her problem and decides to go into treatment. This situation was the reason for initiating the development of the structured and standardized group intervention “TRAMPOLINE”. In the following sections we will describe the theoretical rationale, structure and content of the program.

4. El programa grupal TRAMPOLINE

Este proyecto nacional para múltiples centros está financiado por el Ministerio de Sanidad alemán y se lleva a cabo en colaboración con el Centro Alemán de Investigación sobre la Adicción en la Infancia y Adolescencia, radicado en el Centro Médico Universitario Hamburg-Eppendorf y el Instituto Alemán de Investigación de la Adicción y la Prevención, radicado en la Universidad Católica de Ciencias Aplicadas Renania del Norte-Westfalia. Actualmente, se está llevando a cabo una extensa evaluación con ensayo de control aleatorio del programa, cuyos pormenores se describen en el protocolo de estudio de reciente publicación (Bröning, Wiedow et al., 2012). Se espera contar con los resultados para el otoño de 2012. Se adoptó un enfoque tripartito para desarrollar la intervención. En primer lugar, se revisó la bibliografía internacional sobre las vías evolutivas de los HA, específicamente en cuanto a resiliencia, la cual constituye los fundamentos del programa TRAMPOLINE, con aportaciones a los objetivos, contenido y estructura. En segundo lugar, se estudiaron detenidamente las evaluaciones internacionales de programas para identificar los contenidos, formatos y factores de éxito que los programas desarrollados hasta la fecha tenían en común. En tercer lugar, se consultó a profesionales que trabajan con hijos de familias afectadas por toxicodependencias y que ofrecieron aportaciones detalladas respecto al manual emergente en diversas etapas.

4.1 Antecedentes teóricos

¿Es posible trabajar con niños de hogares asolados por los problemas derivados de las toxicodependencias parentales de una forma que apele a sus partes fuertes y a sus recursos en lugar de centrarse en los problemas y las deficiencias? ¿Pueden influenciarse las vías evolutivas de estos niños sin tratar el problema de toxicodependencia de los padres? La respuesta es contraintuitiva: los estudios indican que no todos los hijos de padres toxicodependientes exhiben síntomas psicológicos o psicopatológicos evidentes. En torno a un tercio de estos niños no desarrollan problemas relevantes y se mantienen mentalmente estables (p.ej., Werner, 1986).

4. The group program TRAMPOLINE

This national multicentric project is funded by the German Ministry of Health and is conducted in cooperation between the German Center for Addiction Research in Childhood and Adolescence located at the University Medical Center Hamburg-Eppendorf and the German Institute for Addiction and Prevention Research located at the Catholic University of Applied Sciences Nordrhein-Westfalen. Currently, an extensive evaluation RCT of the program is ongoing, details of which are described in the recently published study protocol (Bröning, Wiedow, et al., 2012). Results are expected in the fall of 2012. A threefold approach was taken to develop the intervention. First, international literature on developmental pathways of COA's, specifically on resilience, was reviewed and constitutes the groundwork of the TRAMPOLINE program, feeding into goals, content, and structure. Second, international program evaluations were carefully studied to identify common content, format, and success factors of programs developed so far. Third, practitioners working with children from substance-affected families were consulted and gave detailed feedback regarding the emerging manual at several stages.

4.1 Theoretical Background

Is it possible to work with children from problem-ridden homes shaped by parental substance abuse in a way that taps strengths and resources instead of focusing on problems and deficits? Can developmental pathways of these children be influenced without treating the parental substance problem? The answer is counter-intuitive: Studies show that not all children of substance-abusing parents show psychological or psychopathological conspicuities. About one-third of these children does not develop relevant problems and remains mentally stable (e.g., Werner, 1986). This finding underlines the complexity of influences mentioned above and has prompted

Este dato subraya la complejidad de las influencias mencionadas anteriormente y ha alentado a los investigadores a explorar los factores de riesgo y protección asociados a la toxicodependencia parental. Zobel (2000) resumió de la siguiente manera los factores de riesgo y protección ante el desarrollo de problemas de toxicodependencia. Las influencias genéticas, personalidad, inteligencia, nivel socioeconómico y factores ambientales como los efectos del alcohol (p.ej., los efectos provocados por la disponibilidad de bebidas alcohólicas, como el consumo experimental), deficiencias parentales, atención parental reducida, descuido, abusos e ingestión temprana de sustancias adictivas por coetáneos u otros, se consideran factores de riesgo, mientras que una actitud positiva ante la vida, estrategias de enfrentamiento adecuadas, bajas expectativas respecto a los efectos del alcohol, buenas habilidades sociales y resiliencia interna, buenas habilidades de crianza, la existencia de rituales y rutinas familiares, poca exposición a conflicto interparental y otros, han demostrado ser factores de protección contra el desarrollo de problemas propios de toxicodependencia. La mayoría de estos factores de protección son alterables y, por ello, pueden ser influenciados mediante una intervención.

En el entramado de estas influencias, el concepto de resiliencia se ha vuelto más importante en los últimos tiempos, si bien aún no se ha estudiado suficientemente. La resiliencia es la capacidad de un niño de mostrar un desarrollo psicosocial normal a pesar de la existencia de influencias biológicas, psicológicas y sociales adversas (Wustmann, 2004). Normalmente, la resiliencia se concibe como el resultado de un proceso continuado (y no como un rasgo de personalidad estático), es decir, la interacción entre el niño y su entorno social (Kumpfer, 1999). Este enfoque incluye la posibilidad de abordar y fomentar la resiliencia por medio de intervenciones (Velleman y Templeton, 2006). Los estudios con niños resilientes han desvelado capacidades y habilidades en los niños que parecen fomentar la resiliencia, como un concepto positivo de sí mismo, un sentido de la propia valía, habilidades de resolución de problemas y de comunicación, alta autoeficacia, competencias cognitivas y habilidades sociales como la capacidad de buscar apoyo social en otras personas relevantes (Wustmann, 2004).

Wolin y Wolin (1995) utilizaron un análisis retrospectivo de datos clínicos para identificar siete resiliencias en hijos adultos de familias afectadas por toxicodependencias. Las personas con buena salud mental presen-

researchers to explore risk and protective factors associated with parental substance use. Zobel (2000) summarized risk and protective factors for developing substance use problems. Genetic influences, personality, intelligence, socioeconomic status and environment factors such as alcohol effects (e.g., effects caused by the availability of alcoholic drinks, such as experimental use), parenting deficits, reduced parental responsiveness, neglect, abuse, and early substance intake by peers and others are viewed as risk factors, while a positive attitude towards life, adequate coping strategies, low expectations regarding alcohol effects, good social skills and inner resilience, good parenting skills, the existence of family rituals and routines, little exposure to interparental conflict and others have proven to be protective factors for the development of own substance-related problems. Most of these protective factors are alterable and thus, can be influenced by intervention.

In the concert of these influences, the concept of resilience lately has become more important, although it is not sufficiently studied yet. Resilience is the ability of a child to exhibit a normal psychosocial development despite existing adverse biological, psychological and social influences (Wustmann, 2004). Usually, resilience is conceptualized as the result of a continuing process (and not as a static personality trait), i.e. the interaction between the child and his or her social environment (Kumpfer, 1999). This approach includes the possibility of targeting and promoting resilience with interventions (Velleman & Templeton, 2006). Studies with resilient children have uncovered abilities and skills in children that seem to promote resilience, including a positive concept of self, self-worth, problem solving and communication skills, high self-efficacy, cognitive competencies, social skills including the ability to seek social support from relevant others (Wustmann, 2004).

Wolin and Wolin (1995) used a retrospective analysis of clinical data to identify seven resiliencies of adult children from substance-affected families. Persons with good mental health featured the following seven specific characteristics: (1) insight, (2) independence (3) relationships, (4) initiative, (5) creativity, (6) humor and (7) morality. Insight is the ability of children to realize why their family life is

taban las siguientes siete características específicas: (1) perspicacia, (2) independencia, (3) relaciones, (4) iniciativa, (5) creatividad, (6) humor, (7) moralidad. La perspicacia es la capacidad de los niños de darse cuenta de por qué su vida familiar es diferente de cómo debería ser, la independencia es la capacidad de distanciarse emocional y físicamente del origen de los problemas, relaciones significa la capacidad de establecer conexiones significativas con los demás, la iniciativa se ve como el impulso a hacerse cargo de los problemas existentes, la creatividad es la capacidad de utilizar la imaginación y expresar la emoción en distintas formas (artísticas), el humor es la mirada para ver lo cómico en lo trágico y la moralidad es la posesión de una estructura ética propia y una conciencia aparte del comportamiento parental.

Estos hallazgos constituyen un importante pilar sobre el que descansa el programa TRAMPOLINE. Se complementan con otros conceptos teóricos igualmente importantes. El modelo del desafío (Wolin y Wolin, 1996) postula que los niños pueden enfrentarse de una forma más funcional a su situación si ven las experiencias negativas como un desafío. Las cogniciones sobre los sucesos dentro de la familia y su connotación emocional desempeñan, pues, un papel fundamental en el desarrollo del niño. El modelo de estrés-tensión-enfrentamiento-apoyo (Velleman y Templeton, 2003) también plantea que el estrés y la tensión creados por la toxicodependencia parental pueden reducirse mediante estrategias adecuadas de enfrentamiento como el buscar apoyo. El concepto de estrés transaccional (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus y Launier, 1981) también resalta la importancia de la interpretación cognitiva individual al tratar con el estrés psicológico. La teoría del aprendizaje sociocognitivo (Bandura, 1977) y el concepto del locus de control (Rotter, 1966) subrayan la importancia de sentirse eficaz y con el control para influir en las situaciones de la propia vida. Se deriva una sensación de coherencia del estar convencido de la propia capacidad de entender, influenciar y extraer significado de las distintas experiencias (Antonovsky, 1997). Se pueden encontrar más detalles sobre los fundamentos teóricos del programa en el manual de TRAMPOLINE de próxima publicación (Klein, Moesgen, Bröning, y Thomasius, entregado).

Por otra parte, la intervención se nutrió también de la investigación internacional sobre intervenciones concebidas específicamente para hijos de familias afectadas por toxicodependencias (Dore, Nelson-Zlupko y Kaufmann, 1999; Haggerty, Skinner, Fleming, Gainey y Catalano, 2008;

different than it should be, independence is the ability to distance emotionally and physically from trouble sources, relationships means the ability to make meaningful connections to others, initiative is seen as the urge to take charge of existing problems, creativity is the ability to use imagination and express emotion in different (art) forms, humor is the eye for the comic in the tragic, and morality is the possession of an own ethical structure and conscience separate from the parental behavior.

These findings constitute an important pillar on which the TRAMPOLINE program rests. They are complemented by other, equally important theoretical concepts. The challenge model (Wolin & Wolin, 1996) postulates that children can cope with their situation more functionally if they view negative experiences as challenge. Cognitions about events within the family and their emotional connotation therefore play a key role for children's development. The stress-strain-coping-support model (Velleman & Templeton, 2003) also posits that stress and strain caused by parental substance use can be reduced by adequate coping strategies such as support seeking. The transactional stress concept (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus & Launier, 1981) also emphasizes the importance of individual cognitive interpretation in dealing with psychological stress. Social-cognitive learning theory (Bandura, 1977) and the concept of locus of control (Rotter, 1966) both underline the importance of feeling in control and efficacious in influencing own life situations. A sense of coherence results from being convinced of one's own ability to understand, influence and derive meaning from different experiences (Antonovsky, 1997). More details on theoretical foundations of the program can be found in the forthcoming TRAMPOLINE manual (Klein, Moesgen, Bröning, & Thomasius, submitted).

Furthermore, the intervention was informed by international research on interventions designed specifically for children from substance-affected families (Dore, Nelson-Zlupko, & Kaufmann, 1999; Haggerty, Skinner, Fleming, Gainey, & Catalano, 2008; Horn & Kolbo, 2000; Short et al., 1995). Though literature in this area is neither extensive nor homogeneous, a review on these programs (Bröning, Kumpfer, et al., 2012) shows that there are several well-evaluated interventions with promis-

Horn y Kolbo, 2000; Short et al., 1995). Si bien la bibliografía en este ámbito no es extensiva ni homogénea, una revisión de estos programas (Bröning, Kumpfer, et al., 2012) indica que existen diversas intervenciones bien evaluadas con resultados prometedores. Estos programas son en su mayoría para realización en escuelas, a veces en la familia, y normalmente se llevan a cabo en un formato grupal con sesiones semanales a lo largo de un periodo que oscila entre ocho y catorce semanas. Sus autores, al crear la intervención, a menudo escogieron un enfoque basado en los recursos y la resiliencia similar al que se ha descrito anteriormente. Varios de estos programas evidenciaron efectos positivos de las intervenciones, como por ejemplo un aumento del conocimiento sobre el alcohol, las drogas y las repercusiones para sus consumidores, así como sobre estrategias de enfrentamiento y habilidades sociales. Los programas que incluían componentes parentales parecieron especialmente efectivos. Los resultados a largo plazo, como el consumo propio de los chicos, se investigó raramente, pues la mayoría de los niños participantes tenían de ocho a doce años de edad y no habían iniciado aún su propio consumo de alcohol o drogas.

De esta literatura citada, se derivaron los siguientes objetivos para el programa TRAMPOLINE:

1. Enseñar a los participantes estrategias efectivas para lidiar con el estrés.
2. Reducir el estrés psicológico de los participantes que se deriva del consumo o toxicoddependencia de los padres mediante, por ejemplo, romper el tabú de no hablar sobre temas relacionados con la adicción.
3. Ampliar el conocimiento de los chicos sobre el alcohol y las drogas, sus efectos sobre las personas y las consecuencias de los trastornos relacionados con las toxicoddependencias para las personas afectadas y sus familias.
4. Mejorar los sentimientos de propia valía y autoeficacia y ayudar a desarrollar un concepto positivo de sí mismo.

4.2 Estructura y lugar de administración del programa

TRAMPOLINE es un programa grupal concebido para niños de 8 a 12 años de edad, si bien también se pueden integrar los chicos de 7 o 13 años según su estado de desarrollo. En general, a esta edad, la capacidad de los niños de mentalizar ya está lo bastante desarrollada

(Fonagy, Gergely, Jurist, y Target, 2002) para que sean

ing results. These programs are mostly school-based, sometimes family-based, and are usually conducted in a group format with weekly sessions over a time period ranging from eight to fourteen weeks. Developers usually chose a resource- and resilience-oriented approach similar to the one described above in creating the intervention. Several of these programs demonstrated positive effects of the interventions on knowledge increase regarding alcohol, drugs and their impact on substance users as well as on coping strategies and social skills. Programs seemed especially effective that included parent components. Long-term outcomes such as own substance use were rarely investigated, since most participating children were eight to twelve years old and had not initiated own alcohol or drug consumption.

From the literature mentioned above, the following goals were derived for the TRAMPOLINE program:

1. To teach participants effective strategies for coping with stress
2. To reduce the psychological stress for participants resulting from parental substance abuse or dependency by, for instance, breaking the taboo of not talking about addiction-related topics
3. To extend children's knowledge about alcohol and drugs, their effects on people and the consequences of substance-related disorders for affected persons and their family
4. To improve feelings of self-worth and self-efficacy and to help develop a positive concept of self.

4.2 Program structure and setting

TRAMPOLINE is a group program designed for children aged 8 to 12 years old, even though children aged 7 or 13 also can be integrated depending on the status of their development. Generally, at this age, children's ability to mentalize is developed enough (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2002) to make them accessible to cognition-ori-

accesibles a la intervención orientada a la cognición, lo cual es importante para los elementos psicopedagógicos sobre alcohol, drogas y adicción. Además, en la pubertad, los chicos pierden motivación para participar en intervenciones de este tipo y pueden tratar de distanciarse de los padres y de sus problemas de toxicodependencia. Los problemas de toxicodependencia propios y otros aparecen a menudo durante la pubertad, con lo que la prepubertad es el momento idóneo para iniciar las intervenciones con los hijos de familias afectadas por toxicodependencias (Lam et al., 2007; Lam y O'Farrell, 2012). El gran número de centros de día existentes en Alemania constituye el lugar predominante para realizar la intervención, ya que actualmente tienen un acceso muy directo al grupo meta.

La intervención para los niños consiste en nueve módulos que normalmente se realizan una vez por semana, en sesiones de 90 minutos cada una. Existe también un módulo optativo para los padres, que se realiza en dos sesiones de 90 minutos, idealmente al principio y al final de los grupos de los niños. Si bien un componente parental o familiar más intenso habría sido de desear, los autores y fundadores decidieron que había necesidad de una intervención que pudiese funcionar sin la participación de los padres, ya que a menudo la motivación parental para participar es baja. Las sesiones normalmente son dirigidas por un instructor que tiene un asistente para apoyarle durante la sesión y atender a posibles complicaciones. El formato del grupo desempeña un papel importante para cumplir los objetivos expuestos anteriormente por medio de ofrecer una estructura, apoyo de los compañeros y la oportunidad de tener experiencias positivas con actividades de aprendizaje y juegos de roles. Conectar con otros chicos que se encuentran en situaciones similares puede reducir los sentimientos de vergüenza y culpa. Esto es cierto para los grupos de niños, pero también para las reuniones de padres en las que se pueden explorar temas y cuestiones de relevancia para todos los padres participantes.

4.3 Contenido del programa

Cada módulo del programa tiene un tema específico relacionado con la adicción: Módulo 1: conocerse entre ellos, módulo 2: la propia valía - cómo me siento respecto a mí mismo; módulo 3: problemas de alcohol y drogas en mi familia; módulo 4: conocimiento - lo que necesito saber sobre drogas y adicción; módulo 5: manejar las emocio-

entada intervención which is important for psycho-educative elements on alcohol, drugs and addiction. Also, in early adolescence, children become less motivated to participate in interventions of this kind and might try to detach from parents and their substance use problems. Own substance problems and other issues often emerge in early adolescence, making preadolescence the prime period in which to target children from substance-affected families with interventions (Lam et al., 2007; Lam & O'Farrell, 2012). The large number of out-patient counseling facilities in Germany constitutes the predominant setting for the intervention, since these institutes currently have primary access to the target group.

The intervention consists of nine modules for the children that usually are delivered on a weekly basis in sessions of 90 minutes each. Also, there is an optional parent module which is usually delivered in two 90-minute sessions, ideally at the beginning and at the end of the children's groups. Even though a more intense parent or family component would have been desirable, developers and founders decided that there was a need for an intervention that could operate without any parent participation, as parental motivation to participate is frequently low. Usually the sessions are led by one instructor who has an assistant to support him in the course of the session and deal with possible disturbances. The group format plays an important role in achieving the goals stated above by providing structure, peer support and the opportunity for positive experiences in learning activities and role play. Connecting with other individuals in similar situations can reduce feelings of shame and guilt. This goes for the children groups, but also for the parent meetings where topics and issues relevant to all participating parents can be explored.

4.3 Program content

Each of the program modules has a specific addiction-related theme: Module 1 - getting to know each other, module 2 - self-worth: how I feel about myself, module 3 - alcohol and/or drug problems in my family, module 4 - knowledge: what I need to know about drugs and addiction, module 5 - handling difficult

nes difíciles; módulo 6: autoeficacia: qué puedo hacer para solucionar problemas; módulo 7: aprender nuevos patrones de comportamiento en mi familia; módulo 8: lo que puedo hacer para encontrar ayuda y apoyo; módulo 9: una despedida positiva. Al mismo tiempo, cada módulo repite la misma estructura, pues los hijos de familias afectadas por toxicodependencias a menudo carecen de continuidad y rutinas familiares (Wolin, Bennett, Noonan y Teitelbaum, 1980).

Cada sesión empieza con una ronda de apertura en la que los chicos se comunican su estado de ánimo con ayuda de “cartas del tiempo” que representan el sol, nubes, lluvia, etc. Después se habla de los deberes para casa que les dieron la semana anterior, centrándose en las experiencias positivas que comparten los chicos. A continuación se introduce el tema central del módulo y se llevan a cabo distintas actividades, como debate, ejercicios, redacciones, dibujos, juegos de roles y cuentos. Se presta especial atención a aprender estrategias nuevas y concretas de enfrentamiento dentro de la familia afectada por toxicodependencias. En las fases posteriores del programa, esto se practica en forma de juegos de roles. Entre las actividades principales, los niños realizan juegos y ejercicios físicos divertidos para relajar el ambiente y disfrutar de una pausa antes de abordar temas potencialmente difíciles. Cada sesión se cierra con un ejercicio de relajación, amenizado con uno de los cuentos llamados del “Capitán Nemo” (Petermann, 2009). Estos cuentos se inspiran en la novela de Julio Verne “20.000 leguas de viaje submarino” y contienen elementos de entrenamiento autógeno. Después de esto, los niños se van pasando una pequeña piedra de uno a otro mientras se dedican elogios o intercambian comentarios positivos.

A las dos sesiones para padres se puede asistir de forma independiente, teniendo en cuenta que en familias inconstantes como las que se están tratando, los monitores del programa no pueden presuponer que los padres asistan a las dos, o ni siquiera a una de las sesiones. En la primera sesión se informa a los padres sobre el programa al que asistirán sus hijos y sobre los factores de riesgo y protección a los que están sometidos los niños que se crían en un entorno afectado por toxicodependencias. Los padres comparten las esperanzas que tienen de vivir juntos con sus hijos y se les alienta en cuanto a las habilidades de crianza y su importancia para los hijos. En la segunda sesión, se informa a los padres sobre cómo ha ido el programa desde la perspectiva del instructor y sobre los temas que pueden haber surgido en

emotions, module 6 – self-efficacy: what I can do to solve problems, module 7 – learning new patterns of behavior in my family, module 8 – what I can do to find help and support, module 9 – a positive goodbye. At the same time, the structure of each module repeats itself, as children from substance-affected families often lack family continuity and routines (Wolin, Bennett, Noonan, & Teitelbaum, 1980). Each session starts with an opening round in which children tell each other their current mood using “weather cards” with pictures of the sun, clouds, rain etc. Then the task given as homework for the last week is discussed, focusing on positive pieces of experience the children share. Next, the central theme of the module is introduced and then developed in different activities such as discussion, exercises, writing or drawing tasks, role play and stories. A special focus is placed on learning new, concrete coping strategies within the substance-affected family. In later stages of the program, this is practiced in role play activities. In between main activities, children play games and fun physical exercises to lighten up the mood and provide a short break from potentially difficult topics. Each session comes to a close with a relaxation exercise, which is one of several so-called “Captain Nemo stories” (Petermann, 2009). These stories are inspired from Jules Verne’s Novel “20,000 leagues under the sea and also include elements of autogenic training. After this, the children pass on a small stone and make each other compliments or give positive feedback.

The two parent sessions can be attended independently, taking into account that in volatile families like those at hand program providers cannot assume that parents will come to both, or even one, of the sessions. In the first session, parents are informed about the program their children will be attending and about risk and protective factors children face when growing up in a substance-affected environment. Also, parents share hopes they have for living together with their children and are encouraged regarding parenting skills and their importance for their children. In the second session parents are informed about how the program went from the trainer perspective and about issues that may have come up at home in the course of the program. They are also sensitized for the needs of children in substance-affected families and how

casa durante la realización del programa. También se les sensibiliza respecto a las necesidades de los niños de familias afectadas por toxicodependencias y de qué manera los cuidadores pueden ejercer sus funciones en el futuro. Por último, se motiva a los padres a buscar y aceptar más apoyo en su papel como educadores. El manual deja un espacio para preguntas de los padres, debate en grupo y ejercicios prácticos en ambas sesiones.

5. Conclusión

El presente artículo presenta el nuevo programa grupal TRAMPOLINE para hijos de familias afectadas por toxicodependencias. Es una intervención modular, provista de un manual, derivada de modelos teóricos, investigación empírica y experiencia práctica, con lo que presenta un enfoque innovador en Alemania. El nombre de "TRAMPOLINE" se escogió no sólo por las asociaciones positivas que despierta en los chicos, sino básicamente porque un trampolín combina la capacidad de saltar más alto con la protección y un aterrizaje suave. De este modo, el programa apunta a fortalecer la confianza de los niños participantes al tiempo que ofrece apoyo y un lugar seguro. Si el programa resulta efectivo, puede ser útil para obtener financiación para este tipo de trabajo, que en Alemania no recibe financiación automáticamente. Una futura ampliación deseable del programa podría ser la de añadir componentes parentales o familiares. Los programas familiares de prevención han resultado especialmente efectivos según los estudios de investigación (Kumpfer, Alvarado, y Whiteside, 2003), aunque los administradores de dichos programas afrontan un gran desafío respecto al reclutamiento. Asimismo, de forma ideal, las instituciones que llevan a cabo el programa deberían mantener el contacto y seguir ofreciendo sus servicios a los niños y familias participantes, en la medida de sus recursos. Puesto que los recursos son siempre un factor fundamental, es importante desarrollar intervenciones estandarizadas y relativamente breves para los niños y las familias en riesgo, tal como se hizo en el trabajo aquí descrito. En breve se informará sobre la efectividad de estas medidas en próximas publicaciones.

caregivers may be empowered in the future. Finally, parents are motivated to seek and accept further support in their parenting role. The manual provides for parent questions, group discussion and practical exercises in both sessions.

5. Conclusion

This paper introduces the new group program TRAMPOLINE for children from substance-affected families. It is a manualized, modular intervention informed by theoretical models, empirical research and practical expertise, thus presenting an innovative approach in Germany. The name "TRAMPOLINE" was chosen not only for the positive associations it evokes in children, but primarily because a trampoline combines the ability to jump higher with protection and a soft landing. In this way, the program aims at empowering participating children while at the same time providing support and a safe place to be. If the program proves effective, it can be useful in acquiring funding for such work, which is not automatically financed in Germany. A desirable future extension of the program could be to add further parent or family components. Family-oriented prevention programs have proven particularly effective in research (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003) although program deliverers can face considerable recruitment challenges. Also, ideally, institutions delivering the program should keep in contact with and continue to extend their services to the participating children and their families, depending on their resources. Since resources are always of the essence, it is important to develop standardized and comparatively short interventions for children and families at-risk, as was done in the work described here. Forthcoming publications will report on the effectiveness of this measure.

Referencias bibliográficas/References:

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Arenz-Greiving, I., & Kober, M. (2007). *Metastudie. Arbeit mit Kindern und deren suchtkranken Eltern*. Berlin: Bundesministerium für Gesundheit.
- Ashenberg Straussner, S. L. (2012). Children of substance-abusing parents: an overview. In S. L. Ashenberg Straussner & C. Huff Fewell (Eds.), *Children of substance-abusing parents. Dynamics and treatment* (pp. 1-27). New York: Springer Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barnow, S., Lucht, M., Hamm, A., John, U., & Freyberger, H.-J. (2004). The relation of a family history of alcoholism, obstetric complications and family environment to behavioral problems among 154 adolescents in Germany: Results from the children of alcoholics study in Pomerania. *European Addiction Research*, 10(1), 8-14. doi: 10.1159/000073721
- Bröning, S., Kumpfer, K., Kruse, K., Sack, P. M., Schaunig-Busch, I., Ruths, S., Moesgen, D., Pflug, E., Klein, M., & Thomasius, R. (2012). Selective prevention programs for children from substance-affected families: a comprehensive systematic review. *Subst Abuse Treat Prev Policy*, 7(1), 23.
- Bröning, S., Wiedow, A., Wartberg, L., Ruths, S., Haevelmann, A., Kindermann, S.-S., Moesgen, D., Schaunig-Busch, I., Klein, M., & Thomasius, R. (2012). Targeting children of substance-using parents with the community-based group intervention TRAMPOLINE: A randomised controlled trial - design, evaluation, recruitment issues %U <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/12/223>. *BMC Public Health*, 12 %@ 1471-2458(1 %M doi:10.1186/1471-2458-12-223), 223.
- Connors, G. J., Donovan, D. M., & DiClemente, C. C. (2001). *Substance abuse treatment and the stages of change: Selecting and planning interventions*. New York: Guilford.
- Cork, M. R. (1969). *The forgotten children: A study of children with alcoholic parents*. Toronto: Addiction Research Foundation.
- Dore, M. M., Nelson-Zlupko, L., & Kaufmann, E. (1999). "Friends in Need": designing and implementing a psycho-educational group for school children from drug-involved families. *Social Work & Society*, 44 (2), 179-190.
- Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Croft, J. B., Edwards, V. J., & Giles, W. H. (2001). Growing up with parental alcohol abuse: Exposure to childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse & Neglect* 25, 1627-1640.
- EMCDDA. (2008). *Drugs and vulnerable groups of young people. Selected issue 2008*. Lissabon: European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA).
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grant, B. F. (2000). Estimates of U.S. children exposed to alcohol abuse and dependence in the family. *American Journal of Public Health*, 90, 112-115.
- Grucza, R. A., Bucholz, K. K., Rice, J. P., & Bierut, L. J. (2008). Secular trends in the lifetime prevalence of alcohol dependence in the United States: A re-evaluation. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 32(5), 1-8.
- Haggerty, K. P., Skinner, M., Fleming, C. B., Gaaney, R. R., & Catalano, R. F. (2008). Long-term effects of the Focus on Families project on substance use disorders among children of parents in methadone treatment. *Addiction*, 103(12), 2008-2016. doi: 10.1111/j.1360-0443.2008.02360.x
- Hill, S. Y., Shen, S., Lowers, L., Locke-Wellman, J., Matthews, A. G., & McDermott, M. (2008). Psychopathology in offspring from multiplex alcohol dependence families with and without parental alcohol dependence: A prospective study during childhood and adolescence. *Psychiatry Research*, 160, 155-166.
- Hill, S. Y., Tessner, K. D., & McDermott, M. D. (2011). Psychopathology in offspring from families of alcohol dependent female probands: A prospective study. *Journal of Psychiatric Research*, 45(3), 285-294. doi: 10.1016/j.jpsychires.2010.08.005
- Horn, K., & Kolbo, J. R. (2000). Application of a cumulative strategies model for drug abuse prevention: Exploring choices for high risk children. *Journal of Drug Education*, 30(3), 291-312. doi: 10.2190/udco-6ect-eqca-wvtt
- Kelley, M. L., Pearson, M. R., Trinh, S., Klostermann, K., & Krakowski, K. (2011). Maternal and paternal alcoholism and depressive mood in college students: Parental relationships as mediators of ACOA-depressive mood link. *Addictive Behaviors*, 36(7), 700-706. doi: 10.1016/j.addbeh.2011.01.028
- Klein, M. (2005). Kinder und Jugendliche aus alkoholbelasteten Familien. Stand der Forschung, Situations- und Merkmalaanalyse, Konsequenzen. In M. Klein, T. Hoff & A. Pauly (Eds.), *Schriftenreihe Angewandte Suchtforschung (Band 1)*. Regensburg: Roderer.

- Klein, M., Ferrari, T., & Kürschner, K. (2003). Kinder (un)behandelter suchtkranker Eltern: Eine Situationsanalyse und mögliche Hilfen. Unveröffentlichter Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung, Berlin. Retrieved from http://www.encare.de/content/documents/Abschlussbericht_KinderUnbehandelterSuchtkranker_KLEIN.pdf
- Klein, M., Moesgen, D., Bröning, S., & Thomasius, R. (submitted). Trampolin. Kinder aus suchtblasteten Familien entdecken ihre Stärken. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Küfner, H. (2010). Epidemiologie des Substanzkonsums und der Suchterkrankungen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt*, 53, 271-283.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic Plenum Publisher.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., & Whiteside, H. O. (2003). Family-based interventions for substance abuse prevention. *Substance Use & Misuse*, 38(11-13), 1759-1789.
- Lam, W. K. K., Cance, J. D., Eke, A. N., Fishbein, D. H., Hawkins, S. R., & Williams, J. C. (2007). Children of African-American mothers who use crack cocaine: Parenting influences on youth substance use. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 877-887.
- Lam, W. K. K., & O'Farrell, T. J. (2012). Dynamics of Substance-Abusing Families and Implications for Treatment. In S. L. Ashenberg Straussner & C. Huff Fewell (Eds.), *Children of substance-abusing parents. Dynamics and treatment* (pp. 49-75). New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. R. Nitsch (Ed.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 213-259). Bern: Huber.
- Marmorstein, N. R., Iacono, W. G., & McGue, M. (2009). Alcohol and illicit drug dependence among parents: associations with offspring externalizing disorders. *Psychological Medicine*, 39(1), 149-155. doi: 10.1017/S0033291708003085
- McKenna, T., & Pickens, R. (1981). Alcoholic children of alcoholics. *Journal of Studies on Alcohol*, 42, 1021-1029.
- Meyer, C., & John, U. (2008). Alkohol-Zahlen und Fakten zum Konsum. Jahrbuch Sucht 2008. Geesthacht: Neuland Verlagsgesellschaft.
- Molina, B. S. G., Donovan, J. E., & Belendiuk, K. A. (2010). Familial Loading for Alcoholism and Offspring Behavior: Mediating and Moderating Influences. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 34(11), 1972-1984. doi: 10.1111/j.1530-0277.2010.01287.x
- NACOA Deutschland. (2006). Kinder aus suchtblasteten Familien. Hilfen zur Unterstützung in Kindertagesstätte und Grundschule. Berlin: NACOA Deutschland - Interessensvertretung für Kinder aus Suchtfamilien e.V. .
- Petermann, U. (2009). *Die Kapitän-Nemo-Geschichten: Geschichten gegen Angst und Stress*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pfeiffer-Gerschel, T., Kipke, I., Flöter, S., & Jakob, L. (2011). Bericht 2011 des nationalen REITOX-Knotenpunktes an die EBDD Deutschland: Drogensituation 2010/2011. München: DBDD.
- Rothman, E. F., Edwards, E. M., Heeren, T., & Hingson, R. W. (2008). Adverse Childhood Experiences Predict Earlier Age of Drinking Onset: Results From a Representative US Sample of Current or Former Drinkers. *Pediatrics*, 122 (2), 298-304.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement. [Article]. *Psychological Monographs*, 80(1), 609.
- Ruths, S., Moesgen, D., Bröning, S., Schaunig-Busch, S., Klein, M., & Thomasius, R. (in press). Präventive Gruppenangebote für Kinder aus suchtblasteten Familien - eine bundesweite Bestandsaufnahme. *Suchttherapie 2012*.
- Schuckit, M. A. (1991). A Longitudinal Study of Children of Alcoholics. *Recent Developments in Alcoholism*. 9, 5-19.
- Schuckit, M. A., & Smith, T. L. (2001). The clinical course of alcohol dependence associated with a low level of response to alcohol. *Addiction*, 96(6), 903-910. doi: 10.1046/j.1360-0443.2001.96690311.x
- Short, J. L., Roosa, M. W., Sandler, I. N., Ayers, T. S., Gensheimer, L. K., Braver, S. L., & Tein, J.-Y. (1995). Evaluation of a preventive intervention for a self-selected subpopulation of children. *American Journal of Community Psychology*, 23 (2), 223-247.
- Simon, R., Palazzetti, M., Helas, I., Holz, A., & Walter-Hamann, R. (1999). Jahresstatistik 1998 der ambulanten Beratungs- und Behandlungsstellen für Suchtkranke in der Bundesrepublik Deutschland. EBIS-Bericht für den Zeitraum 1.1.-31.12.1998. *Sucht* 5-52.
- Sorensen, H. J., Manzardo, A. M., Knop, J., Penick, E. C., Madarasz, W., Nickel, E. J., Becker, U., & Mortensen, E. L. (2011). The Contribution of Parental Alcohol Use Disorders and Other Psychiatric Illness to the Risk of Alcohol Use Disorders in the Offspring. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 35(7), 1315-1320. doi: 10.1111/j.1530-0277.2011.01467.x

- Ulrich, I., Stopsack, M., & Barnow, S. (2010). Risiko- und Resilienzfaktoren von adoleszenten Kindern alkoholkranker Eltern. Ergebnisse der Greifswalder Familienstudie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (1), 47-61.
- Velleman, R., & Templeton, L. (2003). Alcohol, Drugs and the Family: Results from a long-running research programme within the UK. *European Addiction Research*, 9(3), 103-112. doi: 10.1159/000070978
- Velleman, R., & Templeton, L. (2006). Reaching Out - Promoting Resilience in the Children of Substance Misusers. In F. Harbin & M. Murphy (Eds.), *Secret Lives: Growing with Substance. Working with children and young people affected by familial substance misuse* (pp. 12-28). Lyme Regis: Russel House.
- Velleman, R., Templeton, L., Reuber, D., Klein, M., & Moesgen, D. (2008). Domestic Abuse Experienced by Young People living in Families with Alcohol Problems: Results from a Cross-European Study. *Child Abuse Review*, 17(6), 387-409. doi: 10.1002/car.1047
- Vernarde, D. F., & Payton, G. J. (2011). Interventions with college students with substance-abusing parents. In S. L. Ashenberg Straussner & C. Huff Fewell (Eds.), *Children of substance-abusing parents. Dynamics and treatment* (pp. 223-242). New York: Springer Publishing Company.
- Waldron, M., Martin, N. G., & Heath, A. C. (2009). Parental Alcoholism and Offspring Behavior Problems: Findings in Australian Children of Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 12(5), 433-440.
- Weitzman, E. R., & Wechsler, H. (2000). Alcohol use, abuse, and related problems among children of problem drinkers - Findings from a national survey of college alcohol use. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(3), 148-154. doi: 10.1097/00005053-200003000-00004
- Werner, E. E. (1986). Resilient Offspring of Alcoholics - a Longitudinal-Study from Birth to Age-18. *Journal of Studies on Alcohol*, 47(1), 34-40.
- Wolin, S., & Wolin, S. (1995). Resilience among Youth Growing-up in Substance-Abusing Families. *Pediatric Clinics of North America*, 42(2), 415-429.
- Wolin, S., & Wolin, S. J. (1996). The challenge model - Working with strengths in children of substance-abusing parents. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 5(1), 243-257.
- Wolin, S. J., Bennett, L. A., Noonan, D. L., & Teitelbaum, M. A. (1980). Disrupted Family Rituals - a Factor in the Intergenerational Transmission of Alcoholism. *Journal of Studies on Alcohol*, 41(3), 199-214.
- Wustmann, C. (2004). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.
- Zobel, M. (2000). *Kinder aus alkoholbelasteten Familien. Entwicklungsrisiken und -chancen*. Göttingen: Hogrefe.

Notas / Notes

¹ La investigación que se describe en este artículo ha sido financiada por el Ministerio de Salud Federal alemán (Registro del ensayo: ISRCTN81470784).

¹ The research described in this article is funded by the German Ministry for Federal Health (Trial registration: ISRCTN81470784).

Dirección de los autores /Authors' addresses

Dr. Phil. Sonja Bröning. University Medical Center Hamburg-Eppendorf. Center for Psychosocial Medicine. German Center for Addiction Research in Childhood and Adolescence. Martinstraße 52. D-20246 Hamburg. Germany

Correo electrónico / e-mail: s.broening@uke.de

Teléfono / Phone: 49(0)407410-59873.

Fax 49(0)407410-56571

Fecha de recepción del artículo / received date: 15.9.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 11.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 10.11.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Bröning, S., Moesgen, D. y Klein, M. (2013). Trabajar con hijos de familias drogodependientes: la intervención de grupo TRAMPOLINE radicada en la comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 67-84. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.3

Bröning, S., Moesgen, D. & Klein, M. (2013). Working with children from substance affected families: the community-based group intervention TRAMPOLINE. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 67-84. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.3

UNA INTERVENCIÓN EFICAZ DE MEJORA DE LAS HABILIDADES FAMILIARES PARA LA PREVENCIÓN DE PROBLEMAS DE SALUD EN HIJOS DE PERSONAS CON ADICCIÓN AL ALCOHOL Y LAS DROGAS

AN EFFECTIVE FAMILY SKILLS-BASED INTERVENTION FOR THE PREVENTION OF HEALTH PROBLEMS IN CHILDREN OF ALCOHOL AND DRUG-ABUSING PARENTS

UMA INTERVENÇÃO COM BASE FAMILIAR EFICIENTE PARA A PREVENÇÃO DE PROBLEMAS DE SAÚDE EM CRIANÇAS COM PAIS QUE SOFREM DE ABUSO DE ÁLCOOL E ESTUPEFACIENTES

Karol L. Kumpfer, Ph.D.

UNIVERSIDAD DE UTAH (EEUU)

Joaquín Fenollar, Ph.D.

UNIVERSIDAD DE KENTUCKY (EEUU)

Ciara Jubani

BLANCHARDSTOWN LOCAL DRUGS TASK FORCE (IRLANDA/IRELAND)

RESUMEN: Introducción. Hay una gran necesidad de difundir a gran escala programas efectivos que se centren en la capacitación de las competencias familiares para prevenir múltiples problemas de desarrollo en los niños y en el uso de sustancias adictivas en los niños de alto riesgo. Revisiones independientes han concluido que el Programa para Fortalecer a las Familias (SFP), desarrollado por la autora, es el programa más efectivo en la prevención del abuso de sustancias adictivas. Las adaptaciones culturales han dado lugar a resultados exitosos del SFP en muchos países, incluyendo España (como queda recogido en el artículo de la Dra. Carmen Orte). Este artículo revisa 30 años de historia de la implementación y resultados del SFP en diferentes culturas y con las adaptaciones culturales. **Métodos** Se presenta el Modelo Ecológico Social, el cual ha sido probado usando SEM (Modelo de Ecuaciones Estructurales) (Kumpfer, Alvarado y Whiteside, 2003), y se pone de manifiesto que hay ciertos factores familiares (unión, supervisión y comunicación) que son los más importantes en la protección del consumo de sustancias. Por lo tanto, esta teoría causal sirvió como la teoría etiológica detrás del diseño del SFP de 14 sesiones. La teoría social cognitivo-conductual (Bandura, 1989) es la teoría de la intervención. El Programa para Fortalecer a las Familias (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985) fue el primer programa de capacitación de familias que se desarrolló y que en un ensayo controlado aleatorio (ECA), se mostró efectivo en la mejora de los resultados de los niños de pa-

dres que abusan de drogas. Muchos países solicitaron poder implementar el SFP, de ahí que se tuvieron que desarrollar sistemas de formación de personal cualificado y un proceso de adaptación cultural. **Resultados** Después de ocho ensayos controlados aleatorios (ECA), cuatro de estos llevados a cabo por equipos de investigación independientes, y tras cientos de estudios cuasi-experimentales con seguimientos de hasta 10 años, se ha demostrado que el SFP es efectivo en la reducción del consumo de sustancias adictivas entre adolescentes. Las revisiones del meta-análisis de la Colaboración Cochrane en la Universidad de Oxford concluyeron que el SFP era el programa más eficaz en la prevención de drogas y alcohol (Foxcroft, et al., 2003). Un análisis de coste-beneficio de Miller y Hendrie (2008) concluyó que el SFP tenía los mayores porcentajes de eficacia en la prevención del consumo de alcohol y drogas entre jóvenes. La adaptación cultural es un elemento obligatorio en la fidelidad del SFP. En cinco estudios se demostró que se mejora el reclutamiento y la retención de un 40 por ciento. **Conclusión** El SFP se está difundiendo en todo el mundo por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, así como por 27 gobiernos. En este artículo se describen los contenidos y la investigación del Programa para Fortalecer a las Familias en varios países, entre ellos España. Además, se hace alusión al futuro de una nueva versión del programa SFP 8-16, el cual está disponible para ordenador y en DVD para que las familias lo vean en el hogar.

PALABRAS CLAVE: Intervenciones de familia, prevención de drogas, hijos de adictos.

ABSTRACT: Introduction. There is a need for wide-scale dissemination of effective family-focused skills training programs for the prevention of multiple developmental problems and later substance misuse among high-risk children. Independent reviews have found the author's *Strengthening Families Program* (SFP) to be the most effective substance abuse prevention intervention. Cultural adaptations have resulted in successful SFP outcomes in many countries, including in Spain as detailed in the Orte article. This article reviews 30 year history of implementation and outcomes of SFP in different cultures with cultural adaptations. **Methods:** The SEM-tested *Social Ecology Model* (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003) is presented and reveals that family factors (bonding, supervision, and communication) are the most protective of later substance use. Hence, this causal theory served as the etiological theory behind the design of the 14-session SFP. Social cognitive behavior theory (Bandura, 1989) is the intervention theory. The *Strengthening Families Program* (SFP) was the first family skills training program developed and found effective in a randomized control trial (RCT) to improve outcomes for children of drug abusers. Many countries requested to replicate SFP; hence, staff training systems were developed and a cultural adaptation process. **Results:** Eight RCTs, four conducted by independent research teams, and hundreds of quasi-experimental studies in different countries have demonstrated SFP's effectiveness in reducing substance use in adolescents with up to 10-year follow-ups. Comparative effectiveness reviews including ones using statistical meta-analysis by the Oxford University Cochrane Collaboration Reviews, found SFP to be the most effective alcohol and drug prevention program (Foxcroft, et al., 2003). A cost-benefit analysis by Miller and Hendrie (2008) found SFP prevented the highest percentage of youth from using alcohol and drugs. Cultural adaptation is a mandated element of SFP fidelity and was found in five studies to improve recruitment and retention by 40 percent. **Discussion:** SFP is being disseminated worldwide by the UN Office of Drugs and Crime and also by 27 governments. This article describes the contents and the outcomes of the *Strengthening Families Program* in a number of countries including Spain plus future directions in computer delivery with a new Home Use SFP 8-16 DVD.

KEYWORDS: Family interventions, substance abuse prevention, children substance abusers.

RESUMO: Há uma grande necessidade de disseminar, em larga escala, de programas eficazes que se concentram em habilidades de treinamento para evitar múltiplos problemas familiares de desenvolvimento em crianças e o uso de substâncias que causam dependência entre crianças de alto risco. Análises indepen-

dentes concluíram que o Programa de Fortalecimento das Famílias (SFP), desenvolvido pelo autor, é o mais eficaz na prevenção do abuso de substâncias. Adaptações culturais resultaram em bons resultados de SFP em muitos países, incluindo a Espanha (como é detalhado por um artigo da Dra. Camen Orte). Este artigo revisa 30 anos de história da implementação e resultados da SFP em culturas diferentes, com adaptações culturais. MÉTODOS: Relatamos o Modelo Social Ecológico, que foi testado com SEM (modelo de equações estruturais) (Kumpfer, Alvarado e Whiteside, 2003), e torna-se claro que há certos fatores familiares (união, monitoramento e relatórios) que são mais importantes na proteção da substância. Portanto, essa teoria causal serviu como teoria etiológica por trás do projeto de SFP 14 sessões. A teoria cognitivo-comportamental social (Bandura, 1989) é a teoria da intervenção. O Programa de Fortalecimento das Famílias (SFP) (Kumpfer e DeMarsh, 1985) foi o primeiro programa de treinamento de famílias que foi desenvolvido com um ensaio clínico randomizado controlado (RCT) foi encontrado para ser eficaz na melhoria dos resultados para as crianças de pais que abusam de drogas. Muitos países tentaram implementar o SFP, portanto, eles tiveram que desenvolver sistemas de treinamento de pessoal qualificado e um processo de adaptação cultural. RESULTADOS Depois de oito ensaios clínicos randomizados (ECR), quatro deles realizados por equipas de investigação independentes, e depois de centenas de estudos quase-experimentais com follow-up de 10 anos, tem sido mostrado que o SFP é eficaz na redução do consumo de substâncias viciantes entre os adolescentes. Revisões da meta-análise da Cochrane Collaboration na Universidade de Oxford concluiu que o programa SFP foi mais eficaz na prevenção de drogas e álcool (Foxcroft et al., 2003). Uma análise de custo-benefício por Miller e Hendrie (2008) concluiu que a SFP tinha os maiores percentuais de eficácia na prevenção de consumo de álcool e drogas entre os jovens. A adaptação cultural é um elemento obrigatório da fidelidade do SFP. Em cinco estudos mostraram que a melhoria do recrutamento e retenção é de 40 por cento. CONCLUSÃO: O SFP está se espalhando ao redor do mundo pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime e por 27 governos. Este artigo descreve o conteúdo e a pesquisa do Programa de Fortalecimento das famílias em vários países, incluindo a Espanha. Além disso, é feita referência ao futuro de uma nova versão do SFP 8-16, que está disponível para PC e DVD para as famílias para ver em casa.

PALAVRAS-CHAVE: intervenções na família, prevenção de drogas, filhos de viciados.

Introducción

Existe una clara necesidad de programas eficaces de entrenamiento de habilidades, destinados a toda la familia, para la prevención de numerosos problemas evolutivos y de futuro consumo de drogas y alcohol de los hijos de padres drogodependientes y alcohólicos. Las intervenciones familiares son más eficaces que las intervenciones dirigidas únicamente a los hijos o a los padres; sin embargo, sólo cuatro de las intervenciones familiares basadas en evidencias fueron concebidas específicamente para hijos de padres toxicodependientes. El *Programa de Fortalecimiento Familiar* (SFP, en sus siglas en inglés) fue el primer programa de entrenamiento de habilidades familiares que se elaboró y demostró ser eficaz para mejorar los resultados de estos niños de riesgo excepcionalmente alto. El presente artículo

Introduction

There is a need for effective family-focused skills training programs for the prevention of multiple developmental problems and later substance abuse in children of substance abusers. Family interventions are more effective when compared to child-only or parent-only interventions; however, only four of the evidence-based family interventions were designed specifically for children of parents with substance use disorders (SUDs). The *Strengthening Families Program* (SFP) was the first family skills training program developed and found effective in improving the outcomes for these exceptionally high risk children. This article describes the contents and the effectiveness of the *Strengthening Families Program* in a number of countries including Spain (Orte, Touza, & Ballester, 2007).

describe el contenido y la eficacia del *Programa de Fortalecimiento Familiar* en varios países, entre ellos España (Orte, Touza y Ballester, 2007). También se tratan las posibilidades futuras de una difusión económicamente viable del SFP.

Antecedentes y relevancia. Existe una necesidad socioeconómica de incrementar la implantación de programas de fortalecimiento familiar como el SFP para hijos de padres que sufren toxicodependencias. Es un hecho conocido que el abuso de drogas y alcohol tiene importantes repercusiones para la economía mundial, sobre todo en lo que se refiere a costes sanitarios. El bienestar de los niños y las familias se ve negativamente afectado por las toxicodependencias de los padres (Kumpfer y Johnson, 2007; 2010). Cuando la familia falla, la sociedad paga la factura. Esto tiene consecuencias que repercuten en todos los aspectos de la sociedad, desde los individuos afectados, sus familias y los barrios de los que proceden hasta los recursos médicos, sociales y jurídicos del Estado. En cifras mundiales, se estima que alrededor de un 48% de adultos consumen alcohol y un 4,5%, drogas ilegales, si bien sólo un 15% abusan de ellos (Anderson y Baumberg, 2006). Los europeos presentan la mayor tasa de consumo de alcohol por año, cifrada en 2,5 veces más que el promedio mundial. Los países del sur de Europa presentan una mayor incidencia de consumo de alcohol. En España, los jóvenes están empezando a adoptar un patrón de beber en desmedida. Un ejemplo de ello es el fenómeno conocido como el “botellón”, en el que los jóvenes, en su mayoría estudiantes universitarios, compran botellas de licor en las tiendas y beben desmesuradamente en parques u otros espacios públicos. Además, el consumo de “drogas de diseño” en las fiestas denominadas *raves* y en las discotecas también está aumentando en España, en las zonas a las que acuden los jóvenes del norte de Europa para pasar sus vacaciones (Gómez-Fraguela et al., 2008).

Es posible que el consumo de drogas y alcohol entre los adolescentes haya aumentado debido a la recesión económica mundial, aunque también a causa de una mayor desatención a los hijos en todo el mundo por parte de los padres, que se ven obligados a trabajar mucho más para ganarse la vida (Kumpfer, Xie, y Magalhães, 2012). Debido a ello, tienen menos tiempo para vigilar el comportamiento

Future directions in the cost-effective dissemination of the SFP are also discussed.

Background and Significance. There is a social and economic need to increase the implementation of effective family strengthening programs, like the Strengthening Families Program for children of substance abusers. It is well known that substance misuse has a significant impact on the global economy, particularly in health care costs. The overall wellbeing of children and families is negatively impacted by parental substance use disorders (Kumpfer & Johnson, 2007; 2010). When families fail, society pays the price. This has consequences that impact on all facets of society, from the affected individuals, their families and the communities they come from to the medical, social and legal resources of the state. It is estimated that around 48% of adults worldwide use alcohol and 4.5% use illicit drugs though only about 15% misuse alcohol and drugs (Anderson & Baumberg, 2006). Europeans have the highest amount of yearly alcohol consumption at 2.5 times that of the world average. Southern European countries are particularly affected by higher consumption of alcohol. In Spain, youth are picking up a pattern of binge drinking. One example is the new phenomena of the Spanish called “botellón”, in which youngsters, mostly university students purchase bottles of alcohol from public markets and then drink to excess in public parks or other public settings. Additionally the use of “party designer drugs” used at raves and clubs is also increasing in Spain in areas where many Northern European youth come for holidays (Gómez-Fraguela, et al., 2008).

Adolescent substance use has been increasing possibly because of the worldwide economic recession, but also because of increased neglect of children rapidly increasing world wide as parents work harder to earn a living wage (Kumpfer, Xie, & Magalhães, 2012). Hence, they have less time to monitor their children’s behaviours, which are critical mediators of later problem behaviours. Because of these increasing substance use rates, effective prevention programs are more needed than ever in schools and communities.

de sus hijos, con lo que se pierde un mediador esencial de los futuros comportamientos problemáticos. Estas tasas más altas de consumo de drogas y alcohol hacen que unos programas efectivos de prevención en las escuelas y los barrios sean más necesarios que nunca. Afortunadamente, la ciencia de la prevención ha creado una serie de eficaces programas contra las toxicodependencias que ahora vienen listados en Internet (NIDA, NREPP de CSAP y UNODC).

Prevalencia de hijos de toxicodependientes. Alrededor del 10,5% de niños estadounidenses viven actualmente con un padre o madre a quien se le ha diagnosticado un trastorno de alcoholismo, pero en torno al 25% de niños del mismo país (19 millones) han estado expuestos al alcoholismo parental en algún momento de su crecimiento y alrededor del 12,7%, o 9,2 millones, han estado expuestos al consumo de drogas de los padres (SAMHSA, 2012). Si bien no se conoce ningún estudio epidemiológico a gran escala en España, los índices de prevalencia que se sugieren son similares. Estos niños podrían haberse visto dañados por la exposición al alcohol o a las drogas en el útero, o bien afectados por un entorno familiar caótico y falta de apoyo (Kumpfer y Fowler, 2008). Algunos estudios sobre la perspectiva de los hijos respecto al alcoholismo o drogodependencia de los padres revelaron tres temas comunes: inversión de roles en la familia, mantenimiento del secreto familiar y estrategias de enfrentamiento (Barnard y McKeganey, 2004).

Mayor riesgo de adicciones para los hijos de toxicodependientes. La investigación sugiere que los hijos de padres adictos sufren un riesgo de dos a nueve veces más alto de caer en la toxicodependencia cuando llegan a la adolescencia o a la edad adulta (Chassin, Carle, Nissim-Sabat y Kumpfer, 2004), a pesar de los resultados positivos y de conducta adaptativa de muchos de estos niños. También son más susceptibles de empezar a beber a edades más tempranas y a pasar más rápidamente a las toxicodependencias. El riesgo de adicción posterior depende del grado de factores de riesgo frente a los factores de protección, incluidos los antecedentes familiares de alcoholismo (AF+). Un factor a considerar es si uno o ambos progenitores son adictos y la gravedad y duración de la adicción, así como el tipo de alcoholismo, de tipo I, altamente ge-

Fortunately, prevention science has produced a number of effective substance use programs that are now listed on websites (NIDA, CSAP's NREPP, and UNODC).

Prevalence of Children of Substance Abusers. About 10.5% of U.S. children currently lives with a parent who had a diagnosed alcohol use disorder, but about 25% of U.S. children (19 million) have been exposed to parental alcoholism at some point while growing up and about 12.7%, or 9.2 million have been exposed to parental drug abuse (SAMHSA, 2012). While there is no known large scale epidemiological study in Spain, similar prevalence rates are suggested. These children might have been damaged by alcohol or drug exposure *in utero* or impacted by a chaotic and non-supportive family environment (Kumpfer & Fowler, 2008). Studies of the child's perspective toward their alcohol or drug abusing parents found three common themes: family role reversal, keeping the family secret, and coping strategies (Barnard & McKeganey, 2004).

Children of Parents with Substance Use Disorders Are at Higher Risk for Addictions. Research suggests that children of addicted parents experience two to nine times greater risk of becoming substance abusers as adolescents or adults (Chassin, Carle, Nissim-Sabat, & Kumpfer, 2004) despite positive and adaptive behavioral outcomes of many of these children. They are also more likely to initiate drinking at an earlier age and escalate more quickly to SUDs. The risk for later SUDs depends on the degree of risk factors compared to protective factors including the extent of their family history of alcoholism (FH+). Factor to consider are whether one or both parents are abusers, the addiction severity and duration, and the type of alcoholism that runs in the family, such as the highly genetic Type II alcoholism or lower risk Type I environmentally caused alcoholism as well as the extent of parents' antisocial behavior, and health and mental health problems (Schuckit, 2009).

Family Environmental Impacts: Global Negative Impact of Adverse Childhood Experiences

nético, o de tipo II, de influencia ambiental, además del grado de comportamiento antisocial de los padres y sus problemas de salud física y mental (Schuckit, 2009).

Efectos del entorno familiar: efecto negativo global de las experiencias adversas de infancia (EAI). Un estudio llevado a cabo durante una década por los Centros de Prevención y Control de Enfermedades (CCE) de miembros de organizaciones de gestión de la salud (OGS) constató que los costes sanitarios más elevados y los problemas de salud más graves iban asociados a numerosas circunstancias adversas de la primera infancia (Anda et al., 2008) y a las toxicodependencias parentales. Si ambos padres sufrían una toxicodependencia, el riesgo de sufrir alcoholismo en la edad adulta también aumentaba radicalmente. El promedio de EAI de personas sin alcoholismo parental era de sólo 1,4 frente a un promedio de 3,8 de EAI de niños con ambos padres toxicodependientes.

Características de los hijos de toxicodependientes. Se ha escrito mucho sobre el hecho de que los hijos de alcohólicos y toxicómanos (HAT) corran un mayor riesgo de desarrollar problemas emocionales, conductuales, académicos, delictivos y sociales de otros tipos (Kelly y Fals-Stewart, 2002; Kumpfer y Fowler, 2008), sobre todo si la madre es alcohólica o drogodependiente. Sin embargo, la magnitud de este efecto varía en gran manera según la severidad y la evolución del alcoholismo parental, y según el grado de problemas mentales asociados de los padres. Por otro lado, la mayoría de HAT obtienen resultados que quedan dentro de los márgenes normales gracias a factores de protección y resiliencia que dificultan las predicciones de los resultados. Los factores ambientales de protección más destacados son el apego a la familia, la supervisión y la comunicación positiva según el Modelo de Ecología Social testado (Kumpfer, Alvarado, y Whiteside, 2003).

Epigenética y factores de riesgo y protección del entorno familiar. La investigación epigenética estudia la influencia del ambiente sobre el epigenoma y la expresión genética. Estudios recientes señalan que los buenos cuidados parentales podrían ser una de las variables más cruciales de protección de las personas contra la manifestación de enfermedades genéticas. El mecanismo directo es la reducción de estrés y cortisol que pueden activar los genes he-

(ACEs). A decade long study by the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) of members of a health management organization (HMO) found that higher health costs and health problems were associated with multiple adverse early childhood circumstances (Anda et al., 2008) and parental substance abuse. If both parents had SUDs, the risk for later adult alcoholism also increased dramatically. The mean number of ACEs for persons with no parental alcohol abuse was only 1.4 compared to a mean of 3.8 ACEs in children with both parents having SUDs.

Characteristics of COSA. Much has been already written about how children of substance abusers (COSAs) are at higher risk for developing emotional, behavioral, academic, criminal, and other social problems (Kelly & Fals-Stewart, 2002; Kumpfer & Fowler, 2008), particularly if their mother abuses alcohol or drugs. However, the magnitude of this effect varies greatly with the severity and course of parental alcoholism, and with the extent of associated parental mental health problems. Also, the majority of COSAs score within normal ranges because of protective and resilience factors, that make predictions of outcomes difficult. The most salient protective environmental factors are family attachment, supervision and positive communication according to the tested Social Ecology Model (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003).

Epigenetics and Family Environmental Risk and Protective Factors. Epigenetic research studies the influence of the environment on the epigenome and genetic expression. Recent studies suggest that nurturing parenting could be one of the most critical variables in protecting people from manifesting unhealthy genetic diseases. The direct mechanism is reducing stress and cortisol that can turn on inherited genes. Hence another reason to improve parenting skills is to reduce family risk factors that contribute to the high rates of substance abuse in youth today.

This epigenetic research suggests that positive parenting and family functioning that reduces stress can reduce the manifestation of genetic

redados. De ahí que otro motivo para mejorar las habilidades de crianza de los padres sea la reducción de factores de riesgo familiares que contribuyen al alto nivel de consumo de sustancias adictivas entre los jóvenes de hoy.

Los estudios epigenéticos sugieren que una crianza y un funcionamiento familiar positivos que reducen el estrés pueden reducir la manifestación de la predisposición genética. Investigadores de la Universidad McGill (Meany et al., 2007) sugerían que el estrés materno y la mala nutrición fetal intrauterina que provocan un bajo peso en el recién nacido podrían desembocar en deficiencias de nacimiento que pronosticaban una salud precaria de por vida. La falta de un progenitor cuidadoso puede provocar un aumento de reacciones al estrés, que conducen a menos conductas exploratorias, menos desarrollo cognitivo y menos conexiones de oxitocina incluso en generaciones futuras (Champagne y Meaney, 2007; Champagne, 2010). Los hijos de toxicodependientes con mayor riesgo de sufrir adicciones en el futuro son los que manifiestan el fenotipo del “síndrome de joven hiperestresado”. Actúan de manera excesiva cognitivamente (control ejecutivo prefrontal reducido) y emocionalmente (labilidad emocional incrementada e hiperreactividad del sistema nervioso vegetativo). Los buenos cuidados parentales y un sólido apoyo familiar parecen ser los principales mecanismos de protección en la expresión fenotípica de los riesgos de antecedentes genéticos de abuso de sustancias adictivas y otros costosos problemas de salud. De hecho, Brody y asociados (2009 a & b, 2010 2012) han observado que los niños con riesgo genético con un nivel 5-HTTLPR (presencia de 1 o 2 copias del transportador de serotonina alélico corto) son menos susceptibles de volverse adictos, deprimidos o sufrir trastornos de conducta si siguieron el programa del autor de entrenamiento habilidades familiares adaptado a las familias afroamericanas. Sus estudios de seguimiento durante 5 años hallaron un 50% menos de tasa de consumo de alcohol por 30 días.

Sin la protección de parientes cercanos y el apoyo de la familia o de una entidad social, muchos hijos de toxicodependientes viven en entornos familiares perniciosos. Dichos entornos se caracterizan a menudo por el conflicto familiar, la desorganización o los rituales familiares dañinos (como horarios caóti-

predisposition. Researchers at McGill University (Meany, et al., 2007) suggested that maternal stress and fetal under-nutrition *in utero* leading to low birth weight can result in poor birth outcomes that predict poorer health over the lifespan. Lack of a nurturing parent can program increased stress reactions in children resulting in reduced exploratory behaviors, cognitive development, and oxytocin binding even in later generations (Champagne & Meaney, 2007; Champagne, 2010). Children of substance abusers that have highest risk for later addiction are those that manifest the phenotype of the “Over-stressed Youth Syndrome”. They overact cognitively (decreased prefrontal executive control) and emotionally (increased emotional lability and ANS hyperreactivity). Nurturing parenting and family support appears to be a major protective mechanism in the phenotypic expression of genetic family history risks for substance abuse and other costly health conditions. In fact, Brody and associates (2009 a & b, 2010 2012) have found that genetically at-risk children with 5-HTTLPR status (presence of 1 or 2 copies of the short serotonin transporter allele) are less likely to become substance abusers, depressed, or conduct disordered if they attended the author’s family skills training program adapted for African American families. Their 5-year follow-up studies found 50% less 30-day alcohol use rate.

Without extended family protection and family or agency support, many child of substance misusers live in disruptive family environments. These environments are frequently characterized by family conflict, disorganization, or disrupted family rituals (i.e., inconsistent meals together, bed time rituals, holidays, etc.). The environment contributes to an already elevated sense of anxiety and stress in these children.

Because of worldwide economic strains, parents are working more and spending less time parenting and being involved with their children. Few parents in the United States still have a family meal, each day, with all of their children; although two-thirds of children in other countries still have the main meal with their parents. How-

cos de comidas, rituales pésimos de ir a dormir, de vacaciones, etc.). El ambiente de casa contribuye a elevar aún más el grado de ansiedad y estrés de estos niños.

Debido a las dificultades económicas mundiales, los padres trabajan más y dedican menos tiempo a la crianza y a estar con sus hijos. Pocos padres de EE UU comen aún con la familia al menos una vez al día, con todos sus hijos; si bien en otros países dos tercios de los chicos aún toman la comida principal con sus padres. De todas maneras, menos chicos hablan con sus padres de forma habitual. Vivir con progenitores drogodependientes que pasan, de promedio, la mitad del tiempo que antiguamente con sus hijos no hace más que elevar los niveles de estrés de los chicos.

Soluciones: Programas de prevención para los hijos de toxicodependientes. Los estudios de investigación sobre la intervención familiar (Kumpfer y Alvarado, 2003) hallaron que se pueden enseñar habilidades familiares a los padres para reducir los resultados negativos de los hijos. Los programas de prevención centrados en la familia fomentan relaciones saludables entre padres e hijos, con una mejor comunicación, vínculos más fuertes, vigilancia parental, supervisión, disciplina, organización familiar y establecimiento de reglas. Estos programas incorporan los importantes avances logrados en el conocimiento en este campo sobre epidemiología, etiología y teorías del cambio conductual psicosocial respecto a formas eficaces de reducir el abuso de alcohol y drogas en los adolescentes. Las magnitudes de los efectos son pequeños (como el $d=0,10$ de Cohen) en los programas universales de prevención de drogodependencias sólo en los jóvenes, pero se han hallado efectos nueve veces mayores (como el $d=0,96$ de Cohen) en los metaanálisis de las intervenciones de prevención centradas en la familia dirigidas a los jóvenes de alto riesgo.

Se han recomendado una serie de formas de mejorar los resultados positivos de los hijos de toxicodependientes basadas en la reducción de sus factores de riesgo y en la mejora de su resiliencia (Kumpfer y Johnson, 2010). Sin embargo, la mejor forma de conseguir esto mismo es ofrecer una positiva y cuidada atención parental. Las revisiones bibliográficas de expertos nacionales han constatado que una serie de intervenciones familiares resultan

ever, fewer children talk with their parents on a regular basis. Living with drug addicted caretakers who spend an average about half as much time with their children, only increases children's stress levels.

Solutions: Family-based Prevention Programs for Children of Substance Abusers. Research studies on family intervention (Kumpfer & Alvarado 2003) have found that parents can be taught family skills to reduce negative outcomes for their children. Family-focused prevention programs promote healthy parent-child relationships including improved communication, bonding, parental monitoring, supervision, discipline, family organization and rule setting. These programs incorporate the significant advances in the field's knowledge of epidemiology, etiology and psychosocial behaviour change theories regarding effective ways to decrease adolescent substance abuse. Effect sizes are small (Cohen's $d = 0.10$) for universal youth-only substance abuse prevention programs, but nine times greater effect sizes (Cohen's $d = 0.96$) have been found in meta-analyses for family-focused prevention interventions targeting high risk youth.

A number of ways to enhance positive outcomes in children of substance abusers have been recommended based on reducing their risk factors and improving their resilience (Kumpfer & Johnson, 2010). However, this is best accomplished by providing positive and caring parenting and mentoring. Through national expert reviews, a number of family interventions have been found to be effective in strengthening family systems and reducing childhood and adolescent problems.

Searches for EBP Family Interventions. The first review supported by the US government to determine EBP approaches or types of family interventions was co-chaired by the main author and Dr. Jose Szapocznik. It was determined that four family-based approaches demonstrated the highest level of evidence of effectiveness in reducing behavioral and emotional problems in children five years old and up. These evidence-

eficaces para reforzar los sistemas familiares y reducir los problemas en la infancia y adolescencia.

Búsquedas de intervenciones familiares PBE (programas basados en evidencias). La primera revisión realizada con el apoyo del gobierno de EE UU para determinar enfoques de PBE o tipos de intervenciones familiares fue codirigida por la autora principal y el Dr. José Szapocznik. Se determinó que cuatro enfoques familiares demostraron poseer el más alto nivel de evidencia de eficacia en la reducción de problemas emocionales y conductuales en niños a partir de cinco años. Estos enfoques de intervención familiar basados en evidencias, descritos en mayor detalle por Kumpfer y Alvarado (2003), incluyen: (1) entrenamiento conductual de los padres (principalmente de tipo cognitivo/conductual); (2) entrenamiento de habilidades familiares (entre ellas entrenamiento parental, entrenamiento de habilidades de los hijos y tiempo de práctica familiar todos juntos); (3) terapia familiar (estructural, funcional o conductual) y (4) apoyo familiar en el hogar.

Durante los últimos 16 años, la autora y sus colegas han realizado periódicamente revisiones de expertos para identificar intervenciones familiares basadas en evidencias. La primera revisión, realizada para la Oficina Norteamericana de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia (OJJDP) identificó 35 programas de refuerzo familiar y parental con algún grado de evidencia de eficacia. Únicamente siete intervenciones familiares de estos 35 programas, incluido el *Programa de Fortalecimiento Familiar (SFP)* de la autora, alcanzaron el nivel más alto de evidencia de eficacia en la prevención del abuso de sustancias adictivas, o Ejemplar I, que exigía un mínimo de dos ensayos de control aleatorios con resultados positivos, realizados por al menos dos equipos de investigación independientes en distintas poblaciones (Kumpfer y Alvarado, 2003).

Sin embargo, una revisión reciente (UNODC, 2009), llevada a cabo por encargo de la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) por la Dra. Kumpfer detectó 60 intervenciones familiares prometedoras después de una búsqueda mundial y reuniones de expertos en Viena. Veinticinco de estas se publicaron en la web de la UNODC para su divulgación. Este grupo de expertos también colaboró en una publicación sobre los contenidos y los pasos principales para la adapta-

based family intervention approaches, described in more detail by Kumpfer and Alvarado (2003), include: (1) behavioral parent training (primarily cognitive/behavioral parent training); (2) family skills training (including parent training, children's skills training, and family practice time together); (3) family therapy (structural, functional, or behavioral family therapy); and (4) in-home family support.

For the past 16 years, the author and her colleagues have conducted periodic expert reviews to identify individual evidence-based family interventions. The first review for the US Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) revealed 35 parenting and family strengthening programs with some level of evidence of effectiveness. Only seven family interventions of these 35 programs, including the author's *Strengthening Families Program (SFP)* met the highest level of evidence of effectiveness for substance misuse prevention or Exemplary I, which required a minimum of two randomized control trials with positive results implemented by at least two independent research teams with different populations (Kumpfer & Alvarado, 2003).

However, a recent review (UNODC, 2009) conducted for the United Nations Office of Drugs and Crime (UNODC) by Dr. Kumpfer located 60 promising family interventions after a worldwide search and expert meetings in Vienna. Twenty-five were put on the UNODC website for dissemination. This expert group also contributed to a publication on core contents and steps to cultural adaptation of evidence-based prevention programs (UNODC, 2009). Information on these specific family interventions including program descriptions, web sites, and contact information can be found at US OJJDP/CSAP website wvsamhsa.gov and the UNODC web site: www.unodc.org/docs/youthnet/Compilation/10-50018_Ebook.pdf

These comprehensive, multi-component family skills training interventions that also include children and parent skills training components have been found to impact a great number of

ción cultural de programas de prevención basados en evidencias (UNODC, 2009). Se puede consultar información sobre estas intervenciones familiares, con descripciones de programas, páginas web e información de contacto en la web de US OJJDP/CSAP wvsamhsa.gov y en la web de UNODC: www.unodc.org/docs/youthnet/Compilation/10-50018_Ebook.pdf

Estas exhaustivas intervenciones de entrenamiento de habilidades familiares de múltiples componentes han demostrado tener un efecto sobre un gran número de factores de riesgo y protección de los jóvenes que reducen el abuso de sustancias adictivas (Kumpfer, Alvarado y Whiteside, 2003). Además, el SFP presenta índices de eficiencia de coste de hasta 11 a 33 dólares por dólar gastado, según se calculen los beneficios para un solo niño identificado o para toda la familia que participa en el programa (Aos, et al., 2004; Miller y Hendrie, 2008; Spoth, Guyll y Day, 2002).

Componentes centrales o factores que contribuyen a la eficacia de las intervenciones de entrenamiento de habilidades familiares. Las intervenciones de entrenamiento de habilidades familiares de múltiples componentes se centran en mejorar las prácticas de crianza en cuanto a la supervisión y las relaciones interpersonales positivas, la comunicación eficaz y la calidad del tiempo que la familia pasa junta (Kumpfer y Alvarado, 2003). Estos programas a menudo hacen hincapié en las técnicas de enseñanza interactivas, como juegos de roles, debates y proyectos familiares para fomentar los cambios de conducta, en lugar de enfoques didácticos. También ofrecen comidas, transporte y servicio de guardería con el fin de reclutar y retener familias de alto riesgo y permitirles disponer del tiempo suficiente para practicar las habilidades que están aprendiendo.

Kaminski y asociados (2008) del Centro de Prevención y Control de Enfermedades (CDC) de EE UU han analizado los *componentes centrales cruciales* de las intervenciones familiares y de crianza de hijos basadas en evidencias de 77 estudios de programas para niños de 0 a 7 años. Su análisis reveló que los *componentes centrales* de unas intervenciones familiares y de crianza eficaces son: 1) Sesiones formales de práctica conjunta para padres e hijos con apoyo de los monitores de grupo; 2) Enseñar a los padres a interactuar de forma más positiva con

youth risk-related and protective factors that reduce substance abuse (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003). Also SFP has cost effective ratios of up to \$11 to \$33 per dollar spent depending on whether the benefits are calculated for only one identified child or the whole family participating receiving the program (Aos, et al., 2004; Miller & Hendrie, 2008; Spoth, Guyll & Day, 2002).

Core Components or Factors Contributing to Effectiveness of Family Skills Training Interventions. Multi-component family skills training interventions focus on improving parenting practices in terms of supervision and positive interpersonal relationships, effective communication, and the quality of time families spend together (Kumpfer & Alvarado, 2003). Such programs often stress interactive teaching techniques such as role-playing, discussions, and family projects to facilitate behavior change rather than didactic approaches. Meals, transportation, and childcare are also provided in order to recruit and retain high risk families and to permit them time to practice the skills they are learning.

Kaminski and associates (2008) at the U.S. Centers for Disease Control and Prevention (CDC) have analyzed the *critical core components* of evidence-based parenting and family interventions from 77 studies of programs for 0-7 year old children. Their analysis revealed that the *core components* of effective parenting and family interventions are: 1) Formal practice sessions for parents and children together with coaching by the group leaders; 2) Teaching parents to interact more positively with children including allowing the child select play activities; 3) Parenting content should include: increasing attention and praise for positive children's behaviors, discussions of children's normal development to improve realistic expectations for children's behaviors, positive family communication including active listening and reducing criticism, and effective and consistent discipline including time-outs; 4) Teaching children social skills; and 5) Assigning home practice assign-

los hijos, lo cual incluye permitir que los hijos escojan las actividades de juego; 3) El contenido de la crianza debería incluir una mayor atención y elogios a las conductas positivas de los hijos, charlas sobre el desarrollo normal de los hijos para mejorar las expectativas realistas respecto a sus conductas, comunicación familiar positiva, incluida la escucha activa y la reducción de la crítica, y la disciplina eficaz y coherente, incluidos los “tiempos fuera”; 4) Enseñar a los hijos habilidades sociales; y 5) Dar deberes de prácticas en casa para favorecer la generalización de las nuevas conductas en el hogar.

1. Métodos

El *Programa de Fortalecimiento Familiar (SFP)* fue seleccionado para ser divulgado por la UNODC, así como por investigadores españoles, entre padres alcohólicos y drogodependientes porque es uno de tan sólo cuatro programas de prevención basados en la familia que ha sido específicamente concebido para hijos de toxicodependientes. Sin embargo, de estos cuatro programas, el SFP es el único que ha producido resultados positivos tanto para los hijos como para los padres (Kumpfer y Johnson, 2007, 2010). Y lo que es más, ha dado resultados positivos con distintos grupos étnicos (Kumpfer, Alvarado, Smith, y Bellamy, 2002a).

Modelo teórico que fundamenta el SFP. El SFP combina la teoría de sistemas familiares y la teoría social cognitiva (Bandura, 1989) con una teoría del marco de la resiliencia que resalta la importancia de tener objetivos en la vida como medio para ofrecer protección contra el consumo de drogas a los jóvenes que se enfrentan a la adversidad y a factores de estrés (Kumpfer, Fenollar y Xie, 2011). Las actividades del programa abordan los factores más destacados de riesgo y protección en torno al consumo de drogas a partir de su modelo causal de mediación (un modelo testado de ecuaciones estructurales, SEM), y el Modelo de Ecología Social de Drogodependencias Adolescentes (Kumpfer, Alvarado y Whiteside, 2003). Esta teoría etiológica testada constató que los factores de protección de apego familiar, vinculación afectiva, supervisión y disciplina eficaces y comunicación parental de valores familiares positivos eran las principales vías de protección contra el consumo de sustancias adictivas. Este modelo de

ments to improve generalization of new behaviors at home.

1. Methods

The *Strengthening Families Program (SFP)* was selected to be disseminated by the UNODC as well as Spanish researchers with alcohol and drug abusing parents because it is one of only four family-based prevention programs specifically designed for children of substance misusers. However, of these four, the SFP is the only program that has shown positive results for both the children and the parents (Kumpfer & Johnson, 2007, 2010). Additionally, it has shown positive results with diverse ethnic populations (Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002a).

Theoretical Model Underlying SFP. SFP combines family systems theory and social cognitive theory (Bandura, 1989) with a resilience framework theory stressing the importance of purpose in life as the means to provide drug use protection for youth facing adversity and stressors (Kumpfer, Fenollar, & Xie, 2011). Program activities address the most salient risk and protective factors for drug use based on its mediation causal model (a tested structural equations model, SEM), and the Social Ecology Model of Adolescent Substance Abuse (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003). This tested etiological theory found that the family protective factors of family attachment and bonding, effective discipline and supervision, and parental communication of positive family values, were the major pathway to protection of substance misuse. This family pathways model was even more protective for young females (Kumpfer, Smith, & Summerhays,

vías familiares resultaba incluso más protector para las chicas (Kumpfer, Smith y Summerhays, 2008). Como se puede ver en la figura 1, las chicas (F) se benefician ligeramente más que los chicos (M) de los factores de protección familiar.

2008). As can be seen in Figure 1, females (F) are slightly more impacted by family protective factors than males (M).

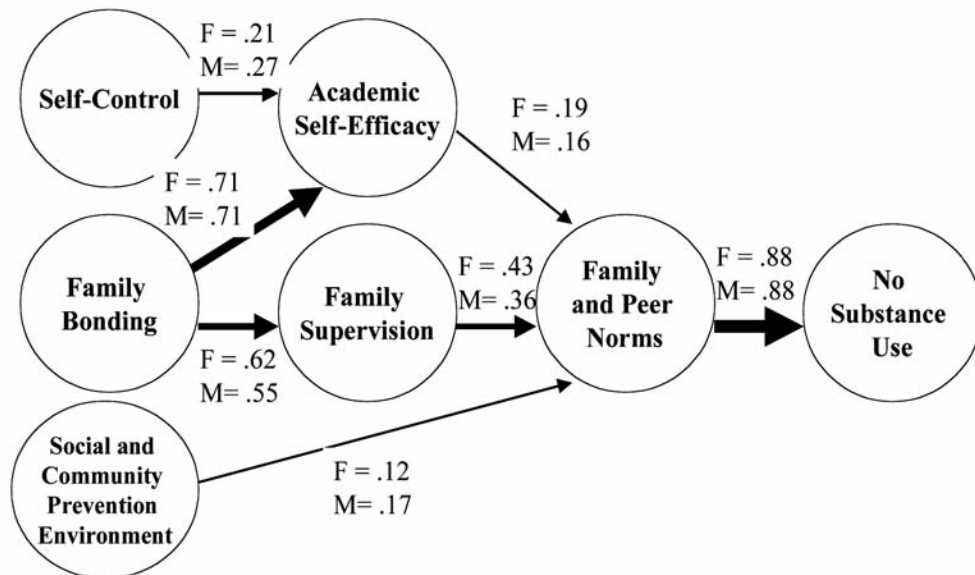


Figura 1. Modelo de Ecología Social del Abuso de Sustancias Adictivas por Sexo (Varones/Mujeres).

Figure 1. Social Ecology Model of Substance Abuse by Gender (Males/Females)

Contenido de las clases del Programa de Fortalecimiento Familiar en grupo. El programa grupal del SFP dura 2 horas por sesión durante 7 sesiones semanales para el SFP universal, o 14 sesiones semanales en el caso del SFP selectivo. En la primera hora, los padres y los hijos asisten a clases por separado y en la segunda hora asisten a sesiones mixtas de práctica familiar, con el fin de aprender habilidades por separado y después practicarlas juntos. El SFP dispone de manuales escritos para los monitores de grupo que detallan el plan de cada clase (Kumpfer y Whiteside, 2004). Además, el Manual de los Padres y el Manual de los Hijos contienen lecturas, deberes para hacer en casa y ejercicios para hacer en clase.

El entrenamiento de habilidades parentales (EP) comprende: cohesionamiento de grupos, enseñar a los miembros de la familia cómo aumentar la resiliencia a través de desarrollar y apoyar sueños y objetivos, gestión del estrés, gestión del enfado, uso de la comunicación alentadora; estimular las conductas deseables a través del humor, consecuencias razonables y atención y respaldo positivos. El pro-

Contents of the Group-based Strengthening Family Program Lessons. The group SFP program lasts for 2 hours per session for 7 weekly sessions for the universal SFP or 14 weekly sessions for the selective SFP. In the first hour, parents and children attend separate classes and in the second hour attend combined family practice sessions in order to learn new skills separately and then practice together new family skills. The SFP includes group leader manuals detailing each lesson plan (Kumpfer & Whiteside, 2004). Furthermore, the Parent's Handbook and Children's Handbook contain readings, homework assignments and in-class exercises.

The Parent Skills Training (PT) includes: group building, teaching family members how to increase resilience through developing and supporting dreams and goals, stress management, anger coping, using supportive communication; encouraging desired behaviors using humor, reasonable consequences, and positive attention and reinforcement. The program also promotes

grama también fomenta la declaración de objetivos conductuales, la atención diferencial y la comunicación positiva. Se incide asimismo en otros aspectos como la disciplina, la resolución de problemas y el mantenimiento y la aplicación de programas conductuales de cambio autónomo.

El programa de entrenamiento de habilidades de los jóvenes (EJ) comprende una explicación de los fundamentos del programa, comunicación de las reglas grupales, gestión del estrés, habilidades sociales de escucha atenta y reflexiva, conducta afirmativa apropiada, resolución de problemas, gestión del enfado, toma de decisiones, reglas y prácticas comunicativas, entender y gestionar los sentimientos y el conflicto, resistencia a la presión de los compañeros, educación sobre medios de comunicación y drogas, relaciones afectivas, cumplimiento de las reglas familiares y escolares, y recursos de ayuda y supervisión.

El entrenamiento de habilidades familiares (EF) ofrece información adicional y un tiempo para que las familias practiquen las habilidades de comunicación (con apoyo y orientación del monitor). Se alienta a las familias a dedicar semanalmente un tiempo de "práctica en casa" positiva con los hijos. Este tiempo positivo se denomina "Nuestros ratos" para los adolescentes y Juego de Niños para los niños. Se entrena a los padres o parientes a interactuar con sus hijos de una forma no punitiva, no controladora, positiva. En las cinco sesiones de encuentros de Juegos de Familia, se enseña a los miembros de la familia a mejorar la comunicación familiar. Cuatro sesiones del Juego de los Padres se centran en juegos de roles en los que los miembros de la familia practican cómo comunicar sus peticiones y una disciplina eficaz con los hijos. La primera sesión se centra en el cohesionamiento del grupo, el contenido del programa, la negociación y el pensar en posibles soluciones para los impedimentos a la asistencia. La decimotercera sesión se centra en la generalización de los beneficios adquiridos y en fomentar el contacto con los servicios de apoyo. La última sesión es una ceremonia de graduación.

2. Resultados

El Programa de Fortalecimiento de Familias (SFP) fue concebido y ensayado específicamente para hijos de toxicodependientes en tratamiento de meta-

behavioral goal statements, differential attention, and positive communication. Additional topics include discipline, problem solving, maintenance, and implementing self-change behavioral programs.

The Youth Skills Training Program (ST) includes a rationale for the program, communication of group rules, stress management, social skills of attending and reflective listening, appropriate assertive behavior, problem solving, coping with anger, decision making, communication rules and practice, understanding and managing feelings and conflict, resisting peer pressure, media and drug education, dating and relationships, compliance with family or school rules, and resources for help and review.

The Family Skills Training (FT) provides additional information and a time for the families to practice communication skills (with facilitator support and feedback). Families are encouraged to spend positive ("home practice") time with their children weekly. This positive time is called 'Our Time' for adolescents and Child's Game for children. Parents or relatives are trained to interact with their children in a non-punitive, non-controlling, and positive way. In the five sessions of Family Game meetings, family members are trained to improve family communication. Four sessions of Parents' Game focuses on role plays during which the family members practice communicating requests and effective discipline with their children. The first session focuses on group building, program content, contracting and brainstorming possible solutions for barriers to attendance. Session thirteen focuses on generalization of gains, connecting to support services. The last session, is a graduation celebration.

2. Results

The Strengthening Families Program (SFP) was first designed and tested specifically for children of substance abusers in outpatient methadone

dona en centros de día y de salud mental de drogodependientes, en un ensayo de control aleatorio del Instituto Nacional de Drogodependencias (NIDA) estadounidense. Como no se sabía si los tres componentes del SFP eran necesarios, se llevó a cabo un ensayo experimental verdadero desagregado con 4 grupos, que estudiaba los resultados de cada uno de los tres componentes comparándolos con los que no habían recibido tratamiento. Se descubrió que, como se suponía, cada componente contribuía a lograr mejoras en su propia área de factores de riesgo y protección. El programa de crianza conductual se diseñó para que siguiera los principios parentales tratados por Gerald Patterson en la Universidad de Oregón y adaptados para casos individuales de terapia padres-hijos por Forehand y McMahon (1981). Se constató que este programa de crianza de 14 sesiones mejoraba las habilidades de crianza, la seguridad en sí mismos y la eficacia de la crianza, lo cual llevaba a una reducción de los trastornos de conducta de los hijos gracias a métodos de disciplina más eficaces por parte de los padres. Cuando se añadió el programa de entrenamiento de habilidades de los hijos, estos mejoraron sus habilidades y sus competencias sociales (resolución de problemas, resistencia a los compañeros, toma de decisiones, gestión del enfado y el estrés). Las relaciones familiares (organización, cohesión, comunicación, conflicto) sólo mejoraron sensiblemente tras añadir a la intervención el tercer componente de tiempo de práctica en familia. También se dieron disminuciones de consumo de sustancias adictivas tanto en los padres como en los hijos de más edad. A partir de estos resultados, se concluyó que haría falta el SFP completo de tres componentes para poder mejorar el gran número de factores de riesgo detectados en los niños con padres toxicodependientes.

Desde esta beca inicial del NIDA, el SFP se ha modificado y evaluado para familias rurales y urbanas de origen afroamericano, latino, asiático, de las islas del Pacífico e indio americano con resultados positivos, entre ellos un aumento del 40% de reclutamiento y retención en programas adaptados a la cultura en cuestión (Kumpfer, Alvarado, Smith y Bellamy, 2002a). Otros ensayos de control aleatorios (ECA) financiados por NIDA, NIMH y SAMHSA han arrojado resultados positivos similares en poblaciones de prevención universal de niños rurales en eda-

maintenance and mental health drug treatment centers on a NIDA randomized control trial. Since it was unknown if all three components of the SFP were needed, a 4-group true experimental dismantling design was conducted testing the outcomes of each of the three component compared to no-treatment. It was discovered that each component, as expected, contributed to making improvements in their own area of the risk and protective factors. The behavioral parenting program was designed to follow the parenting principles discussed by Gerald Patterson at the University of Oregon and adapted for individual parent child therapy by Forehand and McMahon (1981). This 14-session parenting program was found to improve parenting skills, confidence, and parenting efficacy, which lead to a reduction in children's conduct disorders because of more effective discipline methods of the parents. When the Children's Skills Training program was added, then the children's social competencies and social skills (problem solving, peer resistance, decision making, anger and stress management) improved. Family relationships (organization, cohesion, communication, conflict) were significantly improved only after the third component of the family practice time was added to the intervention. There were also decreases in substance use in both the parents and older children. Based on these results, it was concluded that the full strength 3-component SFP would be needed to improve the large number of risk factors found in children of parents with substance use disorders (SUDs).

Since this original NIDA grant, SFP has been modified and evaluated for rural and urban African/American, Latino, Asian, Pacific Islanders, and American Indian families with positive program outcomes that included a 40% improvement in recruitment and retention for culturally tailored programs (Kumpfer, Alvarado, Smith, & Bellamy, 2002a). Other NIDA, NIMH and SAMHSA funded randomized control trials (RCTs) have reported similar positive program results in universal prevention populations of elementary school aged rural children (Kumpfer, Alvarado, Tait, & Turner, 2002b), junior high school rural children (Spath, et al., 2006) and inner city 7 to 11 year olds (Got-

des de escuela primaria (Kumpfer, Alvarado, Tait y Turner, 2002b), niños rurales de primer ciclo de ESO (Spath et al., 2006) y niños de 7 a 11 años de barrios urbanos deprimidos (Gottfredson et al., 2006). Estos resultados sugieren que el SFP es eficaz no sólo en poblaciones selectivas o indicadas para prevención, sino también en la reducción de consumo de sustancias adictivas y factores de riesgo en adolescentes escolares de menor riesgo en general. Un estudio de seguimiento durante diez años de escolares de 10 de ESO y de sus padres en el estudio de prevención universal del SFP 10-14 Años de Iowa constató que cuando los chicos habían alcanzado los 22 años se daba una reducción de dos a tres veces mayor que en los controles sin tratamiento en cuanto a diagnóstico vital de ansiedad, fobia social, depresión y trastornos de personalidad (Spath et al., 2005).

Además, el SFP se ha ensayado con poblaciones adicionales de prevención selectiva (alto riesgo) en un estudio de control aleatorio de HAT que viven en Canadá y EE UU, financiado por el NIAAA. Los tres resultados de exteriorización de los niños (trastornos de conducta, trastorno de oposición desafiante y una categoría más general de problemas de conducta) y dos de los resultados de los padres (insultos y crianza incongruente) mejoraron sensiblemente en el post-ensayo. Mediante modelado de ecuaciones estructurales (MEE) se constataron mejoras considerables en las habilidades sociales de los chicos, que se daban indirectamente por las reducciones logradas por el SFP en disciplina punitiva y los incrementos en disciplina coherente y apoyo/cariño.

En general, las replicaciones independientes del SFP que se han llevado a cabo en EE UU han producido excelentes resultados con magnitudes de efectos de medias a altas. El SFP ha pasado por al menos siete ensayos de control aleatorios (ECA) de alta calidad con seguimientos longitudinales (de hasta 10 años), incluidos los cuatro ECA de Kumpfer y asociados del SFP 6-11 Años de selección preventiva de 14 sesiones para hijos de drogodependientes, niños rurales (Kumpfer, Alvarado, Tait y Turner, 2002b), niños afroamericanos (Gottfredson, Kumpfer et al. 2006) e hijos de alcohólicos. Al menos dos ECA han sido realizados por Spoth y asociados (Spoth, Redmond, Shin, Azevedo, 2004, Spoth et al., 2006) en la Universidad del Estado de Iowa del SFP 10-14 Años

tfredson et al., 2006). These results suggest that SFP is effective with not just selective or indicated prevention populations, but also effective in reducing substance use and risk factors in universal school-based lower-risk youth. A ten year follow-up study of 6th graders and their parents in the Iowa SFP 10-14 Years universal prevention study found that when the children were 22 years of age there was a two to three times reduction in lifetime diagnosis of anxiety, social phobia, depression, and personality disorders when compared to their no-treatment controls (Spath, et al., 2005).

In addition, the SFP has been tested with additional selective prevention (high risk) populations in a NIAAA funded randomized control study of COAs living in Canada and the US. All of the three children's externalizing outcomes (conduct disorders, oppositional-defiant disorder, and a more general category of behavior problems) and two of the parenting outcomes (verbal abuse and inconsistent parenting) were significantly improved by the post-test. Using structural equations modeling (SEM) found significant improvements in children's social skills that occurred indirectly through SFP reductions in punitive discipline and increases in consistent discipline and support/warmth.

In general the independent replications of SFP that have been conducted in the United States have produced excellent results with medium to large effect sizes. There have been at least seven high quality randomized control trials (RCT) of SFP with longitudinal follow-ups (of up to 10 years) including the four RCTs by Kumpfer and associates of selective prevention 14-session SFP 6-11 Years, for children of drug abusers, rural children (Kumpfer, Alvarado, Tait, & Turner, 2002b); African American children (Gottfredson, Kumpfer, et al. 2006), and children of alcohol abusers. At least two RCTs have been conducted by Spoth and associates (Spoth, Redmond, Shin, Azevedo, 2004, Spoth, et al., 2006) at Iowa State University of the school-based, universal prevention, 7-session SFP 10-14 Years, for low risk families with excellent results. Another RCT by Brody and associates (2010, 2012) at Uni-

en escuelas, de prevención universal de 7 sesiones para familias de bajo riesgo, con excelentes resultados. Otro ECA de Brody y asociados (2010, 2012), de la Universidad de Georgia, ensayó una adaptación cultural para familias afroamericanas que también replicó los excelentes resultados del SFP 10-14 Años.

Las evaluaciones de resultados de una extensa aplicación en todo el Estado, en la que 75 organismos recibieron ayudas oficiales para más de 1.600 familias revelan magnitudes de efectos ($d = 0,45$ a $0,85$) o cambios positivos en padres e hijos (Kumpfer, Green, Cofrin y Miceli, 2010) mayores que en los ECA de Washington, D.C. o Búfalo/Ontario. Esto podría deberse a que estos estudios realizados por un único organismo no son grandes aplicaciones en múltiples localizaciones. Además, constatamos que los estudios de pequeñas entidades en localizaciones de campo son realizados por personal de la entidad con más experiencia y que conocen mejor las necesidades de las familias, en lugar de los estudiantes de postgrado o los habitantes de los barrios que se suelen contratar para realizar los ECA.

Resultados en distintos países y grupos culturales. Las mayores magnitudes de efectos del SFP se encuentran actualmente en Irlanda, que ha arrojado los mejores resultados hasta la fecha ($d = 0,50$ a $1,11$). Esto se debe seguramente a que el SFP 12-16 Años se está aplicando en la mayoría de condados irlandeses con adolescentes derivados por una colaboración entre los organismos regionales de toxicodependencias y los servicios tutelares de libertad provisional y aún se pueden mejorar considerablemente (Kumpfer, Xie y O'Driscoll, 2012). Tal como se expuso en el artículo de Orte y asociados en esta misma publicación, en España el SFP 6-11 Años se ha adaptado culturalmente y se está ofreciendo a padres toxicodependientes y a sus hijos. Estos jóvenes, padres y familias sufren considerablemente más problemas a su llegada que los promedios del SFP de 18 resultados de crianza, familia y jóvenes. Con todo, mejoran enormemente y consiguen numerosas grandes magnitudes de efecto gracias a la alta calidad de la aplicación, que ahora también cuenta con nuevos videos en español.

Adaptaciones culturales del Programa de Fortalecimiento Familiar. A la vista de estos positivos resultados, el programa se ha adoptado para replicación con adaptaciones culturales y evaluaciones en

versity of Georgia tested a cultural adaptation for African American families that also replicated the excellent results of SFP 10-14 Years.

Outcome evaluations of a large statewide implementation involving 75 agencies receiving state grants and a total of over 1,600 families reveal larger effect sizes ($d = .45$ to $.85$) or positive changes in parents and children (Kumpfer, Greene, Allen, & Miceli, 2010) than in the Washington, D.C. or Buffalo/Ontario RCTs. This may be because these single agency studies are not large multi-site implementations. In addition we found that the small agency studies in field sites are implemented by more experienced agency staff, who know their families' needs better than graduate students or contracted community members frequently employed in the RCTs.

Outcomes across Different Countries and Cultural Groups. The largest effect sizes for SFP are currently found in Ireland, which produced the largest effect sizes ever ($d = .50$ to 1.11). This is probably because SFP 12-16 Years is being implemented in most counties in Ireland with adolescents referred by a collaboration of regional drug task forces and probation services and have considerable room for improvement (Kumpfer, Xie, & O'Driscoll, 2012). As described in the Orte and associates article in this journal, in Spain the SFP 6-11 years has been culturally adapted and is being delivered to drug abusing parents and their children. These youth, parents and family have significantly more problems at intake compared to the SFP norms for 18 parenting, family, and youth outcomes. However, they improve dramatically with many large effect sizes with high quality implementation that also includes new Spanish videos.

Cultural Adaptations of the Strengthening Families Program. Because of these positive results, the *Strengthening Families Program* has been adopted for replication with cultural adaptations and evaluation for 27 countries (see for a review Kumpfer, Pinyuchon, deMelo, & Whiteside, 2008). These 27 countries include thirteen countries in Europe, including four that have one

27 países (véase una revisión del mismo en Kumpfer, Pinyuchon, deMelo, y Whiteside, 2008). De estos 27 países, trece están en Europa, entre ellos cuatro que tienen resultados de uno a dos años de pre y post ensayo evaluados por investigadores independientes: Orte, March, Ballester y Touza (2007) de la Universitat de les Illes Balears, en España; Onrust y Bool (2006) del Instituto Trimbos de Utrecht, Países Bajos; Kimber (2005) del Instituto Karolinski de Estocolmo, Suecia; y Foxcroft, Allen y Coombes (2005; Coombes, Allen y Foxcroft, 2012) de la Universidad Oxford Brooks, Oxford, Reino Unido. Estos estudios eran todos diseños no experimentales o semi experimentales, pero sus positivos resultados sugieren que el SFP se puede adaptar culturalmente y replicar en otros países con resultados positivos. Cada uno de estos estudios con distintos grupos culturales realizados por evaluadores independientes han constatado que el SFP es un programa eficaz para reducir numerosos factores de riesgo de futuro alcoholismo y toxicoddependencia, problemas de salud mental y delincuencia por medio de incrementar la fortaleza de la familia, la competencia social de los hijos y mejorar las habilidades de crianza de los padres (Kumpfer et al. 2002a; Kumpfer y Johnson 2007; Onrust y Bool 2006; Orte et al. 2007). Los resultados obtenidos en España han sido excelentes, con magnitudes de efectos incluso ligeramente por encima del promedio de resultados del SFP.

También en otros países se han obtenido resultados excelentes (Portugal, Irlanda, Irlanda del Norte, Italia, Francia, Eslovenia y Austria) con replicaciones semi-independientes en las que los organismos responsables de la implantación han enviado sus datos a Lutra Group, el equipo de evaluación recomendado por SFP que incluye a la Dra. Kumpfer, la creadora y evaluadora del programa. Todos han sido un diseño semi-experimental con ensayos a priori y a posteriori con una comparación con los promedios de ese país o los promedios internacionales del SFP. Además, los organismos utilizaron los instrumentos de ensayo recomendados por SFP. Portugal y las Azores han aplicado el SFP 6-11 Años y tienen excelentes resultados según los instrumentos normalizados de SFP, que son equivalentes a los mismos promedios internacionales de SFP para 18 variables medidas de resultados. Noruega ha aplicado la versión SFP 10-14 Años, al igual que el Reino Unido. El

to two-years of pre to post test outcome results conducted independently by researchers: Orte, March, Ballester, and Touza (2007) at the University of the Balearic Islands, Spain; Onrust and Bool (2006) at Trimbos Institute in Utrecht, Netherlands; Kimber (2005) at the Karolinski Institute in Stockholm, Sweden; and Foxcroft, Allen, and Coombes (2005; Coombes, Allen & Foxcroft, 2012) at Oxford Brooks University, Oxford, United Kingdom. These studies were all non-experimental or quasi-experimental designs, but their positive results suggest that SFP can be culturally adapted and replicated in other countries with positive results. Each of these studies with different cultural groups by independent evaluators have found SFP to be an effective program in reducing multiple risk factors for later alcohol and drug abuse, mental health problems and delinquency by increasing family strengths, children's social competencies and improving parent's parenting skills (Kumpfer et al. 2002a; Kumpfer & Johnson 2007; Onrust & Bool 2006; Orte et al. 2007). The Spanish results have been excellent with even slightly higher effect sizes for the outcomes than the SFP norms.

Excellent results have also been found in other countries (Portugal, Ireland, Northern Ireland, Italy, France, Slovenia, and Austria) with semi-independent replications where the implementing agencies have sent their data to Lutra Group, the SFP recommended evaluation team that includes Dr. Kumpfer, the program developer and evaluator. These have all been quasi-experimental pre-and post-test design with a comparison to the norms for that country or the SFP international norms. In addition, the agencies used the recommended SFP testing instruments. Portugal and the Azores have implemented SFP 6-11 Years and have excellent outcomes using the standardized SFP instruments that are equivalent to the same SFP international norms for the 18 measured outcome variables. Norway has been implementing the SFP 10-14 Years version as has the United Kingdom. The first Asian country to conduct research on SFP was Thailand. Thai government supported the cultural adaptation and dissemina-

primer país asiático que ha realizado estudios sobre el SFP ha sido Tailandia. El gobierno de este país patrocinó la adaptación cultural y la divulgación del SFP 6-11 Años y los resultados fueron excelentes (Pinyuchon, 2010).

Las adaptaciones culturales se recomiendan para aplicar el SFP en toda cultura nueva. Se recomienda que el equipo de adaptación siga los pasos para la aplicación y adaptación cultural que los creadores y formadores del programa han comprobado que producen los mejores resultados. Estos pasos se detallan en la reciente publicación de UNODC (UNODC, 2009) y en publicaciones especializadas (Kumpfer, Pinyuchon, de Melo y Whiteside, 2008; Kumpfer, Xie y Magalhães, 2012).

Metaanálisis. Un metaanálisis de Cochrane Collaboration y la OMS de los programas de prevención del alcoholismo en las escuelas (Foxcroft, Ireland, Lister-Sharp, Lowe y Breen, 2003) constató que la versión de siete sesiones del "SFP light" para edades de 10 a 14 años era el doble de eficaz en reducción del consumo de alcohol que cualquier otra intervención en escuelas, a partir de datos de seguimiento durante al menos dos años. Una revisión reciente de los resultados previos al metaanálisis también corroboró que las intervenciones familiares eran las más eficaces (Foxcroft y Tsertsvadze, 2012).

Coste-beneficio. Un análisis del coste-beneficio reveló un rendimiento de 9,60 dólares por cada dólar gastado por la escuela al implantar el SFP 10-14 Años (Spoth, Gyll y Day, 2002). Este estudio de coste-beneficio encargado por SAMHSA CSAP indicó asimismo que el SFP prevenía el porcentaje más alto de consumo de alcohol entre los jóvenes, un 18%. El segundo mejor programa de prevención era también un programa familiar llamado Programa de Transiciones Adolescentes, que prevenía el consumo de alcohol en un 11% de los jóvenes. Además, el SFP prevenía el consumo de marihuana en un 15% de jóvenes, un 11% de otras drogas y un 7% de tabaco. Estos porcentajes de prevención de consumo de alcohol y drogas entre los jóvenes eran más elevados que en todos los demás programas de prevención centrados en la familia o sólo en los jóvenes. Por ejemplo, el Entrenamiento de Habilidades para la Vida prevenía un 0% de jóvenes de consumir alcohol y un 3% de marihuana. El programa *All Stars*

tion of SFP 6-11 Years and the outcome results were excellent (Pinyuchon, 2010).

Cultural adaptations are recommended for implementing SFP in any new culture. The cultural adaptation team is recommended to follow the steps to implementation and cultural adaptation that the program developers and trainers have found to produce the most effective outcomes. These steps were detailed in the recent UNODC publication (UNODC, 2009) and in journal publications (Kumpfer, Pinyuchon, de Melo, & Whiteside, 2008; Kumpfer, Xie, & Magalhães, 2012).

Meta-analysis. A Cochrane Collaboration and WHO meta-analysis of universal alcohol prevention programs in schools (Foxcroft, Ireland, Lister-Sharp, Lowe, & Breen, 2003), found that the seven session "SFP Light" version of SFP for 10 to 14 Year Olds was twice as effective in reducing alcohol use as any other school-based intervention having at least two years of follow-up data. A recent review of prior meta-analytic results also supported that family interventions were the most effective (Foxcroft, & Tsertsvadze, 2012).

Cost-Benefit. A cost-benefit analysis showed a return of \$9.60 for every dollar spent by the school when they implemented the SFP 10-14 Years (Spoth, Gyll & Day, 2002). This SAMHSA CSAP commissioned cost benefit study also revealed that SFP prevented the largest percent of youth from using alcohol at 18%. The next best prevention program was also a family program called Adolescent Transitions Program that prevented 11% of youth from using alcohol. In addition, SFP prevented 15% of youth from using marijuana, 11% from using any other drugs and 7% from using tobacco. These percentages of youth prevented from using alcohol and drugs were higher than all other family-focused or youth-only prevention programs. For example, Life Skills Training (LST) prevented 0% of youth from using alcohol and 3% from using marijuana. The All Stars program was the most effective youth only program and prevented 11% of youth from using drugs.

fue el programa más efectivo centrado sólo en los jóvenes, con una prevención de consumo de drogas entre los jóvenes del 11%

La clasificación del SFP en las listas de programas basados en evidencias. En las revisiones de expertos de los organismos federales de EE UU, el SFP se clasifica como un programa basado en evidencias para la prevención de toxicodependencias. Por ejemplo, aparece en el registro Nacional de Programas y Políticas Eficaces (NREPP) del Centro para la Prevención de las Toxicodependencias (CSAP) del SAMHSA como uno de los pocos “programas modelo” ejemplares de nivel 1. Esto significa que se ha replicado de forma independiente en varios ensayos aleatorios de control, algunos por parte de investigadores independientes (Kumpfer & Hansen, en imprenta). La adaptación de edad para alumnos del primer ciclo de ESO en Iowa (SFP 10-14 Años) ha sido considerada por Cochrane Collaboration Reviews de la Universidad de Oxford como el doble de eficaz que cualquier otro programa de prevención de alcohol en las escuelas (Foxcroft, et al. 2003).

3. Direcciones futuras

Existen muchas direcciones futuras para los programas de entrenamiento de habilidades familiares, más allá de la eficacia que ya han demostrado en los programas de prevención de alcoholismo y drogodependencias. Estos nuevos enfoques incluyen la prevención de la delincuencia o el embarazo juvenil, la prevención de malos tratos infantiles (especialmente para padres alcohólicos o drogodependientes), y prevención de la obesidad, pues a menudo incorporan comidas familiares que se pueden aprovechar para impartir educación en nutrición. Además, las nuevas versiones informatizadas se podrían desarrollar para difundir más ampliamente intervenciones basadas en evidencias a un coste inferior. Cada una de estas nuevas direcciones para el SFP se trata a continuación.

Versiones informatizadas del SFP. El siguiente paso interesante es la creación de la nueva versión en DVD para uso doméstico del SFP 8-16 Años y la versión grupal, que ha sido un proyecto conjunto de Madres contra Conducir Bebido (MADD) y Lutra Group. La Dra. Kumpfer ha presentado varios ensayos de

SFP Ranking on EBP Lists. SFP is rated in expert reviews by U.S. federal agencies as an evidence-based program for substance abuse prevention. For example, it is listed on the National Registry of Effective Programs and Policies (NREPP) by the SAMHSA's Center for Substance Abuse Prevention (CSAP) as one of a few exemplary Level 1 “model programs.” This means that it has been independently replicated in several randomized control trials including some conducted by independent investigators (Kumpfer & Hansen, in press). The age adaptation for junior high school students in Iowa (SFP 10-14 Years) has been found by the Cochrane Collaboration Reviews at Oxford University to be twice as effective as any other school-based alcohol prevention program (Foxcroft, et al., 2003).

3. Future Directions

There are many future directions for family skills training programs beyond the effectiveness already demonstrated in alcohol and drug prevention programs. Such new approaches include delinquency or teen pregnancy prevention, child maltreatment prevention (especially for alcohol or drug abusing parents), and obesity prevention, as these programs frequently include family meals that could provide the perfect setting for nutrition education. In addition, new computerized versions could be developed to more broadly disseminate evidence-based interventions at lower cost. Each of these new directions is currently examined with SFP and they are discussed below.

Computerized SFP Versions. The most exciting development is the creation of the new 10-session Home Use SFP 8 to 16 Year DVD and group version that has been a joint project of Mothers Against Drunk Driving (MADD) and Lutra Group. In quasi-experimental studies it was found to have equivalent improvements in all 10 parenting and

control aleatorios a NIDA y NIAAA para testar estas nuevas versiones de DVD e Internet del SFP, que contienen nuevos videos y una nueva versión universal. En estudios semi-experimentales se vio que ofrecían mejoras equivalentes en los 10 resultados de familia y crianza, pero que era un 20% más eficaz en mejorar ocho de los resultados positivos emocionales y conductuales de los adolescentes frente al SFP 12-16 Años de 14 sesiones, que no iba acompañado de videos en DVD (Kumpfer y Brown, 2012). El coste es significativamente menor a sólo 4 dólares por familia frente a los 1.000 dólares de las versiones grupales de 14 sesiones. Así pues, se da un aumento considerable del ratio coste/beneficio.

Prevención de malos tratos a niños. Dado que no existe un programa de crianza demostrado para prevenir los malos tratos infantiles (Kumpfer y Fowler, 2008), el SFP está siendo ensayado en varios Estados (Kansas, Oklahoma, Maine, Carolina del Norte) para la prevención de dichos malos tratos con ayudas oficiales del Estado o de la Administración Federal de EE UU para la Infancia y las Familias. El SFP 6-11 Años se ensayó recientemente en un estudio de cinco años sobre prevención de malos tratos infantiles con padres toxicodependientes. Brook y colegas (2012) informaron que los días necesarios para la reunificación familiar se redujeron de 258 a 125, con lo que se redujeron considerablemente los costes de familias de acogida u otros tipos de acogida fuera del hogar. Un año después de la participación en el SFP, el 45% de las familias se habían recuperado, frente al 27% obtenido en los controles. Investigadores de la Universidad de Maine han observado resultados positivos del SFP 6-12 Años cuando se aplica en casa. Es el primer Estado que prueba el SFP en los hogares, en combinación con los servicios sociales habituales. En Utah, los organismos contra los malos tratos infantiles están empezando a ensayar el uso del nuevo DVD del SFP en visitas domiciliarias por parte de asistentes sociales o asesores de crianza o familiares.

Prevención de obesidad y diabetes en familias de alto riesgo. Se ha elaborado una nueva versión del SFP, llamada *Programa de Fortalecimiento de la Salud en las Familias* (SFHP), que ha sido evaluada por la Dra. Kumpfer y asociados en la Universidad de Utah. El SFHP añade un componente de ejercicio físico en familia media hora antes de las clases y un componente de educación nutricional que se imparte

family outcomes, but 20% more effective in improving eight of the positive emotional and behavioral outcomes for adolescents compared to the regular 14-session SFP 12 to 16 Years lacking the DVD videos (Kumpfer & Brown, 2012). Cost is dramatically less at only \$4 per family vs. \$1000 for the regular 14-session group versions. Therefore, there is a remarkable increase of the cost/benefit ratio.

Child Maltreatment Prevention. Because there is no proven parenting program to prevent child maltreatment (Kumpfer & Fowler, 2008), SFP is being tested in several states (Kansas, Oklahoma, Maine, North Carolina) for the preventions of child maltreatment on state-funded or federal US Administration for Children and Families' Children's Bureau regional grants. Recently SFP 6-11 Years was tested in a five-year child maltreatment prevention study with substance abusing parents. Brook and colleagues (2012) reported that days to family reunification were reduced from 258 to 125 days; thus, saving considerable costs for foster care or out-of-home placements. One year after participation in SFP, 45% of families were reunified compared to 27% for controls. Researchers at the University of Maine have observed positive results for SFP 6-12 Years when implemented in home. They are the first state to try SFP for in-home delivery combined with services as usual. In Utah, child maltreatment agencies are beginning to test the use of the new SFP DVD in home visits by case managers and also parent peer or family coaches.

Obesity and Diabetes Prevention in High Risk Families. A new version of SFP, called *Strengthening Families Health Program* (SFHP) has been developed and was evaluated by Dr. Kumpfer and associates at the University of Utah. SFHP adds a family physical activity component one half hour prior to the classes and nutrition education component conducted during the regular meal to the 14-session SFP. In a four year grant, the generic SFHP family physical activity program had positive results in engaging families to attend with good feasibility outcomes with Pacific Islanders, Hispanics, and also sev-

durante la comida habitual del SFP de 14 sesiones. Durante el periodo de una ayuda estatal de 4 años, el programa genérico de ejercicio físico en familia obtuvo resultados positivos en cuanto a asistencia de las familias, con buenos resultados de viabilidad con isleños del Pacífico, hispanos y varias tribus de indios americanos para la prevención de la diabetes.

4. Conclusiones

Debido a la mayor eficacia que consigue la implicación de toda la familia, incluidos los parientes cercanos, en transformar el sistema familiar, las intervenciones en familia constituyen modelos muy prometedores para mejorar muchos problemas sociales y sanitarios. Dado que uno de los factores o ingredientes centrales del SFP es la adaptación local, prevemos que el SFP crecerá y se desarrollará a medida que las necesidades futuras evolucionen para adaptarse más específicamente y reducir más eficazmente los factores de riesgo e incrementar los de protección y la resiliencia de las familias ante una multitud de problemas sociales y psicológicos. También se constató en un estudio de seguimiento de 10 años del SFP 10-14 Años que este reducía los trastornos mentales crónicos en un 200 a 300% (Spoth et al., 2005). En este sentido, el SFP es una forma excelente de mejorar los resultados de salud mental de niños y adolescentes. Por ello, el SFP u otras intervenciones en familia similares se pueden utilizar para reducir los índices de suicidio en grupos de alto riesgo, como los indios americanos, asiáticos y veteranos de guerra.

Este artículo ha repasado la necesidad de intervenciones familiares para hijos de padres toxicodependientes y los 30 años de estudios sobre el SFP, incluidas las adaptaciones culturales y los resultados del Programa de Fortalecimiento Familiar en distintos países. El principal objetivo de sus creadores es mejorar el bienestar y la calidad de vida de familias de todo el mundo. Como se ha dicho en este artículo, esto se puede lograr utilizando el SFP como un instrumento para fortalecer a las familias. Hasta la fecha, los resultados y los informes de las familias hacen pensar que esto es así. Una futura difusión mundial del SFP y otros programas de entrenamiento de habilidades familiares podría contribuir en gran manera a mejorar los resultados para niños y jóvenes de todo el mundo.

eral American Indians tribes for diabetes prevention.

4. Conclusions

Because of the increased effectiveness of involving the total family, including the extended family, to change the family system, family interventions are very promising models for improving many social and health problems. Since one of the core factors or ingredients in SFP is local adaptation, we expect SFP to grow and develop as future needs evolve to be specifically adapted for effectively reducing risk factors and increasing protective factors and resilience in families to a whole host of psychological and social problems. SFP was also found in the 10 year follow-up of the SFP 10-14 Years to reduce lifetime diagnosed mental disorders by 200 to 300% (Spoth, et al., 2005). As such, SFP is an excellent way to improve the mental health outcomes for children and adolescents. Hence, SFP or other similar family interventions can be used to reduce suicide rates in high risk groups, such as American Indians, Asians, and veterans.

This article has reviewed the need for family interventions for high risk children of substance misusers, the 30 year history of studies on SFP including mandated cultural adaptations and the results of the Strengthening Families Program in different countries. The major goal of the developers is to improve the happiness and quality of life of families worldwide. As it has been reported in this article, this can be achieved when using SFP as a tool for strengthening families. So far the outcomes and family reports suggest this is true. Future dissemination worldwide of SFP and other family skills training programs could contribute greatly to improving outcomes for children and youth worldwide.

Referencias bibliográficas / References:

- Anda, R.F., Brown, D.W., Dube, S.R., Bremner, J. D., Felitti, V. J., & Giles, W. H. (2008). Adverse childhood experiences and chronic obstructive pulmonary disease in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 396-403.
- Anderson, P., & Baumberg, B. (2006). *Alcohol in Europe: a public health perspective*. London: Institute of Alcohol Studies
- Aos, S., Lieb, R., Mayfield, J., Miller, M., & Pennucci, A. (2004). Benefits and costs of prevention and early intervention programs for youth. *Washington State Policy Institute.*, Available at <http://www.wsipp.wa.gov/rptfiles/04-07-3901.pdf>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Barnard, M. & McKeganey, N. (2004). The impact of parental problem drug use on children: what is the problem and what can be done to help? *Addiction*, 99(5), 552-559.
- Brody, G. H., Beach, S. R. H., Philibert, R. A., Chen, Y.-f., & Murry, V. M. (2009a). Prevention effects moderate the association of 5-HTTLPR and youth risk behavior initiation: Gene · environment hypotheses tested via a randomized prevention design. *Child Development*, 80(3), 645-661.
- Brody, G. H., Beach, S. R. H., Philibert, R. A., Chen, Y.-f., Lei, M.-K., Murry, V. M., & Brown, A. C. (2009b). Parenting moderates a genetic vulnerability factor in longitudinal increases in youths' substance use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(1), 1-11.
- Brody, G. H., Chen, Y.-f., Kogan, S. M., Murry, V. M., & Brown, A. C. (2010). Long-term effects of the Strong African American Families program on youths' alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 281-285.
- Brody, G. H., Chen, Y.-f., Kogan, S. M., Yu, T., Molgaard, V. K., DiClemente, R. J., & Wingood, G. M. (2012). Family-centered program to prevent substance use, conduct problems, and depressive symptoms in Black adolescents. *Pediatrics*, 129(1), 108-115.
- Brook, J., McDonald, T. P., & Yan, Y. (2012). An analysis of the impact of the Strengthening Families Program on family reunification in child welfare. *Children and Youth Services Review*, 34, 691-695.
- Champagne, F. (2010). Epigenetic influences of social interaction across the lifespan. *Developmental Psychobiology*. Wiley Interscience, online publication (www.interscience.wiley.com).
- Champagne, F. A., & Meaney, M. J. (2007). Transgenerational effects of social environment on variations in maternal care and behavioral response to novelty. *Behavioral Neuroscience*, 111 (6), 1353-1363.
- Chassin, L., Carle, A., Nissim-Sabat, D., & Kumpfer, K. L., (2004). Fostering resilience in children of alcoholic parents. Maton, K.I. (Ed), In *Investing in Children, Youth, Families, and Communities: Strengths-based Research and Policy*. Washington, D.C.: APA Books. [PMID: 15645706]
- Coombes, L., Allen, D. M. & Foxcroft, D.H. (2012). An exploratory pilot study of the Strengthening Families Programme 10-14 (UK). *Drugs: Education, Prevention, and Policy*, 19 (5), 387-396.
- Forehand, R.L., & McMahon, R.J. (1981). *Helping the noncompliant child. A clinician's guide to parent training*. New York: Guilford Press.
- Foxcroft, D., Allen, D. & Coombes, L. (2005). Adaptation and Implementation of SFP 10-14 Years for U.K. Abstract submitted to Society for Prevention Research, San Antonio, May 2005. School of Health and Social Care, Oxford Brookes University, Oxford, UK.
- Foxcroft, D.R., Ireland, D., Lister-Sharp, D.J., Lowe, G., & Breen, R. (2003). Longer-term Primary prevention for alcohol misuse in young people: A systematic review. *Addiction*, 98(4): 397-411.
- Foxcroft, D.R., & Tsertsvadze, A. (2012). Universal alcohol misuse prevention programmes for children and adolescents: Cochrane systematic reviews. *Perspectives in Public Health*. 132: 128-134.
- Gómez-Fraguela, J., Fernández, N., Romero, E., Luengo, Á. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Psicothema*, 211-217.
- Gottfredson, D., Kumpfer, K.L., Polizzi-Fox, D., Wilson, D., Puryear, V, Beatty, P., & Vilmenay, M. (2006). Strengthening Washington, D.C. Families Project: A randomized effectiveness trial of family-based prevention, *Prevention Science*, 7(1), 57-74.
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness, *Journal of Abnormal Psychology*, 36: 567-589.
- Kelly, M. L., & Fals-Stewart, W. (2002). Couple-versus individual-based therapy for alcohol and drug abuse: Effects on children's psychosocial functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 70, 417-427.

- Kimber, B. (2005). *Cultural Adaptation and Preliminary Results of the Strengthening Families Program 6-11 in Sweden*. Paper presented at Society for Prevention Research, San Antonio, TX, full report at Department of Public Health Sciences, Karolinska Institutet, Stockholm, Sweden.
- Kumpfer, K.L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors, *American Psychologist*, 58,(6/7), 457-465.
- Kumpfer, K. L., & Brown, J. (2011). New Way to Reach Parents: A SFP DVD. Western States Substance Abuse Annual ATOD conference, Boise, ID. Sept. 22, 2011.
- Kumpfer, K.L., & Fowler, M. (2008). Parenting skills and family support programs for drug abusing mothers. *Seminars in Fetal and Neonatal Medicine*. 163, 1 –9.
- Kumpfer, K. L. & Johnson, J. (2007). Strengthening family interventions for the prevention of substance abuse in children of addicted parents, *Adicciones*, 11 (1), 1 – 13.
- Kumpfer, K. L., & Johnson, J. L. (2010). Enhancing positive outcomes for children of substance-abusing parents. Chapter 65, In B. Johnson, (Ed.) *Addiction Medicine: Science and Practice*, Springer Verlage Publisher.
- Kumpfer, K. L. & Hansen, W. (in press). Family-based prevention programs. Ch. 8 in L. Scheier & Hansen, W. *Parenting and Teen Drug Use*, Oxford Press.
- Kumpfer, K. L. & Whiteside, H. O. (2004). *Strengthening Families Program 6 – 11 Years: Parent, Child, and Family Skills Training Group Leaders Manuals*. LutraGroup: Salt Lake City, Utah.
- Kumpfer, K.L. Alvarado, R., & Whiteside, H.O. (2003). Family-based interventions for the substance abuse prevention. *Substance Use and Misuse*, 38 (11-13): 1759-1789.
- Kumpfer, K. L., Fenollar, J. & Xie, J. (2011). Ch. 16: Resilience Framework: Resilience and Resourcefulness in the Face of Chronic Family Adversity. In K. M. Gow & M. J. Celinski, (Eds). *Continuity versus Creative Response to Challenge: The Primacy of Resilience and Resourcefulness in Life and Therapy*, (pp.259 -272)
- Kumpfer, K.L., Smith, P. & Franklin Summerhays, J. (2008). A wake -up call to the prevention field: Are prevention programs for substance use effective for girls? *Substance Use and Misuse*, 43, 1-24.
- Kumpfer, K. L., Xie, J. & Hu, Q. (2011). Engendering resilience in families facing chronic adversity through family strengthening programs. In K. Gow & M. Celinski (Eds) *Wayfinding Through Life's Challenges: Coping And Survival* (pp. 461-483). New York: Nova Science Publishers Inc.
- Kumpfer, K.L., Xie, J. & Magalhães, C. (2012). Cultural adaptations of evidence-based family interventions to strengthen families and improve children's outcomes. *European Journal of Developmental Psychology*. 9 (1), 104-116.
- Kumpfer, K.L., Xie, J., & O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a culturally adapted Strengthening Families Program 12-16 Years for high risk Irish families. *Child and Youth Care Forum*, 41, 173-195.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002a). Cultural sensitivity in universal family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3 (3), 241-244.
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Tait, C., & Turner, C. (2002b). Effectiveness of school-based family and children's skills training for substance abuse prevention among 6-8 year old rural children. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16 (4), 65-71.
- Kumpfer, K.L., Greene J. A., Allen, K.C. & Miceli, F. (2010). Effectiveness outcomes of four age versions of the Strengthening Families Program in statewide field sites. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14 (3), 211-229.
- Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., de Melo, A., & Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program (SFP). *Evaluation and Health Professions*. 33 (2), 226-239.
- Meaney, M. et al. (2007). Epigenetic mechanisms of perinatal programming of hypothalamic-pituitary-adrenal function and health. *Trends in Molecular Medicine*. 2007, 13, 269-277.
- Miller, T. A., & Hendrie, D. (2008). *Substance Abuse Prevention: Dollars and Cents: A Cost-Benefit Analysis*; Center for Substance Abuse Prevention (CSAP), SAMHSA. DHHS Pub. No 07-4298, Rockville, MD.
- Onrust, S., & Bool, M. (2006). *Evaluatie van de Cursus Gezin aan Bod: Nederlandse versie van het Strengthening Families Program (SFP)* [Evaluation of Cursus Gezin aan Bod: The Dutch adaptation of the Strengthening Families Program (SFP)]. Utrecht, the Netherlands: Trimbos Institute.
- Orte, C., March, M., Ballester, L., & Touza, C. (2007, May). *Results of a family competence program adapted for Spanish drug abusing parents (2005-2006)*. Poster presented at the 15th Annual Conference of the Society for Prevention Research, Washington, DC.

- Orte, C., Touza, C., Ballester, L. (2007). Análisis del grado de fidelidad en la ejecución de un programa de competencia familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. Marzo-Sin mes, 95-103.
- Pinyuchon, M. (2010). Effectiveness of implementing the Strengthening Families Program for Families of school children in Songkhla Province, Thailand, NIDA International Conference, Scottsdale, AZ.
- SAMHSA (2012). National Survey on Drug Use and Health. Data Spotlight. Feb. 16, 2012 retrieved from <http://www.samhsa.gov/data/spotlight/Spot061ChildrenOfAlcoholics2012.pdf>
- Schuckit, M. A. (2009). An overview of genetic influences in alcoholism. *Journal of Substance Abuse Treatment*. 36(1), 5-14.
- Spoth, R., Gyll, M., & Day, S. X. (2002). Universal family-focused interventions in alcohol-use disorder prevention: Cost-effectiveness and cost-benefit analyses of two interventions. *Journal of Studies on Alcohol*, 63(2), 219-228.
- Spoth, R., Randall, K., Shin, C., & Redmond, C. (2005). Randomized study of combined universal family and school preventive interventions: Patterns of long-term effects on initiation, regular use, and weekly drunkenness. *Psychol Addictive Behav*, 19, 372-381.
- Spoth, R., Redmond, C., Shin, C., & Azevedo, K. (2004). Brief family intervention effects on adolescent substance initiation: School-level growth curve analyses 6 years following baseline. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 72, 535-542.
- Spoth, R., Shin, C., Gyll, M., Redmond, C., & Azevedo, K. (2006). Universality of effects: An examination of the comparability of long-term family intervention effects on substance use across risk-related subgroups. *Prevention Science*, 7, 209-224.
- Spoth, R., Redmond, C., Mason, A., Kosterman, R., Haggerty, K., & Hawkins, D. (2005, May). Ten-year follow-up assessment of brief, family-focused intervention effects on lifetime conduct and antisocial personality disorders: Preliminary results. *Poster presented at 13th annual Society for Prevention Research conference, Washington, D.C.*
- UNODC (2009). *Guide to Implementing Family Skills Training Programmes for Drug Abuse Prevention*, United Nations, New York.

Dirección de los autores /Authors' addresses

Karol L. Kumpfer, Ph.D., Professor, Department of Health Promotion and Education. Annex 2222, University of Utah, Salt Lake City, Utah, 84112

Correo electrónico / e-mail: kkumpfer@xmission.com

Teléfono / Phone: 801-582-1652

Fecha de recepción del artículo / received date: 10.9.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 2.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 10.10.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Kumpfer, K.K., Fenollar, J. y Jubani, C. (2013). Una intervención eficaz basada en las habilidades familiares para la prevención de problemas de salud en hijos de padres adictos al alcohol y drogas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 85-108.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.4

Kumpfer, K.K., Fenollar, J. & Jubani, C. (2013). An Effective Family Skills-based Intervention for the Prevention of Health Problems in Children of Alcohol and Drug-Abusing Parents. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 85-108.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.4

INVESTIGACIÓN

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES EN ALEMANIA, ESPAÑA Y FRANCIA¹

SOCIO-EDUCATIONAL POLICIES IN GERMANY, SPAIN AND FRANCE FOR THE INTEGRATION OF IMMIGRANTS

POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS DE INTEGRAÇÃO DOS IMIGRANTES NA ALEMANHA, ESPANHA E FRANÇA

Vicente Llorent Bedmar

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Ma Teresa Terrón Caro

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

RESUMEN: Estudiamos las políticas socioeducativas de integración que se están realizando en Alemania, España y Francia poniendo de relieve similitudes y diferencias existentes entre ellas. A continuación comprobamos si sus modelos de integración guardan coherencia con la política común de inmigración gestada en la UE, y si ésta les permite diseñar medidas de gestión de la inmigración acordes con su propia idiosincrasia.

Utilizamos la metodología propia de la Educación Comparada, siendo las unidades de comparación Alemania, España y Francia, cuya población extranjera residente representa más del 50% del total de la UE. Estudiamos los antecedentes, el contexto, el la integración a nivel federal/nacional, los requisitos de carácter socioeducativo que se exigen para la adquisición de la nacionalidad y la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en las instituciones educativas.

Hemos constatado cómo, a pesar de pertenecer los tres países a la UE y tener principios y normas comunes en materia de inmigración, el diseño, la gestión y la forma de concebir la integración de la población inmigrante varía considerablemente entre ellos. La diversidad de sociedades que integran la UE, sus variopintas necesidades e intereses económicos y comerciales, así como sus distintas idiosincrasias, tradiciones y costumbres, están dificultando en gran medida la construcción de una política global de migración.

PALABRAS CLAVE: Socioeducativa, integración, inmigración, Unión Europea, Educación Comparada.

ABSTRACT: We studied the socio-political integration policies being applied in Germany, Spain and France, highlighting their similarities and differences. We then checked whether their integration models were con-

sistent with the common immigration policy of the UE and whether the latter allows them to plan measures for handling immigration to suit their own particular needs.

We employed the Comparative Education methodology; the units of comparison were Germany, Spain and France, whose resident foreign populations represent more than 50% of the EU total. We studied the following: history and context; integration at federal and national level; the social-educational requirements for acquiring nationality; and the teaching of the mother tongue of immigrant students in educational institutions.

We discovered that, even though the three countries belong to the EU and have common principles and rules about immigration, the design, management and ways of conceiving the integration of immigrant populations vary considerably.

KEY WORDS: Socio-educational, integration, immigration, European Union, Comparative Education.

RESUMO: Estudámos as políticas socioeducativas de integração que se estão a realizar na Alemanha, Espanha e França pondo em relevo as semelhanças e diferenças existentes entre elas. Em seguida, comprovámos se os seus modelos de integração estão em coerência com a política comum de imigração gerada na UE, e se esta lhes permite desenhar medidas de gestão da imigração coerentes com a sua própria idiosincrasia.

Utilizámos a metodologia própria para a Educação Comparada, sendo as unidades de comparação Alemanha, Espanha e França, cuja população estrangeira residente representa mais de 50% do total da UE. Estudámos os antecedentes, o contexto, a integração a nível federal/nacional, os requisitos de carácter socioeducativo que se exigem para a aquisição da nacionalidade e o ensino da língua materna dos estudantes imigrantes nas instituições educativas.

Constatámos como, apesar de pertencerem os três países à UE e terem princípios e normas comuns em matéria de imigração, o desenho e a forma de conceber a integração da população imigrante varia consideravelmente entre eles. A diversidade de sociedades que integram a UE, suas variadas necessidades e interesses económicas e comerciais, assim como as suas idiosincrasias, tradições e costumes, estão a dificultar em grande medida a construção de uma política global de migração.

PALAVRAS CHAVE: Socioeducativa, integração, imigração, União Europeia, Educação Comparada.

Introducción

La Unión Europea (UE) se ha convertido en un importante destino migratorio donde se presta especial atención a la integración del colectivo foráneo, hecho observable tanto en su política común como a nivel de cada estado. Sobre todo en aquellos países donde existe una alta concentración de población inmigrante.

En las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Tampere, en octubre de 1999, ya se recogía el deseo de una UE que impulsara una política de migración global, donde los problemas políticos, sociales y de desarrollo de los países de

Introduction

The European Union (EU) has become a major migration destination where special attention is paid to the integration of immigrant groups. This is clear from the common European policy as well from the policies of each of the member states, and especially in those countries with a high concentration of immigrants.

The European Council Presidency Conclusions of October 1999 in Tampere expressed a desire to promote a comprehensive approach to migration policy in which the social, political and developmental issues in the countries of origin and transit would carry greater weight, and so favor collaboration with third

origen y de tránsito tuvieran un mayor peso específico, favoreciendo la colaboración con los terceros países (Parlamento Europeo, 1999).

Tras la decisión adoptada en la Cumbre de Tampere de 1999, la UE está promoviendo una política global de migración que respete tanto los valores y principios que la sustentan, como los derechos humanos de los inmigrantes y la defensa de la diversidad cultural (Institut Europeu de la Mediterrània, 2008). En 2009, con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa², se fortalece el compromiso adquirido por la UE para el diseño de una política común de inmigración (Diario Oficial de la Unión Europea, 2008).

Uno de los cuatro ámbitos de actuación del *Programa marco de solidaridad y gestión de los flujos migratorios para el periodo 2007-2013*, se centra en la “integración de los nacionales de terceros países en situación regular”. Para conseguirla se ha puesto en marcha el Fondo Europeo para la Integración (Diario Oficial de la Unión Europea, 2007). Su objetivo principal consiste en apoyar las gestiones realizadas por los estados miembros, para que los extranjeros no comunitarios puedan obtener su residencia y facilitar su integración en las sociedades de llegada³.

La política común de integración está marcada por los principios comunes que la Comisión de la Comunidades Europeas presentó al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones el 17-VI-2008. En definitiva, el modelo europeo de gestión sobre inmigración se puede calificar como unificado e integrador, al menos teóricamente, pues en sus planteamientos tiene en cuenta tanto a sus estados miembros como a terceros países.

En el desarrollo del presente artículo vamos a profundizar en las políticas socioeducativas de integración que distintos países de la UE están llevando a cabo para poner de relieve similitudes y diferencias existentes entre ellas para, a continuación, comprobar si sus modelos de integración guardan coherencia con la política común gestada en la UE, y si la política común de inmigración marca unos mínimos y máximos tan flexibles que permitan a cada país diseñar medidas de gestión de la inmigración acordes con su propia idiosincrasia.

countries (Parlamento Europeo, 1999). Since this decision was adopted at the Tampere Summit in 1999, the EU has promoted a comprehensive migration policy that respects the values and principles that it is based upon, as well as immigrants' human rights and the defense of cultural diversity (Institut Europeu de la Mediterrània, 2008). In 2009, when the Treaty of Lisbon came into force,²⁰ the EU commitment to designing a common immigration policy was reinforced (Diario Oficial de la Unión Europea, 2008).

One of the four areas of activity of the Framework Programme on Solidarity and Management of Migration Flows for the period 2007-2013 focuses on “the integration of legally resident Non-EU Member Country nationals.” To achieve this, the European Integration Fund was set up (Diario Oficial de la Unión Europea, 2007). Its main objective is to support the efforts made by the Member States, so that non-Community foreign nationals can obtain residency and be integrated more easily into their destination societies.²¹

The common integration policy is framed by the common principles presented by the Commission of the European Communities to the European Parliament, Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on June 17, 2008. In short, the European model for dealing with immigration can be described, at least in theory, as unified and inclusive, since its approach takes into account both member states and third countries.

The objectives of this article are to consider in greater detail the social and educational policies of a number of EU countries, bringing out their similarities and differences; then to determine whether the models of integration are consistent with the common policy of the EU and whether the scope of the common immigration policy agreements is so broad that it gives each country latitude to manage immigration in accordance with its own ideological characteristics.

1. Metodología

En nuestra investigación hemos utilizado la metodología propia de la Educación Comparada, entendiéndola como ciencia de la educación que tiene su propio objeto -los sistemas educativos-, y método al compararlo (Llorent, 2008).

Las unidades de comparación empleadas están constituidas por Alemania, España y Francia. La selección de éstos países la hemos realizado teniendo en cuenta los siguientes argumentos:

A. Según datos ofrecidos por Eurostat, tres de los cinco países donde residieron mayor porcentaje de población extranjera en 2008 fueron los estados objeto de estudio -Alemania (23,6%), España (17,1%) y Francia (11,9%)-, representando más del 50% del total de la población extranjera que reside en la UE (Vasileva, 2009).

B. La diversidad de la idiosincrasia de sus colectividades en las trayectorias que han tenido como países receptores de inmigración, así como en el enfoque que desde sus gobiernos se le ha ido concediendo a la política de integración, aspectos que analizaremos a lo largo del artículo. Así pues, el estudio de estos tres modelos tan diferentes nos permitirá ampliar nuestra visión de las políticas socio-educativas de integración.

Las dimensiones generales sobre las que vertebremos nuestra investigación comparada giran en torno a los antecedentes y el contexto, el fomento de la integración a nivel federal/nacional, los requisitos de carácter socioeducativo que se exigen para la adquisición de la nacionalidad y la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en las instituciones educativas.

Las técnicas de recogida de información utilizadas para profundizar en la compleja realidad que estudiamos, se han centrado en el análisis documental así como en la observación participante. En la observación se han utilizado registros anecdóticos, llevándose a cabo en los años 2009 y 2010.

2. Análisis e Interpretación de los resultados

En este apartado pasamos a analizar las unidades de comparación que integran el presente estudio, para ello nos basaremos en las dimensiones generales previamente descritas.

1. Methodology

Our research used the methodology of Comparative Education, which we understand as a science of education with its own focus of research—educational systems—and comparative method (Llorent, 2008). The units of comparison here are Germany, Spain and France. The selection of countries was based on the following arguments:

A. The object of our research, according to Eurostat data, included three of the five countries with the highest percentages of foreign population in 2008—Germany (23.6%), Spain (17.1%) and France (11.9%)—and so represent more than 50% of all foreign residents in the EU (Vasileva, 2009).

B. The diverse natures of their communities, the trajectories they have followed as immigration-receiving countries, together with the approaches that their governments have been adopting toward their integration policies are aspects that will be examined in the course of the article. The study of these three very different models will help broaden our view of socio-educational policies of integration.

The general headings used to organize this comparative study are as follows: the background and context of each country; the promotion of integration at federal and national levels; social and educational requirements for obtaining nationality; and mother-tongue teaching programs for immigrant students in educational institutions.

To study the complex nature of this subject in more detail, our data collection techniques included analysis of documents and participant observation. During the observation, which took place in 2009 and 2010, we made use of anecdotal records.

2. Analysis and interpretation of the results

In this section we move on to analyzing the units of comparison that comprise this study using the previously mentioned general dimensions.

2.1. República Federal de Alemania

2.1.1. Antecedentes y contexto

Alemania es uno de los países de la UE con más larga trayectoria en materia de inmigración. El despegue económico que tuvo tras la Segunda Guerra Mundial y su fuerte desarrollo industrial, propiciaron posteriormente la necesidad de mano de obra proveniente de otros países. Durante la década de los ochenta llegó a contar con un flujo de inmigrantes superior al de naciones “tradicionales” de destino migratorio, tales como Estados Unidos o Canadá (Llorent y Cobano-Delgado, 2006). Actualmente en este país viven unos 15 millones de inmigrantes, siendo el colectivo turco y, algo menos, el italiano los más numerosos (Societäts-Verlag, 2007).

En la actual agenda política del Gobierno Federal de Alemania la integración del colectivo inmigrante constituye una prioridad (Ibid., 2007). Sin embargo no siempre ha sido así. En efecto, aunque la inmigración ha estado presente en Alemania desde finales de la Segunda Guerra Mundial, no comenzó a considerarse una cuestión de importancia hasta los años 90. Hasta entonces a la población extranjera se la consideraba, simplemente, como “trabajadores invitados” que retornarían a su país de origen cuando disminuyera la demanda de mano de obra (Birls y Solé, 2004).

En este proceso de conformación de Alemania como país receptor de inmigrantes acaecido en las últimas décadas, se han producido cinco hitos de indudable importancia: La reforma del Derecho de Extranjería (1990), la reforma del Derecho de Nacionalidad (2000), la Ley de Inmigración (2005)⁴, la Conferencia Alemana sobre el Islam (2006) (Bade, 2008) y el Plan Nacional de Integración (2007).

Aunque con muchas limitaciones, es a partir de 1990 cuando se contempla reglamentariamente la posibilidad de que un extranjero pudiera obtener un permiso de residencia no temporal, para vivir de forma permanente en Alemania (Adam y otros, 2008). Hecho que marcó, en cierta forma, el inicio de una nueva etapa para los gobernantes alemanes. En efecto, a partir de ese momento, la población inmigrante se comenzó a considerar como parte integrante de su sociedad y no como hasta enton-

2.1. Federal Republic of Germany

2.1.1. Background and context

Of all the countries in Europe, Germany has one of the longest track records with regard to immigration. Its economic take-off after the Second World War and strong industrial growth meant that there was soon a need to bring in labor from other countries. During the 1980s, the flow of immigrants into Germany was greater than those into countries that were traditional migration destinations, such as the United States or Canada (Llorent and Cobano-Delgado, 2006). There are currently some fifteen million immigrants in Germany, with Turks, and—to a slightly lesser extent—Italians, being the most numerous (Societäts-Verlag, 2007).

Integrating immigrant groups is currently a top priority on the political agenda of the Federal Government of Germany (ibid. 2007), although this has not always been the case. In fact, although there has been immigration to Germany since the end of the Second World War, it was not until the 1990s that it began to be regarded as an important issue. Until that time, foreigners were simply seen as “guest workers” [*Gastarbeiter*] who would return to their countries when the demand for labor slowed down.

There have been five significant milestones along the way to Germany becoming a destination country for immigration in recent decades: reform of the Immigration Act (1990), reform of the Nationality Act (2000), the Immigration Act (2005),²²the German Islam Conference (2006) (Bade, 2008) and the National Integration Plan (2007). It was only after 1990, but with many restrictions, that the possibility of foreigners being legally able to obtain a non-temporary residence permit and live permanently in Germany was envisaged (Adam et al., 2008). To some extent, this marked the beginning of a new era for German governments; in effect, from that moment, the immigrant population began to be viewed as an integral part of German society and not, as had been the case until then, as mere guest workers with temporary residence permits.

ces se había hecho, como meros trabajadores invitados con permiso de residencia temporal.

Paulatinamente se han ido produciendo importantes cambios. Desde la reforma del 2000 la nacionalidad alemana se adquiere automáticamente en el momento del nacimiento, siempre y cuando uno de los progenitores cumpla los requisitos establecidos⁵, sin menoscabo de que durante un tiempo determinado también puedan poseer la nacionalidad de los padres (Stritzky, 2009).

La Ley de inmigración de 2005, fue la primera normativa alemana con rango de Ley que pasó a regular todas las facetas de la política de migración en esta república, elevando la integración a imperativo legal (Bade, 2008). Al respecto, la Conferencia Alemana sobre el Islam, reunida por primera vez en 2006, supuso un hito de gran relevancia, su principal objetivo se centró en mejorar la integración y en promover el diálogo intercultural. Hecho que no fue ajeno a los 3,3 millones de habitantes de este país que profesan la religión musulmana (Societäts-Verlag, 2007).

2.1.2. Fomento de la integración a nivel federal (BAMF, 2010)

A pesar de los innegables avances que se han producido en materia de inmigración en estas dos últimas décadas, la integración aún sigue siendo uno de los grandes retos inconclusos a los que se enfrenta el gobierno alemán. El Ministerio Federal del Interior (Bundesministerium des Innern, BMI) junto con la Oficina Federal de Migración y Refugio (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF) han desarrollado una serie de medidas tendentes a la promoción de la integración del inmigrante, entre las que destacamos:

A. El Plan Nacional de Integración⁶, que tiene por objetivo coordinar y mejorar los servicios públicos y privados para conseguir una adecuada integración de la población inmigrante, implicando a organizaciones, asociaciones, sindicatos, confesiones religiosas... Cuenta con cuatro áreas de acción: práctica de la lengua alemana, integración profesional, educación e integración social. Sobre las que se han adoptado 400 medidas concretas de actuación, a la vez que se hace especial énfasis en el aprendizaje del idioma alemán.

Existen dos tipos de cursos de integración, uno de lengua básico y otro de orientación. Los prime-

Significant changes have gradually been made. Since the reform of 2000, German nationality is acquired automatically at the moment of birth, provided one of the parents meets the stipulated requirements,²³ while respecting the fact that they may also possess the nationality of the parents for a certain period of time (Stritzky, 2009).

The Immigration Act of 2005 was the first German regulation introduced with the power of law to govern all aspects of immigration policy in the republic, and raised integration to a legal imperative (Bade, 2008). The German Islam Conference, which met for the first time in 2006, was a major milestone. Its main objectives were to improve integration and promote intercultural dialogue, something of particular interest to the 3.3 million people in Germany who professed the Muslim faith (Societäts-Verlag, 2007).

2.1.2. Fostering integration at federal level (BAMF, 2010)

In spite of the undeniable progress made in the area of immigration over the last two decades, integration continues to be one of the major unresolved challenges facing the German government. The Federal Ministry of the Interior (Bundesministerium des Innern, BMI) and the Federal Office for Migration and Refugees (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF) have developed a series of measures aimed at promoting the integration of immigrants, the most notable of which are:

A. The National Integration Plan.²⁴ The purpose of this plan is to coordinate and improve public and private services so that the immigrant population is properly integrated; organizations, associations, trade unions, religious confessions and so on are all involved. There are four action areas: practice in the German language, professional integration, education and social integration. Four hundred specific action measures have been adopted in these areas, with learning German as a priority.

There are two types of integration course: one offers basic language and the other is an orientation program. The first concentrates on teaching

ros se centran en la enseñanza de la lengua alemana y se estructuran en seis niveles de cien horas de duración cada uno⁷. Se organizan cursos para grupos de población inmigrante con características específicas, tales como: personas analfabetas, jóvenes desempleados menores de 28 años, inmigrantes ya asentados en Alemania que aún tienen un rudimentario uso del alemán, y cursos intensivos con ritmos acelerados de aprendizaje. En los cursos de orientación se imparten nociones elementales sobre la administración estatal, más concretamente sobre la importancia de las libertades democráticas, el sistema de partidos, la estructura federal de Alemania, la sociedad del bienestar, la igualdad de derechos, la tolerancia y la libertad religiosa.

Ambos cursos de integración están regulados por la Ley de Inmigración y constituyen un derecho de los inmigrantes y, en determinadas circunstancias, una obligación. Tal es el caso de los extranjeros con permiso de residencia superior a un año y que se encuentran asentados en Alemania tras la entrada en vigor de la mencionada ley, o el de los extranjeros que perciben el subsidio por desempleo. Una Comisión de Evaluación, que se reúnen dos o tres veces al año, valora la calidad e interés de dichos cursos (Villarreal, 2009).

B. Desde enero de 2005 existe un servicio de asesoramiento para inmigrantes adultos donde se analiza la situación del inmigrante que lo solicita y se le diseña un plan de apoyo individual. Igualmente, el Ministerio Federal para la Familia, Tercera Edad, Mujer y Juventud (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Jugend Stärken, BMFSFJ) ofrece una serie de medidas exclusivas para la promoción e integración de los jóvenes menores de 27 años (http://www.jugendmigrationsdienste.de/_template.php?browser=ie).

C. El Ministerio Federal del Interior apoya y financia proyectos tendentes a mejorar la integración de los inmigrantes. Preferiblemente los destinados a optimizar sus habilidades sociales, fomentar su participación activa en la vida social y política, favorecer la mutua aceptación entre la población autóctona y la inmigrante, facilitar su cohesión social y prevenir la delincuencia, violencia y adicción.

D. Integración de mujeres extranjeras. Frecuentemente, la mujer, pieza clave en la institución familiar, juega un importante papel en la integración

German and is structured on six levels, each one lasting 100 hours.²⁵ Courses are organized for immigrant groups in accordance with their particular needs, such as the illiterate, the unemployed under twenty-eight years of age, immigrants already settled in Germany with a rudimentary knowledge of German, and intensive courses with accelerated learning. The orientation course provides basic notions of state administration, more specifically, the importance of democratic freedoms, the political party system, the federal structure of Germany, the welfare state, equal rights, tolerance and religious freedom.

Both these integration courses are regulated by the Immigration Act and constitute a right for immigrants and, in particular circumstances, an obligation. This is the case for foreign nationals who have held a residence permit for more than a year and who settled in Germany after the above law came into effect, or those who are in receipt of unemployment benefits. An Evaluation Committee, which meets two or three times a year, assesses the quality and interest of these courses (Villarreal, 2009).

B. From January 2005, an advisory service for adult immigrants has been available to assess the situation of immigrants who apply for it and to draw up personalized support plans. Similarly, the Federal Ministry for Family, Senior Citizens, Women and Youth (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Jugend Stärken, BMFSFJ) has offered a series of exclusive measures for promoting and integrating young people under twenty-seven years of age (http://www.jugendmigrationsdienste.de/_template.php?browser=ie).

C. The Federal Ministry of the Interior supports and finances projects set up to improve the integration of immigrants. It prefers those which aim to optimize their social skills, encourage active participation in social and political life, favor mutual acceptance between the host and immigrant populations, encourage social cohesion and prevent delinquency, violence and addiction.

D. Integration of foreign women. The woman, a key element in the institution of the family, frequently plays an important role in integrating its members. To make it easier to integrate women, the

de sus miembros. Para facilitar la integración del colectivo femenino, la Oficina Federal de Migración y Refugio, desarrolla y financia cursos dirigidos a mujeres y jóvenes inmigrantes⁸. El objetivo de esta medida es apoyar la integración de este colectivo, aumentar la seguridad en sí mismas, mejorar sus recursos y animarlas a que participen en los muchos servicios que se ofrecen.

E. La plataforma de información sobre la integración en Alemania, creada por la Oficina Federal de Migración y Refugiados, disponible desde el 14-VI-2007, tiene su propio Portal de integración en Internet (www.integration-in-deutschland.de).

2.1.2. Adquisición de la nacionalidad alemana

Como es sabido, el mero hecho de ser alemán aporta una importante serie de beneficios económicos, políticos (se puede participar en las elecciones), sociales, etc. Por tanto son muchos los inmigrantes que para conseguir la nacionalidad alemana pretenden alcanzar los requisitos exigidos (Lohre, 2008):

- Un examen de conocimientos que consta de 33 preguntas que deben superar quienes aspiran a la ciudadanía alemana, salvo los que han cursado la educación básica en Alemania, los que padecen una enfermedad que les impida realizar la prueba y por motivos de edad. Con esta prueba, que comenzó a implantarse el 1-IX-2008 y se realiza por la Oficina Federal junto con los centros de educación para adultos (BAMF, 2010), se pretende que los ciudadanos posean un mínimo de conocimientos sobre su nueva sociedad⁹.
- Conocimiento del idioma alemán, tanto oral como escrito, que le permita participar en la vida política.
- Haber residido legalmente en Alemania un mínimo de ocho años sin haber sido condenado por una infracción de gravedad.
- Jurar lealtad a la constitución.

2.1.4. Enseñanzas de la lengua materna del inmigrante

Alemania cuenta con una normativa u orientaciones respecto a la oferta de enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en los centros educativos. Si bien, una de las particularidades de este país es que las normativas se establecen en cada *land* o estado.

Federal Office for Migration and Refugees develops and finances courses aimed at adult and young women immigrants.²⁶ The objective of this measure is to support the integration of this social group, increase their self-confidence, improve their resources and encourage them to take advantage of the many services that are offered.

E. A platform for information about integration in Germany was created by the Federal Office for Migration and Refugees and has been available since June 14, 2007. It has its own Internet portal for integration (www.integration-in-deutschland.de).

2.1.2. Acquiring German nationality

It is well known that the mere fact of being German brings with it a set of important benefits of an economic, political (the right to vote in elections) and social nature. There are therefore many immigrants who make an attempt to meet the requirements to obtain German nationality. These are (Lohre, 2008):

- A knowledge test comprising thirty-three questions that anyone who aspires to German citizenship has to pass. Exceptions are made for those who have received a basic education in Germany, who suffer from an illness that prevents them from sitting the test, or on grounds of age. The purpose of the test, which was first introduced on September 1, 2008, and is conducted by the Federal Office in conjunction with adult education centers (BAMF, 2010), is to provide citizens with a basic knowledge of their new society.²⁷
- Sufficient oral and written knowledge of the German language to enable them to take part in political life.
- At least eight years legal residence in Germany without having been convicted of a serious offence.
- Swearing loyalty to the constitution.

2.1.4. Teaching the immigrant's mother tongue

Germany has regulations or sets of guidelines for teaching the immigrant pupil's native language in schools. One of the peculiarities of Germany is that each *Land*, or federal state, establishes the regulations.

Este tipo de enseñanzas se desarrolla a través de acuerdos bilaterales establecidos entre cada estado y el país de origen. Concretamente, en el curso 2007/2008 habían firmado acuerdos bilaterales para este tipo de enseñanza con Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos, Portugal y Turquía. Ambos países, tanto el de origen como el de acogida, comparten responsabilidades. Habitualmente el país de origen se encarga de la contratación del profesorado, mientras que, a las autoridades educativas del país de llegada le compete la organización y financiación de los estudios. Las clases se suelen impartir en horario extraescolar e incluyen elementos de la cultura materna.

Recientemente, en Alemania, al igual que en Estonia, España, Portugal, Finlandia, Irlanda, Grecia, Luxemburgo y Eslovenia, se han incorporado políticas que contemplan la diversidad lingüística, considerando las lenguas maternas de los inmigrantes como enriquecedoras de la vida escolar, tal y como se contempla en la Declaración de 2007 sobre “La integración como oportunidad: juntos para una mayor igualdad” (Eurydice, 2009).

2.2. España

2.2.1. Antecedentes y contexto

Tanto España como Irlanda han pasado de ser países tradicionalmente de emigración a poseer las cotas más rápidas de crecimiento de población inmigrante en los primeros años del s. XXI (Hemingway, 2008; Cárdenas, 2008). Indudablemente, la experiencia de España que siendo un país de origen ha evolucionado hasta constituirse en uno de destino en un corto espacio de tiempo, ha influido en una mayor sensibilidad de sus políticas socioeducativas ante el fenómeno migratorio, adoptando medidas caracterizadas por su apoyo y compromiso con el emigrante (Hernando, 2008). Entre las medidas legislativas que últimamente se han puesto en marcha se encuentran: la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, el Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (1994), el Programa Global de Regulación y Coordinación de Extranjería e inmigración de 2001 (Programa GRECO), la Ley Orgánica 4/2000¹⁰, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los ex-

This kind of teaching is developed through bilateral agreements made between each *Land* and the country of origin; in the 2007/2008 school year, such agreements were signed with Croatia, Spain, Greece, Italy, Morocco, Portugal and Turkey. Both the country of origin as well as the host country share responsibilities. Generally speaking, the country of origin contracts the teaching staff, while the education authorities of the destination country organize and finance the studies. Classes are normally taught outside school hours and include elements of the culture of the immigrants' countries of origin.

Germany, like Estonia, Spain, Portugal, Finland, Ireland, Greece, Luxembourg and Slovenia, has recently adopted policies with linguistic diversity in mind, which consider the mother tongues of immigrants as enriching school life. This was envisaged in the 2007 Declaration titled “Integration as an opportunity - working together towards equality of opportunity” (Eurydice, 2009).

2.2. Spain

2.2.1. Background and context

Both Spain and Ireland, countries with a tradition of emigration, have been transformed in the early years of the twenty-first century into those with the fastest rates of immigration (Hemingway, 2008 and Cárdenas, 2008). There is no doubt that Spain's experience as a country of origin evolving into a destination country in a short space of time has had an influence on the greater sensitivity it has shown in its socio-educational policies toward the migratory phenomenon, by adopting measures characterized by a support of and commitment to the immigrant (Hernando, 2008). Among the recent measures that have been implemented are: the Organic Law 7/1985, July 1, concerning the rights and freedoms of foreign nationals in Spain; the Plan for the Social Integration of Immigrants (1994); the Global Program to Regulate and Coordinate Aliens and Immigration of 2001 (GRECO Program); the Organic Law 4/2000²⁸ of January 11, concerning the rights and freedoms of foreign nationals in Spain and their social integration;²⁹

tranjeros en España y su integración social¹¹; el proceso extraordinario de normalización (febrero-mayo de 2005)¹², el I Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007) y el II Plan estratégico de ciudadanía e integración 2011-2014 (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, 2011).

En el primer semestre del 2010, se marca como una prioridad en materia de inmigración el control de la inmigración irregular y la protección de los menores extranjeros no acompañados. A tal efecto se pretende aunar esfuerzos para fortalecer la política integral de inmigración de los veintisiete países de la UE, haciendo especial énfasis en la integración de la inmigración legal y en los menores no acompañados (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2009).

2.2.2. Fomento de la integración de inmigrantes a nivel nacional

El órgano encargado de desarrollar la política migratoria en España es la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración. Entre sus principales objetivos se encuentra la plena integración de los inmigrantes, para la que se adoptaron las siguientes medidas:

A. El II Plan estratégico de ciudadanía e integración 2011-2014¹³ pretende propulsar una mayor cohesión e integración social de los inmigrantes. Se basa en cuatro principios fundamentales, a saber: igualdad y no discriminación, ciudadanía, inclusión e interculturalidad. Entre los diez objetivos que marca estimamos de gran importancia el propósito de *“Impulsar procesos de construcción y desarrollo sociocomunitario que promuevan la convivencia intercultural, la mejora de las relaciones sociales, vecinales y laborales, el respeto a la diferencia y la gestión de la diversidad en un proyecto compartido de sociedad”* (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración: 2011, 115).

B. Adscrito a la Dirección General de Integración de los Inmigrantes, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE), tiene como objetivo la lucha contra el racismo y la xenofobia. Promueve foros de intercambio de estrategias y buenas prácticas entre las Comunidades Autónomas y administraciones locales, actuando como interlocutor ante el Observatorio Europeo del Racismo y la Xe-

the extraordinary normalization process (February–May 2005);³⁰ the First Strategic Plan for Citizenship and Integration 2007–2010 (Ministry of Labor and Social Services, 2007); and the Second Strategic Plan for Citizenship and Integration 2011–2014 (Secretariat of State for Immigration and Emigration, 2011).

In the first semester of 2010, the control of irregular immigration and the protection of unaccompanied foreign minors were set as priority immigration issues. To this end, the aim is to unite efforts to strengthen the integrated immigration policy of the twenty-seven countries of the EU, by placing special emphasis on the integration of legal immigrants and unaccompanied minors (Ministry of Labor and Immigration, 2009).

2.2.2. Fostering the integration of immigrants at national level

The body entrusted with developing migration policy in Spain is the Secretariat of State for Immigration and Emigration of the Ministry of Labor and Immigration. To achieve the full integration of immigrants, which is one of its main objectives, the following measures were adopted:

A. The Second Strategic Plan for Citizenship and Integration 2011–2014³¹ aims to encourage greater cohesion and social integration of immigrants. It is based on four fundamental principles: equality and non-discrimination; citizenship; inclusion; and interculturality. Among the ten objectives that it has set, we believe that one of the most important is *“Fostering processes to further social and community development that promotes intercultural coexistence, to improve social, neighborhood and labor relations, to respect difference and manage diversity in a shared society project”* (Secretariat of State for Immigration and Emigration: 2011, 115).

B. The Spanish Monitoring Center on Racism and Xenophobia (OBERAXE), which is attached to the Directorate-General for Integration of Immigrants, exists, as its name implies, to fight racism and xenophobia. It supports forums for exchanging strategies and good practice between the Autonomous Communities and the local administrations, and acts as an interlocutor with the European Monitoring Centre on

nofobia, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, la ONU y demás organismos internacionales que luchan contra la discriminación por el origen racial o étnico (<http://www.oberaxe.es/>).

C. El Fondo de apoyo para la acogida, integración y educación de los inmigrantes. Consiste en un crédito presupuestario que el Ministerio de Trabajo e Inmigración facilita a las Comunidades Autónomas y administraciones locales. En el año 2010 la cuantía total que se destinó a dicho fondo ascendió a 70.000.000 euros, repartida en tres partidas diferentes: A. Acogida e integración, B. Refuerzo educativo y C. Atención a menores extranjeros no acompañados. Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía fueron las Comunidades Autónomas que recibieron mayor financiación, al ser las regiones de España con mayor población inmigrante (Boletín Oficial del Estado, 2010).

D. Desde junio del año 2006, España cuenta con un Foro para la integración social de los inmigrantes. Organismo, adscrito al Ministerio de Trabajo e Inmigración, encargado de promover que la población inmigrante participe y se integre en la sociedad donde reside.

E. El portal para entidades locales sobre integración de inmigrantes es una plataforma de información sobre integración de dicho colectivo, denominado "Integra Local", fue creado en el marco del Plan Estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010 (<http://www.integralocal.es/>).

F. Múltiples medidas tendentes a promocionar políticas de integración (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007), tales como: actuaciones a través de subvenciones de régimen general, subvenciones a municipios con programas innovadores, acciones relacionadas con la acogida humanitaria de inmigrantes recién llegados, etc.

2.2.3. Adquisición de la nacionalidad española

La residencia de larga duración en España es la condición estipulada para poder residir y trabajar en el país de forma indeterminada y con las mismas condiciones que los españoles. Para obtener la nacionalidad española por motivo de residencia en España se necesitan los siguientes requisitos:

- Haber residido en España durante diez años de forma legal, continuada e inmediatamente an-

Racism and Xenophobia, the European Commission against Racism and Intolerance, the UNO and other international organizations that combat discrimination on the grounds of racial or ethnic origin (<http://www.oberaxe.es/>).

C. A fund for the support of the reception, integration and education of immigrants. This is a budgetary allocation that the Ministry of Labor and Immigration provides for the Autonomous Communities and local administrations. In 2010 the total amount earmarked for this fund was 70 million Euros, distributed across three different items: reception and integration; educational reinforcement; care of unaccompanied foreign minors. Catalonia, Madrid, Valencia and Andalusia were the Autonomous Communities that received the most finance, being the regions with the largest immigrant populations (Boletín Oficial del Estado, 2010).

D. Since June 2006, Spain has had a Forum for the Social Integration of Immigrants. This is a body attached to the Ministry of Labor and Immigration which is responsible for furthering the social participation and integration of the immigrant population wherever it resides.

E. A portal for local organizations concerned with the integration of immigrants, Integra Local; this is an information platform set up within the framework of the Strategic Plan for Citizenship and Integration 2007-2010 (<http://www.integralocal.es/>).

F. Numerous measures designed to promote integration policies (Ministry of Labor and Social Services, 2007), such as actions funded by general subsidy schemes, subsidies to municipalities with innovative programs, actions relating to the humanitarian reception of recently arrived immigrants, and so on.

2.2.3. Acquiring Spanish nationality

Long-term residence in Spain is the stipulated condition for living and working in the country without restriction and under the same conditions as the Spanish. To obtain Spanish nationality on the basis of residence in Spain, the following requirements are necessary:

- Ten years continuous legal residence in Spain immediately prior to application, al-

terior a la solicitud, aunque se marcan algunas excepciones, establecidas en el artículo 22 del Código Civil.

- Acreditar buena conducta cívica e integración en la sociedad española a través de un informe emitido por la Comunidad Autónoma¹⁴.

Además se ha de aportar, junto a la solicitud, una serie de documentos que varían dependiendo de las condiciones requeridas para cada petición.

Con la Reforma de la Ley Orgánica 2/2009 (Boletín Oficial del Estado, 2009) se especifica que para tal fin, las autoridades competentes para la tramitación y resolución de las solicitudes de adquisición de nacionalidad, podrán recabar de oficio a las Administraciones Públicas los informes que necesiten para comprobar si el interesado reúne los requisitos exigidos, sin que sea necesaria la autorización del solicitante (Art. 63).

2.2.4. Enseñanzas de la lengua materna del inmigrante

España cuenta con normativa y orientaciones a nivel estatal que regulan la oferta de enseñanza de lengua materna al alumnado inmigrante en los centros educativos. La política que sigue España es mixta, organizada mediante acuerdos bilaterales, siendo ofertada y financiada por el sistema educativo español, bajo la premisa de que el alumnado tiene derecho a la enseñanza de su lengua materna siempre que exista una demanda mínima y que se cuente con los recursos necesarios para su ejecución. De los países de la Unión Europea, España, junto a Noruega, son los únicos que combinan estos dos métodos.

Estas medidas atañen fundamentalmente a las enseñanzas primaria y secundaria y, a veces, a la infantil. En el curso académico 2007/2008, España tenía firmado acuerdos bilaterales con Marruecos y Portugal.

En España este tipo de enseñanzas se imparten dentro del currículum escolar general, no siendo frecuente en el resto de países de la Unión Europea, salvo Luxemburgo.

En el caso de las clases para el alumnado procedente de Marruecos se pueden impartir dentro del horario escolar, siempre que exista un número considerable de alumnos marroquíes en el centro educativo. En cambio, las clases de lengua que se

though there are some exceptions to this which are laid down in article 22 of the Civil Code.

- Evidence of good citizenship and integration into Spanish society in the form of a report issued by the Autonomous Community.³²

The application must also be accompanied by a series of documents, which vary depending on the conditions of each application. The Reform of the Organic Law 2/2009 (Boletín Oficial del Estado, 2009) specifies that, to this end, the authorities competent to process and resolve applications for nationality will be able to request from the Public Administrations, on their own motion and without the applicant's authorization, any reports they need to check whether the person concerned is eligible (Art. 63).

2.2.4. Teaching the immigrant's mother tongue

Spain has a set of national rules and guidelines to regulate the provision of mother tongue teaching of immigrant students in schools. The policy that Spain follows is a mixed one. It is organized through bilateral agreements and provided and financed by the Spanish education system, on the premise that students have the right to be taught their mother tongue, as long as there is a minimum demand for it and the necessary resources are available to carry it out. Of the countries in the European Union, only Spain and Norway combine these two methods.

Basically, these measures concern primary and secondary, and occasionally infant education. During school year 2007/2008, Spain had signed bilateral agreements with Morocco and Portugal. In Spain, this type of teaching is provided within the general school curriculum, which is not common in the remaining EU countries, with the exception of Luxembourg.

In the case of Moroccan students, classes can be given as part of the school timetable, provided that there are a considerable number of Moroccan students in the school. Language classes provided under the agreement with Portugal, however, always take place outside school hours.

imparten bajo acuerdo bilateral con Portugal, siempre se desarrollan en horario lectivo.

Complementando los acuerdos bilaterales, y bajo las directrices estatales, las Comunidades Autónomas, competentes en materia educativa, ofertan la enseñanza de la lengua materna al alumnado inmigrante. En España desde 1983 existe un Programa de Educación Compensatoria con el objetivo de garantizar la igualdad ante el sistema educativo.

España ha incorporado las directrices y políticas de la Unión Europea que contemplan la diversidad lingüística como un aspecto enriquecedor. En esta línea debemos mencionar los logros alcanzados por el Plan Estratégico para la Ciudadanía y la Integración 2007-2010, respecto al mantenimiento y fomento de las lenguas y culturas maternas (Eurydice, 2009).

2.3. Francia

2.3.1. Antecedentes y contexto

Desde 1850 Francia ha sido un país receptor de inmigración. Aunque el tipo de inmigración y las características de la misma se han ido modificando a lo largo del tiempo, en consonancia con las necesidades socioeconómicas de la República.

Durante el periodo 1945-1974 la inmigración tenía un fuerte carácter económico, respondiendo a la demanda de mano de obra necesaria para la reconstrucción del país. En esta primera etapa se firmó la ordenanza N°45-2658, del 2-XI-1945, relativa a las condiciones de entrada y de estancia de los extranjeros en Francia, posteriormente modificada en numerosas ocasiones.

Desde 1974 en adelante, comienzan a producirse cambios en los principios de la política de inmigración francesa, ya que el mercado laboral del país no demandaba tanta mano de obra extranjera. A partir de este momento, la principal preocupación del gobierno se centró en el control de los flujos migratorios y en la integración de la población inmigrante en la sociedad francesa.

Es a partir del año 2002 cuando comienzan a producirse cambios legislativos que suponen un giro en la gestión de la inmigración. En este sentido, se aprueba la Ley n° 2003-1119, del 26-XI-2003, relativa al control de la inmigración, a la estancia de los ex-

To complement the bilateral agreements, and in accordance with state guidelines, the Autonomous Communities—which have competence in educational matters—provide immigrant students with mother tongue teaching. Spain has had a Compensatory Education Program since 1983, with the aim of guaranteeing equality within the education system.

Spain has incorporated the European Union's guidelines and policies that view linguistic diversity as enriching. In this respect, we should mention the successes obtained by the Strategic Plan for Citizenship and Integration 2007-2010, with regard to the maintenance and fostering of mother tongues and cultures (Eurydice, 2009).

2.3. France

2.3.1. Background and context

France has been a host country for immigration since 1850, although its type and characteristics have gradually changed over time in accordance with the social and economic needs of the Republic. Between 1945 and 1974, in response to the demand for labor needed to reconstruct the country, immigration was very much economic in nature. During this first phase, Ordinance N°45-2658, of November 2, 1945—relating to the conditions for entry and residence of foreigners in France—was signed. This has been modified on numerous occasions.

After 1974, changes in the principles of French immigration policy began to be introduced, because the country's labor market no longer required so many foreign workers. From that point, the government's main concern was controlling migratory flows and integrating the immigrant population into French society.

It was after 2002 that changes in legislation started to be introduced, involving a shift in the way immigration was managed. Accordingly, Act no. 2003-1119, of November 26, 2003, relating to immigration control, residence of aliens in France and nationality was passed; on May 26, 2005 the Inter-ministerial Committee on Immi-

tranjeros en Francia y a la nacionalidad; se crea por decreto, el 26-V-2005, el Comité Interministerial de Control de la Inmigración (CICI); se implanta, por la ley de 18-I-2005, la Agencia Nacional de Acogida de los Extranjeros y de las Migraciones (ANAEM); se aprueba la Ley nº 2006-911, de 24-VI-2006, relativa a la inmigración y a la integración; entra en vigor la Ley nº 2007-1631 de 20-XI-2007 relativa al control de la inmigración, a la integración y al asilo (entendida como continuación de la anterior); y desde el 31-III-2009 se pone en marcha la Oficina Francesa de Inmigración e Integración (OFII).

Actualmente, el Ministerio de Inmigración, Integración, Identidad Nacional y Desarrollo Solidario (MIIINDS) tiene marcado como uno de sus cuatro objetivos claves *favorecer la integración*, además de controlar los flujos migratorios, y promover la identidad francesa y el codesarrollo. Desde este ministerio se considera que para favorecer la integración, el ciudadano extranjero residente en Francia debe dominar la lengua francesa y respetar los principios republicanos. Por su parte, el estado tiene la obligación de facilitarle el acceso a la vivienda, así como su educación, formación profesional y trabajo.

Otro de los objetivos claves es la promoción de la identidad francesa acorde con el artículo 1 de su constitución, donde se expresa que "*Francia es una República indivisible, laica, democrática y social. Asegura la igualdad delante de la ley de todos los ciudadanos sin distinción de origen, de raza o de religión*". Esta promoción de la identidad es entendida como una forma de salvaguardar el equilibrio de la República. Desde el gobierno se concibe que la inmigración, las acciones destinadas a la integración y la identidad nacional deben estar coordinadas (MIIINDS, 2008a).

Este doble planteamiento -por un lado, favorecer la integración y por otro, fortalecer la identidad nacional- nos hace plantearnos la siguiente cuestión ¿Cómo puede articularse la integración de la población inmigrante y el fortalecimiento de la identidad de la república francesa sin una pérdida identitaria de la cultura de origen?

Entendemos que la identidad nacional hace referencia a participar de unos valores comunes, derechos y deberes compartidos, un mismo idioma de comunicación... Sin embargo, se trata de un debate complejo, como indica Gérard Imbert (2008), donde

gration Control (CICI) was created by decree; the National Agency for the Reception of Foreigners and Migration (ANAEM) was established; on June 24, 2006, Act no. 2006-911 relating to immigration and integration was passed; Act no. 2007-1631 relating to immigration control, integration and asylum (understood as a continuation of the previous Act) came into force on November 20, 2007; and from March 31, 2009, the French Immigration and Integration Office (OFII) began to operate.

Currently, one of the key objectives of the Ministry for Immigration, Integration, National Identity and Mutually-Supportive Development (MIIINDS) is to *favor integration*, as well as control migratory flows and promote the French national identity and co-development. In this ministry, it is considered that in order to favor integration, the foreign national resident in France should master the French language and respect republican principles. For its part, the state has the obligation to provide access to housing, as well as education, professional training and work.

Another key objective is to promote French identity in accordance with Article 1 of the constitution where it states that "France shall be an indivisible, secular, democratic and social republic. It shall ensure the equality of all citizens before the law, without distinction of origin, race or religion." The promotion of French identity is understood as a way of safeguarding the Republic's equilibrium. The government's idea is that immigration, actions designed to achieve integration, and national identity should be coordinated (MIIINDS, 2008a).

This twin approach—on the one hand, favoring integration while, on the other, strengthening national identity—begs the following question: how can the immigrant population be integrated and the identity of the French Republic be reinforced without the cultures of origin losing their own identities? We understand national identity as referring to the sharing of common values, rights and duties, using the same language for communication and so on. Nevertheless, the debate is a complex one, as Gérard Imbert (2008) points out, in which, in addition

además del planteamiento cívico -derechos de la ciudadanía- se debería tener presente una de las condiciones principales para que se produzca una integración real: la diversidad de expresiones dentro de una cultura nacional común. No podemos entender como sinónimos integración y asimilación. Máxime si tenemos presente el fuerte peso específico de los colectivos inmigrantes, que según el INSEE (Institut National de la Statistique et des Études Économiques) en Francia metropolitana residían, a fecha 1 de enero de 2006, 3,5 millones de extranjeros, lo que representa alrededor del 5,7% de la población total. De los cuales, el 40,4% eran originarios de Portugal, Argelia y Marruecos (Régnard, 2009).

2.3.2. Fomento de la integración a nivel nacional (MIIINDS, 2008b):

Para que se produzca una verdadera integración se necesita un compromiso recíproco entre el país de acogida y el emigrante, que queda expresado en un contrato. Los contratos pueden ser bien de acogida e integración (CAI) -de carácter individual- bien para la familia -en caso de reagrupación familiar-.

A. Desde el 1 de enero de 2007, el CAI firmado entre el emigrante y el estado es obligatorio para regularizar la integración del primero en la República (Art. 5 de la ley del 24 de julio de 2006). A su vez, sirve para demostrar una residencia ininterrumpida, cuando tenga una duración superior a cinco años, y así optar al permiso de residencia. En el contrato se recoge el compromiso personal de respetar los principios que rigen la República y aprender la lengua francesa. Dicho documento se firma por una duración de un año, renovable a otro más. En caso de incumplimiento por parte del inmigrante puede no renovarse su permiso de estancia.

Las prestaciones de las que se encarga el estado de forma gratuita son: *formación cívica de un día de duración*, con el objeto de dar a conocer las instituciones francesas y los valores republicanos; *formación lingüística*, con la que se expide el Diploma Inicial de Lengua Francesa (DILF), dependiendo de los intereses de cada persona se puede llegar a cursar hasta 400 horas; *una sesión de información sobre la vida en Francia*, para sensibilizar y conocer el funcionamiento de la sociedad de llegada; *acompañamiento social* en casos necesarios y justifica-

to the civic approach—rights of citizenship—one of the main conditions for achieving genuine integration should be borne in mind, that is, diversity of expression within a common national culture. We cannot regard integration and assimilation as synonymous, especially considering the size of the immigrant communities. According to the INSEE ((Institut National de la Statistique et des Études Économiques), on January 1, 2006, 3.5 million foreign nationals were living in mainland France, a figure that represents about 5.7% of the total population. Of these, 40.4% were from Portugal, Algeria and Morocco (Régnard, 2009).

2.3.2. Fostering integration at national level (MIIINDS, 2008b)

For real integration to be achieved, reciprocal commitment is required between the host country and the immigrant, as expressed in a contract. Contracts of reception and integration (CAI) may be made with individuals or the family, in cases of family reunification.

A. Since January 1, 2007, the CAI between the immigrant and the state has been compulsory, in order to regularize the integration of foreign nationals into the Republic (Art. 5 of the Act of July 24, 2006). At the same time, when it lasts longer than five years, it serves as proof of uninterrupted residence, enabling an immigrant to opt for a residence permit. The contract stipulates a personal commitment to respect the principles that govern the Republic and to learn French. This document is valid initially for one year and is renewable for a further year. If the immigrant does not comply with what is stated in the contract, his permission to remain in the country may not be renewed.

The state undertakes to provide the following services free: *one day's training in citizenship*, to introduce immigrants to French institutions and republican values; *language training*, leading to the Initial Diploma in the French Language (DILF) and, depending on the interests of each person, the course can last up to 400 hours; *an information session on life in France*, to make the immigrant aware of how the host society func-

dos. Todas estas prestaciones las asume la Oficina Francesa de Inmigración e Integración (OFII).

B. El contrato de acogida y de integración para la familia, firmado entre el estado y los dos cónyuges, válido tanto para el que ya reside en Francia como para el recién llegado de su país de origen, entró en vigor el 1-XII-2008¹⁵. Con él se pretende dar una formación sobre los derechos y deberes de los cónyuges en Francia, especialmente aquellos relacionados con la escolarización obligatoria para sus hijos e hijas. Los compromisos que adquieren los firmantes son: *participar en el día de formación sobre "Derechos y deberes de los padres"* y *velar por el respeto de la escolaridad obligatoria de sus niños de 6 a 16 años*.

C. En el curso 2008-2009 comenzó a implantarse en doce Departamentos¹⁶ una experiencia piloto que consistió en abrir la escuela a los padres para promover la integración. Los destinatarios de esta iniciativa fueron, fundamentalmente, los padres de alumnos de inmigrantes que no se acogieron a las prestaciones facilitadas con la firma del CAI. En este escenario se pretende formar a los padres para mejorar su dominio de la lengua francesa, favorecer un mejor conocimiento de la sociedad donde residen y de la institución escolar.

D. El Ministerio de Inmigración, Integración, Identidad Nacional y del Desarrollo Solidario junto con el Ministerio de Educación Nacional han desarrollado varias acciones conjuntas para favorecer la integración de jóvenes e inmigrantes. Tales como la denominada "*Escuela abierta*", iniciativa consistente en mantener el centro educativo abierto durante el periodo de vacaciones, así como los miércoles y sábados, para que los jóvenes que no parten de vacaciones puedan acudir a estos espacios para realizar actividades escolares, educativas, culturales y de ocio.

E. Siendo conscientes del papel tan importante que tiene la mujer en la familia y en la educación de sus hijos, se realizaron una serie de iniciativas dirigidas a dicho colectivo, en el marco de un acuerdo nacional e interministerial, renovado en diciembre de 2007, *relativo a las mujeres inmigradas y nacidas de la inmigración para favorecer los trayectos de integración, prevenir y luchar contra las discriminaciones* (L'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, 2007).

F. El MIIINDS, decidió crear el denominado Premio de Integración para distinguir las trayectorias

tions; *social support* where necessary and justified. All these services are the responsibility of the French Immigration and Integration Office (OFII).

B. The family reception and integration contract, signed between the state and both spouses, valid for whoever already resides in France as well as the person newly arrived from their country of origin, came into force on December 1, 2008.³³ The aim is to provide training in the rights and duties of the married couple in France, in particular, those regarding compulsory schooling for their sons and daughters. The commitments that the signatories have to undertake are: *to take part in the day's training on "Parents' rights and duties" and ensure that the compulsory schooling of their children between the ages of 6 and 16 is respected*.

C. In the academic year 2008-2009, twelve *Départements*³⁴ introduced a pilot experiment that consisted of opening the school to parents to foster integration. The aim of this initiative is basically to target the parents of immigrant pupils who did not take up the services offered upon signing the CAI. The idea is to train the parents to improve their command of French, encourage better knowledge and understanding of the society they are living in and the school system.

D. The Ministry for Immigration, Integration, National Identity and Mutually-Supportive Development together with the Ministry of National Education have undertaken a variety of joint actions to foster the integration of young immigrants. One example is the *Open school*, an initiative in which schools are kept open during the vacation period, as well as on Wednesdays and Saturdays, so that young people who do not go away on holiday can go there to enjoy school, educational, cultural and leisure activities.

E. Being conscious of the important role played by women in family life and in their children's education, a series of initiatives were introduced, aimed specifically at this group, within the framework of a national, inter-ministerial accord, and renewed in December 2007, *regarding immigrant women and those born to immigrants to foster integration and prevent and combat discrimination* (L'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, 2007).

de integración consideradas como ejemplares. Que cuenta con dos categorías, a saber: A. Destinado a personas de nacionalidad extranjera o naturalizada recientemente, que puedan ser ejemplos de integración para la sociedad B. Concedido a personas que han favorecido la integración.

A inicios del año 2010 se ha abierto un debate sobre la implantación de nuevas medidas relativas al refuerzo de la identidad francesa y de los valores de la República. En esta línea, el primer ministro François Fillon anunció el 8-II-2010 la creación de un “*carnet de joven ciudadano*” que se le entregará a los alumnos de educación preescolar y que deberán conservar hasta el bachillerato, así como otras medidas como el refuerzo de la educación cívica en los colegios o que la bandera francesa deberá ondear en todos los centros educativos... (Viñas, 2010).

2.3.3. Adquisición de la nacionalidad francesa

La adquisición de la nacionalidad francesa es el resultado de un proceso adecuado de integración en esta sociedad por parte del interesado. Existen distintas modalidades según la ley de 24-6-2006: adquisición de pleno derecho, adquisición por declaración y adquisición por decreto del Primer Ministro. En esta última, el extranjero residente durante más de 5 años en Francia, puede solicitar la naturalización francesa por decreto, siempre que cumpla la condición de integración y asimilación en la sociedad francesa, conozca sus derechos y deberes, domine el francés, tenga una vida respetable, buenas costumbres y modales¹⁷ (Secrétariat Général du Comité Interministériel de Contrôle de l’Immigration, 2009).

2.3.4. Enseñanzas de la lengua materna del inmigrante

La Administración central francesa ha emitido unas recomendaciones para compaginar las lenguas extranjeras y maternas del alumnado de origen inmigrante.

A tal efecto se sigue una estrategia basada en acuerdos bilaterales con Argelia, Croacia, España, Italia, Marruecos, Portugal, Serbia, Túnez y Turquía (curso 2007/2008). De modo que, tal y como comentamos en el caso de Alemania, la responsabilidad del aprendizaje de la lengua materna es compartida entre los países firmantes. Si bien, a

F. The MIIINDS decided to create a prize, called the Integration Award, to distinguish paths to integration that are regarded as exemplary. There are two categories. The first is for those of foreign nationality or the recently naturalized who may be considered as examples of integration for society; the second is for people who have fostered integration.

At the beginning of 2010, a debate opened about the implementation of new measures for reinforcing French identity and the values of the Republic. Consequently on February 8, 2010, the prime minister, François Fillon announced the introduction of a *young citizen’s card*, to be handed to pre-school pupils and kept until the baccalaureate, as well as other measures, such as strengthening education for citizenship in schools and flying the French flag at every school (Viñas, 2010).

2.3.3. Acquiring French nationality

French nationality is granted once the applicant has successfully completed a process of social integration. There are different modes of acquisition, according to the Act of June 24, 2006: acquisition by right; by declaration; and by Prime Ministerial decree. In the latter case, any foreign national who is resident for more than five years in France can apply for French naturalization by decree, provided that he/she fulfils the condition of integration and assimilation into French society, knows his/her rights and duties, has a good command of French, leads a respectable life, behaves properly and courteously.³⁵ (Secrétariat Général du Comité Interministériel de Contrôle de l’Immigration, 2009).

2.3.4. Teaching the immigrant’s mother tongue

The French central administration has issued recommendations for combining the foreign and mother tongues of students of immigrant origin. To this end, a strategy of bilateral agreements is being followed, with Algeria, Croatia, Spain, Italy, Morocco, Portugal, Serbia, Tunisia and Turkey (academic year 2007/2008). As we commented in the case of Germany, the responsibility for learning the mother tongue is shared between the signatory countries, although in the French Republic—and unlike the situation else-

diferencia de otros países, en la República Francesa las calificaciones obtenidas en esta materia forman parte de las notas oficiales¹⁸. En clases impartidas fuera del horario escolar se desarrolla el estudio de la cultura materna.

A partir del curso 2008/2009, las clases de lengua y cultura de español, italiano y portugués se incluyeron en el currículum oficial de educación primaria como lenguas extranjeras modernas (Eurydice, 2009).

3. Yuxtaposición

where—the scores obtained in this subject form part of the official grades.³⁶ The study of the mother country's culture takes place in classes outside school hours.

From the academic year 2008/2009 onwards, language and culture classes in Spanish, Italian and Portuguese have been included in the official primary school curriculum as modern foreign languages (Eurydice, 2009).

3. Juxtaposition

Tabla 1. Antecedentes y contexto

	Alemania	España	Francia
Tradición migratoria	País de Inmigración	País de emigración transformado en inmigración	País de inmigración
Fecha de la recepción de inmigración	Desde mitad s. XX. Oficialmente se reconoce a partir de los 90	Desde finales del s. XX Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio.	Desde mitad del s. XIX
Leyes de inmigración básicas	Ley de inmigración, de 1-1-2005 (reformada en 2007)	Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. (4 reformas desde su entrada en vigor: 2000, 2003 y 2009)	Ordenanza N°45-2658, 2-XI-1945. Ley n° 2003-1119, 26-11-2003. Ley n° 2006-911, 24-7- 2006. Ley n° 2007-1631, 20-11-2007

Table 1. Background and context

	Germny	Spain	France
Migratory Tradition	Country of immigration	Country of emigration transformed into a country of immigration	Country of immigration
Date of reception of immigration	From the mid-twentieth century. Officially acknowledged from the 1990s	From the end of the twentieth century	From the mid-nineteenth century
Basic immigration laws	Immigration Act, of January 1, 2005 (reformed in 2007)	Organic Law 7/1985, of July 1. Organic Law 4/2000, of January 11. (4 reforms since coming into force: 2000, 2003 and 2009)	Ordinance N°45-2658, November 2, 1945. Act no. 2003-1119, November 26, 2003. Act no. 2006-911, July 24, 2006. Act no. 2007-1631, November 20, 2007

Tabla 2. Fomento de la integración a nivel nacional/federal

	Alemania	España	Francia
Plan de integración nacional/federal	Sí (desde julio de 2007)	Sí (2007-2010)	No
Competencia en gestión de la integración	Ministerio Federal del Interior (BMI) junto con la Oficina Federal de Migración y Refugio (BAMF)	Secretaría de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración	Ministerio de Inmigración, la Integración, la Identidad Nacional y el Desarrollo Solidario junto con la Oficina Francesa de la Inmigración y de la Integración (OFII)
Nivel de gestión de la integración	Centralizada a nivel federal, en un contexto de alta descentralización	Nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo son competencia exclusiva del estado. Las Comunidades Autónomas asumen competencias ejecutivas en esta materia. Cada vez existe una mayor descentralización	Centralizada. Desde 2009 la OFII es la encargada de gestionar la integración de los inmigrantes en sus primeros cinco años de estancia en Francia
Medidas adoptadas más destacadas a nivel nacional/federal	Cursos de integración: Alemán y Orientación.	Observatorio Español de Racismo y Xenofobia.	Contrato de acogida e integración (firma obligatoria desde 1-1-2007)
	Derechos y obligaciones	-Estudio y análisis	
	Asesoramiento para inmigrantes: -Adultos. -Jóvenes (servicio de orientación)	Foro para la integración. -Promover y canalizar actuaciones para la integración	Contrato de acogida y de integración para la familia (en vigor desde 1-12-2008)
	-Integración de mujeres extranjeras. -Cursos de integración en todos los niveles.	Centros de acogida de refugiados	Abrir la escuela a los padres
	Ayudas para apoyar proyectos de integración.	-Fondo de apoyo a la acogida e integración de inmigrantes. -Refuerzo educativo. -Créditos del Ministerio a Administraciones Públicas	Acciones para: -Favorecer la integración y el éxito escolar. -Integración de mujeres
Portal en internet de integración (Plataforma de información sobre integración).	Portal de internet sobre integración (Para entidades locales)	-Premio de Integración -Actualmente está abierto un debate en la sociedad francesa sobre la implantación de nuevas medidas	

Table 2. Fostering integration at national/federal level

	Germny	Spain	France
National/federal integration plan	Yes (from July 2007)	Yes (2007-2010)	No Ministry for Immigration, Integration, National Identity and Mutually-Supportive Development together with the French Immigration and Integration Office (OFII)
Competence in managing integration	Federal Ministry of the Interior (BMI) together with The Federal Office for Migration and Refugees (BAMF)	Secretariat of State for Immigration and Emigration and Ministry of Labor and Immigration	Ministry for Immigration, Integration, National Identity and Mutually-Supportive Development together with the French Immigration and Integration Office (OFII)
Level at which integration is managed	Centralized at federal level, against a background of high decentralization	Nationality, immigration, emigration, alien status and right of asylum are the exclusive competence of the state. The Autonomous Communities assume executive competences in these matters. Increasing decentralization	Centralized. Since 2009 the OFII is responsible for managing the integration of immigrants in the first five years of their stay in France
The most significant measures adopted at national/federal level	Integration courses: German and Orientation. Rights and obligations	Spanish Monitoring Center on Racism and Xenophobia. -Study and analysis	Reception and integration contract (signature compulsory since January 1, 2007)
	Advice for immigrants: -Adults. -Young people (guidance service)	Forum for integration. -To promote and channel actions leading to integration	Reception and integration contract for the family (in force since December 1, 2008)
	-Integration of foreign women. -Integration courses at all levels	Reception centers for refugees	Open schools to parents
	Aid to support integration projects	-Support fund for the reception and integration of immigrants. -Educational reinforcement. -Budgetary allocations from the Ministry to Public Administrations	Actions for: -Fostering integration and success at school. -Integration of women
	Internet portal for integration (Information platform on integration)	Internet portal about integration (for local bodies)	- Integration Award -Currently there is a debate in French society about the implementation of new measures

Tabla 3. Adquisición de la nacionalidad

	Alemania	España	Francia
Nacionalidad	-Prueba de nacionalización (examen tipo test de conocimientos sobre Alemania). -Conocimiento del idioma	-Acreditar buena conducta cívica e integración. -Otros documentos	-Nivel alto de integración y asimilación. -Conozca sus derechos y deberes. -Domine el francés. -Vida respetable. -Buena conducta y modales

Table 3. Acquisition of nationality

	Germany	Spain	France
Nationality	- Naturalization test (on knowledge of Germany). -Knowledge of the language	-Demonstrate good citizenship and integration. -Other documents	-High level of integration and assimilation. -Knowledge of rights and duties. -Mastery of French. -Respectable life. -Good behavior and manners.

Con la yuxtaposición pretendemos detectar semejanzas y diferencias existentes en los tres países objeto de nuestra investigación, Alemania, España y Francia.

4. Interpretación y conclusiones

Como podemos observar en la tabla nº 1, Francia, desde mitad del s. XIX, y Alemania, durante el s. XX, cuentan con una larga trayectoria como países receptores de inmigración. Mientras que España pasó de ser un país exportador de emigrantes a uno receptor de inmigrantes desde 1990. No obstante, Alemania no reconoció su condición como país receptor de inmigración hasta sólo hace una década. Anteriormente, a la población extranjera que vivía en su territorio se la consideraba como “trabajadores invitados” que residirían en Alemania de forma provisional.

Ciertamente, y a pesar de que Alemania y Francia cuentan con gran experiencia como países de inmigración, observamos cómo los cambios más significativos en las leyes que gestionan la inmigración en los tres países analizados se han realizado

By juxtaposing the data in tabular form, we aim to detect similarities and differences with regard to immigration in the three countries forming the focus of our research, Germany, Spain and France.

4. Interpretation and conclusions

As can be seen in table 1, France—since the middle of the nineteenth century—and Germany—from the twentieth century—have long histories as countries receiving immigration, whereas Spain started to receive immigrants only from 1990, after it had long been a country of emigrants. Nonetheless, Germany refused to recognize its condition as a country receiving immigrants until just a decade ago. Before that, foreign nationals living in their territory were looked upon as guest workers and had temporary residential status in Germany.

In fact, and despite the fact that both Germany and France have lengthy experience of immigration, we can see that the most significant changes in the immigration laws in the three countries studied were only introduced in the first decade of the

Tabla 4. Enseñanzas de la lengua materna del inmigrante

	Alemania	España	Francia
Normativa u orientaciones sobre la oferta de enseñanza de lengua materna en los centros	A nivel de cada estado	A nivel central	A nivel central. Recientes medidas para compaginar las lenguas extranjeras y maternas del alumnado
Métodos para la organización de la enseñanza	Acuerdos bilaterales establecidos en cada estado	Método mixto: -Acuerdos bilaterales -Financiada por el sistema educativo nacional (derecho alumnado bajo demanda)	Acuerdos bilaterales (calificaciones de la lengua materna integrada en expediente académico)
Horario en el que se imparten	Extraescolar	Dentro del currículum general. Horario lectivo, salvo excepciones	Extraescolar
Gestión política a favor de la enseñanza de la lengua materna, como aspecto enriquecedor.	Declaración 2007 <i>"La integración como oportunidad: juntos para una mayor igualdad"</i> .	Plan estratégico para la ciudadanía y la integración 2007-10. II Plan estratégico para la ciudadanía y la integración 2011-14	Fomenta que las instituciones educativas impartan lenguas maternas de los inmigrantes en la oferta de lenguas extranjeras.

Table 4. Teaching the immigrant's mother tongue

	Germny	Spain	France
Regulations or guidelines about the provision of mother tongue teaching in schools	At the level of each federal state	Centralized	Centralized. Recent measures for combining the foreign and mother tongues of the pupils
Methods for organizing teaching	Bilateral agreements established in each federal state	Mixed method: -Bilateral agreements -Financed by the national education system (students' right, subject to demand)	Bilateral agreements (mother tongue grades form part of the academic record)
Timetable for classes	Outside school hours	Part of the general curriculum. In school hours, with some exceptions	Outside school hours
Political management favoring teaching the mother tongue as an element of enrichment	2007 Declaration <i>"Integration as an opportunity - working together towards equality of opportunity"</i>	Strategic Plan for Citizenship and Integration 2007-2010. Second Strategic Plan for Citizenship and Integration 2011-2014	Encourages educational institutions to teach immigrants' mother tongues as part of the foreign language provision

en la primera década del s. XXI. Periodo cuando realmente se ha considerado que la integración debe jugar un papel clave. En efecto, los respectivos gobiernos de los países estudiados le conceden prioridad a la integración de la población inmigrante en sus respectivas agendas políticas (ver tabla nº 2). Si bien, los modelos de gestión de dicha integración responden a patrones bien distintos.

Como puede observarse en la tabla nº 2, las medidas para favorecer la integración que se plantean en cada país difieren considerablemente entre sí. En Alemania y España se enmarcan en sendos Planes Nacionales de Integración, ambos promulgados en 2007, pero no sucede lo mismo en Francia.

En relación a la responsabilidad de la gestión político-administrativa debemos indicar que, en Alemania las competencias de la integración de la población inmigrante están bastante centralizadas a nivel federal. Circunstancia que se produce a pesar de ser un país con una alta descentralización de las distintas competencias políticas en sus estados (Villarreal, 2009). La Oficina Federal de Migración y Refugio es la que asume la máxima competencia en esta materia.

En Francia la gestión de la integración de los inmigrantes está altamente centralizada. Desde 2009 es la OFII la única entidad que, bajo las directrices del Ministerio de Inmigración, la Integración, la Identidad Nacional y el Desarrollo Solidario, se encarga de regentar la política de acogida e integración de los extranjeros.

En el caso de España, las cuestiones relativas a la nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo son competencias exclusivas del estado, según el artículo 149 de su Constitución. Aunque determinadas Comunidades Autónomas asumen competencias ejecutivas en materia de integración social y laboral de la población inmigrante, respetando los principios comunes designados en la Ley Orgánica 2/2009 (Art. 2 bis)¹⁹ así como las competencias estatales en materia de extranjería. Motivo éste por el que, el Ministerio de Trabajo e Inmigración facilita a las distintas comunidades y administraciones un crédito presupuestario para la acogida e integración, refuerzo educativo y atención a los menores no acompañados.

Es destacable la atención que, desde los gobiernos alemán y francés, se le presta al aprendizaje de las lenguas oficiales de sus respectivos países. En am-

twenty-first century, at a time when it was considered that integration really should play a key role. While the respective governments of the three countries under examination do give priority to integration of the immigrant population on their respective political agendas (see Table 2), the models for managing integration follow quite different patterns. Table 2 shows that the measures employed in each country to foster integration differ considerably from each other. In Germany and Spain they are covered by National Integration Plans, both enacted in 2007; this did not happen in France, however.

With regard to the political and administrative responsibilities for managing immigration, it should be pointed out that the competences for integrating the immigrant population in Germany are relatively centralized at the federal level; this is in spite of the fact that, as a country, it is decentralized to a large extent and each *Land* has substantial political powers (Villarreal, 2009). The Federal Office for Migration and Refugees has the maximum authority in this matter.

In France, managing the integration of immigrants is highly centralized. Since 2009, the OFII has been the only body administering the policy of reception and integration of foreigners, following the guidelines of the Ministry of Immigration, Integration, National Identity and Mutually Supportive Development.

In Spain's case, questions of nationality, immigration, emigration, aliens and the right of asylum are the sole competence of the state, according to article 149 of the Constitution. Certain Autonomous Communities, however, assume executive powers for the social and labor integration of the immigrant population, respecting the common principles enacted in the Organic Law 2/2009 (Art. 2 bis),³⁷ as well as state competences for the law governing aliens. This is why the Ministry of Labor and Immigration provides the various communities and administrations with a budgetary allocation for the reception, integration, educational reinforcement and special care of unaccompanied minors.

The attention paid by the German and French governments to ensure that immigrants learn the official languages of the respective countries is

bos, los inmigrantes tienen el derecho y la obligación de aprender dichas lenguas, además de nociones básicas sobre aspectos relacionados con la administración del gobierno estatal, así como los principios y valores que rigen su sociedad. Para tal fin, en Alemania se ofertan cursos de integración regulados por la Ley de inmigración, y en Francia se contempla su aprendizaje en los contratos de acogida de integración que tanto el inmigrante como su familia deben firmar obligatoriamente -desde enero de 2007 en el primer caso y desde diciembre de 2008 en el segundo caso-. Sin embargo, en España apenas se alude a este aspecto de forma concreta, al menos a nivel estatal, a pesar de que para adquirir la nacionalidad española el solicitante debe acreditar buena conducta cívica y su integración en la sociedad española, que ha de constar en un informe emitido por la Comunidad Autónoma donde reside.

Entre la diversidad de actuaciones puestas en marcha en cada uno de estos tres países para favorecer la integración, comprobamos, tanto a nivel documental como a través de nuestras observaciones, que la mujer inmigrante se conforma como uno de los colectivos prioritarios para los tres países. Todos desarrollan acciones encaminadas al fomento de la integración de la mujer como pieza clave de la familia y del proceso educativo de sus hijas e hijos. Igualmente efectúan diversas acciones destinadas a determinados colectivos que van a depender de las necesidades coyunturales de cada estado.

Los requisitos para adquirir la nacionalidad es otra de las variables que nos puede orientar a comprender mejor el modelo de gestión presente en cada estado. Como hemos comentado previamente, tanto en Alemania como en Francia, el ciudadano extranjero que solicite la nacionalización debe demostrar su conocimiento del idioma del país. En Alemania también debe superar una prueba tipo test sobre conocimientos acerca del estado y jurar lealtad a la constitución, además de haber residido legalmente en el país durante un mínimo de ocho años.

En Francia, la identidad nacional que debe adquirir el inmigrante es una cuestión innegociable. El proceso de integración solo se completa cuando se logra la nacionalidad francesa para aquellos que residen en la República. Para conseguirla, además de dominar la lengua, debe demostrar un alto nivel de integración y asimilación, así como conocer sus derechos y de-

worthy of special note. In both, it is the immigrant's right and duty to learn the language of the host country, as well as acquire basic notions concerning the administration of the state government and the principles and values governing their society. With this end in mind, Germany provides integration courses that are regulated by the Immigration Act, while in France, learning the language is stipulated in the contract of reception and integration that both the immigrant and his family are obliged to sign, since January 2007 in the first instance, and December 2008 in the second. In Spain, however, there is scarcely any allusion to this aspect in any concrete form, at least at state level, in spite of the fact that, to acquire Spanish nationality, the applicant must demonstrate his/her good citizenship and integration into Spanish society, which has to be ratified in a report issued by the Autonomous Community of residence.

Among the variety of initiatives launched in these countries to foster integration, we can see, both from the documents consulted and our own observations, that immigrant women are regarded as a priority group in all three. All are developing initiatives to encourage the integration of women as key components of the family and in the educational process of their sons and daughters. At the same time, they are carrying out actions, dependent on the specific needs of each state, which are targeted at specific groups.

The requirements for obtaining nationality is another variable which can help us gain a better understanding of the management model used in each state. As mentioned earlier, in both Germany and France, the foreign citizen applying for naturalization must demonstrate that he knows the country's language. In Germany, the applicant must also pass a multiple choice test of his/her knowledge of the state, swear loyalty to the constitution and must have resided legally in the country for a minimum of eight years.

In France, the national identity that the immigrant has to acquire is not a matter for negotiation. The integration process is only completed when French nationality has been obtained for those residing in the Republic. To obtain it, besides having a good command of the language, they must demonstrate a high level of integration and as-

beres, llevar una vida respetable, tener buena conducta y modales, además de haber residido en Francia más de cinco años. Mientras que en España debe acreditar buena conducta cívica e integración, así como haber residido durante diez años de forma legal; amen de otro tipo de documentación que, en su caso, pueda solicitarse.

Desde nuestro punto de vista, los requisitos necesarios, tanto en Alemania como en Francia, son más minuciosos y exigentes que en España. Especialmente aquellos relativos a la asimilación y el conocimiento de la cultura, normas, principios y lengua del país.

El fomento de la lengua y la cultura materna es considerado por la Unión Europea como uno de los aspectos a tener en cuenta para favorecer la integración. Así se pone de manifiesto en el Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)) del Parlamento Europeo de 9 de marzo de 2009 (Parlamento Europeo, 2009).

Al igual que en la mayoría de países de la UE, Alemania, España y Francia cuentan con normativas y orientaciones respecto a la oferta de enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en los centros educativos. Tanto en España como en Francia estas normativas se determinan a nivel central, mientras que en Alemania es competencia de cada uno de los *länder* o estados (ver tabla nº 4).

Respecto a la organización y financiación de las enseñanzas de las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes en los centros educativos debemos indicar que, en los casos de Alemania y Francia, se determinan a partir de acuerdos bilaterales firmados con los países de destino. En ambos países estas clases se imparten fuera del horario lectivo. Mientras que en el caso de España, además de alcanzar acuerdos bilaterales con los países de origen, las enseñanzas de las lenguas de origen son asumidas en su totalidad por el estado, pues se consideran un derecho que tiene el alumnado inmigrante, siempre que exista la suficiente demanda y se cuente con los recursos necesarios. Estas enseñanzas se imparten en horario lectivo, salvo algunas excepciones.

En los países estudiados la integración socioeducativa del colectivo inmigrante se considera una cuestión primordial, constituyendo uno de sus principales retos, tanto fuera como dentro de las instituciones educativas. En este proceso de integración, el aprendizaje de la lengua materna y de su cultura de ori-

similation, know their rights and duties, lead a respectable life, have good manners and behavior and also have resided in France for more than five years. In Spain, meanwhile, applicants must demonstrate their good citizenship and integration and also have resided legally in the country for ten years; in addition, they must provide any further documentation that may be required of them.

From our point of view, the requirements needed in both Germany and France are more detailed and demanding than those in Spain. This is particularly true of those concerning assimilation and knowledge of the culture, norms, principles and language of the country.

The European Union regards encouraging the languages and cultures of the countries of origin as one aspect to be taken into account in order to foster integration. This message is contained in the Report on *Educating the children of migrants* (2008/2328(INI)) of the European Parliament, March 9, 2009 (Parlamento Europeo, 2009). Along with the majority of the countries in the EU, Germany, Spain and France have policy guidelines for providing mother-tongue teaching for immigrant students in schools. In both Spain and France, these guidelines are laid down centrally; in Germany they are the competence of each one of the *Länder*, or federal states (see table 4).

In Germany and France, the organization and financing of teaching the mother tongues of immigrant students in schools is determined by bilateral agreements signed with the countries of origin. In both of these countries, the classes are taught outside school hours. In the case of Spain, in addition to making bilateral agreements with the countries of origin, the teaching of the languages of origin is undertaken entirely by the state since it is considered one of the immigrant students' rights, provided there is sufficient demand and the necessary resources are available. With some exceptions, the teaching takes place during class hours.

In the countries we studied, the social and educational integration of the immigrant sector is regarded as an issue of paramount importance, and constitutes one of their major challenges, both inside and outside educational institutions. A cornerstone of educational policy that tends to fos-

gen, es otra de las “piezas angulares” de unas políticas educativas que tienden a favorecer la integración del alumnado inmigrante en la Unión Europea, contemplada, como no podría ser de otra forma, en cada uno de los países estudiados.

Las distintas medidas y requisitos adoptados en cada estado implican diferentes formas de entender y abordar la integración y, por ende, distintos modelos de gestión de la inmigración.

En la legislación vigente y en la práctica cotidiana hemos constatado cómo, a pesar de pertenecer los tres países a la UE y tener principios y normas comunes en materia de inmigración, el diseño, la gestión y la forma de concebir la integración de la población inmigrante varía considerablemente entre ellos. Entendemos que los planteamientos hasta ahora acordados en la UE en relación a la política global de migración son demasiado flexibles, pues intentan integrar las necesidades del mercado laboral de los países miembros y las políticas de admisión e integración en cada uno de los estados. La diversidad de sociedades que integran la UE, sus variopintas necesidades e intereses económicos y comerciales, así como sus distintas idiosincrasias, tradiciones y costumbres, dificultan en gran medida la construcción de esa política global de migración en la que actualmente se está trabajando.

ter integration is for immigrant students in the European Union to learn their mother tongues and about their cultures of origin. This is contemplated, as would be expected, in each of the countries we studied.

The various measures and requirements adopted in each state implies different ways of understanding and addressing integration and, therefore, different models for managing immigration. All three countries are members of the EU and have common principles and norms regarding immigration; nonetheless, we have shown, through the current legislation and day-to-day practice, that the design, management and way of conceiving integration of the immigrant population varies considerably between them. We think that the approaches agreed so far in the EU with regard to a comprehensive migration policy are too flexible, since they are trying to integrate the needs of the labor market of the member countries and the admission and integration policies of each of the states. The diversity of the societies that form the EU and their varied needs and economic and commercial interests, together with their idiosyncrasies and different traditions and customs, make it much harder to construct that comprehensive migration policy that is presently being worked on.

Referencias bibliográficas / References

Adam, C. et al. (2008). *Estudio comparativo de la legislación en materia de inmigración legal en los 27 estados miembros de la UE*. Bruselas: Dirección General de Políticas Interiores de la Unión.

Bade, K. J. (2008, 18 de septiembre). *Inmigración e integración en Alemania*. *Magazin-deutschland.de*. Recuperado de <http://www.magazine-deutschland.de/es/artikel-es/articulo/article/analyse-zuwanderung-und-integration-in-deutschland.html/>

Birsl, U. y Solé, C. (Coords.). (2004). *Migración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania*. Barcelona: Anthropos.

Boletín Oficial Del Estado. (2010, 25 de mayo). BOE-A-2010-8372, nº 127. Recuperado de <http://www.mtin.es/es/guia/pdfs/pdfsnuv/RES180510.pdf>

Boletín Oficial Del Estado. (2009, 12 de diciembre). BOE-A-2009-10949, nº 299. Recuperado de http://extranjeros.mtin.es/es/NormativaJurisprudencia/Nacional/RegimenExtranjeria/RegimenGeneral/documentos/LOr_2_2009.pdf

Bundesamt Für Migration Und Flüchtlinge (BAMF). (2010). Recuperado de http://www.bamf.de/nn_433388/EN/Startseite/home-node.html?_nnn=true

Cardenas Rodríguez, M^a R. (2008). Valores y actitudes de los/as jóvenes andaluces en contextos pluriculturales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 75-86.

Corinne Regnard. (2009). *Infons migrations*, nº 10. Recuperado de <http://www.immigration.gouv.fr/IMG/pdf/IM10popetrangereO6.pdf>

- Diario Oficial De La Unión Europea. (2007). *Decisión del Consejo de 25 de junio de 2007 por la que se establece el Fondo Europeo para la Integración de Nacionales de Terceros Países para el periodo 2007-2013 como parte del programa general "Solidaridad y gestión de los flujos migratorios"*. (2007/435/CE). Luxemburgo.
- Diario Oficial De La Unión Europea. (2008). *Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea*. Maastricht.
- Eurydice. (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid: Eurydice.
- Hemingway, B. (2008). Asuntos migratorios en las relaciones con terceros países: Una perspectiva desde la OIM. En G. Pinyol (Coord.), *V Seminario Inmigración y Europa: La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la Unión Europea*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Hernando, M. (2008). Principales líneas de actuación en migración y desarrollo del Gobierno de España. En G. Pinyol (Coord.), *V Seminario Inmigración y Europa: La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la Unión Europea*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Imbert, G. (2008). Integración, identidad y valores republicanos (el caso francés). *Papeles del Este*, 17, 39-48. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/cee/15766500/articulos/PAPe0808220039A.PDF>
- Institut Europeu De La Mediterrània (IEMed). (2008). Quaderns de la Mediterrània 10. *Dossier Diálogo Intercultural*. Recuperado de <http://www.iemed.org/publicacions/quaderns/10/cindex.php>
- L'Agence Nationale Pour La Cohésion Sociale Et L'égalité Des ChanceS (ACSE). (2007). *Accord-cadre relatif aux femmes immigrées et issues de l'immigration pour favoriser les parcours d'intégration, prévenir et lutter contre les discriminations*. Recuperado de http://www.lacse.fr/ressources/files/ILD_new/accords_cadres/Accord-cadre_ACSE-SDFE-DPM-DIV.pdf
- Llorent Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2006). El alumnado inmigrante en los centros escolares europeos. Los casos de Alemania, Francia, Inglaterra, Suecia y España. *Escuela Abierta*, 9, 41-62.
- Llorent Bedmar, V. (2008). *Asignaturas on-line. Educación Comparada*. Sevilla. Sevilla: Secretariado de recursos audiovisuales y nuevas tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Lohre, M. (2008). *Examen de conocimientos para quienes aspiran a la ciudadanía alemana: la recién introducida prueba para la nacionalización. Traducción de Fabio Morales*. Recuperado de <http://www.goethe.de/ges/pok/prj/mig/mgr/es3721957.htm>
- Ministère De l'immigration, De l'intégration, De l'identité Nationale Et Du Développement Solidaire (MIIINDS). (2008a). Recuperado de http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_them_org&numrubrique=311
- Ministère De l'immigration, De l'intégration, De l'identité Nationale Et Du Développement Solidaire (MIIINDS). (2008b). *Faciliter L'integration et promouvoir L'identité nationale*. Recuperado de http://www.immigration.gouv.fr/spip.php?page=dossiers_them_int&numrubrique=323
- Ministerio De Trabajo E Inmigración. (2009). *Programa de la presidencia española en los ámbitos sociolaboral y de inmigración (Primer semestre del 2010)*. Recuperado de <http://www.tt.mtin.es/eu2010/es/noticias/inmigracion/200912/INM20091229-001.html#documentacion>
- Ministerio De Trabajo y Asuntos Sociales. (2007). *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010*. Recuperado de http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_1313_577775293.pdf
- Parlamento Europeo. (1999). *Consejo Europeo de Tampere. 15 y 16 de octubre de 1999. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/tam_es.htm
- Parlamento Europeo. (2009). *March Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI))*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2009-0125+0+DOC+PDF+Vo//ES>
- Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. (2011). *II Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2014*. Recuperado de http://extranjeros.mtin.es/es/IntegracionRetorno/Plan_estrategico2011/
- Secrétariat général du comité interministériel de contrôle de l'immigration. (2009). *Les orientations de la politique de l'immigration*. Paris: Direction de l'information légale et administrative.
- Societäts-verlag. (2007). *La actualidad de Alemania*. Recuperado de www.facts-about-germany.de
- Stritzky, J. (2009) Política de inmigración alemana: de la negativa a la renuencia, *Revista ARI* 93/2009. Recuperado de http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari93-2009t
- Vasileva, K. (2009). *Population and social conditions. Eurostat. Statistics in focus 94/2009*. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-09-094/EN/KS-SF-09-094-EN.PDF

Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la lengua a inmigrantes. Estudios de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. España: Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Viñas, P. (2010, 8 de febrero). Francia creará "carné de ciudadano" para reforzar el orgullo de ser francés. *El día.es. Internacional*. Recuperado de <http://www.eldia.es/2010-02-08/INTERNACIONAL/27-Francia-creara-carne-ciudadano-reforzar-orgullo-ser-frances.htm>.

Notas / Notes

¹ Investigación enmarcada en el Grupo Emergente de Investigación SEJ-457, financiado por la Universidad Pablo de Olavide (*Resolución 08/13-APP de 30 de julio de 2008*).

² Firmado el 13 de diciembre de 2007 por los 27 estados miembros.

³ Art. 2.

⁴ La "Ley para el control y la limitación de la inmigración y para la regulación de la residencia y de la integración de ciudadanos de la Unión y de extranjeros" entró en vigor el 1 de enero de 2005 y ha sido reformada en el 2007.

⁵ Uno de los progenitores debe haber vivido en Alemania un mínimo de cuatro años y poseer el permiso de residencia temporal.

⁶ Presentado en Julio de 2007.

⁷ Con estos cursos puede alcanzarse el nivel B1 en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

⁸ En particular aquellas que procesan la fe musulmana.

⁹ Treinta preguntas se refieren a las áreas de "vida en democracia", "historia y responsabilidad" y "gente y sociedad". Mientras que tres preguntas hacen alusión al estado donde el interesado realiza el examen.

¹⁰ Ley actualmente vigente reformada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; 11/2003, de 29 de septiembre, 14/2003, de 20 de noviembre y 2/2009, de 11 de diciembre.

¹¹ Aprobado mediante el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, entró en vigor el 7 de febrero de 2005.

¹² Su objetivo fue activar un proceso de normalización temporal de un número significativo de inmigrantes con situación administrativa no regularizada que trabajaban en la economía sumergida.

¹³ Aprobado por el Consejo de Ministros el 23 de septiembre de 2011.

¹⁴ "(...) el informe tendrá en cuenta el periodo de permanencia, la posibilidad de contar con vivienda y medios de vida, los vínculos con familiares residentes en España, y los esfuerzos de integración a través del seguimiento de programas de inserción sociolaborales y culturales" (Art. 68.3 de la Ley Orgánica 2/2009).

¹⁵ Medida introducida por la Ley nº 2007-1631 del 20 de noviembre de 2007 relativa al control de la inmigración, la

integración y asilo. Decreto nº 2008-1115 del 30 de octubre de 2008.

¹⁶ Bouches-du-Rhône, la Oise, el Puy-de-Dôme, Seine-saint-denis, el Norte, el Rhône, el Var, Loiret, París, la Essonne, Hauts-de-Seine y Val-d'Oise.

¹⁷ La ley 24 de Julio de 2006 prevé que los candidatos a la naturalización pueden ser dispensados de su condición de residencia superior a los 5 años siempre que demuestren un alto nivel de asimilación e integración.

¹⁸ Esta misma circunstancia ocurre en Luxemburgo, según datos de Eurydice (2009).

¹⁹ Introducido en el Apartado VIII, artículo único, tres.

²⁰ Signed by the twenty-seven member states on December 13, 2007.

²¹ Art. 2.

²² The Act to Control and Restrict Immigration and to Regulate the Residence and Integration of EU Citizens and Foreigners (Immigration Act) came into force on January 1, 2005 and was reformed in 2007.

²³ One of the parents must have lived in Germany for at least four years and possess a permanent residence permit.

²⁴ Introduced in July 2007.

²⁵ These courses reach the equivalent of level B1 in the Common European Framework of Reference for Languages.

²⁶ In particular those of the Muslim faith.

²⁷ Thirty questions refer to the areas of "life in a democracy," "history and responsibility" and "people and society". Three questions pertain to the *Land* (Federal state) in which the exam is carried out.

²⁸ Law currently in force reformed by Organic Law 8/2000, December 22; 11/2003, September 29, 14/2003, November 20, and 2/2009, December 11.

²⁹ Passed as a Royal Decree 2393/2004, December 30, it became law on February 7, 2005.

³⁰ Its objective was to set in motion a process of temporary normalization of the significant number of immigrants in an irregular administrative situation working in the informal economy.

³¹ Passed by the Cabinet on September 23, 2011.

³² "(...) the report will take into account the period of residence, the possibility of having somewhere to live and a li-

velihood, ties with family members resident in Spain, and the efforts made to integrate by following social, labor and cultural programs of integration” (Art. 68.3 of the Organic Law 2/2009).

³³ Measure introduced by Act no. 2007-1631, November 20, 2007 regarding the control of immigration, integration and asylum. Decree no. 2008-1115, October 30, 2008.

³⁴ Bouches-du-Rhône, l’Oise, le Puy-de-Dôme, Seine-Saint-Denis, le Nord, le Rhône, le Var, Loiret, Paris, l’Essonne, Hauts-de-Seine and Val-d’Oise.

³⁵ The Act of July 24, 2006 makes provision for candidates for naturalization to be excused the condition of a period of residence longer than five years, provided that they demonstrate a high degree of assimilation and integration.

³⁶ This is also the case in Luxembourg, according to Eurydice data (2009).

³⁷ Introduced in Paragraph VIII, sole article, three.

Dirección de los autores/Authors’ addresses

Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. C/ Pirotecnia s/n. 41013 Sevilla

M^a Teresa Terrón Caro. Universidad Pablo de Olavide. Ctra. Utrera, km. 1. 41013 Sevilla.

Teléfono/ Phone: +34 955420559, +34

Correo electrónico / e-mail:

llorent@us.es, mttercar@upo.es

Fecha de recepción del artículo / received date: 12.1.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 18.1.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 13.6.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Llorent Bedmar, V. y Terron Caro, M.T. (2012). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.5

Llorent Bedmar, V. & Terron Caro, M.T. (2012). Socio-educational policies in Germany, Spain and France for the integration of immigrants. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.5

CENTROS DE TRABAJADORES INMIGRANTES EN EL ESTE DE MASSACHUSETTS, EUA: FOMENTANDO SERVICIOS, APOYO, DEFENSA, Y ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

IMMIGRANT WORKERS CENTERS IN EASTERN MASSACHUSETTS, USA: FOSTERING SERVICES, SUPPORT, ADVOCACY, AND COMMUNITY ORGANIZING

CENTROS DE TRABALHADORES IMIGRANTES NO LESTE DE MASSACHUSETTS, EUA: PROMOVENDO SERVIÇOS, ADVOCACIA, SUPORTE, E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

Humberto Reynoso-Vallejo

UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS MEDICAL SCHOOL

Lee Staples

BOSTON UNIVERSITY SCHOOL OF SOCIAL WORK

RESUMEN: Este trabajo de investigación tuvo como propósito examinar cómo los Centros de Trabajadores Inmigrantes (CTI), localizados en la parte Este del Estado de Massachusetts (EU), están estructurados en torno a doce dimensiones de desarrollo organizativo y organización comunitaria. Métodos cualitativos de investigación fueron utilizados en este estudio para identificar temas comunes entre los seis CTI y las tres organizaciones de apoyo a inmigrantes, así como sus respuestas organizativas en el actual ambiente anti-inmigrante. Los CTI constituyen una muestra de conveniencia, lo que permitió a los investigadores recopilar datos usando la metodología de estudio de caso. Entrevistas semi-estructuradas en profundidad se realizaron entre los meses de Julio y Septiembre de 2009 para responder a las siguientes preguntas de investigación: 1) ¿Cuáles son los temas comunes para el desarrollo de los CTI?, y 2) ¿Cómo responden los CTI al actual sentimiento anti-inmigrante, las políticas de migración intolerantes, y a la creciente explotación en esta economía en problemas? Los temas comunes entre los CTI incluyen dar prioridad a la organización comunitaria para defender los derechos de los trabajadores y el empoderamiento colectivo. Sub-modalidades como la educación, la formación y el desarrollo de liderazgo son una característica común. Se proporciona apoyo individual, y en algunos casos la programación, siempre en un contexto que hace hincapié en la necesidad de la acción colectiva para superar la injusticia. Los temas tratados incluyen la salud / seguridad, el acoso sexual, discriminación, y varios problemas asociados con los salarios (insuficiente, pagos atrasados, salarios caídos, y la falta de pago de horas extras). Los CTI responden a las políticas y prácticas anti-inmigrantes mediante el apoyo a esfuerzos más amplios para lograr una reforma migratoria a nivel municipal, estatal y federal. Las coaliciones de CTI y sus aliados intentan realizar cam-

bios en las políticas a nivel estatal y federal mediante el uso de una variedad de tácticas organizativas, incluyendo el cabildeo legislativo, eventos de prensa, mítines, marchas, vigílias y una variedad de acciones directas.

PALABRAS CLAVE: Centros de Trabajadores Inmigrantes, Derechos de los Trabajadores, Justicia Social, Acción Directa, Organización Comunitaria.

ABSTRACT: Immigrant Workers Centers (IWCs) are community-based organizations that have been developed in the United States to promote and protect workers' rights through support, services, advocacy, and organizing initiatives. The purpose of this research study was to examine how IWCs in the Eastern part of the state of Massachusetts are structured along twelve dimensions of organizational development and community organizing. Qualitative research methods were used to identify shared themes within the six IWCs and three immigrant support organizations, as well as their organizational responses to the current anti-immigrant environment. IWCs constituted a convenience sample which enabled the researchers to gather data utilizing a case study methodology. In-depth semi-structured interviews were conducted between the months of July and September of 2009 to answer the following research questions: 1) What are the shared themes for the development of Immigrant Workers Centers?, and 2) How do Immigrant Workers Centers respond to current anti-immigrant sentiment, intolerant immigration policies, and increased exploitation in this troubled economy? Shared themes among the IWCs include prioritizing community organizing for workers' rights and collective empowerment. Sub-modalities such as education, training and leadership development are a common feature. While some individual support is provided, and in some cases, programming, it always is offered within a context that emphasizes the need for collective action to overcome injustice. Issues addressed include health/safety, sexual harassment, discrimination, and various problems associated with wages (underpayment, missed payments, collecting back wages, and lack of overtime pay). IWCs respond to anti-immigrant policies and practices by supporting larger efforts for immigration reform at the municipal, state, and federal levels. Coalitions of IWCS and their allies attempt to make statewide and federal policy changes by using a variety of organizing tactics, including legislative lobbying, media events, rallies, marches, vigils, and a variety of direct actions. The community organizing principles and methods employed by IWCs are consistent with the theoretical tenets of social pedagogy, and given the increasing number of immigrant workers experiencing growing hostility and deteriorating working conditions in Europe, the applicability of this new model should be considered by both scholars and practitioners.

KEYWORDS: Immigrant Worker Centers, Workers Rights, Social Justice, Direct Action, Community Organizing.

RESUMO: O objetivo deste estudo foi analisar como os centros de trabalhadores imigrantes (CTI) na parte leste do estado de Massachusetts são estruturados ao longo de doze dimensões do desenvolvimento organizacional e organização comunitária. Métodos de pesquisa qualitativa foram utilizados para identificar temas comuns dentro dos seis CTI e três organizações de apoio de imigrantes, bem como suas respostas organizacionais ao ambiente anti-imigrante atual. CTI constituíram uma amostra de conveniência que permitiu aos pesquisadores para coletar dados, utilizando uma metodologia de estudo de caso. Em profundidade entrevistas semi-estruturadas foram realizadas entre os meses de julho e setembro de 2009 para responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais são os temas comuns para o desenvolvimento de Centros de trabalhadores imigrantes, e 2) Como respondem os centros de trabalhadores imigrantes ao sentimento anti-imigrante atual, as políticas de imigração intolerantes, e uma maior exploração nessa economia em apuros? Temas compartilhados entre os CTI incluem comunidade priorizando a organização pelos direitos dos trabalhadores e de empoderamento coletivo. Sub-modalidades como o desenvolvimento da educação, formação e liderança são uma característica comum. Enquanto alguns o apoio individual é fornecido, e, em alguns casos,

a programação, ele sempre é oferecido dentro de um contexto que enfatiza a necessidade de ação coletiva para superar a injustiça. As questões abordadas incluem saúde/segurança, assédio sexual, discriminação e vários problemas associados com salários (pagamento a menor, falta de pagamentos, recolhendo de volta salários e falta de pagamento de horas extras). Os assuntos abordados incluem saúde/segurança, assédio sexual, discriminação e vários problemas associados com o salário (recolhimento a menor, os pagamentos não atendidas, de coleta de volta salários e falta de pagamento de horas extras). CTI respondem a anti-imigrantes políticas e práticas, apoiando os esforços maiores para a reforma da imigração no municipal, estadual e federal. Coligações de CTI e seus aliados tentam fazer mudanças nas políticas estaduais e federais, utilizando uma variedade de táticas de organização, incluindo lobby legislativo, eventos de mídia, comícios, marchas, vigílias, e uma variedade de ações directas.

PALAVRAS-CHAVE: Centros de trabalhadores imigrantes, direitos dos trabalhadores, a justiça social, ação directa, organização comunitária.

Introducción

Las políticas de inmigración continúan siendo temas muy tensos en Estados Unidos, particularmente en lo que respecta a los trabajadores latinos. La actual crisis económica ha incrementado dramáticamente el sentimiento anti-inmigrante - un fenómeno que sin duda se ha experimentado en muchos países Europeos. La debilitación de la economía ha exacerbando los problemas de los recién llegados en cuanto a limitaciones en el acceso al empleo y a posibilidades de formación, malas condiciones laborales, bajos salarios y restricciones a las prestaciones de asistencia sanitaria. En respuesta a ello, los Centros de Trabajadores Inmigrantes (CTI) se formaron, principalmente en las zonas urbanas de los Estados Unidos, para promover y proteger los derechos de los trabajadores a través del empoderamiento colectivo y la organización de iniciativas a nivel comunitario, no solo en las zonas de trabajo (Fine, 2006). Los principios y métodos de la organización comunitaria son fundamentales para los CTI y van en línea con la pedagogía social; estos centros tienen gran potencial para convertirse en un modelo replicable de organización de relevancia en el ámbito europeo.

Esta investigación cualitativa estudia el papel mediador de los Centros de Trabajadores Inmigrantes en el estado de Massachusetts como espacio para impartir conocimientos acerca de los derechos legales, facilitando la pedagogía crítica, la promoción de la educación política, fomentando el desa-

Introduction

Immigration policy continues to be a highly charged topic in the United States, particularly as it pertains to Latino workers. The current economic crisis has increased anti-immigrant sentiment dramatically - a phenomenon that certainly has been experienced in many European nations. The weakened economy has exacerbated problems for newcomers related to limited employment and training opportunities, poor working conditions, low wages, and restricted access to healthcare benefits. In response, Immigrant Workers Centers (IWCs) have been formed primarily in urban areas in the United States to promote and protect workers' rights through collective empowerment and organizing initiatives at the community level, rather than in the workplace (Fine, 2006). The community organizing principles and methods that are central to IWCs are in alignment with social pedagogy; and these centers show great promise to become a replicable organizational model that has potential relevance in the European arena.

This qualitative study examines the mediating role of Immigrant Workers Centers in the state of Massachusetts as a locus for imparting knowledge about legal rights, facilitating critical pedagogy, promoting political education, fostering leadership development, teaching skills for collective self-advocacy, and supporting community organizing. Semi-structured interviews with key

rollo del liderazgo, la enseñanza de competencias para la defensa colectiva y la organización comunitaria. Entrevistas semi-estructuradas con informantes clave se llevaron a cabo en seis CTI utilizando la metodología de estudio de caso. El análisis de estos CTI se ha realizado a través de las doce dimensiones de desarrollo organizacional desde el enfoque de la organización comunitaria: Circunstancias Históricas de Formación; Metas, Objetivos, y Modalidades de Orientación (Servicios/ Apoyo/ Defensa/ Organización); Dotación de Personal; Modelos de Participación, Liderazgo, Estructura, Sistema de objetivos, Estrategias y Tácticas, Recursos, Aliados; Sistemas de Comunicación (internos y externos), y Resultados (Bobo et al, 2001; Daley, 2002; Boehm & Staples, 2005; Ephross & Vassil, 2005; Staples, 2004). También se analiza la presencia de trabajadores sociales capacitados profesionalmente como personal en estos centros o como aliados en las agencias de servicios humanos de apoyo.

Los Estados Unidos, como la economía más fuerte del mundo, constituyen también el mayor Mercado laboral informal. Actualmente, los inmigrantes ilegales representan el 30 % del total de población nacida en el extranjero, aproximadamente 11,9 millones de personas y el 4% de la población total de EE.UU (Passel & Cohn, 2008). De acuerdo con un reciente informe, 24,4 millones de personas o el 15,7% de la fuerza de trabajo de EE.UU. de 16 años o más, era de origen extranjero, un aumento del 12,7% desde el 2000 (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2007). Los inmigrantes vienen a los EE.UU. principalmente como trabajadores, estén o no documentados, y con frecuencia trabajan en malas condiciones. Muchos de esos trabajadores no están calificados. La mayoría pagan impuestos y seguridad social que no llegan a recuperar, reciben menos prestaciones sociales (salud, educación, programas de ayuda social, y los derechos de voto) que otros trabajadores, contribuyendo así a subsidiar la economía de los EE.UU.

Recientemente, el entorno político en los Estados Unidos ha llegado a ser más hostil hacia los inmigrantes, como evidencian la implementación de políticas y prácticas más punitivas, particularmente para los trabajadores Latinoamericanos indocumentados de México, Centro América y la Repú-

informants were conducted at six IWCs using a case study methodology. The analysis of these IWCs has been conducted along twelve dimensions of organizational development with a particular focus on community organizing: Historical Circumstances of Formation; Goals, Objectives, and Modality Orientation (Services/ Support/Advocacy/Organizing); Staffing; Participation Patterns; Leadership; Structure; Target Systems; Strategies and Tactics; Resources; Allies; Communication Systems (internal and external); and Outcomes (Bobo et al, 2001; Daley, 2002; Boehm & Staples, 2005; Ephross & Vassil, 2005; Staples, 2004). The presence of professionally trained social workers as staff in these centers or as allies in supportive human services agencies also is explored.

As the world's strongest economy, the United States also constitutes the largest informal labor market. Currently, unauthorized immigrants represent up to 30 per cent of the total foreign-born population, approximately 11.9 million people and 4% of the total U.S. population (Passel & Cohn, 2008). According to a recent report, 24.4 million people or 15.7% of the U.S. labor force age 16 and over was foreign born, an increase from 12.7% in 2000 (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2007). Immigrants come to the U. S. primarily as workers, whether or not they have legal documentation, and frequently they labor under substandard conditions. Many of these workers are unskilled. The majority pay taxes and social security that they will not recover, receiving fewer social welfare benefits (health, education, entitlement programs, and voting rights) than other workers, thereby helping to subsidize the U.S. economy.

Recently, the political environment in the United States has become more hostile towards immigrants, as evidenced by the implementation of more punitive policies and practices, particularly for undocumented Latino workers from Mexico, Central-America, and the Dominican Republic (Sen, 2003; Nguyen, 2005). These workers lack the same rights as are enjoyed by other immigrant workers who are considered to be White, and they face additional challenges associated with racism. In this research study, workers' rights are not defined quantitatively as the

blica Dominicana (Sen, 2003; Nguyen, 2005). Estos trabajadores carecen de los mismos derechos que los demás trabajadores inmigrantes considerados como Blancos, y se enfrentan a desafíos adicionales relacionados al racismo. En este estudio de investigación, los derechos de los trabajadores no son definidos cuantitativamente como el acceso a bienes y servicios. En su lugar, se operacionalizan cualitativamente como el acceso a los beneficios sociales asociados con ser miembros con pleno derecho dentro de la sociedad, es decir, como ciudadanos (Marshall, 1950, p.8). Aquí, la ciudadanía no se concibe como una situación jurídica, sino más bien como el derecho que todos los trabajadores deben poseer como miembros de la sociedad.

Mientras que diversas agencias de servicios humanos han intentado abordar las necesidades a nivel individual, surge todo un movimiento por los derechos de los inmigrantes que persiguen grandes cambios sistémicos (Milkman, 2006). Este fenómeno ha resultado un incremento en diversos modelos de acción colectiva, incluyendo en el trabajo la organización comunitaria. Históricamente, los trabajadores inmigrantes han participado activamente en sindicatos, haciendo una gran contribución como líderes y como trabajadores. De hecho, como la mano de obra inmigrante ha crecido de manera constante, recientemente, ha ayudado a la revitalización del movimiento obrero en muchas empresas. Sin embargo, los Centros de Trabajadores Inmigrantes operan en la comunidad en vez de en el lugar de trabajo, y esto puede entenderse mejor a través del objetivo teórico de la organización comunitaria, lo que implica una acción colectiva a nivel de base para abordar intereses comunes y lograr un cambio social. Existe una amplia literatura sobre organización, organización comunitaria y práctica comunitaria (Alinsky 1971; Bobo et al, 200; Brueggemann, 2002; Freire 1972, 1973; Mondros & Staples, 2008; Rothman, 1969, 2001; Rubin & Rubin, 2005; Sen, 2003; Staples 2004; Weil, 2012). Staples (2004) definió la organización comunitaria como, “acción colectiva aprovechando la fuerza en número de los miembros de la comunidad, los procesos de participación y liderazgo local para reducir las desigualdades de poder y lograr objetivos compartidos para el cambio social” (pp. 1-2).

Los Centros de Trabajadores Inmigrantes se inspiran en los principios desarrollados y de carácter

access to goods and services. Instead, they are operationalized qualitatively as access to the social benefits associated with being full members of society, that is, as citizens (Marshall, 1950, p.8). Here, citizenship is conceptualized not as a legal status, but rather as the rights that all workers should possess as members of society.

While a wide range of human services agencies have attempted to address needs at the individual level, an immigrant rights movement has emerged to pursue larger systemic change (Milkman, 2006). This phenomenon has resulted in a dramatic increase in various forms of collective action, including both labor and community organizing. Historically, immigrant workers have participated actively in labor unions, making a strong contribution as leaders and rank-and-file workers. Indeed, more recently, as the immigrant labor force has grown steadily, they have helped revitalize the labor movement in many industries. However, Immigrant Workers Centers operate in the community instead of the workplace, and they best can be understood through the theoretical lens of community organizing, which entails collective action at the grassroots level to address common interests and to bring about social change. There is an extensive literature on organizing, community organization, and community practice (Alinsky 1971; Bobo et al, 200; Brueggemann, 2002; Freire 1972, 1973; Mondros & Staples, 2008; Rothman, 1969, 2001; Rubin & Rubin, 2005; Sen, 2003; Staples 2004; Weil, 2012). Staples (2004) defined *community organizing* as, “collective action by community members drawing on the strength of numbers, participatory processes, and indigenous leadership to decrease power disparities and achieve shared goals for social change” (pp. 1-2).

Immigrant Workers Centers draw on principles developed and popularized by legendary community organizer Saul Alinsky (1971), including: building powerful locally-based organizations; systematically recruiting organizational members from the affected community; training leaders from that constituency; identifying specific, “winnable” issues of immediate concern; fixing responsibility on the appropriate institutional decision-makers; and engaging in so-

popular del legendario organizador comunitario Saul Alinsky (1971), incluyendo: la construcción de poderosos grupos de organización local, reclutando sistemáticamente a miembros de la organización de la comunidad afectada, capacitando a los líderes del grupo, identificando específicamente las cuestiones “factibles” de interés inmediato, fijando responsabilidades en la toma de decisiones institucional, y participando en campañas de acción social “para convencer, presionar o coaccionar [aquellos] en la toma de decisiones para alcanzar metas colectivas ya sea para actuar de una manera determinada o para modificar o detener ciertas actividades” (Staples, 2004, p. 9). Estas organizaciones también incorporan los principios del maestro brasileño, teórico social y activista político, Paulo Freire (1972, 1973), incluyendo: un énfasis en el desarrollo personal de los participantes; el ejercicio de las competencias de diálogo para problematizar cuestiones personales / locales, a través de la codificación de las cuestiones más destacables de su vida a través de fotografías, historias, poemas, dibujos animados, teatro o música; y la facilitación de la concientización sobre las fuentes de opresión a través de la “educación para la liberación” y la pedagogía crítica; las prácticas participativas, y la acción colectiva para lograr el cambio transformador en la justicia social y el bienestar colectivo. Cabe señalar que el enfoque pedagógico de Freire es especialmente relevante para esta revista.

A lo largo de los Estados Unidos, los CTI han sido organizados por diferentes entidades, incluidas las ONG’s multiculturales (23%), las organizaciones religiosas (22%), sindicatos / sindicato unidades de la organización (14%), iniciativas comunitarias (9%), agencias de servicios sociales (9%), fallidas uniones sindicales (9%), organizaciones legales (9%), y un 5% los movimientos solidarios (Fine, 2006, p.15). Los dos modelos predominantes son los servicios sociales y las propuestas centradas en los trabajadores (Calderón et al, 2003). El componente esencial del modelo de servicio social es una bolsa de trabajo con una estructura institucional similar a las organizaciones sin fin de lucro. También incluyen otros servicios, clases de inglés como segundo idioma, ropa gratuita, despensa de alimentos, programa de formación laboral, clases de alfabetización, actividades comunitarias, servicios médicos y formación en liderazgo.

cial action campaigns “to convince, pressure, or coerce [those] decision-makers to meet collective goals either to act in a specified manner or to modify or stop certain activities” (Staples, 2004, p. 9). These organizations also incorporate principles from the influential Brazilian social theorist and political activist, Paulo Freire (1972, 1973), including: an emphasis on the personal development of individual participants; exercising the skills of dialogue to *problematize* personal/local issues, often through *codification* that brings salient issues to life through photographs, stories, poems, cartoons, drama or music; the facilitation of *conscientization* about the sources of oppression through “liberation education” and critical pedagogy; participatory *praxis*, and collective action for transformative change to achieve social justice and collective well-being. It should be noted that Freire’s pedagogical approach is particularly relevant for this journal.

Across the United States, IWCs have been established by a variety of entities, including multicultural NGOs (23%), faith-based organizations (22%), union/union organizing drives (14%), community-based initiatives (9%), social service agencies (9%), failed union drives (9%), legal organizations (9%), and 5% solidarity movements (Fine, 2006, p. 15). The two predominant models are *social services* and *workers centered* approaches (Calderon et al, 2003). The essential component of the *social services* model is a hiring hall with an institutional structure similar to non-profit organizations. Other services include ESL classes, free clothing, a food pantry, job training program, literacy classes, community activities, medical services, and leadership training. The *workers centered* approaches are less institutionalized and more participatory, with workers serving as leaders and managers, and more frequently linked to grassroots community groups. This study builds on the existing data about Immigrant Workers Centers with an in-depth analysis of six IWCs in a Northeastern state with a particular focus on community organizing and the roles of professionals and other community members. Research questions included: 1) What are the shared themes for the development of

Las propuestas centradas en los trabajadores están menos institucionalizadas y son más participativas, los trabajadores son los protagonistas y gestores, y normalmente están más relacionados con organizaciones comunitarias de base. Este estudio se basa en los datos existentes sobre los centros de trabajadores inmigrantes, añadiendo un análisis en profundidad de seis CTI en un Estado del noreste, prestando particular atención a la organización comunitaria y al papel de los profesionales y otros miembros de la comunidad. Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: 1) ¿Cuáles son los temas comunes para el desarrollo de los CTI?, y 2) ¿Cómo responden los CTI al actual sentimiento anti-inmigrante, las políticas de migración intolerantes, y a la creciente explotación en esta economía en problemas?

1. Método

Métodos cualitativos de investigación fueron utilizados en este estudio para identificar temas comunes entre los CTI y las tres organizaciones de apoyo a inmigrantes, así como sus respuestas organizativas en el actual ambiente anti-inmigrante. Los CTI constituyeron la muestra (representando a las organizaciones de la parte oriental del estado que tratan con diferentes trabajadores inmigrantes), que permitió a los investigadores obtener los datos a través de la metodología de estudio de caso. Se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas entre los meses de julio y septiembre de 2009 en seis CTI, así como con en tres organizaciones de apoyo a inmigrantes. Las entrevistas incluían medidas relacionadas con las 12 dimensiones del desarrollo organizacional. Criterios para la selección de CTI incluido el de servir a los inmigrantes “de color.” En los Estados Unidos la “gente de color” ha sido excluida tradicionalmente por los grupos que componen el sector de la población Blanca. Los CTI estudiados fueron Casa do Trabalhador do Metro West, Centro Comunitario de los Trabajadores, Centro Presente, Chelsea Collaborative, Chinese Progressive Association, y MassCOSH (Massachusetts Coalition of Occupational Safety and Health). Es importante destacar que Chelsea Collaborative, Centro Presente, Chinese Progressive Association, y Mass COSH también tienen otros programas, además de

Immigrant Workers Centers?; and 2) How do Immigrant Workers Centers respond to current anti-immigrant sentiment, intolerant immigration policies, and increased exploitation in this troubled economy?

1. Methods

Qualitative research methods were used to identify shared themes within IWCs, as well as their organizational responses to the current anti-immigrant environment. IWCs constituted a convenience sample (they represent the organizations in the Eastern part of the state that are dealing with diverse immigrant workers) which enabled the researchers to gather data utilizing a case study methodology. In-depth semi-structured interviews were conducted between the months of July and September of 2009 with six IWCs, as well as with three immigrant support organizations. Interviews included measures related to the 12 dimensions of organizational development. Criteria for selecting IWCs included serving immigrants “of color.” In the United States “people of color” are traditionally excluded groups that comprise the non-White segment of the population. The IWCs studied included Casa do Trabalhador do Metro West, Centro Comunitario de los Trabajadores, Centro Presente, Chelsea Collaborative, Chinese Progressive Association, and MassCOSH (Massachusetts Coalition of Occupational Safety and Health). It is important to note that Chelsea Collaborative, Centro Presente, Chinese Progressive Association, and Mass COSH also have other programs in place in addition to IWCs. Im-

sus CTI. Estas organizaciones de apoyo al inmigrante incluyen los programas Jobs with Justice, Organización Maya K'iche, y Massachusetts Interfaith Committee for Workers Justice.

Los datos cualitativos son recogidos de las entrevistas grabadas con los miembros del personal de los CTI y las organizaciones de apoyo, así como las notas de campo tomadas por los autores. Las entrevistas grabadas fueron transcritas, codificadas y analizadas, y las notas de campo se han añadido al análisis final.

2. Hallazgos

Las dificultades económicas, la dislocación, y otros perniciosos problemas sociales han obligado a las personas a abandonar sus países y emigrar a los Estados Unidos. El número de inmigrantes se ha ido incrementando de manera constante desde 1970 (Passel & Suro, 2005). En el 2000, de acuerdo con el Censo de EE.UU, durante el periodo comprendido entre 1990 y 2000, la población nacida en el extranjero creció un 50% pasando de 19.767.316 a 31.107.889. En la primera mitad de 1990, un promedio de 1,1 millones de inmigrantes ingresaron al país anualmente (Passel & Suro, 2005). Los nacidos en el extranjero en el 2000 representaban al once por ciento de la población total de EE.UU. De los nacidos fuera de Estados Unidos, más de la mitad venían de países de América Latina, seguido por Asia (26%) y Europa (16%). A pesar de hacer una contribución significativa a nuestro país, a menudo los trabajadores inmigrantes se enfrentan a múltiples desafíos y factores estresantes. Los CTI y las organizaciones comunitarias han tratado de incrementar el capital social de los nuevos trabajadores inmigrantes, poniendo especial énfasis en la dimensión política, representados por acciones colectivas para hacer frente a la explotación, la discriminación y la injusticia social (Reynoso-Vallejo, Miranda & Staples, 2009). En este apartado se presentan los resultados para cada una de las 12 dimensiones del desarrollo organizacional, seguido de un resumen de los temas compartidos por los participantes de los CTI, y el análisis de los resultados. La Figura 1 nos muestra los CTI y las organizaciones de apoyo al inmigrante, en función de las circunstancias históricas de formación (primera dimensión del desarrollo organizacional).

migrant support organizations included Jobs with Justice, Organización Maya K'iche, and Massachusetts Interfaith Committee for Workers Justice. Qualitative data included recorded interviews with staff members of IWCs and support organizations, as well as field notes taken by the authors. Recorded interviews were transcribed, coded and analyzed, and field notes were added to the final analysis.

2. Findings

Economic difficulties, dislocation, and other pernicious social problems have forced people to leave their countries and migrate to the United States. The number of immigrants has been increasing steadily since the 1970s (Passel & Suro, 2005). According to the 2000 U.S. Census, during the period between 1990 to 2000, the foreign born population grew over 50% from 19,767,316 to 31,107,889. In the first half of the 1990s, an average of 1.1 million migrants entered the country annually (Passel & Suro, 2005). The foreign born in 2000 represented eleven percent of the total US population. Of those born outside the United States, over half were from Latin American countries, followed by Asia (26%) and Europe (16%). While making a significant contribution to our country, immigrant workers often face multiple stressors and challenges. IWCs and community organizations have been trying to increase social capital among recent immigrant workers, with a particular emphasis on the political dimension, represented by collective action taken to address exploitation, discrimination and social injustice (Reynoso-Vallejo, H., Miranda, C., and Staples, L. 2009). In this section findings for each of the 12 dimensions of organizational development are presented, followed by a summary of shared themes by participant IWCs, and an analysis of the results. Figure 1 shows the IWCs and immigrant support organizations in terms of the historical circumstances of formation (first dimension of organizational development).

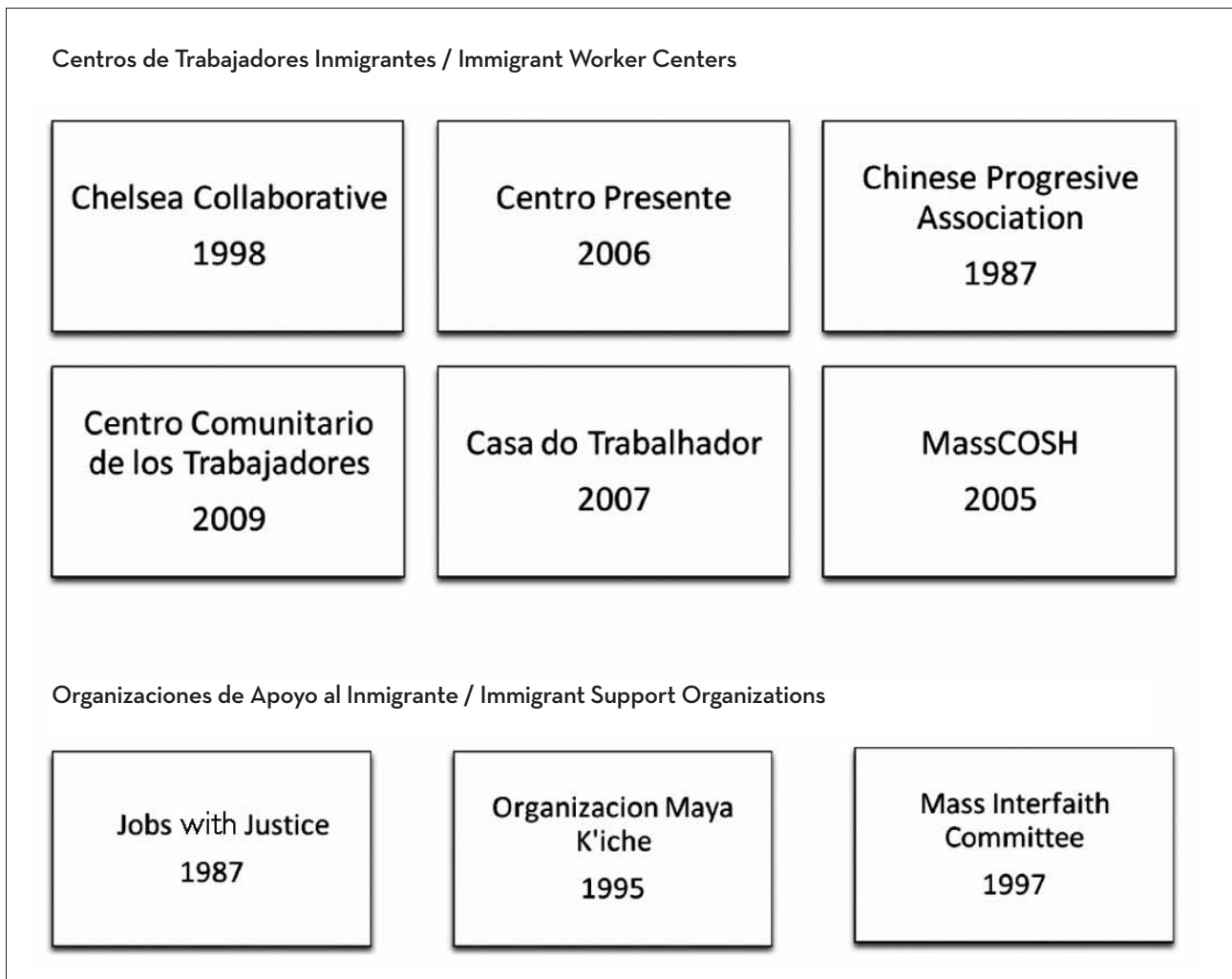


Figura 1. *Fundación de Centros de Trabajadores Inmigrantes y Organizaciones de Apoyo al Inmigrante.*

Figure 1. *Foundation of Immigrant Worker Centers and Immigrant Support Organizations.*

2.1 *Circunstancias Históricas de Formación*

Los CTI comenzaron a organizarse en el área de Boston durante la década de 1980 para ayudar a los trabajadores inmigrantes que enfrentaban problemas relacionados a opciones limitadas de empleo, bajos salarios, condiciones de trabajo inseguras, acoso sexual, y la falta de beneficios. El primer CTI fue creado en 1987 por el Chinese Progressive Association (CPA), como organización comunitaria al “estilo Alinsky” en el área de Chinatown de la ciudad de Boston. El CPA desarrolló su CTI en respuesta a la lucha por los derechos de los trabajadores cuando un gran número de mujeres chinas, trabajadoras de la confección, fueron desplazadas así como el cierre de una serie de empresas textiles en Chinatown. La organización tiene una larga experiencia en la organización comunitaria y en el desarrollo de cam-

2.1 *Historical Circumstances of Formation*

IWCs began to organize in the Boston area during the 1980s to aid immigrant workers who were dealing with problems related to limited employment options, low wages, unsafe working conditions, sexual harassment, and lack of benefits. The first IWC was formed in 1987 by the Chinese Progressive Association (CPA), an “Alinsky style” community organization in the Chinatown area of the city of Boston. CPA developed their IWC in response to the struggle for workers’ rights when large numbers of Chinese women garment workers were displaced as a number of textile operations began closing in Chinatown. The organization has a long experience in community organizing and developing workers’ campaigns, as well as pro-

pañías de trabajadores, así como en la proporción de diferentes servicios para los residentes de Chinatown como son la educación de adultos, el desarrollo juvenil, la participación cívica y la orientación para el conocimiento de los derechos.

El CTI de Chelsea Collaborative se creó en 1998 organizada con el fin de defender los derechos de los trabajadores inmigrantes de Centro. La Chelsea Collaborative también participa en la organización comunitaria abordando temas de justicia ambiental, la vivienda asequible, servicios de la ciudad, la educación pública, el empleo juvenil y la organización juvenil.

Centro Presente creó su CTI en el 2006 después de que sus miembros, principalmente procedentes de Centroamérica, llevaran a cabo un análisis político relacionado con los derechos de los trabajadores. La organización también trabaja para la reforma de la política de inmigración y ofrece programas de educación de adultos, desarrollo juvenil, y protección jurídica.

El Centro Comunitario de los Trabajadores fue creado en 2009 por el miembro fundador de la Organización Maya-K'iche, cuya experiencia como organizador comunitario, se remonta a su natal Guatemala. Al ser testigo de atrocidades provocadas por la guerra contra los pobres e indígenas, aprendió como organizarse a partir de la implicación de su padre como uno de los líderes del movimiento de resistencia indígena y de su propia experiencia como superviviente.

Casa do Trabalhador do Metro West comenzó en 2007 con el propósito de servir a la creciente población de población inmigrante brasileña de la zona. Desde su creación, Casa do Trabalhador se ha enfrentado a los desafíos de organizaciones anti-inmigrantes instaladas en la región.

MassCOSH establece su CTI en 2005. La organización reúne a los trabajadores y aliados para organizarse y defender la seguridad, los puestos de trabajo seguros y la promoción de comunidades saludables. Además, MassCOSH establece los programas Labor Environment Health Initiative (Salud en el medio laboral), Teens Lead at Work (formación y apoyo jóvenes trabajadores) y Union Education and Organizing (fortalecimiento movilización y organización por la seguridad y salud de las condiciones laborales).

viding services to the residents of Chinatown, including adult education, youth development, civic participation, and know-your-rights counseling.

The IWC at the Chelsea Collaborative was formed in 1998 in order to help Central-American immigrant workers organize to defend their rights. The Collaborative also engages in community organizing addressing issues of environmental justice, affordable housing, city services, public education, youth employment and youth organizing.

Centro Presente formed their IWC in 2006 after their members, mainly from Central America, conducted a political analysis related to workers' rights. The organization also works for immigration policy reform and provides programs for adult education, youth development, and legal services.

Centro Comunitario de los Trabajadores was formed in 2009 by a former member of Organización Maya-K'iche, whose personal experience as community organizer goes back to his native Guatemala. While witnessing the atrocities of the war against the poor and indigenous people, he learned to organize from his father's involvement as one of the leaders of the indigenous resistance movement, and from his own experience as survivor.

Casa do Trabalhador do Metro West started in 2007 with the purpose of serving the rapidly growing Brazilian immigrant population in the area. Since its creation, Casa do Trabalhador has faced the challenges of anti-immigrant organizations established in the region.

MassCOSH established their IWC in 2005. The organization brings together workers and allies to organize and advocate for safe, secure jobs and healthy communities. In addition, MassCOSH has established programs including the Labor Environment Health Initiative, Teens Lead at Work, and Union Education and Organizing.

Immigrant support organizations include Jobs with Justice formed in 1987 with the purpose of building a strong progressive labor movement; Organización Maya-K'iche, established in 1995 to support displaced Mayans from Guatemala liv-

Estas organizaciones de apoyo a los inmigrantes incluidos Jobs with Justice creada en 1987 con el propósito de construir un fuerte movimiento laboral progresista; Organización Maya-K'iche, creada en 1995 para apoyar a los Mayas que viven desplazados de Guatemala en el área de New Bedford; y Mass Interfaith Committee for Workers Justice comenzó en 1997 para enlazar componentes religiosos y de organización comunitaria.

2.2 Metas, Objetivos y Modelo de Orientación (Servicios, Apoyo, Defensa, Organización)

Los temas prioritarios compartidos entre los CTI y sus partidarios de la comunidad incluyen la organización por los derechos de los trabajadores y el empoderamiento colectivo (no defensa individual o servicios directos). Sub-modalidades tales como el desarrollo de la educación, la enseñanza, el entrenamiento y el liderazgo son una característica común. Mientras que algunos proporcionan apoyo individual y, en algunos casos, programas (educación, protección jurídica y asesoramiento de los derechos de los trabajadores), siempre se ofrece dentro de un contexto que hace hincapié en la necesidad de una acción colectiva para superar la injusticia. Las temáticas tratadas incluyen la salud / seguridad, el acoso sexual, la discriminación y los diversos problemas relacionados con los salarios (insuficiente, pagos atrasados, salarios caídos y la falta de pago de horas extras).

Las prácticas discriminatorias, basadas en la supremacía de la ideología blanca, son experimentadas comúnmente por los diferentes colectivos de trabajadores inmigrantes, especialmente por los de origen indígena. Por ejemplo, el director del Centro Comunitario de los Trabajadores, de origen maya, mencionó que:

“A veces los trabajadores inmigrantes son maltratados... Nos dijeron ‘mueve tu culo o llamaré a inmigración’. Nos ven como animales... nos pagan el salario mínimo... 7 dólares... ‘si tu no lo quieres, ve-te’ [dijo el propietario de la fábrica]. La empresa textil maltrata a los indígenas como yo... nos dijeron estáis fuera. A pesar de que no tener papeles, los portugueses no fueron molestados porque ellos parecen gringos.”

ing in the New Bedford Area; and Mass Interfaith Committee for Worker Justice started in 1997 to link religious constituents and community organizations.

2.2 Goals, Objectives, and Modality Orientation (Services, Support, Advocacy, Organizing)

Shared themes among the IWCs and their supporters include prioritizing community organizing for workers' rights and collective empowerment (not individual advocacy or direct services). Sub-modalities such as education, coaching, training and leadership development are a common feature. While some individual support is provided, and in some cases, programming (education, legal services, and workers' rights counseling), it always is offered within a context that emphasizes the need for collective action to overcome injustice. Issues addressed include health/safety, sexual harassment, discrimination, and various problems associated with wages (underpayment, missed payments, collecting back wages, and lack of overtime pay). Discrimination practices based on white supremacist ideologies are commonly experienced by particular segments of immigrant workers, particularly those from indigenous backgrounds. For instance, the leader of the Centro Comunitario de los Trabajadores, who is himself a Mayan indigenous, mentioned that:

“Sometimes immigrant workers are mistreated... they said ‘move your ass or I call immigration’. They see us as animals... pay minimum salary...7 dollars... ‘if you don't want it, leave’ [said a factory owner]. A textile company treated badly indigenous like me... told us you are out. Portuguese were not bothered, even though they did not have documents, because they look like gringos.”

2.3 *Plantilla*

La mayoría de los miembros de la plantilla de los CTI son inmigrantes. Por ejemplo, la de Chelsea Collaborative está compuesta por inmigrantes de diferentes países de América Central y del Sur, y Puerto Rico, formados para llegar a ser defensores de los trabajadores. Otros CTI tienen experiencia de organización comunitaria traída de sus países de origen (como, el director del Centro Comunitario de los Trabajadores), mientras que otros han desarrollado conocimiento y competencias en cargos con organizaciones de base en los Estados Unidos (por ejemplo, Centro Presente). El papel de la organización comunitaria incluye ser facilitador, formador, entrenador y educador de adultos. A menudo hay intentos de desarrollar nuevos cargos entre la circunscripción electoral de los trabajadores inmigrantes, ya que la mayoría de CTI están insuficientemente atendidos debido a las limitaciones presupuestarias, por lo tanto limita las oportunidades de empleabilidad. Con frecuencia, abogados ofrecen *pro bono*, servicio para el bien público de manera voluntaria, asistiendo a los CTI en diferentes medios. La actual crisis económica también presenta desafíos adicionales para los CTI.

2.4 *Modelos de Participación*

Las características demográficas de los trabajadores inmigrantes en este estudio hacen referencia a los latinos de América Central, los indígenas centroamericanos, brasileños y chinos. Los esfuerzos por la integración y la incorporación se han llevado a cabo a través de redes de trabajadores, iglesias, programas de radio, distribución de materiales educativos y visitas domiciliarias. Muchos trabajadores llegan a los CTI buscando servicios, frecuentemente son reclutados de manera masiva en reuniones periódicas y talleres informativos. Otros reciben algún tipo de asistencia individual, pero rápidamente son conectados al grupo de trabajadores activistas ocupados en las sesiones centradas en los derechos de los trabajadores y de formación política. Tras una redada de los altos perfiles del U.S. Immigration and Customs Enforcement (ICE) en 2007 que afectó a cientos de trabajadores y sus familias (la mayoría de América Central), el Centro Comunitario de los

2.3 *Staffing*

The majority of IWC staff members are immigrants themselves. For instance, the IWC at the Chelsea Collaborative is comprised of immigrants from different countries of Central and South America, and Puerto Rico, trained to become workers' advocates. Other IWCs have prior community organizing experience in their countries of origin (e.g. the leader of Centro Comunitario de los Trabajadores), while others have developed knowledge and skills in staff positions with grassroots organizations in the United States (e.g. Centro Presente). The role of community organizer includes being a facilitator, trainer, coach, and adult educator. Although there is an attempt to develop new staff from within the immigrant workers constituency, most IWCs are understaffed due to budget constraints, thereby limiting employment opportunities. Lawyers offering *pro bono* services and volunteers frequently assist IWCs in a variety of different capacities. The current economic crisis also presents additional challenges for IWCs.

2.4 *Participation Patterns*

Demographics of immigrant workers in this study included Latinos from Central America, indigenous Central Americans, Brazilians and Chinese. Outreach and recruitment efforts have been conducted through workers' networks, churches, radio programs, distribution of educational materials and home visits. Many "walk-ins" come to IWCs seeking services; often they are moved into collective intakes, regular meetings, and informational workshops. Others receive some individual assistance, but quickly are connected to a group of worker activists and engaged in sessions focusing on workers' rights and political education. After a high profile raid by U.S. Immigration and Customs Enforcement (ICE) in 2007 that impacted hundreds of workers and their families (most from Central America), Centro Comunitario de los Trabajadores brought many of these individuals together to critically assess this situ-

Trabajadores, reunió a muchas de de las personas afectadas para evaluar críticamente la situación y luego presentar una demanda colectiva contra Michael Bianco, propietaria de la fábrica en la que se llevó a cabo la acción federal.

2.5. Liderazgo

En consonancia con los principios básicos de la organización comunitaria, existe un consenso entre los CTI de que su dirección debe asumirse entre la circunscripción electoral de los trabajadores inmigrantes a los que sirven. Todos los CTI examinados ponen un fuerte énfasis en el desarrollo del liderazgo, y con este fin, son empleados a menudo los principios y métodos de Freire. Los activistas son educados y entrenados en los talleres facilitados por los CTI y también por los aliados de los apoyo a los trabajadores. Las sesiones se centran en los derechos del trabajador (a veces, los abogados colaboran con esta parte de la formación) y en elevar la conciencia crítica sobre el sistema opresión y discriminación, facilitando la concientización. Por ejemplo, el IWC del Chelsea Collaborative lleva a cabo cursos de formación para los trabajadores que eventualmente se convertirán en líderes de sus comunidades y de sus lugares de trabajo. El IWC utiliza el modelo de formación que demuestra ser eficaz en el estado vecino de Rhode Island.

2.6. Estructura

Casa do Trabalhador do Metro West es el único CTI que no ofrece otros servicios de todos los sitios estudiados. Los otros son parte de organizaciones comunitarias más amplias, que se han desarrollado en consonancia con los principios de Alinsky. Los comités de dirección o consejos formados por trabajadores inmigrantes supervisan las operaciones de estos CTI, pero el personal informa al Director Ejecutivo de la organización de la comunidad patrocinadora (a excepción de Casa do Trablador). Los comités de dirección y los consejos podrían ser desarrollados a través del reclutamiento de participantes que demuestren cualidades de liderazgo en las reuniones regulares de los trabajadores y las clínicas. El Consejo del Centro Comunitario de los Trabajadores se compone de tres mayas, tres

ation and then to file a class action lawsuit against Michael Bianco, owner of the factory where the federal action took place.

2.5 Leadership

Consistent with basic community organizing principles, there is a consensus among IWCs that their leadership must come from within the immigrant worker constituency that they serve. All of the IWCs examined have a strong emphasis on Leadership Development, and towards this end, Freirean principles and methods often are employed. Activists are educated and trained in workshops provided by the IWCs and also by worker support allies. The sessions focus on both worker rights (lawyers sometimes help with this portion of the training) and raising critical consciousness about systemic oppression and discrimination by facilitating *conscientization*. For instance, the IWC at the Chelsea Collaborative conducts trainings for workers who eventually will become leaders in their communities and in their workplaces. One IWC uses a training model proven effective in the neighboring state of Rhode Island.

2.6 Structure

Casa do Trabalhador do Metro West is the only free standing IWC among all sites studied. The others are part of broader community organizations, which have been developed consistent with Alinsky's principles. Steering committees or boards comprised of immigrant workers oversee the operations of these IWCs, but staff report to the Executive Director of the sponsoring community organization (except for the free standing IWC). Steering committees and boards may be developed by recruiting participants who demonstrate leadership qualities at regular workers' meetings and clinics. The board of Centro Comunitario de los Trabajadores consists of three Mayans, three Castilians (sic) Guatemalans (non-indigenous Spanish-speakers), and one repre-

“castellanos” (sic) guatemaltecos (no indígenas de habla hispana), y un representante de El Salvador, Ecuador, México y Puerto Rico.

2.7. *Objetivo del Sistema*

El objetivo de los CTI son los empleadores que violan los derechos de los trabajadores. Estos pueden incluir subcontratos, agencias de trabajo temporal (agencias contratadas para encontrar trabajadores con carácter temporal, por lo que no tendrán los mismos derechos y beneficios que los trabajadores permanentes) y otros empleadores. Muchos de los trabajadores atendidos por los CTI son indocumentados (una excepción es la Asociación China Progresista, cuya circunscripción electoral se compone de más del 90% de los trabajadores inmigrantes documentados), y tienen un análisis de las circunstancias económicas y políticas que yacen en las raíces de la explotación de los trabajadores. En 2009, el IWC del Chelsea Collaborative ayudó a un grupo de inmigrantes latinos “lumpers” que descargaban camiones en un almacén de una gran cadena de supermercados para recuperar más de 75.000 dólares en salarios atrasados no pagados. Los trabajadores se organizaron y presentaron una demanda legal, que también conllevó daños triples, además de las sanciones por discriminación en contra del supermercado. Varios de estos trabajadores se han convertido en líderes y activistas comprometidos con la lucha por los derechos de los trabajadores, a pesar de que sus propias personales, en este caso particular, se habían resuelto con éxito hace varios años.

2.8. *Estrategias y tácticas*

Las estrategias y tácticas utilizadas por los CTI incluyen clínicas (entrenamientos) de los trabajadores regulares, su participación en las campañas de coalición, la acción directa, la concienciación, la educación popular / liberación, capacitación en liderazgo y desarrollo. Además, son presentadas las demandas de la acción colectiva si son consecuentes con los principios de organización comunitaria. Un trabajador del CTI de Chelsea Collaborative mencionó que “la organización de los trabajadores inmigrantes es muy dura... tienes que ser creativo... los trabaja-

sentative each from El Salvador, Ecuador, Mexico and Puerto Rico.

2.7 *Target Systems*

IWCs target employers that violate workers' rights. These may include subcontractors, temp agencies (agencies hired to find workers on a temporary basis, so they will not qualify for the same rights and benefits as permanent workers) and other employers. Many of the workers served by IWCs are undocumented (an exception is the Chinese Progressive Association, whose constituency consists of more than 90% documented immigrant workers), and there is an analysis of the economic and political circumstances that lie at the roots of worker exploitation. In 2009, the Chelsea Collaborative IWC helped a group of Latino immigrant “lumpers” who were unloading trucks at a large supermarket chain warehouse to recover more than \$75,000 in unpaid back wages. The workers organized and brought a legal case which also won triple damages, plus discrimination penalties against the market. A number of these workers have become leaders and activists who are committed to the broader ongoing struggle for workers' rights, even though their own personal grievances in this particular case were resolved successfully several years ago.

2.8 *Strategies and Tactics*

The strategies and tactics used by IWCs include regular workers' clinics, participation in coalition campaigns, direct action, consciousness raising, popular/liberation education, leadership training and development. Additionally, class action law suits are filed if they are consistent with community organizing principles. A worker from the IWC at the Chelsea Collaborative mentioned that “organizing immigrant workers is very hard... you need to be creative... workers need to feel empowered. One time a worker told me, ‘I don't

dores necesitan sentirse empoderados. Una vez un trabajador me dijo: “No me importa si Inmigración me envía de regreso a mi país. Es como tener un boleto gratis. Estoy cansado de esta explotación”. Esta afirmación no solo ilustra la voluntad del trabajador a participar en la acción colectiva por la justicia social, sino también la disposición a regresar a su país de origen. Los CTI con frecuencia están intentando organizar a trabajadores que no planean quedarse en este país durante un largo periodo de tiempo, que a veces limita el compromiso de estas personas dispuestas a hacer campañas de organización prolongadas. Con el fin de contratar y activar a estos trabajadores, los CTI necesitan aumentar la conciencia acerca del impacto de las grandes fuerzas económicas en los salarios y las condiciones laborales más allá de las fronteras nacionales. Por ejemplo, en Centro Presente, las estrategias incluyen la exploración de los efectos de la globalización, la explotación de los trabajadores en las fábricas y otras cuestiones importantes para los trabajadores, usando “la metodología de Paolo Freire... distribuimos material educativo (modelo de educación popular)... por ejemplo el Equipo Maiz de El Salvador”.

2.9. Recursos

Los CTI son apoyados principalmente por pequeñas donaciones de fundaciones y organizaciones humanitarias, organizaciones internacionales, donaciones generales, residuos de las demandas de la acción colectiva, y asistencia de algunos sindicatos. Las organizaciones comunitarias más antiguas, tales como la Chinese Progressive Association, han establecido una fuente más o menos constante de apoyo, de la cual una parte está destinada a su IWC. Algunos miembros de las plantillas, además de apoyo en especie (espacio, equipos, teléfonos, etc.) proporcionan patrocinio a las organizaciones comunitarias. La mayoría de los CTI reciben ayuda de programas de servicios legales y abogados individuales que proporcionan servicios gratuitos y voluntarios para el bien público. De manera adicional, los recursos de formación son equipados por grandes organizaciones de apoyo a los trabajadores. Son importantes también algunas pequeñas donaciones de trabajadores activistas. Sin embargo, el sostenimiento para obtener financiación para las organizaciones es

care if Immigration sent me back to my country. It is like having a free ticket. I am tired of this exploitation.” This statement illustrates the worker’s willingness to engage in collective action for social justice, but also a readiness to return to the country of origin. IWCs frequently are attempting to organize workers who do not plan to stay in this country for a long period of time, which sometimes limits the commitment these individuals are willing to make to lengthy organizing campaigns. In order to engage and activate such workers, IWCs need to raise consciousness about the larger economic forces that impact wages and working conditions across national borders. For instance, at Centro Presente, strategies include exploring the impact of globalization, workers’ exploitation in maquiladoras, and other important issues for workers, using “Paolo Freire methodology...we distribute educational material (popular education model)... for instance from Equipo Maiz from El Salvador.”

2.9 Resources

IWCs are supported primarily by small grants from foundations and philanthropic organizations, international organizations, general donations, residuals from class action lawsuits, and assistance from some labor unions. The oldest community organizations, such as the Chinese Progressive Association, have established a somewhat steady source of support, in which a portion is destined to their IWC. Some staffing, plus in-kind support (space, equipment, phones, etc.) is provided by sponsoring community organizations. Most IWCs receive assistance from legal services programs and individual lawyers who contribute pro bono services. Additional training resources are furnished by larger worker support organizations. Some small donations from worker activists are also important. However, it remains very difficult to obtain funding for this organizing, which often is controversial and politically unpopular. A common theme is the limited financial re-

muy difícil, a menudo son polémicas y políticamente mal vistas por un sector de la sociedad. Un tema común es la escasez de recursos financieros, lo que representa un gran desafío para los CTI.

2.10 Aliados

Aliados y partidarios han incluido una serie de organizaciones e individuos, incluyendo otros CTI, grandes organizaciones de apoyo a los trabajadores, programas de servicios legales, servicios pro bono de abogados, sindicatos, congregaciones religiosas, grupos interreligiosos, grupos de seguridad laboral / entorno, organizaciones comunitarias, grupos de jóvenes, agencias de servicios humanos, algunas universidades (limitadas) y algunos grupos de justicia ambiental. Los sindicatos incluyen SEIU Local 615 (conserjes), Local 1199 (Atención de Salud), Local 1145 (United Food and Commercial), y el Sindicato de Carpinteros, Steelworkers Local 8751, UNITE HERE, y los conductores de autobuses escolares de Boston. Los aliados se reúnen anualmente para demostrar su fuerza en el gran mitin del 1 de mayo Día de los derechos de los inmigrantes y las marchas por lo general superan los 2.000 participantes.

2.11 Sistema de comunicación (interno y externo)

El establecimiento de una red sólida es crucial para los CTI y una comunicación interna eficaz es esencial para el proceso de organización. Las actividades incluyen visitas directas al hogar, al trabajo en red en múltiples ámbitos (lugar de trabajo, comunidad, iglesia, reuniones sociales, familia), “dan testimonio” en los servicios locales religiosos, programas de radio y periódicos étnicos, folletos y otros materiales escritos. La comunicación interna también se lleva a cabo dentro de la estructura de las reuniones periódicas, talleres y clínicas. La comunicación externa a través de los medios de comunicación convencionales se utiliza tanto para presionar los objetivos de los altos cargos y también para educar a la población sobre las pésimas condiciones de trabajo, las prácticas laborales desleales de los empleadores, los bajos salarios y la discriminación. Por ejemplo, una coalición de CTI y organizaciones de apoyo a los trabajadores, exitosamente ganaron los salarios caídos de los 30 tra-

sources, which represents a major challenge for IWCs.

2.10 Allies

Allies and supporters have included a range of organizations and individuals, including other IWCs, larger worker support organizations, legal services programs, *pro bono* lawyers, labor unions, religious congregations, interfaith groups, environmental/worker safety groups, community organizations, youth groups, human services agencies, some universities (limited) and some environmental justice groups. Unions include SEIU Local 615 (Janitors), Local 1199 (Health Care), Local 1145 (United Food and Commercial), and the Carpenters Union, Steelworkers Local 8751, UNITE-HERE, and the Boston School Bus drivers. Allies have gathered annually for a show of force at large May 1st Immigrant Rights rallies and marches usually exceeding 2000 participants.

2.11 Communications Systems (internal and external)

Establishing a strong network is crucial for IWCs and effective internal communication is essential to the organizing process. Activities include direct home visits, networking in multiple arenas (workplace, community, church, social gatherings, family), “testifying” at local religious services, ethnic radio programs and newspapers, brochures and other written materials. Internal communication also takes place within the structure of regular meetings, workshops and clinics. External communication through mainstream media outlets is utilized both to pressure high profile targets and also to educate the general public about miserable working conditions, unfair labor practices by employers, low wages, and discrimination. For instance, a coalition of IWCs and worker support organizations successfully won back wages for 30 immigrant workers who were employed through subcontracting companies as

bajadores inmigrantes que fueron contratados a través de empresas subcontratadas como limpiadores en dos restaurantes muy conocidos en Boston (Cheesecake Factory y Legal Sea Food). Los trabajadores o bien habían sido pagados por cheques sin fondos o con pagos insuficientes por las horas normales y las horas extras. En los nueve meses la organización de la campaña contó con la acción directa y una estrategia mediática que dio lugar a una considerable difusión en prensa, negativa para estas dos grandes cadenas de restaurantes, finalmente, estos empleadores aceptaron pagar los salarios vencidos.

2.12. Resultados

Las victorias han abarcado con éxito demandas de la acción colectiva (por ejemplo, los lumpers), participación en campaña para detener la derogación del impuesto del estado sobre el ingreso, esfuerzos de las grandes coaliciones para recuperar salarios no pagados y los pagos de las horas extras de otros empleadores destacados, e innumerables esfuerzos que han defendido los derechos de los trabajadores inmigrantes en el ámbito local. Poco después de la finalización de este estudio, MassCOSH y Chelsea Collaborative lideraron una coalición de más de cincuenta organizaciones para lograr la aprobación en la legislatura estatal de la Reforma a la Ley de Agencias de Empleo (REAL). El Proyecto de ley para regular la industria del trabajo temporal. Más de 25.000 trabajadores (mayoritariamente inmigrantes) están contratados en trabajos de carácter temporal, cada día en Massachusetts, trabajando en una gran variedad de peligrosos trabajos, incluyendo procesamiento de pescado y carne, cuidados de jardines, demoliciones, gestión de residuos, cosecha de arándanos, y construcción residencial. Antes de esta legislación no había supervisión regulatoria. Habían sufrido masivos abusos en salarios y fraudes fiscales, violaciones a la seguridad y falta de información a los empleados sobre el acceso a los beneficios de compensación de los trabajadores, equipo de protección y en las funciones escritas de trabajo. El proyecto de ley REAL ha sentado un importante precedente nacional por la protección de los derechos de los trabajadores inmigrantes. La Tabla 1 muestra con mayor detalle los CTI en relación con las 12 dimensiones del desarrollo organizacional.

cleaners in two well-known restaurants in Boston (the Cheesecake Factory and Legal Sea Food). The workers either had been paid by bad checks or had been underpaid for regular and overtime hours. The nine months organizing campaign featured direct action and a media strategy that resulted in considerable negative press coverage for these two large restaurant chains, and ultimately these employers agreed to pay the missing wages.

2.12 Outcomes

Victories have included successful class action lawsuits (e.g. the lumpers), participation in a campaign to stop the repeal of the state income tax, large coalition efforts to recover unpaid wages and overtime pay from other prominent employers, and countless smaller efforts that have protected immigrant worker rights at the local level. Shortly after completion of this study, MassCOSH and the Chelsea Collaborative led a coalition of more than fifty organizations to win passage in the state legislature of the Reform Employment Agency Law (REAL) Bill to regulate the temporary work industry. More than 25,000 workers (overwhelmingly immigrants) are engaged in temporary employment each day in Massachusetts, working in a variety of hazardous jobs, including fish and meat processing, landscaping, demolition, waste management, cranberry harvesting, and residential construction. Prior to this legislation there was no regulatory oversight. There had been massive wage and tax fraud abuse, safety violations, and failure to provide employees with information about access to workers' compensation benefits, protective equipment, and written job assignments. The REAL Bill has set an important national precedent to protect the rights of immigrant workers.

Table 1 shows a more detailed data by IWCs in relation to the 12 dimensions of organizational development.

Immigrant support organizations also were analyzed using the twelve dimensions model of organizational development (for a full description

Tabla 1. Fomento de la integración a nivel nacional/federal

Dimensiones del Desarrollo Organizacional	Chelsea Collaborative (ChC)	Centro Presente (CP)	Chinese Progressive Association (CPA)	Centro Comunitario de los Trabajadores (CCT)	Casa do Trabalhador do Metro West (CdT)	MassCOSH (MC)
Circunstancias Históricas de Formación	Organizar a los trabajadores inmigrantes centroamericanos. 1998.	CTI desarrollado en 2006 tras haber conducido un análisis político de los derechos de los trabajadores. Principalmente, sirven a centroamericanos, muchos desplazados por la guerra.	En respuesta a la lucha de los trabajadores de la confección, en 1987.	Creado en 2009 por un miembro fundador de la Organización Maya K'ichee	Comienza el registro de trabajadores de manera colectiva hace pocas semanas. Comenzó en octubre de 2007 con ayuda de los trabajadores inmigrantes brasileños.	Creado hace 33 años para asegurar la salud de los trabajadores. El CTI fue creado en 2005.
Metas, Objetivos y Modelo de Orientación (Servicios, Apoyo, Defensa, Organización)	Derechos de los trabajadores inmigrantes de Latinoamérica. Empoderamiento y asistencia para formar Sindicatos, ya que muchos trabajadores tiene miedo a las autoridades de inmigración.	Educando, desarrollando liderazgo, empoderamiento, organización y participación en la toma de decisiones en la organización.	Incremento de la calidad de vida de los trabajadores. Derechos de los trabajadores. Educación, organización, empoderamiento. Proporciona apoyo y formación.	Lucha por los derechos de todos los trabajadores incluidos los indígenas K'iche, Latinos, y otros trabajadores inmigrantes. Enfoque hacia organizaciones políticas de base.	Ejercer el poder en nombre de los trabajadores inmigrantes. Apoyo a los trabajadores en acciones legales (acción colectiva, recuperación de salarios y las horas extras) durante los primeros años. Se comienza a construir la base e involucrándose en la acción directa.	Salud/Seguridad, salarios, discriminación, etc. Educación, empoderamiento, organización.
Plantilla	Comités de Dirección. Coordinador del CTI.	El director Ejecutivo supervisa el CTI director. Solían tener voluntarios.	Esta Agencia tiene 8 empleados y el CTI tiene 5.	Voluntarios con un pequeño fondo. En proceso de incrementar voluntarios.	2 empleados. En los dos primeros años, demandas colectivas legales, recuperación de las horas extras	Equipo de Directores (c. 15, incluidos 2 latinos), abogados. El CTI tiene 3 empleados así como 40 voluntarios aproximadamente.
Modelos de Participación	Comités de dirección que traen los temas y decide si quieren organizar una campaña. Trabajando en colaboración con otras agencias como MassCosh. Más de 500 personas acudieron a los CTI. "Acabamos de finalizar el grupo piloto al que formaremos como primer grupo de líderes." Registro colectivo de trabajadores.	Aproximadamente 10 voluntarios (todos trabajadores). Registro de trabajadores durante las visitas a sus casas. Reuniones de abogados. Los casos de discriminación son manejados por abogados. Parte de los talleres es hablar de discriminación. Nos centramos en la organización comunitaria y el aumento de la conciencia	Organizando campañas. A veces, en colaboración con otras entidades.	Trabajos con una organización en Guatemala involucrados en casos de inmigración y deportación. Trabajadores van por información, educación y representación. Desarrollo de liderazgo entre los trabajadores participantes.	Acción directa, registro colectivo de trabajadores (talleres). Los trabajadores lideran la plataforma por la voz de los inmigrantes alrededor de los temas como son los salarios no pagados, cuestiones de seguridad, acoso sexual y lenguaje discriminatorio.	Registro colectivo de trabajadores durante situaciones relacionadas a la seguridad o salud, referidos por otras agencias, o cuando los trabajadores lo solicitan.

Liderazgo	Formación de trabajadores que llegarán a ser líderes en sus comunidades y lugar de trabajo.	Desarrollo de líderes entre los trabajadores.		“Creación de nuestros propios representantes de diversos orígenes. Esta Organización es para todos no solo para indígenas.”	Capacitar a los trabajadores sobre la manera de tratar con los medios de comunicación. La discusión de los derechos de migración y de los trabajadores. Registro colectivo de trabajadores.	Los miembros de la plantilla y aliados proporcionan formación de liderazgo a los trabajadores para empoderarlos y continuar con la organización comunitaria.
Estructura	Comités de dirección. Supervisar la Educación, Política y Áreas de Actividad.	Director Ejecutivo. Coordinador del CTI y voluntarios.		Asamblea General. Junta. . Comisiones (organización, educación y relaciones públicas. Trabajadores.		CTI-MassCossh: Centros juveniles, sindicatos, recepción de formación sobre trabajos arriesgados.
Objetivos del Sistema	Trabajadores inmigrantes, principalmente de Centroamérica.	Principalmente trabajadores Salvadoreños y otros de Centroamérica.	Población china. Servicio aproximado a 700 trabajadores al año.	Trabajadores inmigrantes Latinos y trabajadores guatemaltecos.	Sobre todo trabajadores brasileños. También, ecuatorianos (indígenas Quechua); algunos mexicanos y otros. Subcontratas y agencias de trabajo temporal.	Entidades comunitarias (p. e. iglesias) alcanzados por los trabajadores que reciben del CTI.
Estrategias y Tácticas	Reunión con los trabajadores. “Queremos que se conviertan en miembros activos para detener las injusticias hacia los trabajadores inmigrantes.”	Programas de radio. Redes de trabajadores. Testimonios en Universidades (p.e. Harvard); Campaña contra el restaurant Cheesecake Factory. Testimonios en iglesias(p.e. Arlington,)	Servicios multilingüísticos, reconversión laboral y competencias. En 2001 organiza la Campaña Power One (Fábrica en Allston-Brighton) con aproximadamente 300 empleados, la mayoría de ellos chinos.	Conexión con agencias locales, nacionales e internacionales (Guatemala).	Legal. Gravámenes sobre los hogares donde los trabajadores fueron contratados por subcontratistas.	Hacer que el trabajador esté cómodo en cuanto a idioma, educación y otras competencias.
Recursos	“Pertenece al CTI pero no nos beneficiamos de él.” Discrepancias. Solo CP, CPA, ChC, en el pasado comunidades de Inmigrantes Brasileños, Mass-Cosh and Organización Maya-K'iche.	Fundaciones. “El dinero del coordinador del CTI viene del presupuesto general. Estamos intentando incorporar donaciones. No cobramos.”	5 millones al año principalmente de fundaciones. No sabe el presupuesto de los CTI.	“La Comisión de Derechos Humanos de Guatemala me dio un premio que me ayudó.” CSS. CSIO Donaciones después que los trabajadores ganan un caso.	El Sindicato de Carpinteros y otros CTI. “Inicialmente teníamos 2 subvenciones de la Boston Foundation. Residuos de las acciones de clase.	Fondos de la Boston Foundation y otras organizaciones filantrópicas.
Aliados	Otros CTI, estudiantes, sindicatos, Jobs with Justice (para investigación).	Chelsea Collaborative a través de la campaña contra el restaurant Cheesecake Factory. Intercambios de trabajadores de otros CTI. “Planeamos reunirnos este año.” Equipo Maíz (educación popular) desde El Salvador para desarrollar material educativo.	Otro CTI local (ChC, CP, Mass-Cosh, JwJ, Metro West) Centro del Barrio Chino de Boston.	Organizaciones de Carolina del Norte, Rhode Island, y Connecticut. Centro Latinos Unidos (New Bedford).	Sindicato de Carpinteros El Centro de Trabajador Inmigrante Colaborador. MassCosh proporciona formadores que hablan portugués y español.	Otro CTI local y regional, grupos ambientalistas, abogados, grupos de riesgos laborales.

Tabla 1. Fomento de la integración a nivel nacional/federal (Continuación)

Sistema de Comunicación (interna y externa)	Visitan a los trabajadores en sus casas para aprender sobre cuestiones de los trabajadores.	Integración a través de la radio 1600 AM jueves de 3 a 5:pm (español). Folletos distribuidos en restaurantes locales. Clínicas para trabajadores todos los miércoles de 3 a 5:00 p.m. y registro colectivo de trabajadores. Después de esas reuniones, hacemos visitas a las casas. Introducimos la idea de llegar a formar parte del Centro de Trabajadores. Testimonios en iglesias principalmente de "Blancos" progresistas.	Contactar con trabajadores a través de organizaciones (p.e. Asociación del barrio chino).	Empieza el desarrollo de la misión de declaración y metas/objetivos para distribuir entre los miembros de la comunidad. "Somos nuevos. He estado en Univisión con un compañero de España. Time. . Conocemos el poder de los medios. Un lápiz es más poderoso que una espada."	Registro colectivo de trabajadores. Prensa brasileña. En proceso Express Latino	Contactar a través de los Medios (radio, periódicos) no desde Internet hasta que los trabajadores no tengan acceso a él.
Resultados	Identificación de temas y organización de campañas. Éxito en la campaña contra el restaurant Cheesecake Factory. United Food y Commercial 1145 (remover los paquetes de los supermercados de la Plantación Smithfield) La compañía Peaches & Cream contrató a trabajadores de 14 años, los explotó, y los dueños decían: "deberías estar agradecido porque te he dado empleo"	Participación de las personas. Vuelta de las personas. Desarrollo de liderazgo. Campaña contra el restaurant Cheesecake Factory. Educación. Organización Comunitaria. Concientización. Empoderamiento de los trabajadores.	Incremento de los derechos de los trabajadores; leyes; larga historia de la organización	En 2 meses hemos hecho 4 casos con la ayuda de abogados (JBLS). Las Compañías.	Victorias de las demandas de acción colectiva. Salarios no pagados y horas extras. La construcción del Consejo del Trabajador comenzó en noviembre de 2008. Lucha contra la discriminación por parte de la policía.	Trabajadores educados y organizados. Empleadores más educados en los derechos de los trabajadores tras las demandas. Necesidad de incrementar la contribución e integración de miembros.

Table 1. Immigrant Workers Centers: Dimensions of Organizational Development and Community Organizing by Agency

Dimensions of Organizational Development	Chelsea Collaborative (ChC)	Centro Presente (CP)	Chinese Progressive Association (CPA)	Centro Comunitario de los Trabajadores (CCT)	Casa do Trabalhador do Metro West (CdT)	MassCOSH (MC)
Historical Circumstances of Formation	Organize Central American immigrant workers. 1998.	Developed in 2006 IWC after a political analysis on workers' rights was conducted. Serves mainly Central Americans, many displaced by war.	In response to garment workers struggle, in 1987.	Formed in 2009 by a former member of Organización Maya Kichee	Starting collective intakes a few weeks ago. Started October 2007 to help Brazilian immigrant workers.	Formed 33 years ago to ensure health and safety of workers The IWC was formed in 2005
Goals, Objectives, and Modality Orientation (Services, Support, Advocacy, Organizing)	Workers rights of Latino Immigrant Communities. Empower and assist in Unionizing, since many workers are afraid of immigration authorities.	Educate, developing leadership, empower, organize, and participate in the decision making process in the organization.	Increase quality of life of workers. Workers rights. Education, organizing, empowerment. Provide support and training.	Fight for the rights of all workers including Kichee indigenous, Latinos, and other immigrant workers. Grassroots approach.	Exercise power on behalf of immigrant workers. Support workers in legal actions (class action, recovering wages and overtime) for the first years. Beginning to build our base and engaging more in direct action.	Health/Safety, wages, discrimination, etc. Educate, empower, organize
Staffing	Steering Committee. IWC coordinator.	Executive director oversees the IWC director. We use to have volunteers.	Agency has 8 employees and the IWC 5.	Volunteers with a small fund. In process to increase volunteers.	2 employees.	Board Directors (c. 15, including 2 Latinos), lawyers. IWC has 3 employees as well as approximately 40 volunteers.
Participation Patterns	Steering Committee brings the issue and decides if they want to organize a campaign. Working in collaboration with other agencies such as MassCosh. Over 500 people came to IWC. We just finished the pilot group to train the first set of leaders. Intake.	Approximately 10 volunteers (all workers). Intakes during home visits with workers. Lawyers meet on site. Cases of discrimination are managed by Lawyers. Part of workshops is to talk about discrimination. We focus on community organizing and rising consciousness.	Organize campaigns. Sometimes in collaboration with other entities.	Works with an organization in Guatemala involved in immigration and deportation cases. Workers come for information, education, and representation. Develop leadership among participant workers.	First two years, legal class action lawsuits, recovering overtime Direct action Collective intakes (workshops). Workers lead platform for immigration voices around issues such as unpaid wages, safety issues, sexual harassment, and language discrimination.	Intake, when safety/health issues, either referred, or workers coming in.
Leadership	Train workers to become leaders in their communities and workplace.	Developed leadership among workers.		Create our own representatives from diverse backgrounds. This Organization is for all not only indigenous.	Train workers in how to deal with the media. Discussion of migration and workers' rights. Collective intakes	Staff members and allies provide leadership training to workers to empower and continue community organizing.

Table 1. Immigrant Workers Centers: Dimensions of Organizational Development and Community Organizing by Agency (Cont.)

Structure	Steering Comm. Overseeing Education, Political, and Activity areas	Executive director. IWC coordinator and volunteers.		General Assembly. Board. Commissions (organization, education and public relations). Workers.		MassCosh- IWC: Youth center, unions, receive trainings on hazardous jobs
Target Systems	Immigrant workers, mainly Latinos from Central America.	Mainly Salvadorian workers and other Central Americans.	Chinese population. Service approximately 700 workers a year.	Immigrant Latino Workers and Guatemalan workers.	Mostly Brazilian workers. Also, Ecuadorians (Quechua indigenous); some Mexicans and others. Subcontractors and temp agencies.	Community entities i. e. churches are reached by the workers serviced by the IWC
Strategies and Tactics	Meet w/ workers. We want for them to become active members to stop injustice to immigrant workers.	Radio programs. Workers networks. Testimonies in Universities (i.e. Harvard); cheesecake factory campaign. Testimonies in churches (i.e. Arlington,)	Multilingual services, job retraining and skills. In 2001 organize the Power One Campaign (Factory in Allston-Brighton) with approximately 300 employees most of them Chinese	Connection with local, national and international agencies (Guatemala).	Legal. Liens on homes where workers hired by subcontractors.	Make the worker comfortable (re: language, education and other skills)
Resources	We belong to IWCC but not benefited from this. Disagreement. Only CP, CPA, ChC, in the past Brazilian Immigrant community, MAssCosh and Organización Maya-K'iche.	Foundations. Money of IWC coordinator comes from general budget. We are trying to incorporate donations. We do not charge.	5 million a year mainly from Foundations for CPA. Does not know IWC budget.	Comision de Derechos Humanos de Guatemala (Human Rights Commission in Guatemala) gave me an award that helps me. CSS. CSIO Donation after worker gains a case.	Carpenters Union and other IWC's Originally we had 2 grants from the Boston Foundation. Residuals from the class actions.	Funding from Boston Foundation and other philanthropic organizations.
Allies	Other IWC's, students, unions, Jobs w/ Justice (for research).	Chelsea Collaborative through the Cheesecake campaign. IWCC worker's exchanges. We plan to meet this year. Equipo Maiz (popular education) from El Salvador to develop educational material.	Other local IWC (ChC, CP, MassCosh, JwJ, Metro West) Boston Chinatown Neighborhood Center.	Organizations from North Carolina, Rhode Island, and Connecticut. Centro Latinos Unidos (New Bedford).	Carpenters Union Immigrant Worker Center Collaborative. MassCosh provides trainers fluent in Portuguese and Spanish.	Other local and regional IWC, environmental groups, lawyers, occupational hazards groups.
Communication Systems (internal and external)	Visit workers in their homes to learn about workers issues.	Outreach through radio 1600 AM Thursdays from 3 to 5:pm (Spanish). Brochures distributed in community such as local restaurants. Workers clinics every Wednesday from 3 to 5:00 pm and do collective intake. After these meetings we do home visits. Introduce the idea of becoming part of the Workers Center. Testimonies in churches primarily White progressive.	Reach workers through local organizations (i.e. Neighborhood Association China Town).	Beginning to develop mission statement and goals/objectives to distribute among community members. We are new. I have been in Univision with a colleague from Spain. Time. We know about the power of media. "A pen is more powerful than a sword"	Intake sessions. Brazilian Press. In process Express Latino	Outreach through Media (radio, newspapers) not internet since workers don't have access to it.

Outcomes	Identify issues and organize campaigns. Success on Cheesecake campaign. United Food and Commercial 1145 (remove packages from supermarkets from Smithfield Plantation) Peaches & Cream Co. hired 14 y/o workers, exploit them and the guy and wife: "you should be grateful I give you employment"	Participation of people. People returning. Developed leadership. Cheesecake campaign. Educate. Community Organizing. Rise consciousness. Empower workers	Increase workers rights; law; long history of organizing	In 2 months we had 4 cases with the help of lawyers (JBLS). The Companies	Class action lawsuits victories. Unpaid wages and overtime. Building Council Worker started in November 08. Police profiling.	Educated and organized workers. Employers more educated on workers' rights after lawsuits. Need to increase membership contribution and outreach.
----------	--	--	--	---	---	---

Las organizaciones de apoyo al inmigrante fueron analizadas también, utilizando el modelo de las doce dimensiones de desarrollo organizacional (para una descripción detallada véase Table 2). La Organización Maya K'iche no quiso grabar la entrevista, porque tuvieron una experiencia negativa con un investigador de una universidad local. Por lo tanto, utilizamos las notas de campo para comparar los datos con los otros dos grupos. Esta información se proporciona sólo como marco para entender el papel de aliados clave en el movimiento de lucha por los derechos de los trabajadores inmigrantes.

Job with Justice parecía muy involucrado con los trabajadores inmigrantes y los CTI, en particular con las organizaciones de habla hispana. Colaboran en la preparación de campañas en contra de los empleadores (por ejemplo, los supermercados como Whole Foods, y Super 88). En general, nuestro entrevistado de Job with Justice considera que los CTI están bien organizados, proporcionando apoyo, e informando a los trabajadores de los derechos de los inmigrantes. Sin embargo, también cree que los CTI se enfrentan a retos importantes en relación con las fuentes de financiación, la falta de modelos innovadores, y la jerarquía, así como los planteamientos de los sindicatos. De hecho, el modelo sindical jerárquico se percibe como no inclusivo de diversas poblaciones. Dijo el entrevistado, que los sindicatos locales no tienen el mismo apoyo a las campañas de trabajadores lideradas por inmigrantes procedentes de países no europeos (por ejem-

see Table 2). The Organización Maya-K'iche did not want us to record the interview, because they had a negative experience with a researcher from a local university. Therefore, we are using our field notes to compare it with the other two groups. This information is provided only as a framework to understand the role of key allies in the movement to fight for the rights of immigrant workers.

Jobs with Justice appeared very involved with immigrant workers and IWCs, particularly with Spanish speaking organizations. They assist in preparing campaigns against employers (e.g. supermarkets such as Whole Foods, and Super 88). In general, our interviewee at Jobs with Justice thinks that IWCs are well-organized, providing advocacy, and informing workers of immigration rights. However, he also believes that IWCs are facing important challenges related to funding sources, the lack of innovative models, and the hierarchy, as well as approaches of labor unions. Indeed, the hierarchical union model is perceived as not being inclusive of diverse populations. He said that local unions do not have the same level of support for workers' campaigns led by immigrants from non-European countries (e.g. the janitor campaign which was comprised mainly by non-White workers). Fortunately, at the national level, many unions now understand this situation and are adapting to the demographic changes. In addition to fighting against the "White-led Unions" that promote non-inclusive policies and

Tabla 2. Organizaciones de Apoyo al Inmigrante. Dimensiones del desarrollo organizacional, organización comunigaria por Agencia

Dimensiones del Desarrollo Organizacional	Jobs with Justice	Organización Maya-K'iche	Mass Interfaith Committee for Worker Justice
Circunstancias históricas de formación	No es un Centro de Trabajadores, Aunque en algunos lugares tienen uno (p.e. Vermont) Coalición de la Comunidad. Organización y Centros de Trabajadores.	Se crea en 1995 para defender a los Mayas desplazados de Guatemala; también sirve a personas de El Salvador, Honduras, Puerto Rico y Brasil, además de otros países.	Creado en 1997, en Boston, para unir constituyentes religiosos y organización comunitaria.
Metas, Objetivos y Modelo de Orientación (Servicios, Apoyo, Defensa, Organización)	Construir un movimiento laboral fuerte y progresista que trabaja en coalición con la comunidad, la fe y las organizaciones de estudiantes para construir un movimiento global por la justicia económica y social. Educar en cuestiones que atañen a los trabajadores inmigrantes y a otros trabajadores. proporcionar formación, servicios directos, registro colectivo de trabajadores, mediación con Sindicatos y Centros de Trabajadores, capacitación para la captación de fondos. "Esperamos hacer más en cuanto a la identificación de campañas, y campañas contra corporaciones." Facilitar la comunicación entre los trabajadores y los dueños de empresas. (p.e. Cheesecake Factory). Uso de mejores prácticas para los derechos de los trabajadores.	El propósito de esta organización sin fines de lucro es orientar y apoyar a los Mayas y centroamericanos.	Apoyar los derechos de los trabajadores. Traer los valores religiosos. Educar, organizar, y movilizar a la comunidad religiosa de Massachusetts en cuestiones y campañas para la mejora de salarios, beneficios y condiciones de trabajo para todos los trabajadores de bajos ingresos del estado. "Nos centramos especialmente en dar a los trabajadores negros, latinos y trabajadores inmigrantes." Afiliados a Interfaith Worker Justice, una organización nacional con 70 grupos locales interreligiosos se ocupan de cuestiones laborales.
Plantilla	Una persona a cargo de los trabajadores inmigrantes.	Director ejecutivo con salario y voluntarios.	Un trabajador asalariado. Aproximadamente 15 personas en los encuentros mensuales (ministros y seminaristas).
Modelos de Participación	"Organizar, educar, y movilizar a los trabajadores y a sus aliados clave para construir el poder. La experiencia de confrontar el poder a través de la acción directa transforma a nuestros miembros, trayendo nuevas caras y voces al movimiento por la justicia económica".	El 6 de marzo de 2007, Immigration and Customs Enforcement (ICE) hizo un arresto masivo de trabajadores en New Bedford. La Organization Maya K'iche ha acusado a Michael Bianco, propietario de la fábrica, y establecido un fondo de ayuda para los trabajadores detenidos por ICE, y sus familias	Proporciona un análisis político/económico del sistema de opresión. Desarrollo de mensajes para concientizar. Apoyo en campañas de otros CTI.
Liderazgo	"Formar líderes y actividades que dirijan nuestras luchas incluyendo el Proyecto de Acción Laboral Estudiantil, Juntas de Derechos de los Trabajadores, y el Proyecto de Jóvenes Trabajadores.		Desarrollo de liderazgo a través de capacitación para constituyentes de Job with Justice. 20 de 25 líderes en organizaciones religiosas.
Estructura	Con el respaldo de la estructura de Jobs with Justices, los Trabajadores Inmigrantes implementan sus metas y objetivos.		500 ministros ordenados, seminaristas y laicos.

Objetivos del sistema	Trabajar con el CTI y otras organizaciones para aumentar su poder. Desarrollar material multilingüe. Trabajar en estrecha colaboración con los CTI y organizaciones, y educar a los trabajadores y al liderazgo. Los grupos de inmigrantes que no han sido organizados incluyen , haitianos, brasileños (sic), Sur Este de Asia (Camboya, Vietnam, Tailandia, India, Filipinas), y Musulmanes.	Centroamericanos, principalmente Indígenas Maya-K'iche. Desarrollo de los jóvenes. Derechos de los indígenas. Derechos Humanos. Cultura (Popol Vuh y otras características culturales Maya)	Construir el poder para el CTI y para nosotros mismos uniendo los esfuerzos con Jobs with Justice.
Estrategias y tácticas	Construir campañas para empoderar a los trabajadores. Redes de organizaciones políticas de base sostenibles, estratégicas, y coaliciones poderosas. Nuevas alianzas estratégicas para construir el poder.		Organizaciones religiosas, iglesias (núcleo constituyente).
Recursos	La financiación es el mayor problema. La fundaciones quieren financiar servicios que se puedan cuantificar y no este tipo de trabajo. La naturaleza del trabajo no es algo que se aprecie. Es similar al trabajo de los Sindicatos.	No revelados.	40% de Sindicatos; 40% de individuos; 25% de fundaciones. Aunque el SEIU no está proporcionando recursos financieros, por la crisis económica.
Aliados	Los CTI (p.e. CP y ChC)	Los CTI y sindicatos.	MassCOSH, Casa do Trabalhador do Metro-West y otros CTI.
Sistema de Comunicación (interna y externa))	El CTI usa la radio local de hispanohablantes y el Cable en Boston y Chelsea.	Con ayuda de activistas sociales y académicos, escriben cartas para la elección oficial incluyendo el presidente. Principalmente para las personas indígenas y los derechos humanos.	Trabajo con temas religiosos en 13 congregaciones en Greater Boston a través de nuestro trabajo en el programa de Púlpitos.
Resultados	Victorias en campañas. Incremento de coalición con los CTI.	Influyendo la dirección política de derechos de los trabajadores después del arresto masivo de ICE en New Bedford.	"En 2008-9 nos solidarizamos con los 1,200 trabajadores de seguridad en Boston y Cambridge. Educamos a personas de fe sobre la inmigración y la justicia económica. Derrotamos a la pregunta 1 relativa a derogar impuesto estatal sobre los ingresos. Apoyo a la Ley de Libre Derecho a formar sindicatos. Nos unimos con los trabajadores de limpieza de SEIU Local 615.

Table 2. Immigrant Support Organizations. Dimensions of organizational development, community organizing, by Agency

Dimensions of Organizational Development	Jobs with Justice	Organización Maya-K'iche	Mass Interfaith Committee for Worker Justice
Historical Circumstances of Formation	Not a worker Center, although in some places they do have one (i.e. Vermont) Coalition with Community Organizations and Workers Centers	Established in 1995 to support displaced Mayans from Guatemala; it also serves people from El Salvador, Honduras, Puerto Rico and Brazil, among other countries.	Formed in 1997, Boston, to link religious constituents and community organizations
Goals, Objectives, and Modality Orientation (Services/Support/Advocacy/Organizing)	Building a strong progressive labor movement that works in coalition with community, faith, and student organizations to build a broader global movement for economic and social justice. Educate on issues pertaining immigrant workers, and other workers. Provide trainings, direct service, intake, mediation with Unions and Workers Centers, fundraising skills. Hope to do more on identifying campaigns and corporate campaigns. Facilitate communication between workers and CEO's (i.e. cheesecake factory). Best practices on how to do workers' rights.	The purpose of this non-profit organization is to orientate and support the Mayan and Central American community.	Support workers' rights. Bring religious values. Educate, organize, and mobilize the religious community in MA on issues and campaigns that will improve wages, benefits, and working conditions for all MAs low-wage workers. We focus especially on giving black, Latino, and immigrant workers. Affiliated to Interfaith Worker Justice, a national organization with a network of 70 local interfaith groups concerned with labor issues.
Staffing	One person in charge of immigrant workers	Executive director with salary, and volunteers	One salaried staff. Approximately 15 people in monthly meetings (ministers and seminarians).
Participation Patterns	"Organizing, educating, & mobilizing working people and their allies is key to building power. The experience of confronting power through direct action transforms our members, bringing new faces and voices into movement for economic justice"	March 6, 2007 Immigration and Customs Enforcement (ICE) Raid in New Bedford. Organization Maya K'iche has established a Michael Bianco -factory owner- disaster (related to the raids ICE) fund to help detainees and their families.	Provide political/economic analysis of systems of oppression. Develop message to raise consciousness. Support other IWC's in campaigns
Leadership	Train leaders and activist to lead our fights including Student Labor Action Project, Worker's Rights Boards, and Young Worker Project.		Develop leadership through trainings for constituents with JwJ. 20 to 25 leaders in religious org.
Structure	Backed by Jobs with Justices' structure, the Immigrant Workers implements its goals and objectives.		500 ordained ministers, seminarians, and lay persons.
Target Systems	Work with IWC and other organizations to build power. Develop multilingual materials. Work closely IWCs and organizations, and educate workers and leadership. Immigrant groups not been organized include Haitian, Brazilian (?), South East Asia (Cambodia, Vietnam, Thailand, India, Filipinos), Muslims	Central-Americans, mainly Indigenous Maya-K'iche. Youth development. Indigenous peoples' rights Human Rights. Culture (Popol Vuh and other Maya cultural features)	Building power for IWC and for ourselves by joining efforts with Jobs with Justice
Strategies and Tactics	Building campaigns to empower working people. Grassroots network of sustainable, strategic, and powerful coalitions. New strategic alliances to build power.		Religious organizations, churches (core constituency).

Resources	Funding is a big problem. Foundations want to fund services (quantify) and not this type of work. Nature of work is somewhat not appreciated. It is similar as the work of Unions.	No disclosed	40% from Unions; 40% from individuals; 25% from foundations. Although the SEIU is not providing financial resources because economic crisis.
Allies	IWC's (i.e. CP and ChC) IWC use local radio Spanish-Speaking and local Cable in Boston and Chelsea	IWC's and unions With help from social activist/academics write letters to elected officials including the president. Mainly on indigenous people and human rights.	MassCOSH, Casa do Trabalhador do Metro-West and other IWCs.
Communication Systems (internal and external)			Labor-themed worship in 13 congregations across Greater Boston through our labor in the Pulpits program.
Outcomes	Victories in campaigns. Increase coalition with IWC's	Influence political direction of immigrant workers rights after New Bedford's ICE raids.	In 2008-9 we stood in solidarity with 1,200 security workers in Boston and Cambridge. We educate people of faith about immigration and economic justice. We defeat question 1 related to repeal state income tax. Support Free Choice Act right to form unions. Joined janitors of SEIU local 615.

plo, la campaña de conserjes que estaba compuesta principalmente por trabajadores no Blancos). Afortunadamente, a nivel nacional, muchos sindicatos entienden ahora esta situación y se están adaptando a los cambios demográficos. Además de luchar contra los “Sindicatos Liderados por Blancos” que promueven políticas y prácticas no incluyentes, el personal de Job with Justice también sugirió la inclusión de los diferentes perspectivas de trabajadores inmigrantes de orígenes diversos, y un compromiso con la reforma migratoria como la vía para potenciar el trabajo y los movimientos de los inmigrantes.

La Organización Maya-K'iche, centra su actividad en la educación y el estudio de la historia de los mayas transmitida generación tras generación por los antepasados Maya-K'iche. Lleva a cabo programas y actividades que fomentan la participación y el desarrollo personal, mientras continúan enseñando cultura y valores a través de actividades de investigación, defensa innovadora y actividades para desarrollar la concienciación, con el fin de mejorar el nivel de vida de los centroamericanos en los Estados Unidos.

El Comité Massachusetts Interfaith Workers for Justice ofrece un importante apoyo a los CTI en sus campañas y acciones, similares a la visión de Jobs with Justice sobre los desafíos de trabajar con algunos sindicatos. Sin embargo, el entre-

practices, staff at Jobs with Justice also suggested the inclusion of different perspectives of immigrant workers from diverse backgrounds, and a commitment to immigration reform as ways to improve both the labor and immigrant movements.

Organización Maya-K'iche is primarily involved in educating about and studying the history of the Mayans as passed down by the Maya-K'iche fore-fathers. It conducts programs and activities that encourage participation and self-development, while continuing to teach the culture and values through research, innovative advocacy, and consciousness raising activities, in order to improve the standards of living for Central Americans in the United States.

The Massachusetts Interfaith Committee for Workers Justice offers important support to IWCs in their campaigns and shares similar views as Jobs with Justice about the challenges of working with some labor unions. However, the interviewee also revealed that this support organization has been less successful connecting with IWCs. He noted that immigrant workers tend to “...come from a different culture,” and that these workers are “different from White workers who seemed pretty competent in their campaigns.” He also referred to IWCs as evolving organizations in the process of incorporat-

vistado también constata que esta organización de apoyo ha tenido poco éxito conectando con los CTI. Señaló que los trabajadores inmigrantes tienden a "... venir de una cultura diferente", y que estos trabajadores son "diferentes de los trabajadores Blancos que muestran mucha competencia en sus campañas". También se refirió a los CTI como organizaciones en evolución en el proceso de incorporación de la historia social de su país de origen, así como de los principios de la teología de la liberación. Estas actitudes podrían explicar las dificultades experimentadas por esta organización de apoyo en el establecimiento de relaciones más productivas con los CTI.

3. Discusión

Los CTI que fueron examinados daban prioridad a la organización de comunidades de base, en lugar de proporcionar servicios directos o de defensa. Por otra parte, las metas y los objetivos organizacionales no se limitan a remediar los estrechos agravios económicos de un modo legalista y apolítico. Mientras se ocupan de las preocupaciones concretas sobre salarios, condiciones de trabajo, beneficios y acoso sexual, la organización se encuentra en un contexto politizado que hace hincapié en complicados temas de la justicia económica y social. Esto se refleja en la metodología de la organización que incluye educación popular / liberación, desarrollo de liderazgo, tácticas de acción directa, y fundamental para aumentar la conciencia sobre la opresión sistémica enraizada en el capitalismo, el racismo, el clasismo y el sexismo.

Muchos miembros del personal de los CTI, líderes y miembros centrales se habían involucrado directamente en las luchas populares en sus países de origen y, cuando llegaron a comprometerse con estas organizaciones de los derechos de trabajadores en Estados Unidos traían consigo un análisis político bien desarrollado de la globalización, la política de inmigración, y la explotación de los trabajadores. Esta politización a menudo conduce a un profundo compromiso con la misión y los objetivos de los CTI que se unen, yendo más allá, pero no excluyendo el interés propio. Como resultado, normalmente los CTI tienen una base de apoyo más

ing social history of their country of origin, as well as the principles of liberation theology. These attitudes may explain the difficulties experienced by this support organization in establishing more productive relationships with IWCs.

3. Discussion

The IWCs that were examined all place the highest priority on grassroots community organizing, rather than providing direct services or advocacy. Furthermore, organizational goals and objectives are not limited to remediating narrow economic grievances in a legalistic, apolitical manner. While concrete concerns about wages, working conditions, benefits, and sexual harassment certainly are addressed, the organizing takes place within a politicized context that emphasizes very strong themes of economic and social *justice*. This is reflected by an organizing methodology that features popular/liberation education, leadership development, direct action tactics, and critical pedagogy to raise consciousness about systemic oppression rooted in capitalism, racism, classism, and sexism.

Many IWC staff, leaders, and core members have been directly involved in popular struggles in their countries of origin, and when they become engaged with these workers' rights organizations in the United States they bring with them a well-developed political analysis of globalization, immigration policy, and the exploitation of workers. This politicization often leads to a deep commitment to the mission and goals of the IWCs that they join, transcending, but not excluding, material self-interest. As a result, IWCs typically have a stronger base of support than many other community organizations and

fuerte y un planteamiento más ideológico que otras muchas organizaciones de la comunidad. Son reforzada por las grandes organizaciones de apoyo a los trabajadores, otros CTI con los que frecuentemente llevan a cabo campañas conjuntas y aliados firmes que incluyen programas como pro bono de abogados, sindicatos, congregaciones religiosas, grupos interreligiosos, ambientales / grupos de seguridad laboral/ del entorno de los trabajadores, académicos y grupos de justicia ambiental.

Sin embargo, los CTI también deben hacer frente a desafíos importantes. La reciente recesión económica en Estados Unidos ha tenido profundas consecuencias para los trabajadores inmigrantes. Las economías locales se han desacelerado, han continuado los recortes presupuestarios y las pérdidas de empleo. A menudo los trabajadores inmigrantes son los “últimos contratados y los primeros despedidos.” Muchos inmigrantes brasileños han regresado a su país de origen, donde la economía es relativamente fuerte y abunda más el empleo. Por otro lado, los inmigrantes que han huido de países en los que tanto el mercado de trabajo y la situación política siguen siendo opresivo han permanecido en Estados Unidos, donde por lo general se han visto obligados a aceptar empleos con salarios aún más bajos y condiciones de trabajo más duras. Falta una mejor promoción de la economía del país receptor mediante la capitalización de sus habilidades. Por el contrario, otros países, como España, han desarrollado programas para facilitar la integración de los trabajadores y la inclusión (Etxeberria, et. al., 2009; García y Sánchez, 2005, 2006). Por ejemplo, mediante un proceso normativo que permita a los trabajadores con títulos profesionales utilizar su educación y experiencia mejorará en gran medida sus oportunidades de vida (Scarpa & Corrente, 2006).

La contracción del mercado de trabajo ha hecho que sea más fácil para los empleadores sin escrúpulos reducir los salarios y realizar prácticas laborales injustas, ya que los trabajadores que se sienten explotados y deciden abandonar fácilmente pueden ser reemplazados por otros que están desesperados por obtener cualquier tipo de empleo. Como los abusos patronales han aumentado, ni la voluntad ni la capacidad de regulación gubernamental

a more ideological approach. They are further bolstered by larger worker support organizations, other IWCs with which they frequently conduct joint campaigns and firm allies that include legal services programs, pro bono lawyers, labor unions, religious congregations, interfaith groups, environmental/worker safety groups, academics, and environmental justice groups.

Nevertheless, IWCs also must deal with significant challenges. The recent economic recession in the United States has had profound implications for immigrant workers. As local economies have slowed, budget cuts and job losses have followed. Immigrant workers often are the “last hired and first fired.” Many Brazilian immigrants have returned to their home country where the economy is relatively stronger and jobs are more plentiful. On the other hand, immigrants who have fled countries where both the job market and the political situation continue to be oppressive have remained in the United States, where they usually have been forced to accept jobs with even lower pay and harsher working conditions. A better integration to the host economy by capitalizing on their skills is lacking. In contrast, other countries such as Spain have developed programs to facilitate workers’ integration and inclusion (Etxeberria, et. al., 2009; García, & Sánchez, 2005-2006). A normative process that allows workers with professional degrees to utilize their education and expertise will greatly improve their life opportunities (Scarpa & Corrente, 2006).

The contraction of the labor market has made it easier for unscrupulous employers to depress wages and engage in unfair labor practices, since workers who feel exploited and decide to leave easily can be replaced by others who are desperate for any type of employment. As employer abuses have increased, neither the willingness nor the ability of governmental regulation and enforcement has kept pace. IWCs have been left to fill this void and often have struggled to convince governmental bodies to hold employers accountable under the law.

Economic scarcity and insecurity coupled with growing racism and xenophobia since the

mental ni la ejecución ha seguido el mismo ritmo. Los CTI se han encargado de llenar este vacío y, a menudo tienen dificultades para convencer a los organismos gubernamentales de que los empleadores rindan cuentas ante la ley.

La escasez económica y la inseguridad, unido al aumento del racismo y la xenofobia desde el ataque de Septiembre 11 y la elección de un Presidente Negro se ha incrementado un clima cada vez más hostil para todos los inmigrantes, especialmente para aquellos que son indocumentados. Un falso argumento sobre que “los inmigrantes toman los puestos de trabajo de los ciudadanos estadounidenses” ha sido promovido por políticos que atribuyen cualidades negativas a los recién llegados, entrevistas de derecha en programas de radio, una desinformación muy extendida en los medios de comunicación (especialmente en las noticias de la cadena de noticias Fox), y grupos de odio anti-inmigrante. Ataques a la inmigración por el organismo oficial gubernamental encargado de la migración “ICE” (Immigration and Customs Enforcement) han aumentado dramáticamente, y los individuos indocumentados siempre que participan en las protestas públicas lo hacen bajo el riesgo de ser deportados. Este cambió en el panorama político a menudo tiene un “efecto escalofriante” para las organizaciones de derechos del inmigrante, por lo que el trabajo de CTI es aún más difícil.

La crisis económica también ha hecho que sea más difícil para las organizaciones sin fin de lucro recaudar fondos de fundaciones benéficas, grandes donantes, organizaciones religiosas, empresas, dinero público, e incluso a través de recaudación de fondos en comunidades, ya que todos los sectores han sentido los efectos y han tenido que reducir los recursos. Los grupos que se dedican a la acción social que desafían la organización institucional de toma de decisiones y las relaciones de poder existentes se han visto especialmente afectadas, y la financiación a las organización de derechos de los inmigrantes se ha vuelto más polémica y difícil de asegurar. Los CTI que ya tenían falta de financiación y poco personal siguen luchado para sobrevivir. Las divisiones y la competencia entre las organizaciones de apoyo a los CTI en el este de Massachusetts sólo han añadido a esto estrés.

9/11 attack and the election of a Black President has led to an increasingly hostile climate for all immigrants, especially those who are undocumented. A largely specious argument about “immigrants who take jobs from American citizens” has been promoted by elected officials who demonize newcomers, Right-wing talk radio programs, wide-spread misinformation in the news media (especially FOX News), and anti-immigrant hate groups. Immigration raids by ICE have increased dramatically, and undocumented individuals who engage in public protests do so under the ever present risk of deportation. This changed political landscape often has a “chilling effect” for immigrant rights organizing, making the work of IWCs even more difficult.

The economic downturn also has made it more difficult for nonprofits to raise funds from charitable foundations, wealthy donors, religious organizations, businesses, public monies, and even via grassroots fundraising, as all sectors have felt the pinch of constricting resources. Groups that engage in social action organizing that challenges institutional decision-makers and existing relations of power have been especially hard hit, and funding for immigrant rights organizing has become more controversial and difficult to secure. IWCs which already were starved for funding and under-staffed have struggled to survive. Divisions and competition among the worker support organizations in Eastern Massachusetts have only added to this stress.

4. Conclusiones

Nuestro estudio examinó cómo los CTI se estructuran en torno a las doce dimensiones de desarrollo organizacional y la organización comunitaria. Los resultados de los datos cualitativos sugieren que los temas comunes entre los CTI incluyen priorizar la organización comunitaria por los derechos de los trabajadores y el empoderamiento colectivo (no defensa individual o servicios directos). Las sub-modalidades como la educación política, la enseñanza de los derechos legales, la capacitación, la formación y el desarrollo de liderazgo son una característica común. Mientras que algunos proporcionan apoyo individual y, en algunos casos, programación (educación, servicios legales y asesoría derechos de los trabajadores), siempre ofrecida dentro de un contexto que hace hincapié en la necesidad de una acción colectiva para superar la injusticia. Los temas tratados incluyen la salud / seguridad, el acoso sexual, la discriminación y los diversos problemas relacionados con los salarios (pagos insuficientes, pagos atrasados, salarios caídos y falta de pago de horas extras). Los CTI responden a las políticas y las prácticas anti-inmigrantes mediante el apoyo a esfuerzos por la reforma de inmigración a nivel municipal, estatal y federal. Más allá de llevar a cabo la organización en las ciudades donde se ubican, los CTI suelen trabajar en coaliciones con otros CTI y organizaciones aliadas para tratar de hacer cambios en las políticas a nivel estatal y federal. Las tácticas incluyen el cabildeo legislativo, eventos de prensa, mítines, marchas, vigilias, y varias acciones directas. Los CTI ubicaron la máxima prioridad a la organización comunitaria de base, más que proporcionar servicio directo o de defensa. Las metas y los objetivos organizacionales no se limitan a remediar los estrechos agravios económicos de manera legalista y apolítica. Mientras se abordan las preocupaciones concretas sobre salarios, condiciones de trabajo, beneficios y acoso sexual, la organización se lleva a cabo en un contexto politizado que hace fuerte hincapié en temas de justicia económica y social. Esto se refleja en la metodología de la organización que incluye educación popular / liberación, desarrollo de liderazgo, tácticas de acción directa, y aumento de la conciencia crítica sobre la opresión sistémica enraizada en el capitalismo, el racismo, la

4. Conclusions

Our study examined how IWCs were structured along twelve dimensions of organizational development and community organizing. Results from the qualitative data suggested that shared themes among the IWCs include prioritizing community organizing for workers' rights and collective empowerment (not individual advocacy or direct services). Sub-modalities such as political education, teaching legal rights, skills training, coaching, and leadership development are a common feature. While some individual support is provided, and in some cases, programming (education, legal services, and workers' rights counseling), it always is offered within a context that emphasizes the need for collective action to overcome injustice. Issues addressed include health/safety, sexual harassment, discrimination, and various problems associated with wages (underpayment, missed payments, collecting back wages, and lack of overtime pay). IWCs respond to anti-immigrant policies and practices by supporting larger efforts for immigration reform at the municipal, state, and federal levels. Beyond conducting organizing in the cities where they are located, IWCs typically work in coalitions with other IWCs and allied organizations to attempt to make statewide and federal policy changes. Tactics include legislative lobbying, media events, rallies, marches, vigils, and a variety of direct actions. IWCs placed the highest priority on grassroots community organizing, rather than providing direct services or advocacy. Organizational goals and objectives are not limited to remediating narrow economic grievances in a legalistic, apolitical manner. While concrete concerns about wages, working conditions, benefits, and sexual harassment certainly are addressed, the organizing takes place within a politicized context that emphasizes very strong themes of economic and social *justice*. This is reflected by an organizing methodology that features popular/liberation education, leadership development, direct action tactics, and raising critical consciousness about systemic oppression rooted in capitalism, racism, discrimination, xenophobia, classism, and sexism.

discriminación, la xenofobia, el clasismo y el sexismo.

Las reacciones de otras sociedades occidentales llamadas “democráticas” hacia los derechos humanos de los trabajadores inmigrantes revelan la ambivalencia y contradicciones en sus culturas políticas paralelas a la experiencia de los Estados Unidos (Zamora, 2001). Los Centros de Trabajadores Inmigrantes representan un modelo emergente que es consistente con los principios de la pedagogía social, y estas organizaciones comunitarias han adquirido un grado de tracción en los EE.UU. Se recomienda que la aplicabilidad de esta forma de organización como instrumento de los derechos laborales, la justicia social y económica en el contexto europeo sea explorada por los estudiosos y profesionales progresistas.

The reactions of other so-called “democratic” western societies toward the human rights of immigrant workers reveal ambivalence and contradictions in their political cultures that parallel the experience in the United States (Zamora, 2001). Immigrant Workers Centers represent an emerging model that is consistent with the principles of social pedagogy, and these community organizations have gained a degree of traction in the U.S. We recommend that the applicability of this organizational form as an instrument for workers’ rights, social and economic justice in the European context be explored by progressive scholars and practitioners.

Referencias Bibliográficas / References

- Alinsky, S. (1971). *Rules for radicals: A practical primer for realistic radicals*. New York: Vintage Books.
- Bobo, K., Kendall, J. & Max, S. (2001). *Organizing for social change* (Third Edition). Washington: Seven Locks Press.
- Boehm, A. & Staples, L. (2005). Grassroots leadership in task-oriented groups: Learning from successful leaders. *Social Work with Groups*, 28(2), 77-96.
- Brueggemann, W. G. (2002). *The practice of macro social work* (2nd ed.). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Calderon, J., Foster, S. & Rodriguez, S. (2003). *Organizing immigrant workers: Action research and strategies in the Pomona Day Labor Center*. Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, Atlanta, GA.
- Daley, J. (2002). An action guide to nonprofit board diversity. *Journal of Community Practice*, 10(1), 35-54.
- Ephross, P. & Vassil, T. (2005). *Groups that work: Structure and process* (Second Edition). New York: Columbia University Press.
- Etxeberria, F., Arrieta, E., Garmendia, J., y Imaz, J. (2009). Empleabilidad y formación de inmigrantes. *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, 16, Tercera Epoca, Marzo, 63-74.
- Fine, J. (2006). *Workers centers: Organizing at the edge of the dream*. Ithaca, NY: ILR Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- García, M. y Sánchez, A. (2005-2006). La integración de inmigrantes en España: el caso de Jumilla. *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, 12-13, (Segunda Epoca), 193-207.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and social class, and other essays*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Milkman, R. (2006). *Labor and the new immigrant rights movement: Lessons from California*. New York: Russell Sage Foundation.
- Mondros, J. & Staples, L. (2008). Community organization. In T. Mizrahi & L. Davis (Eds.), *Encyclopedia of Social Work*, 20th Edition. New York: Oxford University Press.
- Nguyen, T. (2005). *We are all suspects now: Untold stories from immigrant communities after 9/11*. Boston: Beacon Press.
- Passel, J. & Cohn, D. (2008). *Trends in unauthorized immigration: Undocumented inflows now trail legal flow*. Washington, D.C.: Pew Hispanic Center. Retrieved from www.pewhispanic.org

- Passel, J., & Suro, R. (2005). Rise, peak and decline: Trends in U.S. immigration 1992-2004. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- Reynoso-Vallejo, H., Miranda, C., y Staples, L. (2009). Capital social y organización comunitaria con inmigrantes de bajos ingresos en Chelsea, Massachusetts, EE.UU. En X. Ucar, (ed). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria en España, Israel, Finlandia, Estados Unidos de América y Brasil*. Grao: Barcelona, Spain.
- Rothman, J. (1969). An analysis of goals and roles in community organization practice. In R. Kramer and H. Specht (Eds.), *Readings in community organization practice* (pp. 49-61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rothman, J. (2001). Approaches to community intervention. In J. Rothman, J. L. Erlich, & J. E. Tropman (Eds.), *Strategies of community intervention* (6th ed., pp. 27-64). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Community organizing and development*, 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Scarpa, P, y Corrente, M. (2006). La dimensión europea del Educador/a Social. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 14, (Tercera Epoca), 63-74.
- Sen, R. (2003). *Stir it up*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Staples, L. (2004). *Roots to power* (Second Edition). Westport, CT: Praeger.
- U.S. Census Bureau. (2000). Profile of selected social characteristics: United States. Retrieved from <http://factfinder.census.gov>.
- U. S. Bureau of Labor Statistics. (2007). *Foreign-born workers: labor force characteristics*. Retrieved from <http://www.bls.gov/news.release/pdf/forbrn.pdf>
- Weil, M. (Ed.). (2012). *The Handbook of Community Practice*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zamora, J. (2001). Inmigración: reto a la democracia. *Pedagogía Social. Revista Universitaria*, 8, (Segunda Epoca), 53-80.

Agradecimientos

Los autores quieren dar las gracias a los Centros de Trabajadores Inmigrantes y Organizaciones de Apoyo a Inmigrantes por participar en este estudio: Centro Presente, Chelsea Collaborative, Chinese Progressive Association, Centro Comunitario de los Trabajadores, Casa Do Trabalhador, MassCOSH, Jobs with Justice, Organización Maya-K'iche, and Mass Interfaith Committee.

Acknowledgements

The authors wish to thank the Immigrant Worker Centers and Immigrant Support Organizations for participating in this study: Centro Presente, Chelsea Collaborative, Chinese Progressive Association, Centro Comunitario de los Trabajadores, Casa Do Trabalhador, MassCOSH, Jobs with Justice, Organización Maya-K'iche, and Mass Interfaith Committee.

Dirección de los autores /Authors' addresses

CHumberto Reynoso-Vallejo, Ph.D. Director for Program Evaluation. Center for Health Policy and Research. University of Massachusetts Medical School, 333 South Street, 13E683. Shrewsbury, MA 01545

Lee Staples, Ph.D. Associate Clinical Professor Macro Practice. Boston University School of Social Work

Teléfono/ Phone: (508) 856-1531

Correo electrónico / e-mail:

Humberto.Reynoso@umassmed.edu, lstaples@bu.edu

Fecha de recepción del artículo / received date: 12.1.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 18.1.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 13.6.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Reynoso-Vallejo, H. y Staples, L. (2013). Centros de Trabajadores Inmigrantes en el Este de Massachusetts, EUA: Fomentando Servicios, Apoyo, Defensa, y Organización Comunitaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 141-173.

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.6

Reynoso-Vallejo, H. & Staples, L. (2013). Immigrant Workers Centers in Eastern Massachusetts, USA: Fostering Services, Support, Advocacy, and Community Organizing. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 141-173.

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.6

UNA EXPERIENCIA EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL SITUADA EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO RURAL DE MÉXICO¹

AN EXPERIENCE IN A SOCIO-CULTURAL ANIMATION LOCATED IN A RURAL UNIVERSITY CONTEXT IN MEXICO¹

UMA EXPERIÊNCIA SÓCIO-CULTURAL LOCALIZADO EM UM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO RURAL MÉXICO

Saúl Miranda Ramos

INTERNATIONAL FELLOWSHIP PROGRAM; FORD FOUNDATION

RESUMEN: La necesidad de intervenciones situadas en los *contextos culturales diversos* llevó a la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES) Campus Yaonáhuac a implementar un proyecto socioeducativo con el objetivo de conocer la realidad social del Campus, sus necesidades y sus recursos, la evaluación de dicho proyecto permitió conocer los impactos generados. Desde una perspectiva Cualitativa se implementó un proyecto de *Animación Sociocultural*, basado en técnicas de análisis de la realidad: Reuniones, Lluvia de Ideas y análisis de documentos. El grupo de trabajo (GT) estuvo conformado por 16 estudiantes de licenciatura en Psicología inscritos al 2007 en la UNIDES; el proceso se realizó en cuatro momentos: Análisis de la Realidad, Planeación, Ejecución y evaluación participativa. Como resultados principales se detectó la necesidad de trabajar en la mejora de la formación académica del Grupo de trabajo, para ello se implementaron acciones para la movilización de la consciencia, el incremento de la participación organizada en actividades académicas y la incidencia de la ASC en el grupo mismo. Algunos de los errores de la puesta en marcha se subrayan para tomarlos en consideración en los subsiguientes proyectos a elaborar. Se detectó el interés, estudiantil y del profesorado, por abordar bajo la misma metodología temas acordes a diferentes carreras universitarias. La ASC *mueve consciencias*, personas e instituciones, es entonces, *generativa y performativa* -Transformadora- en una sociedad caracterizada por la rigidez y la dicotomía. Se propone la metodología de la ASC como una herramienta altamente eficiente en la *Educación Superior* enmarcada por la Pedagogía Social.

PALABRAS CLAVE: Diversidad Cultural, Animación Sociocultural, Movilización de la Consciencia, Performatividad y Educación Superior.

ABSTRACT: The need for interventions located in different cultural contexts led to the development of the Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES) Campus Yaonáhuac to implement a socio-educational project with the objective to know about the social reality of the Campus, their needs and resources, evaluation of this project allowed us to know the impacts. From a qualitative perspective, a Sociocultural Animation project was implemented, based on analysis techniques of reality: meetings, brainstorming and document analysis. The working group consisted of 16 undergraduates enrolled in psychology undergraduate from 2007 at the UNIDES; the process was conducted in four stages: Reality Analysis, Planning, Implementation and Participatory Evaluation. The main results identified the need to work on improving the academic background of the Working Group for actions that were implemented for the mobilization of consciousness, the rise of organized participation in academic activities and the impact of the ASC in a group itself. Some of the errors of implementation are highlighted to take them into account in subsequent development projects. Interest of students and faculty to address issues under the same consistent methodology to different curricula, was detected. The ASC move consciences, people and institutions, then, it is generative and performative -Transformer- a society characterized by stiffness and dichotomy. Methodology of the ASC as a highly efficient tool in higher education framed by the Social Pedagogy is proposed.

KEY WORDS: Cultural Diversity, Socio-cultural Animation, Mobilization of Consciousness, Performativity and Higher Education.

RESUMO: A necessidade de intervenções localizadas em diversos contextos culturais que levaram ao desenvolvimento da Universidade do Estado de Puebla (UNIDES) Campus Yaonáhuac sócio implementar um projeto com o objetivo de conhecer a realidade social do Campus, avaliação das necessidades e recursos este projeto nos permitiu conhecer os impactos. A partir de uma perspectiva qualitativa implementado um projeto de sócio-culturais, técnicas baseadas na análise da realidade: Reuniões, análise de brainstorming e documento. O grupo de trabalho composto por 16 alunos de graduação matriculados em psicologia na UNIDES a 2007, o processo foi realizado em quatro etapas: avaliação Análise Realidade, Planejamento, Implementação e participativa. Como principais resultados identificaram a necessidade de trabalhar para melhorar a formação acadêmica do grupo de trabalho, por isso é implementado ações para mobilizar a consciência, aumentar a participação em atividades acadêmicas organizadas ea incidência de ASC em mesmo grupo. Alguns dos erros são sublinhadas lançar para levá-los em conta nos projectos subsequentes a desenvolver. Interesse foi detectado aluno e professor, para tratar sob os tópicos mesma metodologia adaptados à universidade diferente. A ASC move consciências, pessoas e instituições, então, é geradora e performativo-Transformando em uma sociedade caracterizada pela rigidez e dicotomia. Ele propõe a metodologia da ASC como uma ferramenta altamente eficiente no ensino superior emoldurado pela Pedagogia Social.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Cultural, Sócio-Cultural, Mobilização Consciência, performatividade e do Ensino Superior.

Introducción

La necesidad de una educación pertinente al lugar en que se desarrolla y que responda a las necesidades de las personas implicadas motivó a dar continuidad a trabajos socioeducativos previos en el tenor de vincular los centros formativos con la sociedad, (Miranda, 2004). Ésta razón llevó a la implementación de un proceso de Animación Sociocultural (ASC) en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES) en el municipio de Yaonáhuac, en México.

El poblado de Yaonáhuac se encuentra ubicado en la Sierra Nororiental de Puebla, sus habitantes son mayoritariamente de origen indígena Náhuatl; por las características que presenta, vastos recursos naturales, se trata de una zona rural. En éste lugar se da el encuentro de jóvenes provenientes de distintos municipios de la Sierra, quienes se movilizan a ésta zona para cursar sus estudios universitarios.

La UNIDES es una Universidad pública descentralizada del Gobierno del Estado que atiende, a través de 16 campus universitarios ubicados en zonas rurales e indígenas, a población que desea cursar una licenciatura con el fin de poder mejorar su propia calidad de vida, la de su familia y la su comunidad. El objetivo de creación de la UNIDES es la creación de opciones educativas que proporcione elementos científicos, tecnológicos, culturales y de integración personal, así como una formación científico-técnica en un desarrollo que arraigue a las personas productivamente a su comunidad o región, (Gobierno Constitucional del Estado de Puebla, 1997, p. 20).

En la Sierra Nororiental de Puebla se han desarrollado otras experiencias de Animación y trabajo comunitario desde distintas perspectivas (Almeida y Sánchez Díaz de Rivera, 2001; Sánchez Díaz de Rivera y Almeida, 2005; Morales, 2005) y áreas tales como Educación, Derecho Humanos, Desarrollo Económico, Cultural, Sustentable, entre otros; en su mayoría con matices interculturales en respuesta a la diversidad cultural que se vive en éste lugar.

Los trabajos revisados inspiran a la realización de un proyecto que parta de las necesidades específicas de un colectivo universitario, rural e

Introduction

The need for an education concerning the place where it is taking place that meets the implicated people in it, has led to a continuity of previous socio-educational work that is related to the link of learning centers with the society (Miranda, 2004). This reason has ended up to the execution of a Socio-Cultural animation Process (ASC in Spanish) at Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES) at Yaonáhuac, Puebla, Mexico.

Yaonáhuac is located on the Northeast Sierra in Puebla and its population mostly has a Nahuatl background; due to the characteristics that it presents, vast natural resources, it is a rural region. This place hosts young people who come from different surrounding areas in the desire to take their university studies.

UNIDES is a public decentralized-from-the-Government University and holds, within 16 sites located in rural indigenous localities, a population eager to study a bachelor's degree in order to improve their own lifestyle, their families' and their community's. The goal of creating UNIDES was to provide with educational alternatives that would offer scientific, technological, cultural and personal integration elements; as well as a technological scientific instruction within a learning that settles people in a productive way into their community or region. (Gobierno Constitucional de Puebla, 1997, pp.20).

Other experiences on Animation and Community work from different perspectives have been developed in the Northeast Sierra of Puebla. (Almeida & Sánchez Díaz de Rivera, 2001; Sánchez Díaz de Rivera & Almeida, 2005; Morales, 2005) and such areas like education, human rights, economical, cultural and sustainable development, among others; mostly within intercultural perspectives in response to the cultural diversity that lingers in that place.

The reviewed works have inspired in the making of a project that may starts from the specific needs inside a university, rural and indigenous communal that will take movement into consciousness (Montero, 2010). In this issue, there will also be an approach of objectives and co-

indígena, que lleve a la movilización de la conciencia (Montero, 2010). En éste tenor, llevará también al planteamiento de objetivos y tareas conjuntas; así como la ejecución y evaluación de los resultados para beneficio comunitario en la búsqueda de alternativas para el bienestar y la equidad (López Bárcenas, 2008).

El proceso aludido en las líneas anteriores es también llamado ASC, el cual permite hacer intervención socioeducativa, acción social para la transformación en un sentido generativo y desde una mirada situacional.

Ante la propuesta extendida a un grupo de jóvenes estudiantes de la UNIDES “Campus Yaonáhuac” y su consecuente aceptación de realizar un proyecto de ASC se prosiguió a establecer objetivos de acción, a saber:

- Conocer la realidad social en la cual está inmerso el Campus Yaonáhuac de la UNIDES y los estudiantes que conforman el grupo de trabajo (GT); sus necesidades y recurso.
- Planear un proyecto de Intervención socioeducativo que fomente el desarrollo integral, personal y comunitario, con énfasis en el desarrollo profesional, teórico y práctico, de estudiantes de la UNIDES.
- Ejecutar las actividades planteadas provenientes del Análisis de la Realidad trabajando en equipo.
- Conocer los aspectos del desarrollo del proyecto que se pueden mejorar y la manera de efectuarlo así como los aciertos obtenidos en el proceso de Intervención socioeducativa.

1. Metodología

El enfoque de investigación desde el que se forja ésta Investigación/acción es cualitativo, éste enmarca a la Animación Sociocultural definida como “un conjunto de técnicas sociales, que basadas en una pedagogía participativa, tienen la finalidad de promover prácticas y actividades voluntarias, que con la participación de la gente, se desarrollan en el seno de un grupo o comunidad determinada y se manifiestan en los diferentes ámbitos de la vida” (Ander-Egg, 2008, pp. 100).

Por lo tanto, una metodología útil en el caso planteado y que lleva al desarrollo comunitario,

operative tasks; as well as the implementation and evaluation of the results as a community benefit in search of alternatives for welfare and equity. (López Bárcenas, 2008).

The process previously called is also entitled as SCA, which allows doing a socio-educational intercession and social action for a change in a generative sense from a situational perspective.

In view of the extended proposal directed to a group of young UNIDES students from “Campus Yaonáhuac”, and their consistent agreement in doing a SCA project, some action goals were established:

- To know the social reality where both the UNIDES “Campus Yaonáhuac” and the students concerning the work group (WG) are immerse; their needs and resources.
- To plan a socio-educational intervention project that will foster a broad, personal and community development; emphasizing the students’ professional, theoretical, and practical growth within UNIDES.
- In teams, to carry out the planned activities that may result from the Analysis of Reality.
- To get to know the aspects involved in the project development that may be improved, and a way to carry it through, as well as the acquired answers within social educational intervention.

1. Methodology

The investigation focus where this action research is being forged gets to be qualitative. This investigation encloses the Socio-Cultural Animation defined as “a group of social techniques, which based on an inclusive pedagogy, have the objective to promote volunteering practices and activities. Such activities, along with people’s participation, will be developed inside a given group or community, and will also be demonstrated on different environments of life” (Ander-Egg: 2008, 100).

educativo y social (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2005, 2006) es la Animación Sociocultural la cual, con objeto de esquematizar nuestro diseño, la presentamos en, básicamente, cuatro fases:

- Se implementó en una primera fase, un análisis participativo de la realidad (APR) en el cual, a través de técnicas de obtención de datos cualitativos se identificó la necesidad de trabajar en la formación académica y profesional de los/as mismos/as estudiantes.
- Como segundo momento, se planeó participativamente (PP) un programa de intervención socioeducativa con el fin de satisfacer las demandas identificadas.
- La puesta en marcha del plan se tradujo en acciones participativas (AP) congregadas en tres áreas principales. La primera, que llamamos de intervención/acción, incluye la organización de un ciclo de conferencias llamado “píldora de emergencia, anticonceptivos y aborto” implementado en el propio campus de la UNIDES; Una obra de teatro con el tema de “Alcoholismo y equidad de género” en el Centro de Readaptación Social de Tlatlauquitepec, la participación en una mesa redonda denominada “Alcoholismo y juventud” en la Radiodifusora XECTZ de Cuetzalan, Puebla; un curso de inducción a estudiantes de nuevo ingreso, la presentación de un baile veracruzano y la organización de un convivio de fin de año en la UNIDES. En el área de Formación Profesional, segunda área, el grupo de estudiantes se auto-aplicó un curso taller sobre género, a través de diversas actividades se logró la adquisición de acervo bibliográfico y video-gráfico, se recibió la conferencia “Las desaparecidas de Juárez” impartida por Carlos Silva, se participó en el Coloquio juvenil sobre derechos sexuales y reproductivos organizado por la Red Democracia y Sexualidad; y el cursotaller sobre hipnosis impartido por Susana De Val D’Espaux. Dentro de una tercera área se presentaron comunicaciones sobre la experiencia vivida en eventos académicos tales como el “Encuentro de Trabajo Comunitario” en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el “Congreso Internacional de Integración Educativa e Inclusión Social” en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y el Foro La-

Consequently, a useful methodology for the presented case that will lead to the community, educational and social development (Pérez Serrano & Pérez de Guzmán, 2005 y 2006) becomes the Socio-Cultural Animation; which aimed to describe our design in simple terms will be basically presented in four stages:

- A first stage was implemented, a participative analysis of reality (PAR) which, based on a technique that gathers qualitative data, a need for work on the academic and professional education of the students themselves was identified.
- As a second step, a program for socio-educational intervention was participative planned (PP) in order to satisfy the previously identified demands.
- The hands-on plan was translated into Participative Actions (PA) that were grouped in three main areas. The first one, that will be called intervention/action, includes the organization of a cycle of conferences called “emergency contraception pills, contraceptive methods and abortion”, which were implemented at the UNIDES Campus itself; a play concerning the “Alcoholism and Gender Equity” topics at the local penitentiary at Tlatlauquitepec, the participation of a round table denominated “Alcoholism and Youth” on the radio station XECTZ at Cuetzalan, Puebla; an inductive course to freshmen, a performance of a regional folklore dance from Veracruz, and a new year’s celebration party at UNIDES. On the formative area, the second area, the students applied themselves a workshop about gender. A great deal of heritage in books and videos was acquired through different activities, the conference “Las Desaparecidas de Juárez” presented by Carlos Silva, a participation in the “Coloquio Juvenil sobre derechos sexuales y reproductivos” organized by “la Red de Democracia y Sexualidad”; and the workshop about hypnosis directed by Susana De Val D’Espaux. Within a third area, there was a presentation about the experiences lived in such academic events such as “El Encuentro de Trabajo Comunitario” at Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, the

tinoamericano “Memoria e Identidad, saberes e imaginarios en diálogo; hacia un nuevo orden social” en la Universidad de la Republica de Oriente del Uruguay.

- Como última fase se realizó una evaluación participativa (EP) del proyecto en la que se cerró un primer año de trabajo a nivel de equipo, destinatarios, comunidad y programa; tomando como indicadores la participación, el trabajo en equipo y el cumplimiento de objetivos

El GT estuvo integrado por 16 estudiantes, hombres y mujeres, todos/as inscritos/as en el cuarto cuatrimestre de la licenciatura en Psicología de la UNIDES en el Campus Yaonáhuac al año 2007. Los/as integrantes del grupo oscilaban entre 19-20 años de edad y son procedentes de 11 municipios de la Sierra Nororiental del Puebla y un municipio veracruzano. Éstos jóvenes se movilizan hacia el Campus Yaonáhuac de la UNIDES. El grupo aceptó voluntariamente iniciar el proceso de ASC después de una charla en la que se informó sobre sus aspectos relevantes.

Las técnicas utilizadas han sido abordadas por diversos autores/as; durante el proceso se realizaron reuniones de utilidad para el establecimiento de acuerdos en los diferentes momentos de la investigación y de la acción. En el siguiente cuadro se grafican los momentos del proceso de ASC y las técnicas utilizadas en cada momento.

2. Análisis de datos

Posteriormente se realizó un análisis de contenido (López y Pozo, 2002) con el fin de garantizar el entendimiento de lo que las personas dan a las palabras, términos o experiencias (Denzin & Lincoln, 2005) a través de un procedimiento en que investigadores/as establecen una serie de categorías, (Silverman, en Denzin & Lincoln, 2005), que en el caso abordado se describe como sigue:

- a) Reducción de datos: Se separaron los datos en frases cortas, se clasificaron abriendo categorías inductivamente.
- b) Se obtuvieron gráficos que permitieron la comprensión de la realidad con mayor facilidad.
- c) Para la obtención de resultados y verificación de conclusiones

“Congreso Internacional de Integración Educativa e Inclusión Social” at Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla and the Foro Latinoamericano “Memoria e Identidad, saberes e imaginarios en diálogo; hacia un nuevo orden social” at Universidad de la República de Oriente del Uruguay.

- As the last stage, a participative evaluation (PE) about the project where the first year of work as a group, addressee, community and program was done; taking the participation, team work and goal reaching as indicators.

The WG was integrated by 16 second-year psychology men and woman students at UNIDES, “Campus Yaonáhuac” in 2007. The participants were approximately 19-20 years and came from 11 Counties (Municipios) from the Northeastern Sierra in Puebla and one county in Veracruz and travel back and forth to UNIDES “Campus Yaonáhuac”. The group voluntarily accepted to start the SCA process after having a talk in which they were informed about the relevant aspects.

The techniques involved have been approached by several authors; and during the process some efficient meetings were done in order to establish agreements in the different stages of both the research and the action. In the following chart the process stages in the SCA and the techniques used at the moment are displayed:

2. Data Analysis

Afterwards, a content analysis was done (López & Pozo, 2002) with the aim of assuring the understanding people give to words, terms or experiences (Denzin & Lincoln, 2005) through a procedure where researchers establish a series of categories, (Silverman, in Denzin & Lincoln, 2005) that are described as follows:

- a) Data Reduction: Data were separated into short phrases, and classified by opening categories inductively.
- b) Some charts were obtained in order to allow the comprehension of reality more easily.
- c) In the gathering of results and the verification of conclusions

Tabla 1. Técnicas utilizadas

Momento del Proceso de ASC	Técnica Utilizada	Referencia	Nota
Análisis Participativo de la Realidad	Entrevistas	(Herrera Menchén, 2005)	
	Recopilación Documental	(Pérez Serrano & Pérez de Guzmán, 2005)	
	Grupos de discusión	(Kreuger & King, 1997)	
	Lluvia de ideas	(López Noguero, 2002)	
	Análisis de una canción	(Gutiérrez, 2001)	A qué le tiras cuando sueñas mexicano (Salvador "Chava" Flores)
	Lectura de textos	(Gutiérrez, 2001)	Un Mexicano más (Sánchez, 2004).
	Observación Participante	(Guasch, 2002)	
Planeación Participativa	Contactos informales	(Escudero, 2004)	
	DAFO	(Pérez Serrano & Pérez de Guzmán, 2005).	
	Reuniones	(Ander-Egg, 2002).	
Acción Participativa	Lluvia de ideas	(Vargas, Bustillos & Marfán, 2007).	
	Reuniones	(Ander-Egg, 2002)	
Evaluación Participativa	Contactos informales	(Herrera Menchén, 2005)	
	Reunión	(Ander-Egg, 2002)	
Evaluación Participativa	Lo bueno y lo malo	(Herrera Menchén, 2005)	Con un material Audiovisual
	Grupos de discusión	(Kreuger y King, 1997)	
	Lluvia de Ideas	(Vargas, Bustillos & Marfán, 2007).	

Table 1. Techniques

Moment of the Process in SCA	Technique	Reference	Notes
Participative Analysis of the Reality	Interviews	(Herrera Menchén, 2005)	
	Literature Compilation	(Pérez Serrano & Pérez de Guzmán, 2005)	
	Discussion Groups	(Kreuger & King, 1997)	
	Brainstorm	(López Noguero, 2002)	
	Song Analysis	(Gutiérrez, 2001)	A qué le tiras cuando sueñas mexicano (Salvador "Chava" Flores)
	Text Reading	(Gutiérrez, 2001)	Un Mexicano más (Sánchez, 2004).
	Participating Observation	(Guasch, 2002)	
Participative Planning	Informal Contacts	(Escudero, 2004)	
	DAFO	(Pérez Serrano & Pérez de Guzmán, 2005).	
	Meetings	(Ander-Egg, 2002).	
Participative Action	Brainstorm	(Vargas, Bustillos & Marfán, 2007).	
	Meetings	(Ander-Egg, 2002)	
Participative Evaluation	Informal Contacts	(Herrera Menchén, 2005)	
	Meeting	(Ander-Egg, 2002)	
	Good and Bad	(Herrera Menchén, 2005)	Con un material Audiovisual
	Discussion Group	(Kreuger y King, 1997)	
	Brainstorm	(Vargas, Bustillos & Marfán, 2007).	

- Se relacionaron entre sí elementos internos dentro de una misma categoría y se encontró la relación entre categorías.
- Se interpretó sobre las relaciones inter e intra categoriales a manera de teorización.
- Verificación de conclusiones. El proceso de validación de los datos obtenidos se hizo través de la Triangulación, entendida como el despliegue de diferentes métodos o técnicas para validar resultados, (Richardson, L. en Denzin & Lincoln, 2005).

3. Resultados

Del proceso descrito se halló lo siguiente:

- Del APR: Conscientización y sensibilización sobre la realidad en la que las y los estudiantes viven, se determinaron las opiniones que tienen sobre su propia formación: Conformidades e inconformidades, intereses y deseos, ventajas y desventajas en relación a sus vivencias en la UNIDES. Detección de colectivos, personas, instituciones y profesionales que pueden coadyuvar en la solución de la problemática abordada ofreciendo apoyo y oportunidades de desarrollo al estudiantado. Formación de un GT, fomento de tareas en equipo. Se llegó a la conclusión de ocuparse en la mejora de su propia formación profesional satisfaciendo aquellas necesidades detectadas.
- De la PP se obtuvo un proyecto socioeducativo en el cual se encontró organización estudiantil y de Asesores Académicos (En la UNIDES no existe el rol de Catedrático/a o Profesor/a, en su lugar un/a profesional “asesora”, cambiando a través del lenguaje la realidad en la relación y los roles de estudiantes/Asesores-as). En la planeación se implicaron las ideas de todos/as en el sentido de que cada persona aportó en la medida de sus posibilidades y fue así como todos/as los/as miembros del grupo se involucraron y adquirieron un compromiso con la acción a realizar.
- De la AP del proyecto parten tres sub-categorías: Movilización de la consciencia en el sentido que el proyecto amplió nuestra visión e incrementó nuestro conocimiento de la realidad.

- Some internal elements were related among themselves within a single category and the relation among categories was found.
- There was an interpretation about the inter and intra categorical relationship in terms of theorization.
- Verification of Conclusions. The validation process of the obtained data was done through a triangulation, viewed as the display of different methods or techniques that will validate results, (Richardson, L. in Denzin & Lincoln, 2005).

3. Results

The following results were found in the process:

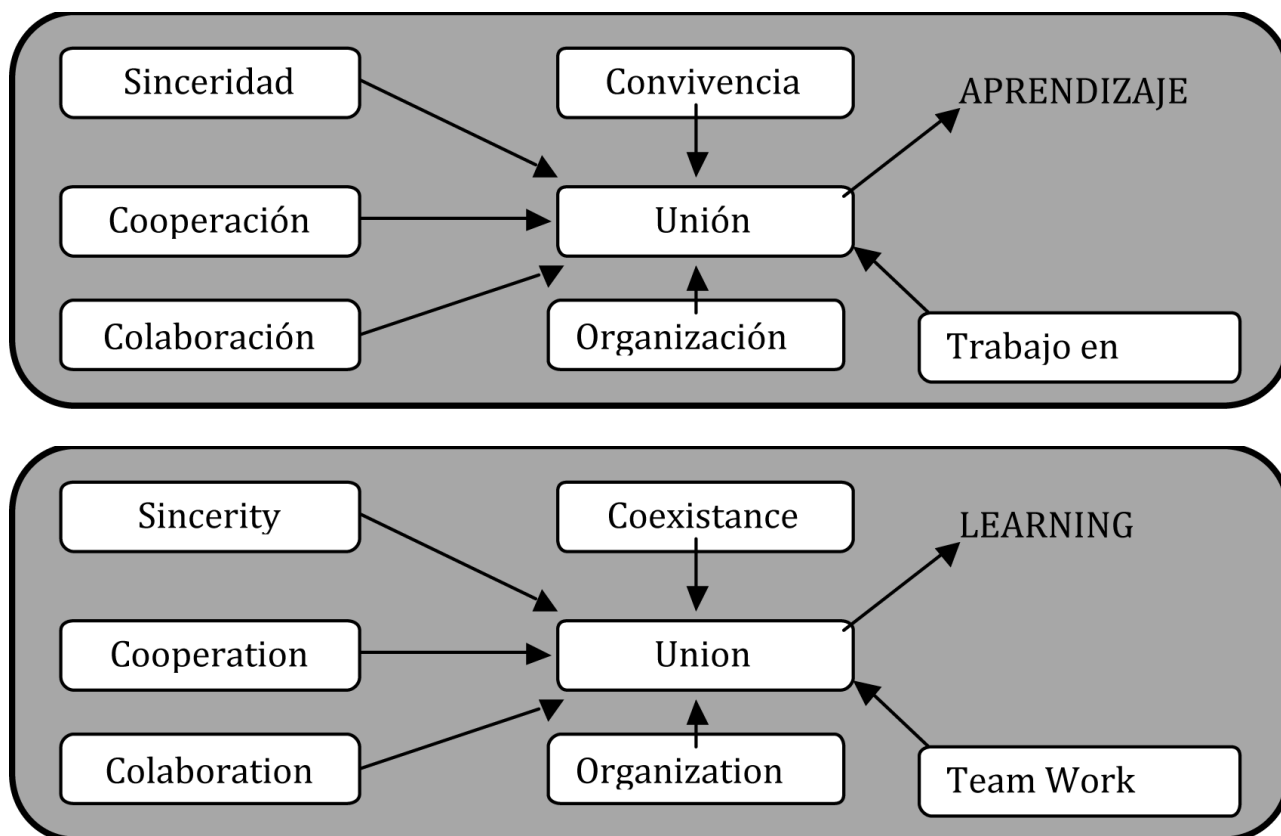
- In the PAR: consciousness and raising of awareness about the reality the students live, their opinions about their own learning process: approvals and disapprovals, interests and wishes, advantages and disadvantages related to their experience at UNIDES. Detection of collectives, people, institutions and professionals that may contribute with the solution of the approached problem by offering the students support and development opportunities. The creation of a WG, and fostering team work. It was concluded that it was necessary to deal with the improvement of their own professional process by satisfying those identified needs.
- In the PP, a social educational project was created. Such project hosts a Students and Academic Counselor Organization (In UNIDES there is not such teacher or professor role, but a counselor in order to change the relation and role involved between students and counselors). Everybody's ideas were provided in the planning so that each person granted according to their own possibilities; this way, all the members in the groups were involved and acquired a commitment with the action to do.
- In the PA three sub-categories emerge: action of consciousness that broadened our vision and improved our knowledge of reality. The second one is directly related to the actions presented in the growing of the partic-

La segunda se relaciona directamente con las acciones presentadas en el incremento del grado de participación organizada en equipo, en la gestión de actividades académicas en las que destaca una publicación internacional en el Uruguay (Miranda, Palestina, Alberto y Gabriel, 2007), programas de radios en el abordaje de problemática del entorno, presentaciones en Universidades donde participaron personas de diferentes países. Como tercer categoría se presenta la incidencia de la ASC en el grupo; Creación, acción, comunicación, organización social, autonomía personal/grupal, integración con otras personas, grupos y contexto sociocultural, el fortalecimiento de redes sociales y la capacidad para transformar el entorno tal y como lo menciona Estela Matriano al prologar "El Animador; Buenas Prácticas de Acción Sociocultural". A nivel personal se potencializa la confianza y la seguridad mientras que el nivel institucional fue percibido como un espacio de fácil acceso, incluyente y abierto a distintas posibilidades.

De igual manera se establecieron vínculos entre el grupo de trabajo, Instituciones y la socie-

ipation amount that was organized in teams, in the management of academic activities where an international issue from Uruguay is highlighted (Miranda, Palestina, Alberto y Gabriel, 2007), radio programs concerning the environment problems, presentations at universities where people from different countries have participated. The third category presents the incidence in the SCA as a group; the creation, action, communication, social organization, personal/group autonomy, integration with other people, groups and socio-cultural context, the strengthening of social networks and the capability to transform the environment in such a way Estela Matriano used to mention it when she would say "The animator, good practices of social cultural action". In a personal perspective, the trust and confidence are boosted whereas the institutional perspective was perceived as a self-access spot, that becomes inclusive and open to different possibilities.

In the same way, some links between the work group, the institutions and the society (Univer-



dad (Universidades, radiodifusoras, Organizaciones No Gubernamentales, entre otras).

- En la EP que las/os estudiantes hacen sobre el proyecto, se detecta que no hubo puntualidad en algunas actividades y que no se respetaron horarios. Ellas/os mismos detectan el interés en sus compañeros/as de Campus y Asesores/as Académicos/as, por abordar con la misma metodología otros temas acordes a las diferentes carreras universitarias. Se concluye grupalmente que, como se vivió al interior del grupo, la sinceridad, la colaboración, la cooperación, la convivencia y el trabajo en equipo conllevan a la cohesión, esto a su vez conlleva a un mayor grado de aprendizaje. Las técnicas ofrecieron una descripción del Campus Yaonáhuac, la percepción social de los/as integrantes del grupo

4. Discusión

La Animación Sociocultural es una posibilidad de crecimiento, desarrollo y fortalecimiento en todas las áreas humanas. Permite la toma, o movilización, de la consciencia con fines generativos. Así lo dice F.A.G. integrante del G.T. "Trabajar la Animación Sociocultural y aplicarla a nuestras vidas nos ha hecho darnos cuenta que podemos cambiar nuestra realidad". La ASC se vive, y al vivirse transforma vidas (Las de las personas y la del/de la Animador/a)

Al ser una propuesta eminentemente pedagógica-social se labora en espacios de encuentro y diálogo concebidos como impulsores de desarrollo personal, y en este caso profesional, con la benevolencia del intercambio de ideas y experiencias. Es una referencia al encuentro con el/la "otro/a" en éste mundo relacional y dialógico.

A través de un prisma ecológico se nota que la sociedad se refleja al interior del centro educativo. El sistema social se ve filtrado y representado en el interior de las instituciones pedagógicas; en palabras concretas, las relaciones sociales fuera del centro se reproducen dentro de la institución.

La falta de interés por parte de algunos profesionales y algunas instituciones se hace presente; a la vez se recuerda, que la ASC es una metodología en la búsqueda de la democracia cultural. No todas las personas y las instituciones son sensibles a ésta realidad.

sities, radio stations, non-governmental organizations, and others) were drawn.

- In the PE that the students do about the project, it was detected that there was no punctuality in some activities, or respect for the schedules. The participant students detected the interest, in their Campus classmates and counselors, in dealing with other topics concerning the different careers by using the same methodology. The group concludes that as the sincerity, collaboration, coexistence, and team work lead to cohesion, and this leads to a greater learning rank. The techniques offered a description of Campus Yaonáhuac and the social perception of the group members.

4. Discussion

Socio-Cultural Animation is a possibility for growing, development and strengthening in all human areas. It allows the taking and mobilization of consciousness with generative purposes. That is what A.G.F. a member of the TW says: "working Socio-Cultural Animation and apply it to our daily life has made us realize that we can change our reality: this work is the best invitation I have been offered in my 20 years, and at the same time it has made me a great person". As it can be seen, SCA has to be experienced, and when it is experienced, it changes lives (people's and the animator's).

Since it is an eminently social pedagogical proposal, it is done in environments that are proper for encounters and dialogues conceived as personal development boosters, and in this professional case, It is done with the advantage of the interchange of ideas and experiences. It is a reference to the meeting with the others in this world full of relations and dialogue.

One can see through an ecologic prism that the society is reflected inside the educational core. The social system is filtered and represented inside the pedagogical institutions; in other words, the social relations outside the core are reproduced inside the institution.

Desde la misma óptica, y a través de la experiencia reportada, se puede afirmar que la movilidad de las personas de un subsistema a otro repercute en los grados de desarrollo. No sólo hay movilización de la consciencia, también hay movilización física.

Los/as estudiantes se encuentran motivados/as a emprender acciones, está en ellos/as el potencial, sólo hace falta el/la catalizador/a para desplegar y encauzar los recursos comunitarios-sociales y personales presentes en las comunidades estudiantiles.

La implementación de la ASC favorece la cohesión y organización, de la misma manera que lo hizo en los aprendizajes y las relaciones sociales.

Se ha dicho que la ASC genera horizontalidad en las relaciones, en el sentido de “poder en, con y desde” los/as de abajo. La experiencia deja ver que tal horizontalidad es sentida por las estructuras formales organizativas e institucionales. Lo generado en el proceso es susceptible de aceptación a encauzar hacia el bienestar de la mayoría.

La planeación garantiza llevar a buen puerto los objetivos iniciales; a pesar de ello algunos ajustes por hechos inesperados son posibles. Es por ésta razón, que la flexibilidad del Animador/a Sociocultural y del Grupo de Trabajo es imprescindible.

Los problemas comunicacionales afectan las relaciones y el trabajo planeado generando problemas. Gracias a las técnicas de solución de conflictos desarrolladas por la ASC y la Psicología Comunitaria, entre otras, se puede disminuir su efecto.

La ASC transforma situaciones de pasividad hacia el dinamismo y la acción; se logran cambios tangibles e intangibles en las comunidades, en éste caso, en el Campus Yaonáhuac de la UNIDES. En el proceso se experimentan emociones a la par que se desarrollaron conocimientos matizándose mutuamente en todo momento.

Puesto que la ASC aborda problemática social, se precisa de apertura a la pluralidad para garantizar un proceso democrático, de manera que sea un espacio que acoja a todas las personas.

En éste tenor, la ASC se considera, también, un estilo de vida; impregnado de compromiso social, detonado por las convicciones e ideales de sociedad en la que se anhela vivir.

The lack of interest from some professionals and some institutions becomes clear, at the same time, it's clear that SCA is a methodology in pursuit of a cultural democracy. Not everybody and every institution is sensitive to this reality.

From the same perspective, and through the reported experience, it can be reassured that people's motion from a subsystem to another may affect the types of development. There is not only consciousness mobility, but physical mobility.

The students are motivated to take action, that action is in their potential, the only aspect missing is the trigger that will channel the social-community and personal resources that are present in the educational communities.

The implementation of SCA favors cohesion and organization, similarly as it was done in the learning process and the social relations.

It has been said that SCA generate horizontality in relations, in the way of “ability in, with, and from” the basis. The experience left us see that such horizontality is felt by the formal organizational and institutional structures. What is generated in the process is susceptible in acceptance to be channeled towards everybody's welfare.

Planning warranties to lead the initial objectives on the right direction; despite that, some adjustments can be done due to unexpected facts. For this reason, the Socio-Cultural animator's flexibility and the team work's flexibility becomes essential.

Communicational problems affect relations and the planned work resulting in more problems. Due to the use of conflict solution techniques that were developed by the SCA and Community Psychology, among others, that effect could be diminished.

The SCA transforms situations from passivity into dynamism and action; both concrete and intangible changes are produced in communities; in this case, in UNIDES “Campus Yaonáhuac”. During the process, similar emotions are experienced along with the development of knowledge that blend with each other at all times.

Since SCA takes care of social problems, an openness towards plurality is necessary in order to assure a democratic process, in such a way that a space that would take everybody in it.

Cuando se toman en cuenta los intereses-necesidades de todos/as las personas se produce un grado de involucramiento y compromiso en la causa del proyecto en cuestión. En los procesos socioeducativos no es necesario que todos/as los/as participantes aporten lo mismo en igual medida; cada quien aporta lo que desea, lo que mejor sabe hacer, lo que tiene, lo que le “nace”.

El Proyecto de ASC descrito puede considerarse pionero en la UNIDES, ya que las ideas de los/as estudiantes que anteriormente eran escuchadas sin ponerlas en marcha, en ésta ocasión se consolidan en acciones cooperativas. Con ello se da voz a los sin voz en un posicionamiento de sujetos activos en la construcción de su devenir. La implicación y la acción en la transformación de la realidad son características de ciudadanía ejercida desde la Universidad.

En los momentos en los cuales se estuvo en contextos distintos al propio, hubo personas que valoraron los aprendizajes que al paso por el proyecto socioeducativo se generaban. Tales aprendizajes son producto de un esfuerzo institucional, dan cuenta de la metodología pedagógica de la UNIDES en el estudiantado (y profesorado); se conjuga bastante bien la ASC con el constructivismo abordado en la Universidad dando paso al socio-constructivismo.

En éste constructivismo social, los/as estudiantes desempeñan actividades que los/as profesionales ejecutan en sus ambientes laborales, con las acciones y reflexiones, van desarrollando aprendizajes con el sentido que su contexto les confiere para después performar la realidad con otras acciones.

Con la experiencia descrita se invita a estudiantes y profesores/as al fomento de la gestión de proyectos socioeducativos como herramienta pedagógica en un marco social, -Investigar transformando- para el abordaje y la génesis de aprendizajes dentro y fuera del aula en una vinculación Escuela-Comunidad; Universidad-Sociedad.

La ASC genera un fortalecimiento de relaciones sociales y movilidad; mismas que apoyan e impulsan el Desarrollo Humano en varios aspectos: social, intelectual, emocional, entre otros.

El aprendizaje social favorecido por la Interacción, movilidad desde la contextualización apunta

This way, the SCA is also considered a way of life; that soaked by social commitment, and triggered by the convictions and ideals from the society where we long to live.

When the people's interests-needs are taken into account, a percentage of involvement and commitment is produced in favor of the current project. In the socio-educational processes, it is not necessary for all the participants to provide with the same amount in the same quantity, everyone provides with the amount he or she wants, knows to do, has or what he or she “gives from the heart”.

The SCA project before described can be considered a pioneer at UNIDES, since the ideas from the students who were previously heard without taking action, grew stronger in cooperative actions this time. This action gave the unvoiced a voice in a placement of active subjects in the construction of their own future. The implication and action in the changing of reality are a characteristic of citizenship executed from the university.

In such moments where there were different contexts from ours, there were people who appreciated the learning that throughout the social educational project was being generated. Such learning was the result of an institutional effort, they reflect the pedagogical methodology from UNIDES onto the students (and assessors); there is a fine match between the SCA and the constructivism used at the University leading to socio-constructivism.

In this socio-constructivism, the students perform activities that the professionals perform in their work environments, with actions and reflections, develop a learning that their context itself requires in order to eventually perform the reality with other actions.

This described experience invites students and professors to foster the creation and management of socio-educational projects as a pedagogical tool within a social framework, -researching to change- for the taking over and making of learning inside and outside the classroom in a School-Community; University-Community linkage.

The SCA produces a growth in social relations and mobility; as well as support and promote Human Development in several aspects: social, intellectual, emotional, among others.

The favorable social learning by the interaction,

hacia la construcción social y la transformación generativa. Por tanto, se propone la ASC como metodología socioeducativa clave en el desarrollo de la Educación Superior desde el marco de la Pedagogía Social.

Agradecimientos

El autor quiere agradecer a los traductores Nayely J. García Ramírez y Juan Carlos Hernández Pozos por su trabajo de interpretación del Español al Inglés.

mobility from contextualization aims towards the social construction and the generative transformation. Hence, SCA is proposed as a key socio-educational methodology in the development of Higher Education from the Social Pedagogy framework.

Acknowledgements

The author wishes to thank the translators Nayely J. García and Juan Carlos Hernández Ramírez Pozos for their work in interpretation from Spanish into English

Referencias bibliográficas / References

- Ander-Egg, E. (2008). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: CCS.
- Ander-Egg, E. (2002). *Cómo Hacer Reuniones Eficaces*. Madrid: CCS.
- Almeida, E. y Sánchez Díaz de Rivera, E. (Cords). (2001). *Conocimiento y Acción en Tzinacapan; Autobiografías Razonadas*. Puebla: Universidad Iberoamericana.
- Denzin K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la Realidad Local y Métodos de Investigación desde la Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Gobierno Constitucional del Estado de Puebla. (1997). Decreto de Creación de la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla. *Periódico Oficial del viernes 4 de julio de 1997: Dirección de Asuntos Jurídicos*, 2 (Segunda Edición), Tomo CCLXVII.
- Guasch, O. (2002). *Observación Participante. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez, L. (2001). *Métodos para la Animación Sociocultural*. Madrid; CCS.
- Herrera Merchén, M. M. (2005). *Desarrollo de Proyectos de Animación Sociocultural*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Kreuger, Richard A. & King, Jean A. (1997). *Involving Community Members in Focus Group; focus Group Kit 5*. California: SAGE Publications.
- López Bárcenas, F. (2008). ¿Son las Políticas Globales un Camino para la Justicia Social?. En *Liderazgo para la Justicia Social; Memoria*. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social y Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford.
- López Noguero, F. y Pozo Llorente, T. (Cords). (2002). *Investigar en Educación Social*. Sevilla: Junta de Andalucía y Universidad de Sevilla.
- Miranda Ramos, S. (2004). *Servicio Social Comunitario en Orientación Educativa para Adolescentes indígenas de las comunidades de Cuetzalan, Puebla mediante la creación de Redes Sociales desde el CBTis 242 en Programas Exitosos del Servicio Social Comunitario*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Miranda, R. S., Palestina, C., Alberto, F. & Gabriel, J. A. (2008). Animación a la Inserción Profesional con Jóvenes Indígenas de la Universidad del Desarrollo del estado de Puebla. En N. Ganduglia y N. Rebetz (2008). *Horizontes de Maíz y Barro; Saberes e Imaginarios en Diálogo hacia un Nuevo Orden Social. Memorias del 4º Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad"*. Montevideo: Uruguay.
- Montero, M. (2010). *Paradigma y Valores de una Psicología Comunitaria Generativa y Política*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morales, E. M. C. (2005). *Jóvenes Indígenas y Educación. Conferencia en el Taller Jóvenes Indígenas, Conociendo nuestra realidad. XECTZ La Voz de la Sierra Norte y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas*. Cuetzalan, Puebla, México.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán P. V. (2005). *El Animador; Buenas Prácticas de Acción Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán P. V. (2006). *Qué es la Animación Sociocultural; Epistemología y Valores*. Madrid; Narcea.

Sánchez, A. J. (2004). *Un mexicano más*. México: Costa-Amic.

Sánchez Díaz de Rivera, M. E. y Almeida, E. (2005). *Las Veredas de la Incertidumbre; Relaciones Interculturales de Supervivencia Digna*. Puebla: Universidad Iberoamericana.

Vargas, L. et. al. (2007). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. Madrid; Editorial Popular.

Notas / Notes

¹ Investigación implementada en el marco del Máster en Animación Sociocultural e Intervención Socioeducativa de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

² Research implemented under the Master in Socio-Cultural and educational intervention of Pablo de Olavide University of Seville.

Dirección de los autores /Authors' addresses

Saúl Miranda Ramos. C/ Lucio Blanco # 318. Tzicuilan, Cuetzalan, Puebla, México. C.P. 73569

Teléfono/ Phone: + 52 233 331 11 31

Correo electrónico / e-mail: saulmirandaramos@gmail.com

Fecha de recepción del artículo / received date: 20.11.2011

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 7.2.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 15.5.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Miranda Ramos, S. (2013). Una Experiencia en Animación Sociocultural Situada en un Contexto Universitario Rural de México. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 175-188.

http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.7

Miranda Ramos, S. (2013). An Experience in Socio-Cultural Animation Located in a University Rural Context in Mexico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 175-188. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.7

SER O NO SER VISIBLE EN LA UNIVERSIDAD.

UN ESTUDIO SOBRE LAS PROFESORAS

THE VISIBILITY OF WOMAN ACADEMICS

IN THE UNIVERSITY

SER OU NÃO SER VISÍVEL NA UNIVERSIDADE.

UM ESTUDO SOBRE AS PROFESSORAS

Marina Tomàs, Georgeta Ion y Maria Dolors Bernabeu

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

RESUMEN: Este artículo explora las dimensiones y condicionantes que inciden en la visibilidad del profesorado en función del género. Se ha adoptado una metodología cualitativa. Para ello, se han utilizado tres métodos de recogida de datos creados por el equipo de investigación. Estos han sido la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el análisis de documentos. La información recogida proviene de veintidós entrevistas realizadas con académicos de dos universidades, dos grupos de discusión de siete participantes cada uno y del análisis de las webs institucionales, de las políticas de género y de proyectos estratégicos para la igualdad de oportunidades.

El análisis de la información nos ha conducido a señalar tres grandes categorías de causas de la visibilidad. Estas categorías son: las causas relacionadas con las características de las propias profesoras y culturales del entorno en el que se estudia la visibilidad y las causas derivadas de la función que desarrollan: docencia, investigación y gestión.

A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que la visibilidad en función del género como objeto de estudio, aporta comprensión al funcionamiento de las universidades y al papel del género en el desarrollo profesional del profesorado. Al mismo tiempo, el presente artículo constituye un punto de partida para futuros desarrollos sobre el tema y una base que sirve para fundamentar posibles políticas y prácticas universitarias en el futuro.

PALABRAS CLAVE: Visibilidad, universidades, docencia, investigación, gestión.

ABSTRACT: This article explores the dimensions and conditions related to the visibility of university professors based on their gender using a qualitative methodology. To do so, we used three methods of data collection created by the investigative team: a semistructured interview, discussion group and document analysis. The information was collected from 22 interviews performed with academics from two universities, two discussion groups of 7 participants each and analysis of institutional websites, gender policies and strategic projects for equal opportunities.

Analysis of the information indicated three large categories of causes of visibility including: causes related to the characteristics of the female professors themselves and cultural characteristics of the environment in which the visibility was studied and causes derived from the function developed – teaching, investigation and management.

In view of the results obtained in this study it was concluded that visibility based on gender as the object of study contributes comprehension to university functioning and to the role of gender in the professional development of the academics. Likewise, the present article provides a starting point for future developments on this subject and a basis for promoting possible university policies and practices in the future.

KEYWORDS: visibility, gender, university, teaching, research, management.

RESUMO: Este artigo explora as dimensões e condicionantes que incidem na visibilidade do professorado em função do gênero. Foi adotada uma metodologia qualitativa. Para tal, foram utilizados três métodos de coleta de dados criados pela equipe de investigação. Foram eles a entrevista semiestruturada, o grupo de discussão e a análise de documentos. A informação coletada provém de vinte e duas entrevistas realizadas com acadêmicos de duas universidades; de dois grupos de discussão com sete participantes cada um; e da análise dos sites institucionais, políticas de gênero e projetos estratégicos para a igualdade de oportunidades.

A análise de informações nos levou a identificar três grandes categorias de causas de visibilidade. Estas categorias são: as causas relacionadas com as características das próprias professoras e culturais do ambiente no qual se estuda a visibilidade e as causas resultantes da função que elas desempenham: ensino, investigação e gestão.

Em função dos resultados obtidos nesta investigação conclui-se que a visibilidade em função do gênero, como objeto de estudo, proporciona compreensão sobre o funcionamento das universidades e o papel de gênero no desenvolvimento profissional do corpo docente. Ao mesmo tempo, este artigo constitui um ponto de partida para desenvolvimentos futuros sobre o assunto e uma base que serve para fundamentar possíveis políticas e práticas universitárias no futuro.

PALAVRAS-CHAVE: Visibilidade, universidades, docência, investigação, gestão.

Introducción

Presentamos en este artículo, los resultados de una investigación llevada a cabo en dos Universidades españolas sobre la influencia del género en la visibilidad de las profesoras, siendo el objetivo general de la investigación “analizar las causas que explican la visibilidad de las profesoras en la universidad”. Lo hacemos desde la Universidad y sobre la universidad y adoptamos una posición crítica en el sentido que señalan Sáez y García, (1997).

La visibilidad se puede definir como el fenómeno caracterizado por una mayor o menor presencia de condiciones para el reconocimiento social, sujeta a condicionamientos del entorno y de las percepciones del individuo que observa (perceptor) y de las características del sujeto que es observado (percibido). Se entiende que el perceptor y el percibido pueden ser una persona, un grupo o una organización. Wheatley y Gillings (2000), manifiestan que la visibilidad se asocia a la *percepción* del individuo, que al no ser una variable natural sino cultural, no dependerá exclusivamente del medio ambiente.

Hablar de visibilidad, conlleva reconocernos como sujetos sociales, donde nos desenvolvemos e interactuamos en un contexto que está influenciado por el reconocimiento social (Fairén, 2003). En este sentido, la visibilidad es una condición para el reconocimiento social y éste a su vez está relacionado con el desarrollo individual, es decir con los diferentes ciclos de vida en que se obtiene reconocimiento por múltiples comportamientos, los cuales están expuestos a estímulos que nos sujetan a la sociedad. (Identidad individual y social)

El mismo autor identifica la visibilidad como una dinámica en la cual una comunidad reconoce a los individuos para fortalecerlos individual y colectivamente en la confianza, la tolerancia, la motivación, la autoestima y el trabajo en equipo, factores que refuerzan la autoconciencia del yo.

El concepto de “visibilidad” no tiene una larga historia (Ardener, 1989) y se utiliza generalmente para explorar las trayectorias de la carrera académica de los hombres y de las mujeres. Dube (1986) afirma que en la mayoría de las ciencias sociales, las mujeres han sido invisibles porque sus contribuciones no fueron reconocidas o estaban “ausentes” o no se les “hacía caso”. Esta ausencia o invisibili-

Introduction

This article presents the results of a study carried out in two Spanish universities on the influence of gender on the visibility of academics. The main aim of the study was to analyse the causes explaining the visibility of university professors. The study was performed from and about the university, adopting the critical position described by Sáez and García (1997).

Visibility may be defined as the phenomenon characterised by a greater or lesser presence of conditions for social recognition, subject to the conditioning of the setting and the perceptions of the observer and the characteristics of the subject observed. It is understood that the observer and the observed may be a person, group or organisation. Wheatley and Gillings (2000) stated that visibility is associated with the *perception* of the individual, which, on not being a natural but rather cultural variable, does not exclusively depend on the environment.

Visibility represents the recognition of ourselves as social subjects who develop and interact within a context that is influenced by social recognition (Fairén, 2003). In this sense, visibility is a condition for social recognition and this, in turn, is related to individual development, that is, with the different cycles of life in which recognition is obtained by multiple behaviours which are exposed to stimuli which subject us to society (individual and social identity).

The same author identified visibility as a dynamic in which a community recognises individuals to strengthen them individually and collectively in relation to trust, tolerance, motivation, self-esteem and team work, all factors which reinforce the self awareness of the ego.

The history of the concept of “visibility” is not long (Ardener, 1989), and it is generally used to explore the academic careers of men and women. Dube (1986) affirmed that in most social sciences women have been invisible because their contributions were not recognised or were “absent” or “were not taken into account”. This absence or invisibility of women should be considered

dad de las mujeres tiene que ser considerada conjuntamente con su visibilidad como seres pasivos. Los hombres, por otra parte, son visibles en todas las esferas de la vida y ésta se relaciona con la actitud activa y la autoridad (Ardener, 1989).

Los procesos de socialización de las mujeres, han favorecido que éstas adopten roles profesionales en segundo plano, por lo que tanto ellas como el entorno cultural han favorecido esta invisibilidad. Chanana (2003), utiliza el concepto de "visibilidad" de Ardener (1989) para explorar las desigualdades en los modelos de carrera que siguen hombres y mujeres y la representación desigual en las posiciones de autoridad en las universidades indias. A través de sus investigaciones evidencia como las reglas organizativas, normas y procedimientos no están exentas de limitaciones culturales y sociales, permeadas por actitudes y valores de género.

Los científicos académicos compiten por dos productos con un valor importante: la productividad de investigación y el reconocimiento académico o visibilidad que se espera que la acompañe (Stephan & Levin, 1992). Las diferencias en la productividad y en la visibilidad entre científicos en función del género, han recibido una atención especial por parte de los investigadores. Ya sea auto-informes o los datos bibliométricos utilizados para medir la productividad, se puede observar una persistente ventaja masculina.

La infrarepresentación de las mujeres en la comunidad científica tiene repercusiones directas en la producción de conocimiento. La visibilidad en una comunidad científica emana de una buena posición y el lugar donde se cita la investigación (Baldi 1998; Toutkoushian 1994). Por lo tanto, la productividad y visibilidad son dos criterios importantes para la excelencia en la investigación y se toman en cuenta cuando se trata de distribuir los recursos valiosos, tales como sueldos, subvenciones y prestigiosos reconocimientos (Ward, Gast y Grant, 1992). La cantidad y la calidad conducen la visibilidad en el campo de conocimiento. La visibilidad influye sobre el poder de negociación en el mercado académico, y el poder de negociación en los resultados, influye a su vez sobre aspectos como el salario, las promociones y las citas de prestigio. Un ejemplo en este sentido es que la citación de los hombres es más alta (Long 1992) y más rápida (Ward et al., 1992) que de las mujeres.

together with their visibility as passive beings. Men, on the other hand, are visible in all spheres of life and this is related to an active attitude and authority (Ardener, 1989).

The socialization processes of women have favoured their adoption of professional roles at a secondary level and thus, both women and the cultural environment have favoured this invisibility. Chanana (2003) uses the concept of "visibility" of Ardener (1989) to explore the inequalities in the career models followed by men and women and the unequal representation in positions of authority in Indian universities. The investigations of these authors show how organisational regulations, norms and procedures are not exempt of cultural and social limitations, permeated by gender attitudes and values.

Academic scientists compete for two products with an important value: the productivity of investigation and the subsequent academic recognition or visibility expected (Stephan & Levin, 1992). The differences in productivity and visibility among scientists based on gender have received special attention on behalf of investigators. Whether by self reporting or bibliometric data used for the measurement of productivity, a persistent male advantage has been observed.

Underrepresentation of women in the scientific community has direct repercussions on the production of recognition. Visibility in a scientific community emanates from a good position and investigative setting (Baldi, 1998; Toutkoushian, 1994). Thus, productivity and visibility are two important criteria for excellence in research, and these are taken into account in the distribution of valuable resources such as salaries, grants and prestigious awards (Ward, Gast & Grant, 1992). Quantity and quality lead visibility in the field of recognition. Visibility influences the power of negotiation in the academic market and the power of negotiation in the results influences, in turn, aspects such as salaries, promotions and references of prestige. One example of this is that the citation of men is higher (Long, 1992) and more rapid (Ward et al., 1992) than that of women.

Además de la visibilidad en la producción científica derivada de la investigación, merece la pena estudiarla en función de la docencia y la gestión. Al respecto Sánchez Moreno (2008) concluía que las mujeres desarrollan más su actividad en la docencia y la investigación, que en las tareas de gestión. Y Escolano (2006) añade que muchas de las mujeres con mayor implicación en estos ámbitos, suelen coincidir con menores cargas domésticas.

A pesar de que el Índice de género (Gender Gap Index) 2011, que mide cuatro sectores: el económico, el educativo, el de salud y el político, sitúa España en el lugar 12 del ranking de países de todo el mundo con una puntuación de 0.758, las cifras son persistentes en señalarnos la baja representación de las mujeres a medida que se asciende en el escalafón académico. El Informe ISCED (International Standard Classification on Education, 2007) señala que en España se doctoraban 47,6 % de mujeres pero sólo el 39,1 % llegaban a ser profesoras. Si tenemos en cuenta los últimos informes de la UE, se muestra que la proporción de mujeres es mucho menor en los puestos académicos en toda Europa: 44% de los jóvenes, el 36% de los de edad media y sólo el 19% del personal académico de alto rango eran mujeres en la UE-27 en 2007 (European Commission, 2009). Las estadísticas nacionales disponibles más recientes que ilustran este fenómeno se refieren al rango académico de las categorías nacionales.

En España, según datos del año académico 2006/07, sólo el 36% del personal docente de las universidades públicas eran mujeres, y la proporción de mujeres catedráticas, la posición más alta y bien remunerada - sólo el 14%, (Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa- IFIIE, 2010).

La visibilidad de género en la universidad, se construye también en función de otros criterios como por ejemplo, la presencia en puestos de poder o de liderazgo, como también la participación en la vida universitaria, por lo que la mayoría de los estudios relacionan la visibilidad de las mujeres con el ejercicio de cargos de poder. Investigaciones recientes indican, que en las últimas décadas ha existido un movimiento constante de la mujer hacia posiciones de mayor poder. A pesar de ello, las estadísticas relativas a los roles de liderazgo en comparación con los hombres, éstas siguen estando

In addition to the visibility in scientific production derived from research it should also be studied based on teaching and management. To this respect Sánchez Moreno (2008) concluded that women develop their activity in teaching and investigation more than in areas of management. Escolano (2006) added that many women with greater involvement in these settings usually coincide with lesser domestic loads.

The Gender Gap Index (2011) measures four sectors: economic, educational, health and political and has placed Spain in 12th place in the ranking of countries throughout the world with a score of 0.758. Nonetheless, the figures persistently indicate the low representation of women at higher academic levels. The ISCED (International Standard Classification on Education, 2007) reports 2007 states that 47.6 % of women in Spain receive their doctoral degrees but only 39.1 % become professors. If we take into account the latest reports of the European Union it can be seen that the proportion of women is much lower in the academic positions in Europe: 44% of young adults, 36% of the middle-aged and only 19% of the high level academic personnel were women in the EU-27 in 2007 (European Commission, 2009). The most recent national statistics illustrating this phenomenon refer to the academic range of the national categories.

According to the data of the academic years 2006/07, in Spain only 36% of teaching personnel in public universities were women and the proportion of women holding university chairs, the highest and most remunerated position, was of only 14 % (Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2010).

The visibility of gender in the university is also constituted based on other criteria such as the presence of positions of power or leadership or participation in university life for which most studies relate the visibility of women to the holding of positions of power. Recent studies have indicated that last decades have shown a constant movement of women towards positions of greater power. Nonetheless, the statistics related to the role of leadership of women in comparison with men continue to show women to be underrep-

subrepresentadas en la cima de los puestos de poder (Lips y Keener, 2007).

1. Metodología

Hemos utilizado una metodología cualitativa dentro del paradigma interpretativo, que se fundamenta en comprender los significados sociales que las personas desarrollan en relación al contexto, los objetos y las otras personas, (Rincón y otros, 1995).

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, los instrumentos utilizados para la recogida de datos han sido las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de documentos.

La selección de entrevistas en profundidad, se estableció utilizando criterios no probabilísticos basados en la representatividad de los informantes, profesores y profesoras de la universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y de la universidad de Sevilla (US), dado que los investigadores del estudio realizan su actividad profesional en dichas instituciones. Para la selección se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de manera que hubiese un reparto equilibrado entre ellos: universidad UAB/US; perfil: docente/ investigador/ gestor /mixto; sexo: hombre/mujer; ámbito de conocimiento: ciencias sociales-humanidades/tecnología/ciencias de la

resented among the top positions of power (Lips & Keener, 2007).

1. Methods

We used a qualitative methodology within the interpretative paradigm which is based on comprehending the social significance which people develop in relation to the context, the objects and other people (Rincón et al., 1995).

According to the main objective of the study, the tools used for data collection were in depth interviews, discussion groups and document analysis.

The selection of in depth interviews was established using non probabilistic criteria based on the representativity of the informants, male and female professors of the Autonomous University of Barcelona (UAB) and the University of Sevilla (US) since the study investigators carry out their professional activities in these universities. Selection involved consideration of the following criteria to provide a balanced representation of the two institutions: UAB/US; profile: teaching/ investigator/ manager /mixed; gender: male/female; area of knowledge: sciences social sciences-humanities/technology/health sciences/experimental.

Tabla 1. Muestra de informantes para las entrevistas

Perfil	Sexo	Ámbito de conocimiento	Universidad
Docencia	Hombre	Ciencias Sociales y	UAB
Investigación	Mujer	Humanidades	USE
Gestión		Tecnología	
Mixto		Ciencias Experimentales	
		Ciencias de la Salud	

Table 1. Participants to the interviews

Academic profile	Gender	Knowledge field	University
Teaching	Men	Social sciences	UAB
Research	Women	and humanities	USE
Management		Technology	
Mix		Experimental sciences	
		Health sciences	

Tabla 2. Guión de la entrevista

Guión para la entrevista
“Estudio de la visibilidad de las profesoras en la Universidad”

Sexo:	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> H	
Área de conocimiento:	_____		
Categoría profesional:	<input type="checkbox"/> CU	<input type="checkbox"/> TU	<input type="checkbox"/> Lector/a
	<input type="checkbox"/> Agregado/a	<input type="checkbox"/> Catedrático/a agregado/a	
Cargo académico:	_____		
Edad:	_____		
Años de antigüedad:	_____		
Nº de sexenios/ tramos de investigación:	_____		
Nº de quinquenios/ tramos de docencia:	_____		
Nº de tramos de gestión:	_____		

GUIÓN ENTREVISTA

Sobre la visibilidad

1. ¿Piensas que es importante estudiar la visibilidad de las profesoras en la universidad? ¿Por qué? ¿Es lo mismo visibilidad para la docencia que para la investigación? ¿Y para la gestión?
2. ¿Consideras que existe alguna relación entre la visibilidad y género?
3. ¿Qué características tiene un/a profesor/a que es visible en la seva comunidad científica?
4. ¿Consideras que en tu dep./Unitat/grup de investigación se favorece la visibilidad de las profesoras? ¿La normativa actual en el tu departamento favorece o perjudica la visibilidad de las profesoras?
5. ¿Consideras que existen factores informales que favorecen la visibilidad masculina en la carrera académica? ¿Cuáles?
6. ¿Tienen las personas de tu departamento/Unitat/grup valores personales que contribuyen al reconocimiento de las profesoras?
7. ¿Con el aumento del número de profesoras y alumnas consideras que ha aumentado la visibilidad de las profesoras en la universidad?
8. ¿Consideras que el género masculino es más visible que el femenino en áreas tradicionalmente feminizadas (educación, sanidad, arte) ¿Y al revés? Consideras más visibles a las profesoras en las áreas tradicionalmente masculinizadas: ingeniería, etc.
9. La evaluación externa (tramos, acreditaciones, etc) favorece la visibilidad de las profesoras en el contexto universitario?

El poder

10. ¿Qué caracteriza a las personas que tienen más poder en tu departamento/unidad/ universidad?
11. ¿Para quién es más fácil llegar a un cargo en la universidad, para una profesora o para un profesor? ¿Por qué?
12. ¿Para quién es más fácil ejercer un cargo en la universidad, para una profesora o para un profesor? ¿Por qué?
13. ¿Las estrategias/conductas en el ejercicio de los cargos de las profesoras contribuyen a su visibilidad? (Por ejemplo, la función de representatividad, ...)
14. ¿Consideras que la forma de gestionar y distribuir los recursos influye en su visibilidad?

Participación y toma de decisiones

15. ¿Qué caracteriza a las personas que participan más en su departamento/unidad/universidad?
16. ¿En que tipo de comisión/ órgano consideras que las mujeres están más presentes dentro de la universidad? ¿Dónde es más visible la participación de las profesoras? ¿En que escenarios de participación están más presentes las profesoras?
17. ¿La predisposición ante una propuesta es la misma si la realiza un profesor o una profesora?
18. ¿Hay diferencias en el tipo de participación de los hombres y las mujeres? ¿Cómo calificarías el tipo de participación de los hombres en los Consejos de Departamentos/ Juntas de Facultad? ¿Cómo calificarías el tipo de participación de las mujeres en los Consejos de Departamentos/ Juntas de Facultad? ¿Quién crees que participa más en una reunión de Departamento/Junta de Facultad/...?
19. ¿La composición de miembros en las comisiones/tribunales de investigación (tesis, suficiencia investigadora,...) son paritarias? ¿Qué género predomina? ¿Existen diferencias en la manera de intervenir en estas entre los hombres y las mujeres?
20. ¿La composición de miembros en las comisiones/tribunales de selección de personal (profesorado, becarios,...) son paritarias? ¿Qué género predomina? Existen diferencias en la manera de intervenir en las comisiones/tribunales de selección de personal (profesorado, becarios,...) entre hombres y mujeres?

Experticia (investigación, docencia, gestión)

21. ¿Que caracteriza a la persona experta en el ámbito universitario?
22. En el programa del último congreso al que asistió, ¿habían más hombres o más mujeres, entre los ponentes?
24. ¿Cuáles son los indicadores de medición de la experticia? ¿Cuándo la expertez se mide en número de publicaciones, discrimina a algún género?
25. ¿Son más mediáticos los hombres que las mujeres? ¿A quien interesa más estar presente en los mas-media?
26. ¿El reconocimiento a las personas expertas se da más o menos en función del género?
-

Table 2. Interview guide

Gender:	<input type="checkbox"/> M	<input type="checkbox"/> F
Field of knowledge:	_____	
Professional category:	<input type="checkbox"/> Senior professor	<input type="checkbox"/> associate professor
	<input type="checkbox"/> lecturer	
Function:	_____	
Age :	_____	
Experience (years):	_____	
6 years research period:	_____	
5 years teaching period:	_____	
Management period:	_____	

ÍTEMS

Visibility

1. Do you think that is important to study the visibility of the women professors at university level? Why? Do you consider that the visibility on teaching is similar or different from the visibility on research or management?
2. Do you think there is any relationship between visibility and gender?
3. Which are the main characteristics of a visible profesor in his/hers field of knowledge?
4. Do you think that in your department the visibility is promoted? Do you consider that the actual low enhance the visibility in your department?
5. What is your opinion related with the informal factors that enhance the male visibility in the career development? Which are those?
6. Are there some personal values which enhance the visibility of the women professors?
7. Do you consider that a higher number of women at HE level is related with a higher visibility of the women professors?
8. Do you consider that the men are more visible in tradicional feminine fields of knowledge?
9. Do the external evaluation system enhance the visibility of women professors?

Power

10. Which are the characteristics of the powerful person in your department?
11. For who is easier to reach an academic position in the HE level? Why?
12. For how is more difficult to reach an academic position?
13. Do you consider that the management position enhance the visibility?
14. Do you think that the management style influence the visibility?

Participation and decision making

15. Which are the characteristics of the persons are more participative in your department?
16. Where are women more visible at department level? (in which scenarios?)
17. Which is the attitude toward a proposal promoted by women?
18. There are any differences in the participation style between men and women?
19. Are the evaluation commissions at HE level equals?
20. Are the evaluation for seleccion of teaching staff commissions equals?

Expertise

21. Which are the characteristics of an expert person at HE level?
 22. Are women or men more visible at conferences or congresses?
 24. Which are the indicators to measure the expertise? Is this mesure related to the number of publications or their impact factors?
 25. Are men more present in mass-media then women?
 26. Is the academic prestige related with gender?
-

Tabla 3. Guión de la entrevista

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN I

¿Cómo definiríais visibilidad en la Universidad?

¿De qué depende la visibilidad? ¿Tiene que ver con el género?

¿Estas dimensiones explican la visibilidad en la Universidad: poder, experiencia, participación, toma de decisiones?

¿Qué papel juega el poder en la visibilidad del profesorado?

¿Qué papel juega el prestigio docente en la visibilidad del profesorado?

¿Qué papel juega el prestigio en búsqueda en la visibilidad del profesorado?

¿Qué papel juega la popularidad (salir en la TV, en la radio, en la prensa,...en la visibilidad del profesorado)?

¿Qué creéis, si es el caso, que se tendría que hacer para aumentar la visibilidad de las profesoras dentro de la Universidad?
¿Y fuera?

GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN II

Visibilidad del profesorado y web institucional

Uso no sexista del lenguaje

Poder y presencia en la web

Participación, visibilidad y presencia en la web

Criterios de análisis y creación de webs: primeros resultados de la encuesta

Table 3. Focus group guide

GUIDE -FOCUS GROUP I

How do you define the visibility at HE level?

Which are the determinants of the visibility? Is gender related?

Are these dimensions relevant to describe the visibility: power, expertise, participation and decision making?

Which is the role of the power in the visibility process?

What is the role of the academic prestige in relation to the visibility of women professors?

What is the role of the popularity (e.g.mass media) in the profesor visibility?

What we can do in order to enhance the visibility of women professors at HE level? And outside the university?

GUIDE FOCUS-GROUP II

Visibility and institutional web site

Use of sexist language

Power and web presence

Participation, visibility and web presence

Criteria for the analysis and creation of web

salud/experimentales. La muestra final fue de 22 sujetos, como se refleja la tabla 1.

Se contactó telefónicamente con cada uno de los seleccionados. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora y todas ellas fueron grabadas en audio y realizadas por los mismos investigadores.

Se han llevado a cabo dos grupos de discusión, uno al inicio de la investigación y otro una vez tuvimos la información codificada de las entrevistas, por lo que los grupos de discusión sirvieron para: a) contrastar los puntos de vista de los participantes acerca del concepto de visibilidad del profesorado en la Universidad, b) construir una definición comprensiva y contextualizada de las principales dimensiones que constituyen la visibilidad, y c) consolidar una base de conocimientos compartidos que contribuyese a dar consistencia, estabilidad e inteligibilidad a los datos e informaciones.

En los grupos de discusión participaron personas que respondían a los siguientes perfiles: personas expertas en temas de feminismo, personas que tienen poder o prestigio profesional en la universidades, personas con experticia en gestión en la universidad y/o personas que desarrollaban y/o habían desarrollado labores directivas en diversos ámbitos de la organización. Los grupos estuvieron formados por siete personas cada uno de ellos. La duración de los grupos de discusión fue de 90 minutos

Los documentos analizados han sido las webs institucionales, los programas para favorecer la igualdad de oportunidades de la mujer y los planes estratégicos de departamentos y centros.

El análisis de la información procedente de las entrevistas y de los grupos de discusión, se realizó a través de la construcción de un sistema de categorías que combinó las variables específicamente indagadas con otras de carácter emergente. Se empleó una codificación múltiple: descriptiva e interpretativa y se hizo uso del programa MAXQDA para el procesamiento y análisis del conjunto de la información.

Para llevar a cabo el estudio y análisis de las páginas web correspondientes a las universidades objeto de nuestro estudio de caso, se ha utilizado una pauta de análisis que considera: identificador de la noticia, titular e imagen. Se trata de ver si la no-

The final sample included 22 subjects as shown in table 1.

Each of the participants selected were contacted by telephone. The interviews were of approximately one hour in length and all were taped and performed by the study investigators.

Two discussion groups were undertaken; one at the beginning of the investigation and another after obtaining the information encoded in the interviews. The discussion groups were useful for: a) contrasting the points of view of the participants in relation to the concept of visibility of academics in the university, b) constructing a comprehensive and contextualized definition of the main dimensions of visibility, and c) consolidating a shared knowledge base which would contribute to providing consistence, stability and intelligibility to the data and information obtained.

The discussion groups included subjects corresponding to the following profiles: persons who are experts in subjects on feminism, persons with professional power or prestige in the universities, persons with expertise in university management and/or those who develop and/or have developed direct work in different areas of organization. The groups were made up of seven subjects each and the discussion was of 90 minutes in length.

The documents analyzed included institutional websites, programmes favouring equal opportunities for women and strategic plans of departments and centers.

Analysis of the information obtained from the interviews and the discussion groups was performed by the construction of a system of categories combining the variables specifically determined with others emerging. Multiple coding was used: descriptive and interpretative and the MAXQDA programme was used for the processing and analysis of all the information.

To carry out the study and the analysis of the web pages corresponding to the participating universities, we used an analysis scheme considering: the identifier of the news, headline and image. If the news was accompanied by a photograph or video-clip the images were analyzed; Size of the news. Size was analyzed by comparing the size of the page in terms of large/small;

ticia va acompañada de fotografía o video-clip y en caso afirmativo, se analiza cómo es la imagen. Tamaño de la noticia, se analiza el tamaño respecto al tamaño de la página en términos de grande/ pequeño. Tipo de lenguaje, se analiza si el lenguaje utilizado tiene en cuenta aspectos de género -se acompaña de la transcripción de las palabras. Ubicación en la página, se analiza la situación de la noticia en términos de central/ lateral. Autor, se analiza la existencia de autoría y lugar que ocupa dicha autoría dentro de la organización. Audiencia a la que se dirige, se analiza la amplitud, restricción y perfil de los destinatarios de la noticia. Y finalidad para la que se creó, se analizan las funciones de dicha web: informar, convencer, crear opinión, hacer publicidad, proporcionar datos, entre otros.

2. Resultados y discusión

El análisis de los datos obtenidos nos ha permitido constatar algunos supuestos y emerger otras categorías no explícitamente previstas en un inicio. Por ello organizamos los resultados en dos grandes grupos: el que asocia la visibilidad a las características personales y del entorno y el que asocia la visibilidad a las funciones que desarrolla el profesorado: docencia, investigación y gestión.

Cuando hablamos de Visibilidad hablamos de la importancia de considerar el género en la educación superior, un aspecto ignorado durante mucho tiempo. Además cuando hablamos de visibilidad, según los entrevistados, nos referimos más bien a una cuestión de la presencia de las mujeres en varios ámbitos académicos.

“visibilizar es cuestión de género y no se puede utilizar el visibilizar a los hombres, porque los hombres siempre han estado presentes, mientras que las mujeres no han estado siempre presentes en el campo científico, en general porque cuando lees libros o lees y te dicen el apellido de alguien tú ves un hombre porque se considera esto por defecto, entonces los hombres están visualizados” (E7)

Los investigadores de la diversidad subrayan el hecho de que la universidad no es un espacio neutral desde la perspectiva de género y alertan sobre las diferencias entre hombres y mujeres en el ejercicio de las funciones académicas (Joyner & Preston, 1998; Trembley, 1999; Brooks & Mackinnon, 2001).

Type of language. The language used was analyzed taking into account aspects of gender and accompanied by the transcription of the words; Placement of the page. The placement of the news was analyzed in terms of central/lateral; Author. The authorship and position of this author within the organization was analyzed; Audience aimed at: The scope, restriction and profile of the news recipients were analyzed; Objective of news. The functions of the website were analyzed: information, persuasion, opinion making, publicity, data providing, among others.

2. Results and discussion

Analysis of the data obtained allowed observation of some suppositions and the emergence of other categories not explicitly foreseen at the onset. We therefore organized the results into two large groups: those associated with visibility of the personal and environmental characteristics and those associating visibility with the functions developed by the professors: teaching, investigation and management.

Discussion of visibility implies the importance of considering gender at a level of higher education, an aspect which has long been ignored. In addition, according to the subjects interviewed, visibility, in fact, refers to a question of the presence of women in different academic settings.

“Visibility is a question of gender and cannot be used for visibilising men, because men have always been present, while women have not always been present in the scientific field, generally because when you read or read books and they give you the surname you visualize a man by defect, thus men are visualized” (E7).

Investigators of diversity underline the fact that the university is not a neutral space from the perspective of gender and warn of the differences between men and women in the exercising of academic functions (Joyner & Preston, 1998; Trembley, 1999; Brooks & Mackinnon, 2001).

2.1. Visibilidad y características personales del profesorado y del entorno

Una primera categoría de elementos que favorecen o dificultan la visibilidad del profesorado, se relaciona con las características de las personas visibles. En este sentido, una persona visible aparece como segura de sí misma, asertiva, que realiza un trabajo de gran calidad y sabe crear equipo. *“Es una persona segura de sí, asertiva, que tiene la visibilidad como objetivo” (E20).*

Al parecer de algunos entrevistados, la visibilidad no entiende de género, pero si depende de la voluntad de ser visible o no. Hay personas que voluntariamente quieren ser visibles, pero también hay algunos para los que la visibilidad es independiente de su voluntad. En este sentido, la visibilidad es una opción personal, y los entrevistados coinciden en que la falta de visibilidad de las mujeres se explica por el poco interés que estas tienen en ser visibles:

“Hay personas que potencian la visibilidad a través de una actitud ambiciosa, interesada o incluso agresiva: yo conozco mujeres agresivas, que quieren llegar arriba y conozco hombres que exactamente lo mismo,” (E7).

“En buena parte la falta de visibilidad de las mujeres precisamente es por qué les interesa relativamente poco la visibilidad” (E21).

La visibilidad está relacionada también con la implicación de las personas en sus actividades académicas. Una persona es visible por sus ideas, su visión, su forma de trabajar, porque mantiene buenas relaciones y tiene prestigio, por su compromiso personal y con la institución.

Ser visible se asocia con la capacidad de tener iniciativa, con la capacidad de mantener buenas relaciones con los demás y saber resolver conflictos.

“Es una persona que tiene buenas relaciones, soluciones a nivel de conflictos, que puede ser conflictiva pero que tiene ese saber hacer, unas buenas relaciones sociales o por lo menos que es un buscador de buenas relaciones, reconocido prestigio” (E10)

Se trata de una cuestión cultural, de cómo la mujer ha sido socializada en el entorno de la universidad. Pero ser visible o no también es una cuestión personal, de voluntad, tiempo y dedicación. Escolano (2006) demuestra cómo las profesoras más im-

2.1. Visibility and personal characteristics of academics and the environment

The first category of elements favouring or hindering the visibility of academics is related to the characteristics of the persons visible. In this sense, visible persons seem to be sure of themselves, assertive, carry out work of great quality and know how to create a team. *“This person is self-assured, assertive and has visibility as an objective” (E20).*

To the understanding of some of the persons interviewed, visibility does not understand gender but does depend on the willingness to be visible or not. Some persons voluntarily wish to be visible but there are also others for whom visibility is independent of their will. In this sense, visibility is a personal option and the subjects interviewed coincided in that the lack of visibility of some women may be explained by the little interest they have in being visible:

“Some people potentiate visibility through an attitude which is ambitious, interested or even aggressive: I know aggressive women who want to go upwards and I know men who are exactly the same” (E7).

“A large part of the lack of visibility of women is precisely because they are relatively little interested in visibility” (E21).

Visibility is also related to the implication of the people in their academic activities. People are visible because of their ideas, vision, way of working, because they maintain good relationships and have prestige due to their personal commitment and to the institution.

Being visible is associated with the capacity of having initiative, the capacity of maintaining good relationships with others and knowing how to resolve conflicts.

“This is a person who has good relationships, solutions to conflicts, who may be conflictive but has this savoir faire, good social relationships or at least is a seeker of good relationships, recognized prestige” (E10).

Visibility is a cultural question of how women have been socialized within the university setting. But being visible or not is also a personal question, of willingness, time and dedication. Es-

plicadas son las que tienen menos cargas domésticas.

“De algún modo, socio-culturalmente, ellos tienden a ocupar las posiciones visibles y las mujeres tendemos a dejárselas, además. Entre otras cosas, aparte de que hayamos tenido una socialización distinta, porque sabemos el precio que hay que pagar en materia de conciliación, el ocupar puestos de responsabilidad. Entonces tendemos a decir “que lo haga otra a quien no le importe restar tiempo de estar con sus hijos, con su pareja, con sus amigos, con su hermana” (E19).

El estilo de trabajo de las mujeres según los entrevistados es más sutil e invisible; la visibilidad y el éxito no han sido durante mucho tiempo sus objetivos, pero poco a poco han aprendido a mostrarlo:

“Como me he socializado como mujer, me he atrevido a ser visible. Porque las mujeres siempre hemos estado en la cocina de las casas, Yo creo que hemos aprendido: a hacer tareas docentes e investigadoras que nos gustan, que nos apasionan y no hemos considerado nunca que la visibilidad y el éxito sea algo nuestro, porque no ha sido un mandato de género” (E20).

Hay opiniones diversas, pero todas llevan a matizar que es importante porque es un hecho social y porque las mujeres no son todo lo visibles que podrían ser. Estas opiniones coinciden con las aportadas por Fairén, (2003) quien afirma que hablar de visibilidad, conlleva reconocernos como sujetos sociales, donde nos desenvolvemos e interactuamos en un contexto que está influenciado por el reconocimiento social. Se considera que la visibilidad tiene relación con la personalidad, con la profesionalidad y el nivel de compromiso con la institución o con tener cualidades personales destacables. La relación entre visibilidad y profesionalidad aparece también en los estudios realizados por Baldi (1998) y Toutkoushian (1994), quienes subrayan que la profesionalidad relacionada con la productividad es un criterio importante para la excelencia en los ámbitos académicos. Referencias a las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a las características personales o a las conductas en el trabajo, se consideran importantes ya que pueden influir sobre los comportamientos y las percepciones determinándolos culturalmente (Stobbe, 2005). Aun más, para ser visibles las mujeres han de tener ca-

colano (2006) demonstrated how the most implicated professors are those with the least domestic responsibilities.

“In some socio-cultural way, they tend to occupy visible positions and women tend to leave them. In addition, among other things, apart from our having had a different socialization because we know the price that must be paid with respect to conciliation, the occupation of positions of responsibility. We then tend to say “let another who is not bothered by taking time from his/her children, partner, friends, sister, do it” (E19).

According to the subjects interviewed the work style of women is more subtle and invisible; visibility and success have not long been their objectives, although little by little they have learned to show them:

“Since I have been socialized as a woman, I dare to be visible. Because women have always been in the kitchen of home, I think we have learned: to do teaching and investigative tasks which we like, for which we have a passion and have never considered visibility and success as ours because they are not a mandate of gender” (E20).

Opinions are diverse but all carry the nuance that visibility is important because it is a social fact and because women are not as visible as they could be. These opinions coincide with those by Fairén (2003) who states that visibility carries recognition as social subjects who develop and interact within a context which is influenced by social recognition. Visibility is considered to be related to the personality, professionalism and the level of commitment with the institution or with having relevant personal qualities. The relationship between visibility and professionalism also appears in the studies undertaken by Baldi (1998) and Toutkoushian (1994), who underline that professionalism related to productivity is an important criteria for excellence in the academic setting. References to the differences between men and women in regard to personal characteristics or behaviours at work are considered important since they may influence behaviour and perceptions, determining them culturally (Stobbe, 2005). Indeed, for women to be visible they must have personal characteristics which aid

racterísticas personales que les ayude a “enfrentarse” en igualdad de oportunidades a los hombres (Sools et al., 2002).

La visibilidad depende también del entorno: equipo con el que se trabaja, del ámbito de conocimiento y del número de mujeres y hombres en la organización.

“También visibiliza el hecho que se trabaje con equipos que también son visibles. Es muy importante estar en los grupos adecuados...” (E2).

La visibilidad depende no solamente del entorno sino también del momento. Hay interés en ser visible cuando existen aspectos en los que se quiere destacar.

“Hay veces que nos interesa ser visible y veces que no. Yo creo que es importante la visibilidad cuando tienes interés en algo, una meta, y quieres destacar, hacerte notar, cuando tienes un interés de cualquier tipo. Pero luego, en mi vida profesional hay veces que no me ha interesado ser visible. Porque las condiciones que me rodean no creo que me vengan bien, intento conseguir lo que quiero sin llamar la atención porque no me interesa. [...]” (E23).

Ser visible tiene importantes consecuencias para la organización, por la oportunidad de reconocimiento social que le otorga a la institución en opinión de uno de los expertos entrevistados. Además, se trata tanto de tener la oportunidad de ser visible como de aprovecharla; y también conocer las condiciones del juego pues facilita que una persona pueda tomar decisiones.

“La visibilidad yo creo que requiere que exista el entorno de oportunidades para tenerla, porque el entorno muchas veces puede ser muy duro para darte esas oportunidades” (E5).

Un factor de gran trascendencia que no favorece la visibilidad de la mujer, es la necesidad de conciliar vida familiar y profesional, ese es un problema social al parecer de un entrevistado:

“Yo el problema por mis circunstancias y mi familia lo percibo más por el tema de la conciliación.”(E16).

Hay también opiniones que apuntan hacia las diferencias de género en la manifestación de la visibilidad de las mujeres. Por ejemplo, una entrevistada apunta que los hombres son más visibles porque son más importantes, dan prestigio y visibilidad al grupo.

them to “confront” opportunities equally with men (Sools et al., 2002).

Visibility also depends on the environment: work team, area of knowledge, and the number of men and women in the organization.

“The fact of working with teams which are also visible facilitates visibility. It is very important to be in adequate groups...” (E2).

Visibility does not only depend on the environment but also the timing. It is of interest to be visible in the presence of aspects in which one wishes to be of note.

“There are times when it is of interest to be visible and times when not. I think visibility is important when you are interested in something, a goal, and you wish to stand out, to be noted, when you have some type of interest. But then, in my professional life there are times when I was not interested in being visible. Because the conditions surrounding me were not good for me, I try to achieve what I want by not calling attention because it is not in my interest [...]” (E23).

According to the opinion of one of the experts interviewed, being visible has important consequences for the organization because of the opportunity of social recognition granted to the institution. Moreover, not only is there the opportunity of being visible but also to take advantage of this and knowing the conditions of the game facilitates decision making.

“I think visibility requires the existence of a setting of opportunities which may be obtained since the environment is often very difficult to receive opportunities” (E5).

One factor of great consequence which does not favor the visibility of women is the need to conciliate the family and professional life. To one interviewee this is a social problem:

“I see the problem of my circumstances and my family more related to conciliation” (E16).

Some opinions point towards differences in the manifestation of the visibility of women. For example, one interviewee stated that men are more visible because they are more important, give prestige and visibility to the group:

“Yes, because men have more importance in society. And that’s it. It’s not surprising, but it is very important. If new professors are brought in

“Pues sí, porque en la sociedad el hombre tiene más importancia. Y ya está, vamos que no es ninguna sorpresa, pero es muy importante. Si ahora empiezan a llegar nuevos profesores y queremos que sean hombres porque lo relacionamos con que lleguen más hombres, más visibilidad y mayor importancia”(E23).

A lo anteriormente mencionado se añaden, las medidas políticas, como por ejemplo las de paridad, que han creado una situación especial, creando espacios “artificiales” para la presencia de las mujeres.

“Yo personalmente he ido a muchos proyectos europeos sólo por ir como florero. Me llamaban y me decían necesitamos dos mujeres...” (E5).

Concluyendo, la visibilidad se asocia en gran medida al contexto laboral y la organización universitaria y su cultura pueden favorecer o no la visibilidad. El grupo, las relaciones, la oportunidad, o incluso la conciliación de la vida profesional y la personal son aspectos contextuales que afectan la visibilidad. Nuestros resultados confirman estudios realizados por autores que afirman que aspectos como la paridad más alta corresponde a los estudios de Humanidades mientras que las tasas más bajas se encuentran en las carreras técnicas como Ingeniería y Tecnología (Alberdi 1985; Arranz 2001).

2.2. Visibilidad y funciones académicas: docencia, investigación y gestión

La visibilidad tiene relación con la función que el profesorado universitario desarrolla y varía según nos referimos a gestión, docencia o investigación. Los entrevistados están de acuerdo en que la gestión y la investigación visibilizan en general más que la docencia y da un mayor prestigio externo y en cambio, la docencia, visibiliza al profesor en el departamento y entre sus estudiantes.

“Ahora, tal y como se evalúan las cosas si uno tiene publicaciones de investigación y proyectos y estas cosas, es visible; si uno hace clase no lo ve nadie” (E3).

“La visibilidad docente sólo tiene que ver con tu propio alumnado y el marco más cercano en el que te mueves. La visibilidad investigadora te remite a una comunidad científica” (E19).

En gestión, se visibiliza cuando hay algo que no funciona, pero también se visibiliza por los logros

we want them to be men because we relate the arrival of more men to more visibility and greater importance “(E23).

In regard to what has previously been mentioned, political measures may be added such as, for example, equality, which has created a special situation by creating “artificial” spaces for the presence of women.

“I personally have gone to many European projects purely as decoration. I was called and told that two women were needed...” (E5).

In conclusion, visibility is largely associated with the work context, and university organisation and culture may or may not favour visibility. The group, the relationships, opportunities or even conciliation of the professional and personal life are contextual aspects which affect visibility. Our results confirm previous studies performed by authors who affirm that aspects such as the highest equality correspond to degrees in Humanity while the lowest rates are found in technical degrees such as Engineering and Technology (Alberdi, 1985; Arranz, 2001).

2.2. Visibility and academic functions: teaching, investigation and management

Visibility is related to the function that the university professor develops and varies in reference to management, teaching and investigation. The subjects interviewed agreed that management and investigation are generally more visible than teaching and provide greater external prestige while, on the other hand, teaching, visibilizes the professor in the department and among the students.

“At present, the way things are evaluated, if one has research publications and projects and such things, they are visible; if one does classes nobody sees them” (E3).

“The visibility of teaching is only related to the students themselves and the setting within which you move. Investigative visibility refers you to the scientific community” (E19).

In management, visibility occurs when some-

realizados. La visibilidad se asocia también con las posiciones de poder. Según los entrevistados el desempeño de un cargo de poder potencia la visibilidad del académico, sea en la dirección de un departamento, decanato o rectorado. Por nivel de responsabilidad, para el profesorado, personal no docente y estudiantes, la persona más visible es el rector o rectora, también el decano/decana y sobre todo en el caso de los estudiantes también el coordinador o coordinadora de la titulación. Para los docentes, también es visible la persona que desempeña el cargo de director/a de departamento. Para el personal no docente, el administrador de centro o facultad. Otros cargos importantes vienen ocupados por vicerrectores o vicerrectoras y el o la gerente de la universidad y sobre todo son visibles en determinados momentos, a menudo en situaciones de conflicto.

“Se ve más al rector, al gestor que está en todos los sitios. A un investigador cuesta, pero evidentemente un investigador se le conoce en su ámbito. Hay grandes investigadores en esta universidad que yo no conozco porque no están en mi ámbito. A no ser que sean fenómenos de la naturaleza, premios Nobeles desde el punto de vista mediático. Yo creo que la investigación en el ámbito de vista correspondiente ya hace visible” (E1).

La relación entre la visibilidad y el poder supone indagar qué manera de concebir y gestionar la realidad tiene quien está en un puesto de poder.

“Yo creo que valdría la pena, no tanto contar -yo soy muy enemiga de contar cuantas estamos- sino de hacer una hojeada abierta sobre los que tienen poder y los que no, los que están detrás de, porque es una forma de ver la realidad y eso me parece importante” (E8).

La visibilidad no tiene que ver con la capacidad o competencia de los hombres o mujeres, sino que tiene también relación con la voluntad de las mujeres de acceder a determinados puestos de gestión, sobre todo en gestión de mayor nivel. Su dificultad radica, entre otras cosas, en la poca valoración social de la gestión, pero las profesoras pueden tener mayor protagonismo cuando el departamento está liderado por *“una persona con especial sensibilidad hacia el tema” (E20).*

Respecto ¿a qué puestos de gestión desempeñan más las profesoras?, los entrevistados coinci-

thing does not work, but also becomes visible when achievements are made. Visibility is also associated with positions of power. According to the subjects interviewed, the development of a position of power potentiates the visibility of the academic, whether in the management of a department, deanship or rectorship. For the level of responsibility of the academics, non teaching personnel and students, the most visible person is the rector, and also the dean and, particularly in the case of the students, the coordinator or degree coordinator. For those related to teaching, the department director is also visible. For non teaching personnel, the administrator of the centre or faculty is visible. Other important posts are occupied by vice-rectors and the director of the university who are especially visible at determined times, often during situations of conflict.

“The rector is more visible than the director who is everywhere. It is more difficult for an investigator, although, obviously, an investigator is known within his/her field. There are great investigators in this university who I do not know because they are not in my area of work. Except of course if they are phenomena of nature, Nobel prizes from a public point of view. I think that investigation is already visible within its corresponding setting” (E1).

The relationship between visibility and power represents investigating how the person in a position of power conceives and manages reality.

“I think it would be worth it, not so much counting - I strongly disagree with counting how many we are - but rather taking an open look at who has power and who has not, who is behind the curtains, because this is a way to see reality and, to me, this is important” (E8).

Visibility has nothing to do with the capacity or competence of men or women but is also related to the willingness of women to accede to determined positions of management, particularly at higher levels of management. Their difficulty lays, among other things, in the little social appreciation of management, but female professors may have greater leadership when the department is headed by *“a person with special sensitivity towards this subject” (E20).*

den cuando consideran que es más fácil encontrar más mujeres ocupando puestos como directoras de departamento, que como decanas o rectoras.

Si en algunas posiciones de poder se pueden encontrar más mujeres, no pasa lo mismo cuando nos referimos a las posiciones más elevadas de la jerarquía.

“Y a nivel de arriba, cuando se buscaba vicerrectora era mucho más difícil encontrar vicerrectoras que vicerrectores. En pocas palabras tenías que llamar a 10 mujeres para conseguir una, mientras que llamando a dos hombres conseguías uno” (E1).

Las políticas para la igualdad de género han ido integrando una manera de concebir la igualdad y potenciando, a nivel general, medidas positivas a favor de la igualdad entre profesores y profesoras que suponen cambios importantes en la composición de las plantillas, comités de selección, etc. y han tenido un efecto al ir equiparando en número a mujeres y hombres que ocupan determinados cargos académicos.

“Llevaron bastante a raja-tabla la normativa o la ley de igualdad y pusieron, en todas las comisiones que actuaban, en los niveles más altos hasta los más bajos, tantas mujeres como hombres. Los tribunales en ciencias por lo menos son bastantes paritarios y el número de mujeres acreditadas es muy parecido al porcentaje de mujeres que se presentan, lo cual es bastante razonable” (E15).

Del análisis de documentos sobre las políticas de paridad e igualdad de oportunidades que tienen su espacio en las páginas web de las universidades analizadas se desprende que existe una voluntad institucional de caminar hacia la igualdad entre hombres y mujeres. Es el caso del Observatorio de la *Igualtat*, donde se puede encontrar información amplia sobre recursos (guías, libros), links (Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, etc.), formación (seminarios, talleres, cursos de postgrado...) y experiencias y buenas prácticas sobre género (estudios e investigaciones, hemeroteca) de la UAB y el Programa UNIVERSEM (edición 2010) para la mejora de la empleabilidad de las mujeres universitarias, de la Universidad de Sevilla.

A pesar de las medidas tomadas para mejorar la igualdad o la equidad en la academia, hay pocos planes de acción, o acciones de seguimiento y de

With respect to what management positions female academics hold, the subjects interviewed coincided that it is more likely to find more women occupying positions as department directors than deans or rectors.

If more women may be found in some positions of power, the same does not occur when referring to the highest positions in the hierarchy.

“And at the top level, the search for female vice-rectors is much more difficult than that of male vice-rectors. In short, you have to call 10 women to achieve one while on calling two men you get one ” (E1).

Policies on gender equality have been integrating a way of conceiving equality and potentiating positive measures to favour equality between male and female academics at a general level, representing important changes in the composition of staff, selection committees etc. and have had an effect on balancing the number of women and men occupying determined academic posts.

“The norms or law of equality are quite closely followed and equal numbers of men and women were placed in all the acting commissions at both the highest and lowest levels. At least the scientific boards are quite equal and the number of accredited women is very similar to the percentage of women applying, which is very reasonable” (E15).

Analysis of the documents on the policies of equality and equal opportunity found in the websites of the universities analyzed showed the will of the institutions towards equality between men and women. That is the case of the Observatorio de la *Igualtat*, which has extensive information on resources (guides, books), links (Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad, etc.), formation (seminars, workshops, postgraduate courses...) and experiences and good practices related to gender (studies and investigations) of the UAB and the UNIVERSEM programme (edition 2010) for improvement in the employability of female academics of the University of Seville.

According to European studies on this subject, despite the measures taken to improve the equality and equity among academics, there are few plans of action, or actions for the follow up

evaluación de estas políticas, lo que hace que su efectividad disminuya según confirman estudios europeos en el mismo tema (Bagilhole & Goode, 2001).

La visibilidad también tiene relación con la participación y la implicación institucional. Se observa que los roles tradicionales de las mujeres y de los hombres hacen que haya una cierta desigualdad en el ejercicio de sus tareas. Por ejemplo, histórica y culturalmente, la estructura jerárquica de la universidad pone a las mujeres en la situación de ser evaluadas o valoradas por los hombres, en la mayoría de las ocasiones (Sutherland, 1985).

“La visibilidad en la universidad está en todas partes, está muy ligada a cargos, pero también a maneras de participar en las jerarquías y como muchos de estos niveles están por naturaleza, por costumbre histórica, en manos de hombres, entonces son más hombres que mujeres, los que son más visibles en la universidad” (E4).

El reconocimiento de la calidad en docencia o investigación, a través de tramos puede indirectamente favorecer la visibilidad.

“Favorece en la medida en que te permite acceder a cosas que normalmente no podrías acceder, o sea: que tienes tramos, puedes dirigir un proyecto de investigación I+D si eres titular, en la medida en que tienes ese reconocimiento y puedes acceder a un puesto superior y a su vez esos tramos reflejan la trayectoria investigadora. Con lo cual se supone que has tenido mayor visibilidad porque se está evaluando en función de lo que se considera...” (E20).

En relación a las áreas de conocimiento, observamos que, la toma de decisiones y el poder sigue estando desequilibrado. Actualmente, la creación de conocimiento y ciencia está en manos de hombres y mujeres, pero la investigación de mayor nivel, sea tanto en las comisiones que marcan líneas prioritarias o asignan proyectos, o los equipos de investigación más competitivos siguen estando liderados por hombres. Si la presencia o la ausencia de las mujeres en los puestos de gestión ha sido objeto de varios estudios (Veale & Gold, 1998; Deem & Morley, 2006; Tomàs et al., 2008, 2009), sobre las presencia de las mujeres en investigación o docencia hay todavía mucho camino por recorrer (Bagilhole & White, 2003; Park, 1996).

and evaluation of these policies, thereby reducing their effectiveness (Bagilhole & Goode, 2001).

Visibility is also related to institutional participation and implication. It has been observed that the traditional roles of women and men have led to a certain inequality in the exercise of their tasks. For example, historically and culturally, on most occasions, the hierarchical structure of the university places women in the situation of being evaluated or assessed by men (Sutherland, 1985).

“Visibility in the university is everywhere and is very linked to positions, but also to ways of participating in the hierarchies and since many of these levels are by nature, by historical habit, in the hands of men, more men than women are therefore more visible in the university” (E4).

Recognition of quality in teaching or investigation through sections may indirectly favour visibility.

“Visibility favours the way in which you are allowed to accede to things to which you would normally not be able to approach; in other words, there are sections, you can direct an I+D research project if you are the title holder depending on your having this recognition and you can accede to a higher position and in turn these sections reflect the investigative route. Thus, it is supposed that you have had greater visibility because this is evaluated based on what is considered...” (E20).

In relation to areas of knowledge, we found that decision making and power continue to be unequal. At present, the creation of knowledge and science lays in the hands of men and women, but higher investigation, whether at commissions laying priority lines or assigning projects or more competitive teams of investigation continue to be led by men. The presence or absence of women in management positions has been the object of several studies (Veale & Gold, 1998; Deem & Morley, 2006; Tomàs et al., 2008, 2009), however, the presence of women in investigation or teaching still has a long way to go (Bagilhole & White, 2003; Park, 1996).

3. Conclusiones

El artículo que presentamos ha analizado la presencia, muchas veces considerada invisible, de las profesoras en los diferentes ámbitos de la universidad contemporánea. Hemos definido la visibilidad como un fenómeno caracterizado por una mayor o menor presencia de condiciones para el reconocimiento social del profesorado, sujeta a condicionamientos del entorno y de las percepciones del individuo que observa y de las características del sujeto que es observado. A partir de aquí, hemos visto como la visibilidad se convierte en un condicionante para el reconocimiento social y se relaciona con el desarrollo personal de los actores académicos en la universidad. En definitiva, hablando sobre la visibilidad significa considerar el género en la educación superior. Hemos visto como la visibilidad no difiere en función del género, pero depende de las características individuales de los académicos, de su voluntad y su implicación en las actividades universitarias.

Hemos entendido que lo que hace que una persona sea visible es su visión, su manera de trabajar, su prestigio y el compromiso personal con la universidad, entre otros aspectos, pero todos adquieren formas diferentes en función de si se trata de un profesor o una profesora y hacen que estos tengan un mayor o menor presencia en diferentes escenarios. Por ejemplo, hemos visto como la docencia, la investigación y la gestión toman protagonismo variable según el género. Por ejemplo, la gestión y la investigación visibilizan en general más que la docencia y dan un mayor prestigio externo y en cambio, la docencia, visibiliza al profesor en el departamento y entre sus estudiantes. Pero independiente de cómo se manifiesta esta presencia, la visibilidad tiene importantes consecuencias para la organización y no siempre la universidad es un ejemplo de equidad de género. En una universidad española que hace pasos pequeños pero firmes hacia la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, a través de políticas de paridad o de medidas de “discriminación positiva”, todavía quedan “islas” de poca presencia femenina, como son las posiciones de éxito en investigación, o en los puestos de gestión de mayor responsabilidad y poder.

3. Conclusions

This study has analyzed the presence, often considered as invisible, of women academics in the different areas of contemporary university. We have defined visibility as a phenomenon characterized by a greater or lesser presence of conditions for social recognition of academics, subject to conditioning of the environment and the perceptions of the observer and the characteristics of the subject observed. Taking this into account it was shown that visibility becomes a conditioner for social recognition and is related to the personal development of the university academics. Thus, visibility requires the need to consider gender at levels of higher education. We observed how visibility does not differ on the basis of gender but does depend on the individual characteristics of the academics, their will, and their implication in university activities.

We understand that what makes a person visible is their vision, their way of working, their prestige and their personal commitment with the university, among other aspects but all acquire different forms based on whether a male or female professor is involved and lead to one or the other having a greater or lesser presence in different scenarios. For example, we found that leadership in teaching, investigation and management is variable according to gender. For example, management and investigation are generally more visibilized than teaching and provide greater external prestige and, on the other hand, teaching, visibilizes the professor in the department and among his/her students. Nonetheless, independently of how this presence is manifested, visibility has important consequences for the organization and the university is not always an example of gender equity. In one Spanish university which is taking small but concise steps towards equal opportunity for men and women through policies of parity or measures of “positive discrimination”, there are still “islands” of little female presence, such as positions of success in investigation or in management positions of greater responsibility and power.

Despite being far from generalizable due to the use of a qualitative methodology which does

El estudio, lejos de ser generalizable, debido al uso de una metodología cualitativa que no permite este tipo de planteamientos, contribuye a llenar un vacío conceptual en torno a la noción de visibilidad en el ámbito universitario derivado, pero no limitado, al concepto de género. Este último ha suscitado un interés legítimo en las últimas décadas, reflejado en los estudios científicos y encontrado su máxima manifestación en las directrices políticas europeos. En cambio el concepto de visibilidad carecía todavía de “contenido” o de una forma “tangible” de expresión. En este sentido nuestro estudio ofrece un punto de partida para futuros estudios que exploren de manera coherente y profunda la presencia de las mujeres en cada uno de los ámbitos analizados.

Dotar a las mujeres de atributos que les hagan más visibles puede resultar una tarea imposible pero crear un contexto favorable a la presencia de las mujeres o adoptar medidas formales que eviten las prácticas discriminatorias puede resultar más fácil. A través de las voces de nuestros participantes en las entrevistas y los grupos de discusión o a través de los “mensajes” que las páginas web comunican, hemos intentando hacer más “visible” un tema poco estudiado pero de gran actualidad en la sociedad y en la universidad actual. A pesar de ser un tema que puede suscitar unas ciertas tensiones, el artículo presentado intenta crear un espacio de diálogo sobre las prácticas académicas e invita a reflexionar sobre la academia como “espacio de trabajo” - basada en una cultura académica más inclusiva e igualitaria.

not allow this type of approach, this study contributes to filling the conceptual vacuum related to the notion of visibility in the university setting, derived, albeit not limited, to the concept of gender. The latter has raised a legitimate interest in the last decades reflected by scientific studies and has found its maximum manifestation in directives of European policy. In contrast, the concept of visibility still lacks “content” or a “tangible” form of expression. In this sense, our study provides a starting point for future studies to coherently explore in depth the presence of women in each of the setting analyzed.

Granting women attributes to make them more visible may be an impossible task but the creation of a favourable context for the presence of women or the adoption of formal measures to avoid discriminative practices may be easier. Through the voices of our participants in the interviews and the discussion groups or through the “messages” reported in the websites, we have attempted to make a subject little studied but of great current social and university interest more “visible”. Despite being a subject which may raise certain tension, this article attempts to create a space of dialogue on academic practices and invites reflection on the university as a “work space” - based on a more inclusive and egalitarian academic culture.

Referencias bibliográficas / References

- Alberdi, I. (1985). La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: El papel de los enseñantes. En VV.AA. *Primeras jornadas Mujer y Educación* (pp.34-48). Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la mujer.
- Ardener, E (1989). *The Interpretation of Ritual*. London: Tavistock.
- Arranz, F. (2001). Hombres y mujeres en el profesorado: un análisis de género en las académicas. En M.A. García de León y M. García de Cortázar, *Profesorado universitario y género*. (pp. 337-404). Madrid: Instituto de la mujer.
- Bagilhole, B., & White, K. (2003). Created in their image: An analysis of male cultural hegemony in higher education in Australian and the United Kingdom. In B. Groombridge & V. Mackie (eds.). *Re-searching research agendas: women, research and publication in higher education. Proceedings of the Australian Technology network-women's executive development (ATN-WEXDEV) 2003*. (pp.1-12). Research Conference Perth: Curtin University of Technology Learning Support Network
- Bagilhole, B. & Goode, J. (2001). The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers: A Feminist Investigation. *European Journal of Women's Studies*, 8, 161-175.

- Baldi, S. (1998). Normative versus social constructivist processes in the allocation of citations: A Network-Analytic model. *American Sociological*, 63(6), 829-46.
- Brooks, A. (1997). *Academic women*. Buckingham: Society for Research into Higher Education Series (SRHE) and Open University Press.
- Brooks, A. & Mackinnon, A. (2001). *Gender and the Restructured University*, The Society for Research into Higher Education & Open. University Press: Buckingham.
- Chanana, K. (2003). Visibility, gender, and the careers of women faculty in an Indian university. *Journal of Education*, 38(3), 381-389.
- Deem, R., & Morley, L. (2006). Diversity in the academy? Staff and senior manager perceptions of equality policies in six contemporary UK higher education institutions. *Policy Futures*, 4(2), 185-202.
- Dube, L., et al (1986). *Visibility and power: Essays on women in society and development*. New Delhi: Oxford University Press.
- Escolano, E. (2006). *Entre la discriminación y el mérito: las profesoras en las universidades valencianas*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- European Commission (2009): *Gender Equality*. Retrieved from <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418>
- Fairén, S. (2003). *Visibilidad y percepción del entorno. Análisis de la distribución del arte rupestre esquemático mediante sistemas de información geográfica*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hausmann, R, Tyson, L.D., & Zahidi, S. (2011). *Insight Report The Global Gender Gap Report 2011 Global Gender Gap Report 2011*. Ginebra, Suiza: World Economic Forum. Committed to improving the State of the World.
- Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (2010). *Plan de actuaciones*. Madrid: MEC.
- International Standard Classification On Education (Isced) (2007). *Education at a Glance*. Retrieved from <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1436>
- Joyner, K., & Preston, A. (1998). Gender differences in perceptions of leadership role, performance and culture in a university: A case study. *International Review of Women and Leadership*, 4(2), 34-43.
- Lips, H. M. & Keener, E. (2007). Effects of Gender and Dominance on Leadership Emergence: Incentives Make a Difference. *Sex Roles*. 56 (9-10), 12-23.
- Long, J. S. (1992). Measures of sex differences in scientific productivity. *Social Force*, 7, 9-17.
- Park, S. M. (1996). Research, teaching and service. Why shouldn't women's work count? *Journal of Higher Education*, 67(1), 46-84.
- Raddom, A. (2002). Mothers in the Academy: positioned and positioning within discourses of the 'successful academic' and the 'good mother'. *Studies in Higher Education Volume 27(4)*, 387-403.
- Rincon, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J., & García, A. (1997). El conocimiento de las mujeres: algunas consideraciones metodológicas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15-16, 23-35.
- Sánchez Moreno, M. Y López Yáñez, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 345-363.
- Stephan, P & Levin, L. (1992). *Striking the mother lode in Science. The importance of age, place and time*. Oxford: Oxford University Press.
- Sools, A., Van Engen, M., & Baerveldt, C. (2002). The paradox of ambition. A cultural psychological analysis of the discourse on climbing to a top position as manager in multinational Netherlands from a gender perspective. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 4(2), 42-55.
- Stobbe, L. (2005). Doing machismo: legitimating speech acts as a selection discourse. *Gender, Work & Organization*, 12, 2, 105-23.
- Tomás, M. Y Durán, M.M. (2009). El género y la participación en algunos órganos de gobierno en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 151-163
- Tomàs, M., Duran-Bellonch, M.M, Guillamón Ramos, C. & Lavié, J. M. (2008). Profesoras universitarias y cargos de gestión. Contextos educativos. *Revista de Educación*. 11, 113-129.
- Toutkoushian, R. K. (1994). Using citation counts for measuring sex discrimination in faculty salaries. *The Review of Higher Education*, 18, 61-82.

Tremblay, R. C. (1999). Inclusive administrators and development: Feminist critiques of bureaucracy. In K. Henderson, & O. P. Dwivedi, (Eds.), *Alternative administration* (pp. 34-46). London: McMillan.

Veale, C. & Gold, J. (1998). Smashing into the glass ceiling for women managers. *Journal of Management Development*, 17(1), 17-26.

Ward, K.; Gast, J. & Grant, L. (1992). Visibility and dissemination of women's and men's sociological scholarship. *Social Problems*, 39(3), 291-298.

Wheatley, D. & Gillings, M. (2000). Vision, perception and gist: developing enriched approaches to the study of archaeological visibility. In G.. Lock (ed.), *Beyond the map. Archaeology and spatial technologies* (pp. 1-27). Amsterdam: NATO Science series.

Dirección de los autores /Authors' addresses

Marina Tomás y Georgeta Ion. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autònoma de Barcelona. Edificio G6, Despacho 268 // Despacho 248. 08193 - Bellaterra (Barcelona)

Maria Dolors Bernabeu. Departamento de Enfermería, Facultad de Medicina, Universidad Autònoma de Barcelona, Edificio M, Despacho 208. 08193 - Bellaterra (Barcelona)

Correo electrónico / e-mail: Marina.tomas@uab.cat, Georgeta.ion@uab.cat, MariaDolors.Bernabeu@uab.cat

Fecha de recepción del artículo / received date: 27.7.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 16.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 21.12.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Tomás, M., Ion, G.. y Bernabeu, M. D. (2013). Ser o no visible en la universidad. Un estudio sobre las profesoras. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 189-211. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.8

Tomás, M., Ion, G.. & Bernabeu, M. D. (2013). The visibility of woman academics in the university. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 189-211. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.8

LOS BENEFICIOS DE LOS PROGRAMAS

INTERGENERACIONALES DESDE LA PERSPECTIVA
DE LOS PROFESIONALES

THE BENEFITS OF INTERGENERATIONAL
PROGRAMMES FROM THE PERSPECTIVE OF THE PROFESSIONALS

OS BENEFÍCIOS DOS PROGRAMAS
INTERGERACIONAIS SEGUNDO A PERCEÇÃO DOS PROFISSIONAIS

Marta Gutiérrez Sánchez

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Daniel Hernández Torrano

FUNDACIÓN SÉNECA. AGENCIA REGIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. REGIÓN DE MURCIA

RESUMEN: La investigación en el campo de los programas intergeneracionales ha demostrado que la relación entre individuos de diferente generación tiene un impacto muy positivo para todos los implicados en la misma. El aumento del bienestar psicológico, físico y social de las personas mayores, y el cambio de percepciones de los jóvenes sobre las personas mayores son algunos de los resultados que suelen conseguirse con este tipo de programas. Este trabajo examina el impacto que tienen los programas intergeneracionales sobre los que participan directamente en ellos (niños, jóvenes y adolescentes) así como sobre otros agentes implicados indirectamente en la relación intergeneracional (familiares, profesionales y sociedad) desde la perspectiva de los profesionales que trabajan en los programas. Se parte de un diseño cualitativo basado en la recogida de datos mediante entrevistas semiestructuradas a 25 profesionales que coordinan programas intergeneracionales en España. El análisis de contenido de la información proporcionada por los profesionales ha permitido evidenciar cuatro dimensiones dialécticas en este estudio: impacto en participantes, familias, profesionales y conexión intergeneracional. Finalmente, se aportan algunas conclusiones sobre la importancia de indagar sobre el impacto que tienen estos programas en todos los agentes implicados en la relación intergeneracional.

PALABRAS CLAVE: programas intergeneracionales, beneficios del contacto intergeneracional, relaciones intergeneracionales.

ABSTRACT: Research in the field of intergenerational programmes has shown that the relationship between individuals of different generation has a very positive impact on those directly involved in it. Intergenerational programmes have shown to be effective, for example, increasing the elderly's psychological, physical, and social wellbeing, and changing young people's perceptions about the elderly. The present study examines the impact of intergenerational programmes on those directly involved in them - children, adolescents, and elderly - as well as those that participate in the intergenerational relationship indirectly - family, professionals, and society - from the perspective of the professionals who work on the programmes. A qualitative design based on data collected through semi-structured interviews to 25 professionals who coordinated intergenerational programmes in Spain was used. The content analysis of the information provided by the professionals evidenced four dialectical dimensions on this study: impact on participants, impact on families, impact on professionals, and intergenerational connection. Finally, some conclusions on the importance of inquiring about the impact of these programmes on all those involved in intergenerational relationships are provided.

KEY WORDS: Intergenerational programmes, effects of intergenerational contact, intergenerational relationships.

RESUMO: A investigação no campo dos programas intergeracionais demonstrou que a relação entre indivíduos de diferente geração tem um impacto muito positivo para todos os implicados na mesma. O incremento do bem-estar psicológico, físico e social do idoso, e mudar percepções dos jovens sobre os idosos são alguns dos resultados que são alcançados com este tipo de programas. Este estudo avalia o impacto dos programas para os que participam diretamente nelos (crianças, jovens e adolescentes) e para outras pessoas envolvidas indiretamente no relacionamento intergeracional (famílias, profissionais e sociedade) através da percepção dos profissionais que os desenvolvem. Este é um estudo qualitativo com base em dados recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas a 25 profissionais que coordenam programas intergeracionais em Espanha. Uma análise do conteúdo da informação proporcionada pelos profissionais permitiu evidenciar quatro dimensões dialéticas: impacto em participantes, famílias, profissionais e conexão intergeracional. Finalmente, conclui-se sobre a importância de investigar o impacto que estes programas têm em todos os agentes implicados na relação intergeracional.

PALAVRAS-CHAVE: Programas intergeracionais, benefícios do contacto intergeracional, relações intergeracionais.

1. Introducción

Las relaciones intergeneracionales son inherentes a la condición humana. Sin embargo, múltiples variables están dando lugar a una sociedad cada vez más fragmentada desde el punto de vista de la edad. El distanciamiento generacional es una realidad que caracteriza a las sociedades actuales, en un momento en el que el envejecimiento de la población obliga, hoy más que nunca, a inventar nuevas formas de solidaridad y cooperación entre generaciones.

Esta preocupación ha sido puesta de manifiesto por organismos nacionales e internacionales al apostar por la existencia de iniciativas que traten de fortalecer lazos entre generaciones. Ya en el año 2002 Naciones Unidas, en su *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre Envejecimiento*, manifestaba la necesidad de promover la solidaridad intergeneracional mediante el establecimiento de medidas que favorecerían el intercambio entre generaciones (Naciones Unidas, 2002). También lo ha hecho el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del gobierno de España a través del *Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007* (IMSERSO, 2003), algunas comunidades autónomas a través de sus respectivos planes y programas dirigidos a las personas mayores y, por supuesto, la Unión Europea a través de su comunicación *Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre generaciones* (COM, 1999), la publicación posterior del Libro Verde Frente a los cambios demográficos, una nueva solidaridad entre generaciones (COM, 2005), y la proclamación del Año Europeo de Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional 2012.

En este sentido, los programas intergeneracionales se sitúan entre las medidas más pertinentes para unir generaciones, puesto que la investigación ha demostrado que los mismos ofrecen múltiples oportunidades para promover la interdependencia y cooperación intergeneracional (Lambert, Dellmann-Jenkins y Fruit, 1990; MacCallum et al., 2006). La preocupación que muestran todas estas entidades por la solidaridad intergeneracional en la actualidad demuestra la importancia que adquiere el desarrollo y el impulso de los programas intergeneracionales.

Introduction

Intergenerational relationships are inherent to the human condition. However, multiple variables are leading to an increasingly fragmented society from the point of view of the age. The generational rift is a reality that characterizes modern societies, in a time when the aging population requires, more than ever, inventing new forms of solidarity and cooperation between generations.

This concern has been highlighted by national and international institutions to bet on the existence of initiatives that seek to strengthen ties between generations. In 2002, the United Nations expressed the need to promote intergenerational solidarity by establishing measures that would enhance the exchange between generations in its Report of the Second World Assembly on Ageing (United Nations, 2002). The Ministry of Labour and Social Affairs of the Government of Spain has done something similar through its Plan of Action for Older Persons 2003-2007 (IMSERSO, 2003); as well as some autonomous communities in Spain through their respective plans and programs for the elderly; and, of course, the European Union through its communication *Towards a Europe for All Ages: Promoting Prosperity and Intergenerational Solidarity* (COM, 1999), the subsequent publication of the Green Paper "Confronting demographic change: a new solidarity between the generations" (COM, 2005), and the proclamation of the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations in 2012.

In this sense, intergenerational programs are among the most relevant actions to link generations, since research has shown that they offer multiple opportunities to promote intergenerational interdependence and cooperation (Lambert, Dellmann-Jenkins, & Fruit, 1990, MacCallum et al., 2006). The concern shown by all these institutions about intergenerational solidarity today demonstrates the importance of the development and promotion of intergenerational programs.

1.1. Historia y concepto de programa intergeneracional

1.1.1. Historia

Los programas intergeneracionales surgen en Estados Unidos en la década de los 60. Algunos autores (Newman, 1997; Newman y Sánchez, 2007) distinguen tres etapas en el desarrollo histórico de los programas intergeneracionales. La primera, desde finales de los años 60 hasta los años 80, estuvo marcada por el desarrollo de programas intergeneracionales que tenían como objetivo paliar los efectos del distanciamiento geográfico que se estaba produciendo en Estados Unidos. El distanciamiento generacional, producido por la movilidad de algunas familias norteamericanas, estaba dando lugar a un contacto intergeneracional débil que se traducía, por un lado, en la aparición de prejuicios y estereotipos entre personas de diferentes generaciones y, por otro lado, en sentimientos de soledad y aislamiento en las personas mayores y en la carencia de afecto en niños y jóvenes. En este sentido, los programas intergeneracionales se convirtieron en un vehículo efectivo para conectar a personas mayores y jóvenes, proporcionándoles oportunidades para relacionarse a través de iniciativas de distinta naturaleza.

La segunda etapa, desde 1980 hasta 1990, estuvo marcada por el desarrollo de programas que buscaban paliar problemas específicos que afectaban a personas mayores y jóvenes. Para el caso de los jóvenes, los programas intergeneracionales tenían como meta paliar problemáticas relacionadas con el abuso de drogas y con los embarazos prematuros, o intervenir en contextos sociales desfavorecidos como son las escuelas y barrios donde habitan familias con problemas socioeconómicos. Para el caso de las personas mayores, los programas intergeneracionales estaban dirigidos a atenuar la problemática relacionada con el aislamiento y la soledad, el abuso de alcohol, el analfabetismo y el desempleo.

La tercera etapa, desde los 90 hasta nuestros días, está caracterizada por el uso de los programas intergeneracionales como instrumento para el desarrollo comunitario y, sobre todo, por la expansión del campo intergeneracional en diversas geografías.

1.1. History and Concept of Intergenerational Program

1.1.1. History

Intergenerational programs emerge in the United States in the 60s. Some authors (Newman, 1997, Newman & Sanchez, 2007) distinguish three stages in the historical development of intergenerational programs. The first, from the late 60s to the 80s, was defined by the development of intergenerational programs that aimed to alleviate the effects of geographic distance among generations that was occurring in the United States by this time. The generational rift, caused by the mobility of some American families, was leading to a weak intergenerational contact, which turned into the appearance of prejudice and stereotypes between people of different generations on the one hand, and into feelings of loneliness and isolation in older people and lack of affection in children and youth on the other hand. In this sense, intergenerational programs became an effective vehicle to connect elders and youth people, providing networking opportunities through initiatives of various kinds.

The second stage, from 1980 to 1990, was defined by the development of programs seeking to lessen specific problems affecting youth and elders. In the case of youth, intergenerational programs aimed to lessen drug abuse and early pregnancy problems, as well as improve the situation of disadvantaged social contexts such as low SES schools and neighborhoods. In the case of older people, intergenerational programs were intended to mitigate the problems associated with isolation and loneliness, alcohol abuse, illiteracy and unemployment.

The third stage, from 90 to the present, was characterized by the use of intergenerational programs as a tool for community development and, above all, as a consequence of the expansion of the intergenerational field into various territories.

1.1.2. Concepto

Son numerosas las definiciones que de programa intergeneracional se pueden hallar en la literatura especializada. En 1993, el National Council on Aging (NCA) describe los programas intergeneracionales como aquellos que “tienen como objetivo incrementar la cooperación, interacción o el intercambio entre dos generaciones a partir del intercambio de experiencias y conocimiento entre jóvenes y mayores” (National Council on Aging, cf. Duggar, 1993, 5).

Almeida, Hatton-Yeo y Marreel (2009, 20) sostienen que la práctica intergeneracional “tiene como objetivo acercar a personas con el propósito de conseguir beneficios mutuos y promover el entendimiento y el respeto entre generaciones”.

Gutiérrez, M. (2011,30) los concibe como aquellos “programas organizados y adecuadamente planificados que tratan de promover relaciones entre individuos de diferentes generaciones. Persiguen, a través del intercambio de experiencias, beneficios tanto individuales como sociales, culturales y económicos, proporcionando oportunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza que conlleva, el encuentro entre diferentes singularidades”.

Los programas intergeneracionales, al permitir que niños y jóvenes entren en relación con personas mayores, son un buen instrumento para reconstruir un tejido social que, al parecer, se ha ido destruyendo, porque los escenarios político, educativo y económico se han ido configurando en torno a criterios que sitúan la edad en un lugar prioritario (políticas sectoriales, mercados de consumo especializados, oferta de actividades de ocio y tiempo libre dirigidas a un grupo de edad en concreto, etc.).

1.2. Impacto de los programas intergeneracionales en los participantes

La investigación en el campo de los programas intergeneracionales ha demostrado que la participación en este tipo de programas produce beneficios para todos los implicados.

1.1.2. Concept

A large number of definitions of intergenerational program can be found in the literature. In 1993, the National Council on Aging (NCA) described intergenerational programs as those who “aim to increase cooperation, interaction or exchange between two generations from the exchange of experiences and knowledge between young and old” (National Council on Aging, cf. Duggar, 1993, 5).

Almeida, Hatton-Yeo, and Marreel (2009, 20) argued that intergenerational practice “aims to bring people closer to achieve mutual benefits and promote understanding and respect between generations”.

Gutierrez (2011, 30) conceived them as those “organized and properly planned programs that seek to promote relations between individuals of different generations. They pursue, through the exchange of experiences, individual social, cultural and economic benefits providing opportunities to enjoy and benefit from the wealth the encounter between different singularities brings”.

Intergenerational programs are a good way to reconstruct the social fabric enabling younger and older people relate to each other. This fabric has been partially destroyed during last decades as a consequence of the shaping of the political, economic, and education scenarios around criteria that place a priority on age (e.g., sectorial policies, specialized consumer markets, leisure and free time offers directed at a specific age group).

1.2. Impact of intergenerational programs on the participants

Research in the field of intergenerational programs has shown that participation in such programs produce benefits for all those involved on them.

1.2.1. Impacto de los programas generacionales en los niños y jóvenes

En cuanto a los niños y jóvenes, algunas investigaciones han aportado pruebas que evidencian que niños participantes en un programa intergeneracional experimentan cambios positivos en relación al comportamiento y aprendizaje (Brabazon, 1999; Hamilton et al., 1999; Osborne y Bullock, 2000). En el área de salud, algunos estudios han demostrado que niños y jóvenes mejoran su autoestima y sus estilos de vida tras su participación en el programa (Kuehne, 2005). Se ha observado también que la participación en un programa intergeneracional influye en las actitudes relacionadas con los sentimientos de ayuda y cooperación de los niños hacia las personas mayores (Lambert et al., 1990). Un grupo de investigadores australiano ha sintetizado los resultados que los programas intergeneracionales están consiguiendo para este colectivo: aumento de la autoestima y confianza en uno mismo, menor soledad y aislamiento, acceso a redes de apoyo durante tiempos difíciles y aumento del sentimiento de responsabilidad social (MacCallum et al., 2006). Otros investigadores han destacado recientemente que este tipo de actividades permite a los más jóvenes establecer un puente con el pasado puesto que el descubrimiento de las experiencias de las personas mayores ofrece oportunidades para conocer la historia y las tradiciones de la cultura a la que pertenecen (Dupont y Letesson, 2010).

En el ámbito académico, algunos estudios han dado muestras evidentes de que el intercambio intergeneracional mejora el compromiso con la escuela, disminuye el absentismo escolar y contribuye al aprendizaje de contenidos académicos y a la adquisición de habilidades sociales y personales. Por ejemplo, MacCallum et al. (2006) evidenciaron que los programas intergeneracionales favorecen el desarrollo de habilidades y competencias prácticas, aumentan los resultados académicos, mejoran las habilidades lectoras, y reducen la implicación en actos violentos y el consumo de drogas.

1.2.2. Impacto de los programas intergeneracionales en las personas mayores

En relación a las personas mayores, existen estudios que han demostrado que la participación en un

1.2.1. Impact of intergenerational programs for children and youth

Research evidences that children participating in an intergenerational program experience positive changes with regards to their health and learning (Brabazon, 1999, Hamilton et al., 1999, Osborne & Bullock, 2000).

Health benefits. Some studies have shown that children and young people improve their self-esteem and their lifestyles after participating in an intergenerational program (Kuehne, 2005). It was also observed that participation in such programs influence attitudes and feelings of help and cooperation from children to the elderly (Lambert et al., 1990). A group of Australian researchers has synthesized the results intergenerational programs are achieving with regards to the children and young people group. They have found that these programs increase children's self-esteem and self confidence, decrease their loneliness and isolation feelings, help to grow networks of support during difficult times, and increases the sense of social responsibility (MacCallum et al., 2006). Other researchers have recently emphasized that this type of activity allows youngsters to build a bridge to the past, since the discovery of the experiences of older people provides opportunities to learn about the history and traditions of the culture to which they belong (Dupont & Letesson, 2010).

Learning benefits. Literature has shown that intergenerational programs promote commitment to school, reduce school dropout, and contribute to academic content learning and the acquisition of social and personal competences. For example, MacCallum et al. (2006) showed that intergenerational programs encourage the development of life skills, increase academic performance, improve reading skills, and reduce involvement in violence and drug use behaviors.

1.2.2. Impact of intergenerational programs in the elderly

Some studies have shown that participation in intergenerational program improves welfare,

programa intergeneracional mejora el bienestar, psicológico, físico y social de las personas mayores.

En cuanto al bienestar psicológico, se ha afirmado que el contacto intergeneracional mejora la autoestima y la capacidad para hacer frente a la enfermedad mental. En este sentido, personas mayores que participaron en un programa intergeneracional de aprendizaje en la escuela afirmaron que gracias al contacto con niños se sentían más útiles para la sociedad, había aumentado su autoestima y, en definitiva se sentían mejor que antes de que se implicaran en el programa (Newman y Larimer, 1995). Bressler (2001), a partir de un estudio cualitativo en el que se realizaron grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a personas mayores internadas en residencias, estudiantes de secundaria, trabajadores sociales y personal de enfermería, puso de manifiesto que los residentes se sentían más animados con la presencia de los jóvenes, con más energía y con mayores posibilidades de aumentar sus relaciones con otros, disminuyendo las situaciones de soledad y aislamiento. Además, los profesionales que participaron en el programa observaron que los residentes que evitaban la participación en cierto tipo de actividades a menudo asistían a actividades intergeneracionales, y que aquellos que con frecuencia tenían poco apetito comían más ante la presencia de los niños (Bressler, 2001).

En relación al bienestar físico y social, el aumento de las relaciones sociales, la disminución de las situaciones de soledad y aislamiento, y el incremento de la vitalidad son resultados que suelen aparecer en las investigaciones sobre esta temática. Así, MacCallum et al. (2006) demostraron que los programas intergeneracionales contribuyen a aumentar la vitalidad y la capacidad para hacer frente a la enfermedad mental y física, y a disminuir los problemas que genera el aislamiento ofreciendo oportunidades para el desarrollo de la amistad con personas más jóvenes. Otros investigadores han demostrado que las personas mayores que participan regularmente en actividades con niños experimentan menos caídas, dependen menos de un bastón, y tienen mejores resultados en test sobre memoria (Fried et al., 2004). Resultados muy parecidos se han hallado en un estudio español que tenía como objetivo analizar la situación de los programas intergeneracionales en nuestro contexto, mostrando

psychological, physical and social development of the elderly.

Psychological well-being. Newman and Larimer (1995) argued that intergenerational contact improves older participants' self-esteem and ability to cope with mental illness. Thus, seniors who participated in an intergenerational program at school claimed that through contact with children, they felt more useful to society, increased their self-esteem, and ultimately felt better than before they engaged in the program. Bressler (2001), from a qualitative study which conducted focus groups and semi-structured interviews in hospitalized elderly residences including high school students, social workers and nurses, showed that residents felt livelier, more energetic and more likely to increase their relationships with others, and diminishing the situations of loneliness and isolation in the presence of children and young people. Moreover, the professionals who participated in the program found that residents who avoided participation in certain activities often attended intergenerational activities, and that those who frequently ate more had little appetite in the presence of children (Bressler, 2001).

Physical and social well-being. The increase of social relations, the decline of the situations of loneliness and isolation, and the growth of vitality are results that often appear in on intergenerational relationship studies. For example, MacCallum et al. (2006) showed that intergenerational programs help increase the vitality and the ability to cope with physical and mental illness and reduce the problems caused by isolation by providing opportunities to develop friendships with younger people. Other researchers have shown that older people who regularly participate in activities with children experience fewer falls, less dependent on a cane, and do better on memory tests (Fried et al., 2004). Very similar results were found in a recent study aimed to analyze the situation of intergenerational programs in Spain. The results evidenced that intergenerational have an impact on older people, making them to feel them more useful and less discriminated, and bet-

que las personas mayores perciben que la práctica intergeneracional les hace sentirse más útiles, mejor mental y físicamente y menos discriminadas (Sánchez, Díaz, López y Sáez, 2008).

1.3. El presente estudio

A pesar de la gran proliferación de estudios sobre el impacto de los programas intergeneracionales sobre los participantes directos (niños y jóvenes y personas mayores) en los últimos años, son escasos los estudios que han analizado los beneficios que estos programas podrían tener para otros agentes implicados en la relación intergeneracional: familia, profesionales y comunidad (Kuehne, 2005). Además, también son reducidos los estudios que han analizado el impacto de los programas intergeneracionales en nuestro territorio, y concretamente en la Región de Murcia. Por tanto, son dos las cuestiones que han precipitado este proceso investigador. En primer lugar, la escasa información que se posee acerca del impacto que tienen estos programas para otros agentes implicados en la relación intergeneracional más allá de niños, jóvenes y personas mayores. Y, en segundo lugar, la carencia de estudios en nuestro territorio que se preocupen por el estudio del impacto de los programas intergeneracionales para todos los implicados.

A partir de estas dos premisas se establecieron los siguientes objetivos de investigación:

- Conocer el impacto que tienen los programas intergeneracionales en el contexto español, más concretamente en la Región de Murcia.
- Indagar sobre los efectos que tiene la práctica intergeneracional en todos los implicados: niños y jóvenes, personas mayores, familias de los participantes y profesionales que participan.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra de participantes estuvo compuesta por 25 profesionales que se encontraban trabajando en programas intergeneracionales durante la realización de esta investigación. Los 25 profesionales trabajaban en centros de personas mayores de distintos municipios y localidades de la Región de

ter mentally and physically (Sánchez, Díaz, Lopez, & Sáez, 2008).

1.3. The current study

Despite the proliferation of studies on the impact of intergenerational programs on the direct participants (children and young people and the elderly) in recent years, few studies have examined the benefits these programs may have on other participants in intergenerational relations, such as family members, professional and community (Kuehne, 2005). In addition, there are also very few the studies analyzing the impact of intergenerational programs in Spain, and specifically in the Region of Murcia. Therefore, there are two issues that have precipitated this research. Firstly, the limited information we have about the impact of these programs to others involved in intergenerational relationships beyond children, youth and seniors. And secondly, the lack of studies concerning the study of the impact of intergenerational programs for all involved in Spain.

From these two premises, we established the following research objectives:

- Understand the impact of intergenerational programs in the Spanish context, specifically in the region of Murcia.
- Inquire about the effects intergenerational practice in all those involved in the intergenerational relationship: Children and youth, elderly, families, and professionals.

2. Methodology

2.1. Participants

The sample of participants consisted of 25 professionals who were working in intergenerational programs at the time this study was carried out. The 25 participants worked at senior centers at different towns and villages in the Region of Murcia (Southeastern Spain). Among them, 18 were

Murcia: dieciocho eran trabajadores sociales, cinco pedagogos y dos psicólogos. Por otro lado, siete de ellos coordinaban programas de periodicidad anual – es decir que se desarrollaban durante todo el año – y dieciocho con una periodicidad mensual. Los criterios de selección fueron los siguientes: a) Tener experiencia en el desarrollo de los programas intergeneracionales; y b) Desarrollar un programa intergeneracional que tuviera cierta continuidad a lo largo del tiempo. Para la selección de la muestra se llevó a cabo un proceso de selección muestral denominado *muestreo por avalancha* (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). Así, en primer lugar, se llevó a cabo una labor de identificación de los profesionales encargados de coordinar o gestionar programas intergeneracionales en la Región de Murcia y, en segundo lugar, se adoptó la *técnica de bola de nieve* con la que se pudieron captar a otros informantes clave que pudieran formar parte de la muestra de la investigación.

2.2. Técnicas para la recogida de datos

La técnica de recogida de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada. Para llevarla a cabo y, con ánimo de guiar el proceso discursivo, los autores elaboraron un guión a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y distintas discusiones en el seno del equipo de investigación. Las preguntas fueron abiertas para minimizar su influencia en la respuesta de los participantes y giraron en torno a las siguientes áreas: a) impacto de los programas intergeneracionales en los participantes directos (niños o jóvenes y mayores); b) impacto de los programas intergeneracionales en los que se involucran en ellos de manera indirecta (profesionales y familias). Diseñado el instrumento, los miembros del equipo de investigación practicaron por turnos entrevistándose entre ellos. Esta práctica permitió realizar mejoras en el instrumento en relación a la claridad de las preguntas y al orden en que se presentaron en su versión definitiva (ver Tabla 1).

2.3. Procedimiento

Los participantes fueron seleccionados a través de diferentes estrategias. Primero, se realizó una búsqueda exhaustiva por páginas de Internet perte-

social workers, five were teachers, and two were psychologists. Furthermore, seven of them coordinated annual programs (i.e., developed throughout the year) and 18 worked on monthly-based programs. Participants were selected for this study based on the following selection criteria: a) experience in the development of intergenerational programs, and b) participation in an intergenerational program that had some continuity over time. An avalanche sampling procedure (Salamanca & Martín-Crespo, 2007) was conducted to select the participants of the study. Firstly, the authors identified a number of professionals responsible for coordinating and managing intergenerational programs in the Region of Murcia and, secondly, a snowball sampling procedure was used to capture other key informants that could be part of the study.

2.2. Techniques for data collection

The data collection technique used was semi-structured interview. To carry it out and, with the intention of guiding the discursive process, the authors developed a script based on an extensive literature review and various discussions within the research team. Questions were open to minimize their influence on the response of the participants. They focused on the following areas: a) impact of intergenerational programs in direct participants (children or young and old); b) the impact of intergenerational programs in those who engage in them indirectly (families and professionals); and c) others. Once the instrument was designed, the research team practiced by turns interviewing each other. This practice allowed improvements in the instrument relating to the clarity of the questions and the order in which they were presented in their final form (see Table 1).

2.3. Procedure

Participants were selected using different strategies. First, authors conducted an exhaustive search for the website of associations,

Tabla 1. Guión de la entrevista semiestructurada

Introducción		¿Podría comentarnos en qué consiste este proyecto?
Impacto implicados directos	Personas mayores	¿Qué objetivos pretende conseguir con este tipo de programas? ¿Ha conseguido aquello que se proponía?
	Niños o jóvenes	¿Cree que la participación de las personas mayores en actividades con niños mejora el bienestar de las personas mayores? ¿Ha observado algún cambio en las personas mayores tras su participación en actividades con niños? ¿Los jóvenes o niños obtienen algún beneficio tras la participación en este tipo de programas? Se ha afirmado que las personas mayores aportan muchos conocimientos a los más pequeños ¿Aprenden los niños en esta relación?
Impacto implicados indirectos		Hemos hablado del impacto que tienen estos programas para los participantes ¿Piensa que los beneficios de esta relación van más allá de las personas mayores y niños o jóvenes?
Otros		¿Piensa que estos programas contribuyen a establecer lazos entre generaciones?

Table 1. Semi-structured interview script

Introduction		Could you tell us what is this project about?
Impact on direct participants	Older participants	What goals do you intend to achieve with this type of program? Have you achieved what you intended? Do you think that the participation of older people in activities with children improves the welfare of older people? Have you noticed any changes in the elderly after participating in activities with children?
	Children and younger participants	Do young children get some benefit after participating in such programs? It has been argued that older people bring many skills to children. Do children learn something in this relationship?
Impact on indirect participants		We talked about the impact of these programs on participants. Do you think the benefits of this relationship go beyond the elderly and children or youth?
Others		Do you think these programs help build bridges between generations?

necientes a asociaciones, centros de día de personas mayores y centros municipales de atención a las personas mayores. Segundo, se procedió al contacto telefónico de profesionales encargados de coordinar programas intergeneracionales. Tercero, se envió por correo electrónico un pequeño formulario que tenía como objetivo identificar a aquellos informantes clave que participarían en la investigación. El formulario constaba de dos secciones fundamentalmente: datos profesionales y datos de

elderly day care centers and community centers for the elderly developing intergenerational programs. Second, they contacted by phone the professionals coordinating the programs. Third, an email containing information explaining the current study was sent to those professionals previously contacted by phone. The form consisted of two sections: work information (e.g., name, position, center, contact details, years working in the field of intergenerational rela-

identificación de otros profesionales conocidos que trabajan en el campo de las relaciones intergeneracionales. A partir de los datos de identificación de otros profesionales conocidos facilitados por los primeros profesionales, se entró en contacto con una segunda tanda de profesionales a los que se les pidió que cumplimentaran el formulario referido anteriormente. Finalmente, recibidos todos los formularios, se procedió a la selección de aquellos profesionales que más se adecuaban a los criterios de selección establecidos.

Se concertó una entrevista con cada uno de ellos de unos 30-60 minutos de duración. Las entrevistas tuvieron lugar en una localización elegida por el entrevistado. Todas las entrevistas fueron grabadas y conducidas por miembros del equipo de investigación. Los entrevistadores tomaron notas adicionales que proporcionaron información para interpretar la transcripción de las entrevistas durante el análisis.

3. Análisis e interpretación de los resultados

Para analizar las entrevistas se realizó un análisis cualitativo de contenido (Jonhson y Christensen, 2000). El uso de esta técnica requiere un análisis exhaustivo de la información para encontrar patrones o temas que proporcionen una explicación a los datos recogidos. Una vez se transcribieron las entrevistas, se establecieron unidades de análisis de manera independiente por dos investigadores. Las unidades de análisis fueron entonces codificadas basadas en su contenido. A continuación, las unidades de análisis fueron agrupadas en categorías. Para ello, se utilizó un enfoque inductivo en el que las categorías se extraen de la información de la que se dispone más que de categorías previamente establecidas o predeterminadas (Quecedo y Castaño, 2002). Este proceso fue realizado siguiendo las indicaciones de Patton (2002), donde la información en bruto fue clasificada siguiendo criterios de homogeneidad interna y heterogeneidad externa. Las categorías que emergieron de este proceso fueron comparadas y revisadas por los dos investigadores hasta que se estableció un consenso sobre el contenido y se aceptó una equivalencia conceptual. Cuando las respuestas de los participantes pertenecían a más de una categoría, la res-

pondían a más de una categoría (relationships), and information regarding others professionals working in the field of intergenerational relationships. Fourth, using the information provided by the first group of professional, a second group of professionals was contacted and asked to complete the form mentioned above. Finally, the 25 professional who best suited the selection criteria were selected for the present study.

A 30-60 minutes interview was arranged with each participant. The interviews took place in a location chosen by the interviewee. All interviews were recorded and conducted by members of the research team. Interviewers took notes about additional information to interpret the transcript of the interviews during the analysis.

3. Analysis and interpretation of results

A qualitative content analysis (Johnson & Christensen, 2000) was used to analyze the information obtained through the interview process. A qualitative content analysis requires a thorough analysis of the information to find patterns or themes that provide an explanation for the data collected. Once the interviews were transcribed, the researchers established analysis units independently. The units of analysis were then coded based on their content. Then, the units of analysis were grouped into categories. For this purpose, an inductive approach was used in which the categories were extracted from the information available only from previously established or predetermined categories (Quecedo & Brown, 2002). This process was carried out as directed by Patton (2002), where the raw data was classified according to criteria of internal homogeneity and external heterogeneity. The categories that emerged from this process were compared and checked by two researchers until (a) consensus was established on the content and (b) conceptual equivalence was accepted. When the responses of the participants belonged to more than one category, the response was di-

Tabla 2. Dominio, categorías, subcategorías, descripción y número de casos del impacto de los programas intergeneracionales

Dominio	Categoría	Subcategoría	Descripción	N
Impacto				25
	C1. Impacto participantes			19
		C1.1. Impacto en mayores	Bienestar psicológico, físico y social.	10
		C 1.2. Impacto en niños/jóvenes	Reducir estereotipos sobre mayores y mejora conocimiento del pasado	9
	C2. Impacto familias			13
		C.2.1. Impacto en relación niños/jóvenes - familia	Interés de niños/jóvenes por conocer información sobre mayores.	5
		C.2.2. Impacto en relación mayores - familia	Comunicación de mayores a familia sobre experiencias del programa.	4
		C.2.3. Impacto en relación niños/jóvenes - familia - mayores	Familia como nexo de comunicación entre niños/jóvenes y mayores.	4
	C3. Impacto profesionales			8
		C.3.1. Motivación para la participación de programas	Aumento en la motivación para la participación de programas sociales	6
		C.3.2. Satisfacción laboral	Sentimiento de estar realizando bien su trabajo	2
	C4. Conexión intergeneracional			15
		C.4.1. Fomento de la relación niños/jóvenes - mayores interna	Genera oportunidades de relación intergeneracional dentro del programa	8
		C.4.2. Fomento de la relación niños/jóvenes - mayores externa	Genera oportunidades de relación intergeneracional fuera del programa	7

puesta fue dividida en segmentos más pequeños y ubicados en su categoría correspondiente. Finalmente, se elaboró una matriz de datos en la que se plasmaron las categorías identificadas con sus respectivos códigos.

El análisis de contenido de las entrevistas de los participantes relevó cuatro categorías relacionadas con el impacto de los programas intergeneracionales. Dentro de cada categoría, se identificaron diferentes subcategorías. La Tabla 2 muestra el dominio, categorías, subcategorías, descripción y número de sujetos que informaron sobre cada una de ellas.

Categoría 1. Impacto participantes

Esta categoría hace referencia al impacto de la práctica intergeneracional sobre los participantes directos del programa (niños/jóvenes y personas ma-

vided into smaller segments and placed in a specific category. Finally, the authors developed a matrix of data showing the categories identified and their codes.

The content analysis of the interviews evidenced four categories related to the impact of intergenerational programs. Within each category, several subcategories were identified. Table 2 shows the domain, categories, subcategories, description and number of subjects for each category.

Category 1. Impact on participants

This category refers to the impact of intergenerational practice on direct program participants (children, youth, and elderly) as perceived by the

Tabla 2. Domain, categories, subcategories, description, and number of cases on the impact of intergenerational programs

Domain	Category	Subcategory	Description	N
Impact				25
	C1. Impact participants			19
		C1.1. Impact on elderly	Psychological, physical, and social well-being.	10
		C 1.2. Impact on children/youth	Reduce stereotypes about elderly and increase knowledge about the past.	9
	C2. Impact families			13
		C.2.1. Impact on the children/youth - family relationship	Interest of children/youth to know more information about the elderly.	5
		C.2.2. Impact on the elderly - family relationship	Communication of program experiences to the family by the elderly.	4
		C.2.3. Impact on the children/youth - family - elderly relationship	Family as a communication link between children/youth and elderly.	4
	C3. Impact professionals			8
		C.3.1. Motivation for participation in programs	Increased motivation for participation in social programs.	6
		C.3.2. Job satisfaction	Feeling of doing a good job.	2
	C4. Intergenerational connection			15
		C.4.1. Fostering of the children/youth - elderly internal relationship	Creates opportunities for intergenerational relationships within the program.	8
		C.4.2. Fostering of the children/youth - elderly external relationship	Creates opportunities for intergenerational relationships outside the program.	7

yores), según la percepción de los profesionales que participan en ellos. Así, se ha obtenido información diferenciada sobre el impacto de la práctica intergeneracional para cada uno de los grupos.

En relación con las personas mayores, los profesionales afirmaron que la participación en la práctica intergeneracional repercute en su bienestar psicológico, físico y social. Su implicación con los niños les llena de vitalidad y cuando acaban los encuentros, la satisfacción de las personas mayores parece ser una constante. En este sentido, el aumento de la autoestima, la disminución del sentimiento de soledad y aislamiento y, en definitiva, un envejecimiento satisfactorio son los resultados que, según los entrevistados, se consiguen con estos programas. Los siguientes fragmentos extraídos de las transcripciones de las entrevistas pueden ilustrar esta cuestión.

“Cuando finaliza el trabajo los mayores siempre nos dicen que se llevan satisfacción, que se llevan

profesionales involucrados en ellos. Información diferencial fue obtenida sobre el impacto de la práctica intergeneracional para cada uno de los grupos.

Regarding the elderly, professionals stated that participation in intergenerational practice affects their psychological, physical and social well-being. Their involvement with the kids filled them with vitality, and when the meetings end, the satisfaction of the elderly seemed to be a constant. According to those interviewed, increased self-esteem, decreased sense of loneliness and isolation and, ultimately, successful aging are the result that are achieved with these programs. The following excerpts from the transcripts of the interviews illustrate this statement.

“When the work with the elderly ends, they always say that are satisfied, feel well, are happy and healthier. They love the energy that children

bienestar, que se llevan alegría, que se llevan salud. Les encanta esa energía que los niños tienen, esa alegría que tienen. Disfrutan mucho con ellos” (C.1.1.).

“A veces es evidente. Yo siempre los veo con una sonrisa después de los talleres. Te dicen “me encanta ver como me escuchaban”, “me han hecho sentirme muy bien” (C.1.1.).

“Para los mayores esto también es muy positivo. Una mujer que participa en este taller es muy tímida así la vieras con la gorra ladeada cantando un “rap” con los niños, alucinás! Es de esas personas que no te la imaginas haciendo este tipo de cosas pero sin embargo con los niños son capaces de todo. Es una actividad que te permite soltarte psicológica, física y socialmente. Creo que es un enfoque muy positivo para este tipo de talleres” (C.1.1.).

“En una de las sesiones una señora me dijo que se sentía como cuando su madre la llamaba y le decía: “Ana, ven a merendar”. Y ella le contestaba: “Espera, que estoy jugando” (C.1.1.).

En cuanto a los niños/jóvenes, también parece claro que la práctica intergeneracional tiene un impacto muy positivo. Son dos las cuestiones que conviene destacar en relación a los beneficios que este tipo de programas aportan a las generaciones más jóvenes según los profesionales.

En primer lugar, la implicación de los más pequeños en este tipo de actividades les aporta conocimientos. Los niños y jóvenes aprenden del pasado, valorando de manera más positiva otro tipo de actividades. En este sentido, la experiencia que posibilita la práctica intergeneracional permite a los más jóvenes establecer un puente con el pasado rescatando las tradiciones populares de sus familiares. Las opiniones de los profesionales ponen de manifiesto lo que aquí se acaba de exponer.

“En relación a los críos sacamos de las evaluaciones cosas muy graciosas, por ejemplo: “esto me ha enseñado que se puede jugar a otras cosas”, “me ha enseñado a que nos podemos divertir con cosas más sencillas” (C.1.2.).

“Otro aspecto muy interesante es que los niños recuperan muchos juegos y canciones de los de antes. Y eso se nota. Muchos profesores me han dicho que sus alumnos reproducen en el recreo los juegos que les han enseñado los mayores” (C.1.2.).

En segundo lugar, la participación en este tipo

have, the joy they have. They enjoy them very much” (C.1.1.).

“Sometimes it’s obvious. I always see a smile on them after the workshops. They say “I love seeing how they heard me”, “They made me feel very well”. “For seniors this is also very positive” (C.1.1.).

“A woman participating in this workshop is very shy. If you could see her wearing an askew cap singing a rap with the children, you would very surprise! She is this kind of people you would never see doing this kind of things, yet with children they are capable of anything. This activity allows you to let go psychologically, physically and socially. I think it’s a very positive approach for this type of workshop” (C.1.1.).

“In one session, a lady told me that she felt the same way she felt when her mother called her asking: - ‘Anne, come to tea’. And she would say: - ‘Wait, I’m playing right now!’” (C.1.1.).

Regarding children and young people, it also seems clear that intergenerational practice has a very positive impact. There are two issues worth noting in relation to the benefits that these programs bring to the younger generations as seen by the professionals.

First, the involvement of children and young kids in such activities fills them with knowledge. It helps them to learn from the past and value some traditions. In this sense, intergenerational practice allows youngsters to build a bridge to the past rescuing folk traditions of their families. The professional opinions reveal what we just discussed.

“Regarding the kids we got very interesting things from the evaluations. For example, they say: - ‘This has taught me that you can play other things, this has taught me that we can have fun with simple things’” (C.1.2.).

“Another interesting aspect is that children recover many games and songs from the old times. And it matters. Many teachers have told me that their students play games at recess taught by the elderly” (C.1.2.).

Second, participation in this type of programs helps children and young people to have a more realistic picture of aging, reducing stereotypes that this age group usually attributes to old age.

de prácticas contribuye a que los niños o jóvenes tengan una imagen más realista del envejecimiento, disminuyendo así los estereotipos que normalmente este grupo de edad atribuye a la vejez. Valgan los siguientes fragmentos para corroborar esta cuestión.

“Estas actividades son muy buenas en muchos sentidos. Primero porque ellos comienzan a romper con aquella asociación de viejo-inútil. Segundo, porque los jóvenes comienzan a mirarlos de otra manera. Los jóvenes se dan cuenta de que no es cierto aquello que tienen en su cabeza: los mayores sólo dicen tonterías... Cuando ven a una persona que dice cosas razonables, que les está diciendo cosas que no sabían y que les está enseñando comienza a mirarle de otra manera. Yo creo que esto es muy positivo para todos. Por un lado, los mayores se sienten útiles y los jóvenes comprenden que esas etiquetas hay que eliminarlas” (C.1.2).

“En relación a los críos sacamos de las evaluaciones cosas muy graciosas, por ejemplo: “me he dado cuenta que las personas mayores son muy sabias y no un estorbo como dicen otras personas” (C.1.2).

Categoría 2. Impacto familias

Esta categoría hace referencia al impacto de la práctica intergeneracional sobre las familias de los participantes, según la percepción de los profesionales que participan en ellos. Los profesionales apuntan que la experiencia que viven mayores y niños es trasladada a las familias, aumentando así las relaciones en el núcleo familiar.

Por una parte, los niños y jóvenes participantes se interesan por la vida de los más mayores, cuestión que les empuja a establecer relaciones con sus padres y abuelos para satisfacer sus necesidades de información. Los fragmentos que se muestran a continuación evidencian esta cuestión.

“En otras ocasiones los niños les preguntan a sus abuelos si vivieron las mismas experiencias que los mayores les han contado en la escuela. Les preguntan: abuelo, ¿tú te sabes alguna poesía? o abuelo, ¿tú sabes hacer jabón?” (C.2.1).

“En relación a los críos sacamos de las evaluaciones cosas muy graciosas, por ejemplo: “esto me ha motivado para compartir más tiempo con mis abuelos” (C.2.1).

The following excerpts are worth to corroborate this.

“These activities are very good in many ways. First, because they begin to break that old-useless association they have. Second, young people begin to look at them differently. Young people realize that it is not true what they have in their minds: the older only say nonsense... When they see a person who says reasonable things, things they did not know and are teaching new things, they start to look at them from otherwise. I think this is very positive for everyone. Older participants feel they are still useful and younger understand that these labels must be eliminated” (C.1.2).

“Regarding the kids we got very interesting things from the evaluations. For example: - ‘I’ve noticed that older people are very wise and not a hindrance as others say’” (C.1.2).

Category 2. Impact on family

This category refers to the impact of inter-generational practice on the participants’ families, as perceived by the professionals involved in them. Professionals suggested that inter-generational experience is transferred to families, thus increasing the relationships within the family.

On the one hand, children and young participants are interested in the life of the elderly; this pushes them to build relationships with their parents and grandparents in order to meet their informational needs. Fragments below demonstrate this.

“Sometimes, children ask their grandparents if they have lived the same experiences that I have had the older participants of the program at school. They ask: - ‘Grandpa, do you know any poem?’ Or: - ‘Grandpa, do you know how to make soap?’” (C.2.1).

“Regarding the kids we got very interesting things from the evaluations. For example: - ‘This has motivated me to spend more time with my grandparents’” (C.2.1).

“Hay otra cosa también muy positiva que nos han contado los padres. Cuando los niños llegan a casa preguntan si la forma de vida de sus abuelos era como la que le han contado en la escuela. Quieren saber más sobre lo que les han contado y por ello preguntan mucho sobre la infancia de sus familiares. Esto de alguna manera se traslada a la familia. Me han contado padres que sus hijos están muy interesados con el tema. Por ejemplo, en una ocasión me contó una madre que su hija le había pedido que le hiciera la ropa interior como se hacía antes. ¡Es muy gracioso!” (C.2.1).

Por otra parte, los familiares de las personas mayores parecen estar satisfechos con los efectos que producen este tipo de programas. Según la percepción de los profesionales, los mayores trasladan lo vivido a sus familiares aumentando así la comunicación entre los mismos.

“También algunos hijos de los usuarios me dicen: estoy encantado, porque desde que mi padre está aquí está rejuvenecido, me cuenta todo lo que hace...” (C.2.2).

“Las familias encantadas. Oigo mucho que si mi padre me cuenta que ha hecho tal cosa con los niños, que si mi madre ha salido ahora de reina...” (C.2.2).

Finalmente, el aumento del interés de los niños por las personas mayores ocasiona que la generación intermedia actúe como mediadora de las relaciones intergeneracionales fuera del contexto del programa, cuestión que incrementa las posibilidades relacionales entre los padres de los niños o jóvenes participantes y las personas mayores. El siguiente fragmento pone de manifiesto lo que se acaba de exponer.

“Una vez un mayor leyó una poesía que a los niños les encantó pero no se la pidieron al mayor. Después vi a un niño por la calle que se encontró con este mayor y le dijo a su madre: mamá, mamá ese es el de la poesía. Al rato veo como la madre aborda a este mayor y le dice: perdona, a mi hijo le encantó la poesía que leyó el otro día en clase ¿le importaría dárnosla? No sé, estas cosas dicen que esto funciona. Cuando trasciende a la sesión y cuando los niños se quedan con la información, la llevan a casa y hacen partícipes a los padres es un indicador que nos aporta mucho más que un simple cuestionario” (C.2.3).

“There is also one more very positive thing parents have told us. Children come home wondering if the way of life of their grandparents was like he has been told in school. They want to know more about what they have been told and that is why they ask their relatives so much about their childhood. This somehow is translated to the family. Parents have told me that their children were very interested in the topic. For example, a mother once told me that her daughter had asked her to make him underwear as in the old times. It’s so funny!” (C.2.1).

On the other hand, older people’s relatives seem satisfied with the effects of this kind of programs. As perceived by the professionals, the elderly brings their experiences in the program to their family, increasing communication between them.

“Also, some users’ relatives tell me: - ‘I’m happy, because since my father is here, he as rejuvenated, he tells me everything he does...” (C.2.2).

“The families are very happy. I hear things like - ‘My father tells me he has done so with the kids’, ‘my mother has been elected as the Queen” (C.2.2).

Finally, the increased interest of the children for the elderly makes the intermediate generation to act as mediator of intergenerational relationships outside the program, raising the likelihood that parents of children and youth participants and the elderly participants relate to each other. The following snippet shows what was described above.

“Once, an old man read a poem that the kids loved. Later, I saw that one of the children in the program met this man on the street, and told his mother: - ‘Mom, Mom, that’s the man who read poetry’. Then, the mother said to the old man: - ‘Excuse me, my son loved your poetry. Could you give it to us?’ Not sure, but these things show that the program works. When it transcends the session and when children keep the information, take home, and make parents participate, I feel it is an indicator that gives us much more information than a simple questionnaire” (C.2.3).

Categoría 3. Impacto profesionales

Esta categoría hace referencia al impacto de la práctica intergeneracional sobre los profesionales que participan en los programas según su propia opinión. También, el análisis de los discursos de las entrevistas conduce a afirmar que la práctica intergeneracional también tiene efectos positivos para los propios profesionales.

Los entrevistados manifiestan que el trabajo intergeneracional les motiva y les empuja a seguir conectados con este tipo de actividades. Perciben que la práctica intergeneracional repercute en el bienestar de los participantes y, por tanto, son conscientes de que la misma es eficaz para cumplir con los objetivos que, de manera general, inspiran su trabajo.

“Y para los profesionales también es muy positivo. A mí me motiva mucho ver a los mayores tan activos. Cuando los ves con problemas de salud tirando del programa ‘te quitas el sombrero’. Yo los veo y me digo: yo quiero llegar a ser mayor así” (C.3.1.).

“En definitiva, aquí se benefician ambas partes y los que estamos en el medio disfrutamos un montón. Para mí es muy reconfortante. Yo veo que esto funciona, que la gente disfruta y que está contenta. Eso es lo mejor que puede ver un profesional de la acción social” (C.3.2.).

Categoría 4. Conexión intergeneracional

Otra de las cuestiones que queda reflejada en las opiniones de los profesionales entrevistados es que la práctica intergeneracional permite unir generaciones y esto es precisamente el objetivo último de este tipo de programas, tal y como se ha apuntado en apartados fundadores de este trabajo.

“Yo creo que hay una cierta relación de enganche, de buen entendimiento. Y es muy bueno sobre todo para algunos niños que no tienen a sus abuelos aquí” (C.4.1.).

“Fue muy fuerte, no era sólo que estuvieran contentos con los juegos. Era el apego que allí se formó” (C.4.1.).

“Existe una simbiosis importante” (C.4.1.).

“Me parece increíble que sean los propios ado-

Category 3. Impact on professionals

This category refers to the impact of intergenerational practice on professionals involved in the programs, according to their own opinion. Analysis of the information provided by the interviews stated that intergenerational practice also has positive effects for the professionals involved on them.

Respondents informed that intergenerational work motivates and pushes them to stay connected with these activities. They perceived that intergenerational practice affects the participants' well being and, therefore, are aware that it is effective to meet the objectives that, in general, inspire their work.

“And for professionals is also very positive. It motivates me a lot to see the elderly so active. When you see them with health problems pulling the program ‘you take off your hat’. I see them and say: I want to become older this way” (C.3.1.).

“In summary, both parts benefit here and we're in the middle enjoying a lot. For me it is very comforting. I see that this works, that people enjoy and are happy. That's the best thing to see as a social action professional” (C.3.2.).

Category 4. Intergenerational connection

Another issue that is reflected in the views of the professionals interviewed is that intergenerational practice can tie generations. This is exactly the ultimate goal of such programs, as pointed out in some paragraphs of this work.

“I think there is a certain engagement, a good understanding. And it is very good, especially for some children who do not have their grandparents here” (C.4.1.).

“It was amazing; it was not just that they were happy with the games. It was the attachment that was formed therein” (C.4.1.).

“There is an important symbiosis” (C.4.1.).

“I find it incredible that the teenagers are those who ask to be with the elderly. This shows that what we are doing a good job” (C.4.1.).

lescentes los que pidan estar con los mayores. Eso muestra que lo que estamos haciendo funciona” (C.4.1).

Pero cuando se manifiesta que la práctica intergeneracional permite unir generaciones es porque las relaciones entre niños y mayores no acaban cuando finaliza el programa. Esa simbiosis de la que hablan los profesionales va más allá de las puertas de la escuela y de los centros de mayores.

“Mira, los mayores nos dicen que ellos notan que los niños les saludan por la calle de tú a tú. Cuando se ven por la calle parecen amigos del alma, cosa que no pasa con otros profesionales que entran a la escuela para dar charlas o realizar actividades” (C.4.2).

“Y yo creo que amigos para toda la vida porque después de que acabe el programa se siguen saludando” (C.4.2).

“Una cosa que a mi siempre me ha llamado mucho la atención es cuando los mayores me dicen: nos llevamos el reconocimiento de los niños pero no sólo en la escuela sino también fuera de ella. Parece que el contacto no acaba en las puertas de la escuela, cuando los niños ven a los mayores en la calle se les echan encima” (C.4.2).

4. Conclusiones

Los profesionales que participan en programas intergeneracionales coinciden en que la práctica intergeneracional es beneficiosa para todos los implicados en el programa: participantes, familia, profesionales y comunidad. Esto conduce a afirmar que las relaciones que posibilitan los programas de esta naturaleza no sólo tienen un impacto positivo para las personas implicadas directamente en ellos sino también para aquellos que lo están de manera indirecta.

La literatura relativa al impacto o beneficios de estos programas es muy fecunda si la comparamos con otras áreas investigadoras relacionadas con el campo intergeneracional. Sin embargo, esta información ha estado generalmente limitada a los beneficios sobre los participantes directos en la práctica intergeneracional. Así, desde numerosos contextos se ha constatado que la participación en una práctica intergeneracional repercute en el bienestar de niños, jóvenes y personas mayores que

This study shows that intergenerational practice can tie generations, especially when it is shown that relationships between children and adults do not end when the program ends. This symbiosis goes beyond school gates and senior centers.

“Look, the elders tell us that they notice that kids in the street greet face to face. When you look down the street they look like bosom buddies, which does not happen with other professionals who come to school to give talks or prepare activities” (C.4.2).

“And I think lifelong friends, because after finishing the program they still hail” (C.4.2).

“I think is very important when adults tell me: We get the recognition of children, but not only at school, but also outside it. It seems that the contact does not stop at the doors of the school; when the kids see older people in the streets, they are steep over” (C.4.2).

4. Conclusions

Professionals involved in intergenerational programs agree that intergenerational practice is beneficial for all involved in it: participants, family, professionals, and community. This leads to the assertion that the relationships that enable programs of this nature not only have a positive impact for the people directly involved in them but also for those who are indirectly involved.

The literature on the impact and benefits of these programs is very fruitful when compared with other research areas related to the intergenerational field. However, this information has been generally limited to the benefits of the direct participants of intergenerational practice. Consequently, research from different contexts has found that participation in intergenerational practice affects the welfare of children, young people, and older people directly involved in the program (Dupont & Letesson 2010; Sanchez et al., 2008; MacCallum et al. 2006).

participan directamente en el programa (Dupont y Letesson 2010; Sánchez et al., 2008; MacCallum et al., 2006).

En este estudio, los profesionales entrevistados indicaron que habían observado cambios significativos en el bienestar psicológico y social de las personas mayores tras su participación en el programa. Advirtieron que este tipo de prácticas contribuían a incrementar las redes sociales de las personas mayores y por ende, a prevenir las situaciones de soledad y aislamiento de las personas mayores. Por otro lado, el aumento de la autoestima tras la participación en una práctica intergeneracional eran percepciones expresadas por los profesionales durante el transcurso del proceso comunicador.

Los trabajos que han hecho alusión a este fenómeno son múltiples. Whitley, Duncan, Mckenzie y Sledjeski (1976) lo demostraron mediante algunas afirmaciones de los mayores. También lo ha hecho algún experto, afirmando que las relaciones entre generaciones se asocian a una mejora de la salud y a una reducción de enfermedades y discapacidades (Ostir, Ottenbacher y Maarkides, 2004), o demostrando que los mayores aumentaban su capacidad para hacer frente a la enfermedad mental y física, desarrollaban la amistad con personas más jóvenes, incrementaban el sentimiento de valía personal, sufrían cambios en el estado de ánimo y aumentaban su vitalidad (MacCallum et al., 2006). Por su parte, otros autores españoles han demostrado que los mayores se sentían mejor física y psíquicamente tras su participación en programas de esta naturaleza y que aumentaba el disfrute del tiempo de ocio y el deseo de realizar actividades con niños (Sánchez et al., 2008). Y autores extranjeros también han indicado que los programas intergeneracionales contribuyen a aumentar las redes sociales de las personas mayores o llegan a promover la participación y el envejecimiento activo (Bostrum, Hatton-Yeo, Ohsako y Sawano, 2001).

En relación a los niños y jóvenes, los profesionales entrevistados apuntaron dos cuestiones fundamentales.

En primer lugar, se manifiesta que los programas intergeneracionales son eficaces para forjar otra imagen de la vejez y disminuir así los estereotipos que comúnmente se les atribuyen a las personas mayores. En relación a este punto, se ha de dejar

In this study, professionals interviewed observed significant changes in the social and psychological well being of older participants after participating in the program. They informed that such practices contributed to increasing social networks of older people, and thus to prevent situations of loneliness and isolation on them. Furthermore, professionals in the interviews also expressed an increase in self-esteem by the elderly after participating in intergenerational practice.

Many studies have referred to this phenomenon (e.g., Whitley, Duncan, Mckenzie, & Sledjeski, 1976). So has some expert, stating that relations between generations improved health and reduced disease and disability of the elderly (Ostir, Ottenbacher, & Maarkides, 2004). It has also been demonstrated that such programs increase the ability to deal the mental and physical illness, help develop friendships with younger people, increase the feeling of personal worth, influences mood states, and increase vitality of older people (MacCallum et al., 2006). Studies in Spain have shown that older felt better physically and mentally after their participation in programs of this nature, and increased enjoyment of leisure time and the desire to do activities with children (Sanchez et al., 2008). A recent study has also indicated that intergenerational programs help increase social networks of older people, promote participation and active aging (Bostrum, Hatton-Yeo, Ohsako, & Sawano, 2001).

With regards to children and young people, professionals interviewed noted two key issues. First, they indicated that intergenerational programs are effective to build another image of aging and thus reduce stereotypes commonly attributed to elderly, as it has been shown in previous studies (Abrams, Eller, & Bryant, 2006; Allred & Dobson, 1987; Carstensen et al., 1982; Caspi, 1984; Foster, 1997; Hickey & Kalish, 1968; Knapp & Stubblefield, 2000; Kocarnik & Ponzett, 1986; Murphy-Russell et al., 1987; Parnell, 1980; Peacock & Talley, 1984; Rebok et al., 2004; Rosebrook, 2006; Sánchez et al., 2008).

Second, they indicated that intergenerational practice is useful for children and young people because it provides new insights into the culture

constancia de que son múltiples las investigaciones que lo han demostrado (Abrams, Eller y Bryant, 2006; Allred y Dobson, 1987; Carstensen et al., 1982; Caspi, 1984; Foster, 1997; Hickey y Kalish, 1968; Knapp y Stubblefield, 2000; Kocarnik y Ponzett, 1986; Murphy-Russell et al., 1987; Parnell, 1980; Peacock y Talley, 1984; Rebok et al., 2004; Rosebrook, 2006; Sánchez et al., 2008).

En segundo lugar, se ha indicado que la práctica intergeneracional es de utilidad para los niños y jóvenes porque les aportan nuevos conocimientos sobre la cultura y la historia. En relación a esta cuestión, se han manifestado varios autores, afirmando que los programas intergeneracionales son eficaces para la transmisión del patrimonio cultural a las generaciones más jóvenes (Bostrum et al., 2001), ayudan a llevar el aprendizaje escolar más cerca de la realidad de la vida y enriquecen los procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela (Hatton-Yeo, Kley, Ohsako y Newman, 2001), mejora los resultados académicos y mejoran las habilidades lectoras (MacCallum et al., 2006), y permiten a los padres observar cambios en relación al conocimiento de sus hijos (Hamilton et al., 1999; Osborne y Bullock, 2000).

Uno de los hallazgos más interesantes de este estudio ha sido que los profesionales entrevistados dejaron constancia de que este tipo de programas también tiene repercusiones positivas para las familias de los participantes y para los propios profesionales implicados. Por una parte, el aumento de la comunicación y las relaciones en el seno familiar y el acercamiento de las familias a las personas mayores participantes en los programas es una constante en las opiniones de los profesionales que desarrollan programas intergeneracionales. Por otra parte, los profesionales manifiestan estar motivados ante la práctica intergeneracional y se sienten vinculados al programa. Además, perciben que mediante los programas intergeneracionales cumplen sus objetivos como trabajadores de la acción social, lo que les reconforta y anima a continuar en esa línea de trabajo.

Otra de las cuestiones manifestadas por los entrevistados es que los programas intergeneracionales son de utilidad para crear relaciones de apoyo mutuo entre generaciones y para promover la solidaridad intergeneracional, cuestión que pone de manifiesto que la práctica intergeneracional tras-

and the history. Regarding this issue, several authors have manifested that intergenerational programs are effective as tools for the transmission of cultural heritage to the younger generations (Bostrum et al., 2001), help bring school learning closer to reality and enrich the learning processes inside and outside the school (Hatton-Yeo, Kley, Ohsako and Newman, 2001), improve academic performance and reading skills (MacCallum et al., 2006), and allow parents to observe changes related to the knowledge of their children (Hamilton et al., 1999, Osborne & Bullock, 2000).

One of the most interesting findings of this study indicated that professionals working in such programs also perceived a positive impact on the families of the participants and on the professionals themselves. On the one hand, professionals stated that these programs increase communication and relationships within the family, as well as an approach of the families to the elderly participants. On the other hand, the professionals indicated they were motivated to intergenerational practice and feel connected to the program. Furthermore, they perceived they meet their goals as workers of social action through intergenerational programs, which comforts them and encourages to keep working in the field.

Another issue raised by the professionals was that intergenerational programs are useful to create mutually supportive relationships between generations and to promote intergenerational solidarity. This issue shows that intergenerational practice goes beyond the doors of schools and institutions where it is carried out (e.g., Bostrum et al., 2001; Hatton-Yeo et al., 2001, Lambert et al., 1990, MacCallum et al., 2006).

Despite the benefits of intergenerational programs, both analytical review and empirical study reveal the need to continue studying the benefits of intergenerational programs in our country, especially because there are hardly any studies concerned exclusively to it. In this sense, it would be interesting to collect information not only for professionals who are responsible for developing the program, but also of those who are directly involved in them. Furthermore, it is nec-

ciende las puertas de los centros e instituciones donde éstas se llevan a cabo. En este punto también han coincidido algunos autores (e.g., Bostrum et al., 2001; Hatton-Yeo et al., 2001; Lambert et al., 1990; MacCallum et al., 2006).

A pesar de las virtualidades que presentan los programas intergeneracionales, tanto la revisión analítica como el estudio empírico realizado conduce a afirmar que es necesario seguir indagando sobre los beneficios de los programas intergeneracionales en nuestro territorio, puesto que apenas existen estudios que se hayan preocupado en exclusividad de hacerlo. En este sentido, sería interesante recoger información no sólo de los profesionales que se encargan de desarrollarlos sino también de aquellos que se implican directamente en ellos. Además, es necesario llevar a cabo este tipo de trabajos porque pueden ser de utilidad para concienciar a los políticos de la importancia de apoyar, promover e impulsar este tipo de programas en las distintas comunidades de la geografía española.

En definitiva, un compromiso sólido en esta área de investigación podría constituir el punto de partida para mejorar una práctica que, sin lugar a dudas, ayudará a avanzar hacia esa sociedad en la que tengan cabida todos los individuos con independencia de su edad.

essary to conduct such studies because they can be useful to raise awareness of the importance of political support, promote, and encourage such programs in the different communities of the Spanish territory.

In summary, a strong commitment in this area of research could be the starting point for improving a practice, which undoubtedly will help move towards to a society in which all individuals have a place regardless of their age.

Referencias bibliográficas / References

- Abrams, D., Eller, A. & Bryant, J. (2006). An age apart: The effects of intergenerational contact and stereotype threat on performance and intergroup bias. *Psychology and Aging*, 21(4), 691-702.
- Allred, G.B. & Dobson, J.E. (1987). Remotivation Group Interaction: increasing children's contact with elderly. *Elementary school Guidance and Counselling*, 21 (3), 216- 220.
- Almeida, T., Hatton-Yeo, A. & Marreel, I. (2009). *Guide of Ideas for Planning and Implementing Intergenerational Projects. Together: yesterday, today and tomorrow*. Portugal: Intergenerational Valorisation and Active Development Association.
- Bostrum, A.K., Hatton-Yeo, A., Ohsako, T. y Sawano, Y. (2001). *Una valoración general de iniciativas de programas intergeneracionales en los países involucrados*. En A. Hatton-Yeo y T. Ohsako (Ed.), *Programas Intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación*. (pp. 3-7). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Brabazon, K. (1999). Student improvement in the intergenerational work/study program. In V. Kuehne (Coord.). *Understanding what we have created*. (pp. 51-64). Binghamton: The Haworth Press.
- Bressler, J. (2001). The impact of Intergenerational Programs on Long-Term Care Residents. *54th Annual Scientific Meeting of the Gerontological Society of America*, Chicago, IL, november 2001.
- Carstensen, L., Mason, S. & Caldwell, E. (1982). Children's attitudes toward the elderly: An intergenerational technique for change. *Educational Gerontology*, 8, 291-301.
- Caspi, A. (1984). Contact hypothesis and inter-age attitudes: A field study of cross-age contact. *Social Psychology Quarterly*, 47, 74-80.

- COM: Comisión Europea (1999). *Hacia una Europa para todas las edades. Fomentar la prosperidad y la solidaridad entre generaciones*, 221 final. Bruselas, 21 de mayo.
- Duggar, M. (1993). *Intergenerational programs: Weaving hearts and minds*. Tallahassee, FL: Florida Council on Aging, Florida State Department of Education.
- Dupont, C. & Letesson, M. (2010). *Comment développer une action nintergénérationnelle?* Bruselas: De Boeck.
- Foster, K. (1997). *Creating a child care center in a nursing home and implementing an intergenerational program*. ERIC Document Reproduction Service: ED 411053.
- Fried, L., Carlson, M.C., Freedman, M., Frick, K.D., Glass, T.A., Hill, J., McGill, S., Rebok, G. W., Seeman, T., Tielsch, J., Wasik, B.A. & Zeger, S. (2004). A Social Model for Health Promotion for an Aging Population. Initial Evidence on the Experience Corps Model. *Journal of Urban Health*, 81(1), 64-78.
- Gutiérrez, M. (2011). *Programas intergeneracionales. Teoría, política y práctica*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Hamilton, G., Brown, S., Alonzo, T., Glover, M., Mersereau, Y. & Wilson, P. (1999). Building community for the long term: An intergenerational commitment. *Gerontologist*, 39, 235-238.
- Hatton-Yeo, A. Klerq, J. Ohsako, T. y Newman, S. (2001). Política pública y recomendaciones para la investigación: una perspectiva internacional. En A. Hatton- Yeo y T. Ohsako. (Ed.) *Programas Intergeneracionales: política pública e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional* (pp. 9-17). Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Hickey, T. & Kalish, R. A. (1968). Young people's perceptions of adults. *Journal of Gerontology*, 23 (2), 215-229.
- IMSERSO (2003). *Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Jonhson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational Research. Quantitative and Cualitative Approaches*. MA: Allyn & Bacon.
- Knapp, J.L. & Stubblefield, P. (2000). Changing students' perceptions of aging: The impact of an intergenerational service learning course. *Educational Gerontology*, 26, 611-621.
- Kocarnik, R. A. & Ponzett, J.J. (1986). The influence of Intergenerational contact on child care participants' attitudes toward the elderly. Child and youth Care forum. *Journal of Research and Practice in Children`s Services*, 15(4), 244-250.
- Kuehne, V. (2005). *Intergenerational strategies series. Making What Difference? How Intergenerational Programs help children and families. Elders as resources. Intergenerational Strategies Series*. Baltimore: The Annie E. Casey Foundation.
- Lambert, D., Dellmann-Jenkins, M. & Fruit, D. (1990). Planning for contact between the generations: An effective approach. *The Gerontologist*, 30, 553-556.
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth affairs Research Scheme.
- Murphy-Russell, S., Die, A.H. & Walker, J.L (1986). Changing attitudes toward the elderly: The impact of three methods of attitude change. *Educational Gerontology*, 12, 241-251.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Newman, S. (1997). History and Evolution of Intergenerational Programs. In S.Newman, C. Ward, T. Smith, J. Wilson & J.M. McCrea (Ed.), *Intergenerational Programs: past, present and future*. (pp. 55-79). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Newman, S. & Larimer, B. (1995). *Senior Citizen School Volunteer Program: report on cumulative data: 1988-1995*. Pittsburgh, PA: Generations Together.
- Newman, S. y Sánchez S. (2007). Los Programas Intergeneracionales: Concepto, historia y modelos. En M. Sánchez (Dir.) *Programas Intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades* (pp. 37-69). Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Osborne, S.S. & Bullock, J. R. (2000). Intergenerational programming in action: Befrienders. *Educational Gerontology*, 26(2), 169-182.
- Ostir, G.V., Ottenbacher, K.J. & Maarkides, K.S. (2004). Onset of frailty in older adults and the protective role of positive affect. *Journal of Psychology and Aging*, 19(3), 402-404.
- Parnell, K. (1980). Young and old together: A literature review. *Childhood Education*, 56, 184-188.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peacock, E. W. & Talley, W. M. (1984). Intergenerational contact: a way to counter ageism. *Educational Gerontology*, 10(1), 13-24.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.

Rebok, G. W.; Carlson, M. C.; Glass, A.; McGill, S.; Hill, J.; Wasik, B.; Ialongo, N.; Frick, K. D.; Fried, L.P. & Rasmussen, M.D. (2004). Short-Term Impact of Experience Corps Participation on Children and Schools: Results a Pilot Randomized Trial. *Journal of Urban Health*, 81(1), 79-93.

Rosebrook, V. (2006). Research indicates: Intergenerational interactions Enhance Young Children's Personal/Social Skills. *The Generations United Magazine*, 11(2), 5.

Salamanca, A. B. y Martín-Crespo, M. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27, 1-4.

Sánchez, M., Díaz, P., López, J., Pinazo, S. y Sáez, J. (2008). INTERGEN. Descripción, análisis y evaluación de los programas intergeneracionales en España. Modelos y buenas prácticas. Resumen ejecutivo. Recuperado de: <http://www.redintergeneracional.es/documentos.php>

Whitley, E., Duncan, R., McKenzie, P. & Sledjecki, S. (1976). *From time to time: A record of young children's relationships with the aged*. Gainesville, FL: University of Florida, College of Education, P.K. Yonge Laboratory School.

Dirección de los autores /Authors' addresses

Marta Gutiérrez Sánchez. Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Espinardo 30100. Murcia.

Correo electrónico / e-mail:

martags@um.es; danielht@um.es

Fecha de recepción del artículo / received date: 27.7.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 16.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 21.12.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Gutiérrez Sánchez, M. y Hernández Torrano, D. (2013). Los beneficios de los programas intergeneracionales desde la perspectiva de los profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.9

Gutiérrez Sánchez, M. & Hernández Torrano, D. (2013). The benefits of intergenerational programmes from the perspective of the professionals. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 213-235.
http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.9

LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN SOCIAL. EL PAPEL DEL PRÁCTICUM

PROFESSIONAL QUALIFICATION IN SOCIAL EDUCATION. THE ROLE OF THE PRACTICUM

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM EUCAÇÃO SOCIAL. O PAPEL DO PRÁCTICUM

Carmen Pereira Domínguez

UNIVERSIDAD DE VIGO

Jordi Solé Blanch

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA

RESUMEN: En este artículo se aborda el papel que debe ejercer el Prácticum en la formación de los educadores sociales. Para ello se ha hecho un breve recorrido por los diferentes criterios que han sustentado el desarrollo profesional de la Educación Social y su formación académica. Se ofrece, así, una revisión epistemológica que tiene su motivación inicial en la necesidad detectada en varios proyectos de investigación en los que se ha participado en torno a la elección de estudios en las etapas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria. El análisis de los diferentes agentes implicados en los procesos de profesionalización de la Educación Social, así como la relevancia de ciertas competencias profesionales, nos llevan a plantear un Prácticum capaz de ofrecer un marco de reflexión por la incorporación de las prácticas profesionales en un contexto de formación coordinado, interdisciplinar y profesionalizador.

PALABRAS CLAVE: *Desarrollo profesional, Educación social, Educación superior, Educación basada en competencias, Ocupaciones profesionales.*

SUMMARY: This article addresses the role to be performed by the Practicum in the training of social workers. For this purpose we have done a brief tour around the different criteria that have supported the pro-

professional development of social education and academic training. It offers thus an epistemological revision has its initial motivation in the need identified in several research projects in which we have participated in over the selection of studies in the early stages of post-compulsory education and compulsory secondary. The analysis of the different actors involved in the process of professionalization of social education and the importance of certain skills, lead us to propose a Practicum able to provide a framework for reflection on professional practices in a learning coordinated context, interdisciplinary and professionalism.

KEY WORDS: *Professional development, Social education, Higher Education, Competency based education, Professional occupations.*

RESUMO: Neste artigo aborda-se o papel que deve exercer o Prácticum na formação dos educadores sociais. Neste contexto, foi feita uma breve incursão pelos diferentes critérios que têm suportado o desenvolvimento profissional da Educação Social e da respetiva formação académica. Oferece-se, assim, uma revisão epistemológica que tem a sua motivação inicial na necessidade detetada em vários projetos de investigação em que temos participado sobre a seleção de estudos nas etapas de educação secundária obrigatória e pós-obrigatória. A análise dos diferentes agentes implicados nos processos de profissionalização da Educação Social, bem como a relevância de certas competências profissionais, levam-nos a propor um “Prácticum” capaz de proporcionar um marco de reflexão em torno das práticas profissionais num contexto de formação coordenado, interdisciplinar e profissionalizante.

PALAVRAS-CHAVE: *Desenvolvimento Profissional, Educação Social, Educação Superior, Educação baseada em competências, Ocupações profissionais.*

Introducción: la formación de educadores sociales

La Educación Social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos educativos desarrollados en múltiples ámbitos de actuación (Martínez, 1993; Amorós et al., 1994). En realidad, se trata de una profesión en constante crecimiento.

La creación de la diplomatura representó cierto compromiso entre diferentes sectores profesionales (animación sociocultural, educación de adultos y educación especializada) para conformar, en un primer momento, la respuesta académica a las demandas de organizaciones y entidades con largas trayectorias en los campos prácticos en los que se llevaban a cabo. Así, en las disposiciones generales del Real Decreto 1420/1991 (BOE 30 de octubre de 1991) en el que se reconocen estos estudios universitarios se señalarán sus ámbitos de actuación: "(...) educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos -incluida la tercera edad-, inserción social de las personas inadaptadas y minusválidas y en la promoción sociocomunitaria". Desde entonces, las enseñanzas con las que se imparte esta titulación se han orientado hacia la formación de un profesional capaz de intervenir en distintos campos relacionados con la inadaptación social, la animación sociocultural, el ocio y el tiempo libre, la educación de adultos, el desarrollo comunitario, etc. (López Herrerías, 1996; Merino, 1997; Juliá, 1998).

La necesidad de preparación de dichos profesionales no es solamente un tema vigente, sino que se ha incrementado a causa de elementos estructurales y coyunturales (Solé, 2010). La situación social de hoy día, marcada por la globalización económica (con su incidencia en la pobreza y la marginación), el paro, el progresivo envejecimiento de la población (con el aumento de la demanda de atención y cuidado a las personas dependientes), el fenómeno de la inmigración (con el apremio de mediadores socioculturales y educativos), la violencia y delincuencia, el despliegue de las tecnologías de la información (las nuevas formas de inclusión y exclusión socio-digital) (Planella, 2006; Sáinz

Introduction: training social educators

Social Education is a profession that has developed over time, based on trades created in response to educational practices and models implemented in various fields of activity (Martínez, 1993; Amorós et al., 1994). Indeed, it is a constantly evolving profession.

The creation of a Social Education degree represented something of a compromise between various professional groups (socio-cultural animation, adult education, specialised education) to provide, originally, an academic response to the demands of organisations and institutions with long-standing experience in the practical fields in which they were involved. Thus, in the general provisions of Royal Decree 1420/1991 (Official Spanish State Gazette of 30 October 1991), which recognised this university qualification, the fields of activity were indicated: "(...) educator in non-formal education fields, adult education -including senior citizens -, the social integration of disabled and maladjusted individuals and the development of the social community". Since then, the way this degree is taught has been geared towards training professionals capable of intervening in diverse fields relating to social maladjustment, socio-cultural animation, recreational activities and free time, adult education, community development, etc. (López Herrerías, 1996; Merino, 1997; Juliá, 1998).

The need to prepare such professionals is not only a current topic, but also one that has grown for structural and situational reasons. (Solé, 2010). Today's social outlook, marked by economic globalisation (and its impact on poverty and marginalisation), unemployment, an aging population (and the increased demand for care and assistance for dependants), the immigration phenomena (and the pressure it places on socio-cultural and educational mediators), violence and crime and the use of IT (new forms of socio-digital inclusion and marginalisation) (Planella, 2006; Sáinz and González, 2008), as well as progress in the recognition of human rights, have brought about significant changes. Some of these are based on political and regulatory issues, among

y González, 2008), así como el avance en el reconocimiento de los derechos humanos, han traído importantes cambios. Algunos de ellos se estructuran a partir de elementos político-normativos, entre los cuales encontramos los referentes a menores, a personas en situación de dependencia, a casos de violencia de género, etc.; así como los planes y las nuevas disposiciones jurídicas y administrativas de las diferentes comunidades autónomas, etc. que hacen necesario repensar la función del educador social y su formación.

Las trayectorias que se abren obligan, pues, a considerar qué puede hacerse en la formación inicial de los educadores sociales y, sobre todo, cómo deben plantearse las prácticas profesionales que se diseñan desde la universidad para introducir a los estudiantes en el campo profesional de la Educación Social. En este sentido, es conocida la propuesta de Sáez (2005, 2007) y otros autores de situar la profesión como criterio organizador a partir del cual los actores del campo intelectual (universidad) y los del campo laboral (profesionales) pueden construir una visión consensuada y contextual sobre el sentido de la carrera, proporcionando los modelos teóricos, educativos, metodológicos y técnicos que den cuenta y permitan reflexionar sobre el trabajo y las prácticas profesionales que se desarrollan en la Educación Social.

Tener un conocimiento profundo de lo que son las profesiones permite establecer una correspondencia coherente entre lo que se dice en la teoría y lo que se hace en la práctica. Tal y como sostienen García y Sáez (2011), la teoría aislada no enseña una profesión. Son las situaciones concretas en las que se ponen en juego las habilidades y competencias profesionales las que permiten pensar acerca de las funciones y tareas propias de cualquier profesión. Es lo que proponemos en este artículo después de haber revisado la estructura y organización del Prácticum desde que se empezó a definir la profesión hasta la actualidad, con la implantación de los nuevos Grados en Educación Social. Debemos aclarar, sin embargo, que dicha propuesta surge después de haber participado de forma paralela en tres proyectos de investigación dedicados a estudiar las diferencias de género en la elección de estudios durante las etapas de educación secundaria obligatoria y postobligatoria¹.

which we find those referring to minors, dependants, cases of gender-based violence, etc., as well as the plans and new legal and administrative provisions established in different regional communities in Spain, which make it necessary to rethink the social educator's role and training.

Therefore, the paths that open up require us to consider what can be done in the initial training of social educators and, above all, how to approach the professional placements that are designed by the university to familiarise students with the professional field of Social Education. In this regard, we find the well-known proposal of Sáez (2005, 2007) and other authors to position the profession as an organising framework upon which the players in the intellectual field (the university) and those in the labour field (professionals) can construct a consensual and contextual vision about the meaning of the degree, providing theoretical, educational, methodological and technical models that account for and enable reflections to be made on the work and professional placements to be done in Social Education.

Having extensive knowledge of what the professions involve makes it possible to establish a coherent relationship between theory and practice. As sustained by García and Sáez (2011), theory alone does not teach a profession. Specific situations that bring professional skills and competence into play are what foster reflection on the roles and tasks inherent to any profession. This is the aim of this article, having reviewed the structure and organisation of the Practicum since the profession was defined up to the present day, when new degrees in Social Education are being implemented. We must clarify, however, that this proposal has arisen after simultaneously participating in three research projects looking at gender differences in the choice of subjects to study in compulsory secondary education and higher education¹. While such projects aimed to provide reasons for why female presence in studies linked to ITC remains scarce, they also raised very interesting questions related to the qualification required for different types of professions, among which Social Education is included; indeed, since this degree was created, a large ma-

Aunque el objetivo de dichos proyectos pretendía dar respuesta a los motivos por los cuales la presencia femenina en estudios vinculados a las TIC sigue siendo escasa, surgieron interrogantes de gran interés que tenían que ver con los requisitos de cualificación de diversos tipos de profesiones; entre ellas, la Educación Social, y es que desde la aparición de la titulación se matricula una gran mayoría de mujeres. Así pues, el planteamiento que hacemos aquí a partir del trabajo realizado en aquellas investigaciones se centra en el análisis de dichos requisitos de cualificación. Este análisis no se incluyó en los informes finales presentados a las instituciones que financiaron los tres proyectos pero forman parte del material recopilado durante un trabajo de campo que ha permitido abrir nuevas líneas de investigación. Por otro lado, nuestro objetivo en este artículo es el de desplegar una propuesta y es por ello que lo hacemos en torno al Prácticum, momento en el que los estudiantes en formación entran en contacto directo con la profesión y los diferentes contextos laborales y, por tanto, experimentan y contrastan los criterios de cualificación profesional. En este sentido, tal y como hemos podido comprobar, las universidades que imparten el Grado de Educación Social han empezado a tomar conciencia de la importancia de diseñar unos buenos programas de Prácticum y ya participan, junto a las salidas profesionales, de la información más relevante de las campañas de *marketing* a la hora de captar nuevos estudiantes.

1. El Prácticum y los procesos de profesionalización

Si las profesiones y los procesos de profesionalización se definen a partir de categorías ocupacionales, en el caso de la Educación Social -tal y como hemos visto anteriormente, confluyen tres trayectorias diferentes (la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Socio-cultural). Éstas se contemplan hoy en la titulación en la que se prepara a los miembros de la profesión y, por tanto, constituyen un *criterio organizador* del Prácticum. De hecho, han definido los ámbitos de la Educación Social y su desarrollo profesional, como han propuesto diversos autores y colectivos profesionales (Pantoja, 1998; Petrus,

majority of people registering for the course are women. Therefore, based on the research performed in these projects, our approach here focuses on an analysis of such qualification requirements. This analysis was not included in the final reports submitted to the institutions that financed the three projects but forms part of the material collected during fieldwork, which has opened up new lines of research. Furthermore, our aim in this article is to develop a new proposal. This is why the article focuses on the Practicum, which is when students in training come into direct contact with the profession and the various professional settings and, therefore, it is when they experience and compare the professional qualification criteria. In this sense, as we have been able to verify, the universities that offer Degrees in Social Education have become aware of the importance of designing good Practicum programmes, currently participating, alongside the professional opportunities, in offering the most relevant information for marketing campaigns when attracting prospective students.

1. The Practicum and professionalisation processes

If professions and the professionalisation process are defined based on occupational categories, when looking at Social Education, as we have seen previously, three different career paths converge (Specialised Education, Adult Education and Socio-cultural Animation). These are studied as part of the degree that prepares the members of the profession and, therefore, constitute the Practicum's *organising framework*. In fact, they have defined the Social Education fields and the professional implementation thereof, as various authors and professional groups have proposed (Pantoja, 1998; Petrus,

1999; Trilla, 2000; ASEDES, 2003, etc.). En los trabajos del II Congreso de Educación Social celebrado en Madrid en 1998 se aportaba un esquema basado en tres espacios de acción: *ámbitos comunitarios* (servicios de atención primaria y servicios especializados), *ámbitos institucionales* (residencias, centros abiertos e instituciones cerradas) y *áreas* (formación permanente e inserción social, ocio y educación). En un estudio presentado hace más de una década, expusimos un planteamiento similar a la hora de organizar el Prácticum considerando las diversas aportaciones realizadas en torno a los ámbitos de actuación, los campos de acción de estos ámbitos (instituciones y programas sociales), los sectores de edad a los que iban dirigidas estas acciones y el tipo de funciones que se llevaban a cabo teniendo en cuenta los encargos sociales y educativos que recibían dichos programas e instituciones (Pereira y Pino, 1999: 314). Asimismo, Gómez (2000, 2003) sugiere una clasificación a partir de tres variables interdependientes con las que configurar los sectores de intervención y las áreas institucionales de la educación estimando el *grupo de edad*, la existencia de *colectivos que presentan necesidades singulares* y la *posición institucional* desde donde opera la acción socioeducativa.

Cualquier clasificación que se revise describirá diferentes campos prácticos, de acuerdo a cada momento histórico y a los dispositivos conceptuales desde los cuales se plantean. Actualmente -tal y como ha recogido Moyano (2012: 38-39) basándose en diversos planes de estudio de la diplomatura y del Grado de Educación Social en universidades españolas-, encontramos organizaciones de las prácticas profesionales referentes a:

- problemáticas sociales: drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias...
- instituciones donde desarrolla sus funciones: centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados, centros educativos,...
- categorías poblacionales: delincuentes, mujeres, menores en situación de riesgo, inmigrantes, tercera edad...
- ámbitos de intervención: inserción sociolaboral, protección a la infancia, discapacidades, justicia juvenil, toxicomanías...

1999; Trilla, 2000; ASEDES [State Association of Social Education, in English], 2003, etc.). The projects presented at the 2nd Social Education Congress held in Madrid in 1998 offered a diagram based on three areas of action: *community areas* (primary care and specialised services), *institutional areas* (care homes, day centres and restricted institutions) and *fields* (continuing education and social integration, recreation and education). In a study presented more than a decade ago, we expounded a similar proposal for arranging the Practicum, which took into consideration the different contributions made regarding the areas of action, fields of action within these areas (social programmes and institutions), the age groups for which they were intended and the types of functions that were implemented, bearing in mind the social and educational mandates such programmes and institutions received (Pereira and Pino, 1999: 314). Furthermore, Gómez (2000, 2003) suggests a classification based on three interdependent variables that are used to organise the intervention groups and the institutional areas in education, taking into consideration the *age group*, the existence of *groups that have unique needs* and the *institutional position* from which the socio-educational activity is carried out.

Any classification that is reviewed must describe different practical fields, in line with each period in time and the conceptual devices from which they are proposed. Currently, as Moyano (2012: 38-39) has stated, based on several course curricula and the Social Education degree at Spanish Universities, we find professional placements arranged relating to:

- social issues such as drug addiction, child abuse, unemployment, violence, etc.
- institutions where they put their functions into practice: social services centres, prisons, supervised flats, education centres, etc.
- population categories: delinquents, women, at-risk youths, immigrants, senior citizens, etc.
- intervention areas: social and labour market integration, child protection, disabilities, juvenile justice, drug addiction, etc.

El mismo autor propone otra sistematización que recoja la tradición de las clasificaciones anteriores pero, a su vez, abra nuevas posibilidades y planteamientos de las prácticas de la Educación Social. Para ello, se basa en la consideración educativa en torno a las diferentes franjas de edad, lo que proporcionará una manera distinta de acercarse a los campos de la Educación Social y permitirá una organización entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si se tiene en cuenta que todas las categorizaciones representan adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, el planteamiento de Moyano intenta promover la composición del espacio de la Educación Social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad en las cuales dirige su actividad, el territorio y las instituciones de la sociedad civil y las administraciones públicas.

Esto implica dos cuestiones fundamentales a la hora de plantear el Prácticum en Educación Social: una, nos permite abandonar la categorización excluyente que supone establecer que la Educación Social es una práctica educativa tan sólo para intervenir en determinadas categorías poblacionales, y otra, establecer un marco idóneo desde el cual impulsar una Educación Social entendida en términos de ofrecer trayectorias y recorridos particulares y de promover los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía. Como consecuencia, la Educación Social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y favorezca la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

Sin abandonar este planteamiento, entendemos que el Prácticum debe estructurarse también a partir de la reflexión en torno a los *actores clave* comprometidos en la lucha que despliegan las ocupaciones que aspiran a convertirse en profesiones; unos *actores clave* de los que nos han hablado Sáez (2003) y Sáez y García (2006) en otras ocasiones a la hora de encontrar un criterio organizador a partir del cual poder explicar la Educación Social como profesión y el papel de la Pedagogía Social como campo de conocimiento legitimador.

This author proposes another standardisation that includes the previous classification system, but at the same time opens up new avenues and approaches for Social Education placements. Such proposal is based on educational thought regarding different age brackets, which provides a different way of approaching the Social Education fields and enables organisation between the subjects and the institutions in the region. In other words, if we consider that all the categorisation systems involve assignments to social and educational activity models, comprising professional and training models, Moyano's proposal attempts to foster the creation of a Social Education space based on the links between the age brackets, the geographic area, the civil society institutions and the public administrations in which they perform their activity.

This leads us to two key issues in our approach to the Practicum in Social Education: first, it enables us to abandon the exclusive categorisation involving defining Social Education as an educational practice that only exists to intervene in specific population categories and second, it allows us to establish an ideal framework through which we can foster Social Education understood in terms of offering individual paths and promoting social underpinnings based on the logic of citizens' rights and duties. Consequently, Social Education expands its sphere to different institutions, services, programmes and projects that are susceptible to educational work that guarantees and favours the cultural, social and democratic participation of all citizens.

Without distancing ourselves from this proposal, we understand that the Practicum must also be structured around a reflection on the *key players* committed to turning their occupations into professions; these are the *key players* that Sáez (2003) and Sáez and García (2006) previously commented upon when attempting to come up with an organising framework which can be used to explain Social Education as a profession and the role of Social Teaching as a legitimising field of knowledge.

By attempting to identify the role of each of the players, their functions and tasks, we are able to understand how Social Education works in

Tratando de identificar lo que hace cada uno de los actores, sus funciones y tareas, podremos entender cómo opera la Educación Social en cuanto a profesión, la percepción que poseen los mismos profesionales y también las representaciones colectivas que determinadas instituciones y organizaciones tienen de sus competencias, actividades y metas. Es por ello que la preparación inicial del alumnado en relación con el Prácticum debería empezar por una formación sobre los procesos recorridos por la profesión a la que quieren pertenecer, así como los diversos actores y variables que, con más o menos fuerza, han llegado a incidir. En este sentido, los distintos actores se convierten en auténticas *áreas de trabajo del Prácticum* desde las que pensar las competencias profesionales. Veámoslo a continuación:

- *En relación a los profesionales y la práctica profesional*, podemos centrar los elementos que fundamentan y sostienen dichas prácticas, abriendo el debate sobre las controversias y problemáticas que suscita la ubicación del componente educativo. De este modo, deben apreciarse distintos aspectos: en primer lugar, que en el campo social convergen diversas profesiones y prácticas profesionales, entre las cuales encontramos la Educación Social; en segundo lugar, que algunas de las prácticas realizadas en nombre de la Educación Social se han comprometido (y se siguen comprometiendo aún) en la consecución de otros objetivos muy distantes de los educativos, tales como la asistencia, el cuidado, el internamiento, el control o el tratamiento terapéutico; por último, que la irrupción de ciertos modelos de Educación Social tienden hacia propuestas pseudoeducativas con un importante peso psicologista, más cercanas a objetivos neohigienistas de determinadas políticas sociales que a la generación de efectos de inclusión, promoción y circulación social de los sujetos a los que se atiende (Núñez y Tizio, 2010). Estos aspectos acaban remitiendo a una cuestión central del ejercicio profesional: la responsabilidad ética y profesional, es decir, cómo tomar conciencia de las acciones que se realizan, cómo trabajar en total cooperación y respeto con los sujetos con los que se interviene, cómo mantener un alto nivel profesional, cómo llamar la atención sobre las condiciones que crean problemas sociales y que pue-

terms of the profession, the perceptions held by the professionals within it and also the shared portrayal that certain institutions and organisations have of its competence, activities and goals. Therefore, the initial preparation of the students in terms of the Practicum must commence with training about the processes covered by the profession that they wish to belong to, as well as the different players and variables that, to a greater or lesser extent, have had an impact on it. In this sense, the different players become authentic *Practicum work areas*, enabling them to think about their professional competence. Let us look at this in further detail below:

- *With regard to professionals and professional practice*, we can place the components that support and uphold such practices in the spotlight, provoking debate on the controversies and problems that arise from the position of the educational component. Thus, different trends emerge: firstly, in the social field various professions and professional practices converge, among which we find Social Education; secondly, some of the placements done in the Social Education context were undertaken in a commitment (and remain committed) to achieving other aims that are not related to education, such as support, care, internment, therapeutic monitoring or treatment; and finally, the inrush of certain Social Education models tending towards pseudo-educational proposals with a strong focus on psychology, which are closer to the neo-hygienic aims of certain social policies than the creation of social inclusion, promotion and movement of the subjects they are intended for (Núñez and Tizio, 2010). These issues inevitably lead us to a central issue of the professional practice: ethical and professional responsibility; in other words, how to become aware of the activities that are performed, how to fully cooperate with and in respect to the subjects one is helping, how to maintain a high degree of professionalism and how to highlight the conditions that create social issues that may cause social exclusion or unacceptable life conditions to arise (Canimas, 2006; Vilar, 2002, 2009).

- *With regard to the State, administrations and social policies*, inasmuch as they introduce Social

den llevar a la exclusión social o bien a condiciones de vida inaceptables, etc. (Canimas, 2006; Vilar, 2002, 2009).

- *En relación al Estado, las administraciones y las políticas sociales*, en tanto que introducen las posibilidades de la Educación Social en las prácticas sociales: dotando de espacios de trabajo específicos para educadores sociales, promulgando las leyes en las que se contemplan los elementos educativos e impulsando la creación de instituciones que tienen el encargo de atender, pero también de educar. El análisis de las políticas sociales en el contexto del Prácticum permite discernir sobre los efectos sociales de las instituciones y servicios donde los alumnos llevan a cabo sus prácticas, distinguir si cuentan con dispositivos que incluyen cuestiones sociales amplias o se encuentran en instituciones que limitan sus acciones a la atención de grupos sociales determinados. Esta distinción no resulta menor. Se trata de que los estudiantes perciban cuál es la concepción de las políticas sociales de fondo, así como los servicios, instituciones y mecanismos que los profesionalizan. Cualquier muestra de sectorización en los servicios representa una estigmatización en el desarrollo de las prácticas sociales y, con éstas, en los profesionales encargados de llevarlas a cabo.

- *En relación a las universidades*, estableciendo un vínculo estrecho entre el Prácticum y las diferentes disciplinas que contribuyen a construir discursos en torno a la Educación Social, especialmente con la Pedagogía Social, que es la que estudia, analiza y propone modelos de Educación Social, investiga las prácticas e interpreta las coordenadas sociales, políticas y económicas de acuerdo al desarrollo de la profesión (Pérez, 2003; Caride, 2005; Planella y Vilar, 2006). La adaptación entre teoría y práctica, entre cuerpo teórico y aplicación práctica, genera la posibilidad de establecer un modelo en el que se aplican unos presupuestos epistemológicos y no se deja llevar por los vaivenes de las políticas sociales actuales, muy proclives a imponer lógicas claramente adscritas al control social (Núñez, 2003b; Touriñán y Sáez, 2006). Por otro lado, el Prácticum también ofrece a la universidad la oportunidad de conectarse con el mundo profesional, lo que supone poder some-

Education opportunities in social placements: by providing social educators with specific work spaces, enacting Laws that contain educational components and fostering the creation of institutions whose role is not only to support, but also to educate. Analysing social policies in terms of the Practicum enables us to discern the social effects of the institutions and services where students perform their placements, to determine whether they have the tools to deal with broad social issues or if they find themselves in institutions that limit their activity in supporting specific social groups. This is not a trivial distinction. The students must discover the true origin of these social policies, as well as the services, institutions and mechanisms performing the professionalisation thereof. Any sign of isolating the services represents a stigmatisation in the development of social placements, and therefore, in the professionals tasked with performing them.

- *With regard to universities*, establishing a close link between the Practicum and the different disciplines that help to construct a discourse regarding Social Education, especially regarding Social Teaching, which is the discipline that studies, analyses and proposes Social Education models, investigates the practices and interprets the social, political and economic coordinates in line with the implementation of the profession (Pérez, 2003; Caride, 2005; Planella and Vilar, 2006). Flexibility between theory and practice, between the theoretical corpus and the practical application, creates the opportunity to establish a model in which certain epistemological proposals are applied, a model that is not influenced by the ebb and flow of current social policies, which clearly tend to impose a form of social control (Núñez, 2003b; Touriñán and Sáez, 2006). Furthermore, the Practicum also presents the university with the opportunity to establish a connection with the professional world, which enables them to study, reflect upon, analyse and improve the current Social Education Models in institutions, current public policies and the types of training for future professionals (Núñez, 2002). This constitutes a real challenge for universities and, therefore, for all the teachers involved in the training of future ed-

ter a estudio, reflexión, análisis crítico y mejora los modelos vigentes de Educación Social en las instituciones, las políticas públicas actuales y los tipos de formación de los futuros profesionales (Núñez, 2002). Esto constituye un verdadero desafío para la universidad y, por lo tanto, para todos los docentes involucrados en la formación de futuros educadores y no tan sólo para los responsables y/o coordinadores del Prácticum; sobre todo en estos momentos de convergencia europea de los estudios superiores, en los que la Educación Social como oferta de titulación se ha equiparado a otras titulaciones con más tradición en el campo social y educativo (March, 2007; López y Campillo, 2009).

- *En relación al mercado, así como a las empresas y entidades del Tercer Sector*, puesto que el desarrollo de los servicios sociales se ha convertido, en pocos años, en un nuevo motor económico cuyo reto es impulsar otros sectores. El Prácticum, al encontrarse en la última fase del itinerario formativo del estudiante, representa un primer contacto con el mundo profesional, el mercado laboral y la realidad socioeconómica (Sáez, Campillo y Bas, 2004). El Prácticum se convierte, a su vez, en una excelente oportunidad para evaluar las posibilidades de los servicios sociales entendidos también como un sector productivo que está creando nuevos lugares de trabajo en un contexto de crisis como el actual, así como vislumbrar su futuro desarrollo, teniendo en cuenta el aumento de necesidades de atención social así como las que dibujan las perspectivas demográficas del país a corto plazo, donde la infancia y las personas mayores serán los sectores de población predominantes. Esta realidad y las posibilidades que abren las leyes de servicios sociales y de atención a la dependencia son una oportunidad para crear nuevos servicios sociales que requieren ser gestionados mediante estrategias eficientes y sostenibles, sin obviar que, analizados desde puntos de vista económicos y empresariales externos al sector, pueden ser contemplados como un mercado donde invertir, capaz de atraer a nuevos emprendedores sociales y ofreciendo, así, una visión diferente, abierta a la innovación y la experimentación social.

No cabe duda que esta área de trabajo está profundamente vinculada a la inserción laboral de

educators, not just the coordinators and/or those responsible for the Practicum, especially at this time of convergence of Higher Education in Europe, when Social Education is being offered as a degree comparable to other more long-standing degrees in the social and education fields (March, 2007; López and Campillo, 2009).

- *With regard to the market, as well as companies and entities in the Third Sector*, given that the implementation of social services has become, in a short period, a new economic stimulus, the aim of which is to bolster other sectors. The Practicum, since it takes place during the last stage of the student's training, represents their first contact with the professional world, the labour markets and socio-economic reality (Sáez, Campillo and Bas, 2004). In turn, the Practicum becomes an excellent opportunity to assess the possibilities of social services also construed as a lucrative sector that is creating new jobs in the current crisis climate, as well as allowing us a glimpse at how it will evolve in the future, taking into consideration the increased need for social support and the needs outlined by the short-term demographic outlook of the country, where children and the elderly will be the predominant population groups. This reality and the possibilities that the social service and dependent care laws generate are an opportunity to create new social services that need to be managed by efficient and sustainable strategies and, let us not forget, from an economic and business perspective unrelated to the sector, that can be viewed as a market to invest in that is capable of attracting new social entrepreneurs and providing a different approach that is open to innovation and social experimentation.

There is no doubt that this work area is closely linked to providing the students with work opportunities, which is one of the university's functions regarding improved citizen employment and the fostering of an entrepreneurial culture. In turn, as has been upheld by the ILO (2005), it involves employment authorities (different levels of the administration, third sector entities, various companies and institutions) in higher education.

los estudiantes, una de las funciones de la universidad por lo que se refiere a la mejora de la ocupación de los ciudadanos y a la promoción de la cultura emprendedora. A su vez, tal y como se sostiene desde la OIT (2005), implica a las instancias empleadoras (diferentes niveles de la administración, entidades del tercer sector, instituciones y empresas variadas) en la formación superior.

- *En relación a los sujetos con los que se interviene*, entendiendo que son éstos los que ocupan el lugar central en las prácticas de la Educación Social, focalizando su tarea en la dimensión social, educativa y cultural (Medel, 2003). Abordar la cuestión del sujeto en Educación (Social) supone el poder considerar la construcción de un modelo educativo que permita tomar cierta distancia respecto a posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de la “sectorización social”, y recuperar, así, la posibilidad de construir otros lugares distintos a la asignación social que, por diversos motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto que ya ha sido diseñado desde lógicas de control poblacional (Champagne, 1999). Trabajar esta concepción del sujeto de las prácticas educativas en el marco del Prácticum nos permite pensar más allá de las categorías administrativas que, no siendo pertinentes desde un punto de vista sociológico, constituyen un marco cómodo y comprensible para los dirigentes políticos a la hora de proponer soluciones.

Todas estas cuestiones aportan elementos esenciales cuando el universitario debe definir el sentido de las prácticas sociales elegidas, observadas, ejercidas y vividas, proporcionando una imagen de los sujetos con los que se interviene traspassando las lógicas sectoriales y las categorías administrativas en torno a la exclusión social cuando éstas los fijan en los “déficits”, las “problemáticas”, los “conflictos”, la “inadaptación”, la “exclusión”, etc. (Castel, 2004). Los estudiantes deben saber distinguir el papel “preventivo”, “asistencial”, “mediador”, “reeducativo”, “correctivo” o de “reinserción” y “recreativo” que se reserva a determinadas prácticas interpretadas como “educativas” y que huyen de la posibilidad que emerja un sujeto de la educación en las instituciones y las prácticas de Educación Social, un sujeto que puede promo-

- *With regard to the subjects that receive the aid*, in the understanding that they are the real key players of Social Education placements, focusing on the task of social, education and cultural aspects (Medel, 2003). Dealing with the question of the subject in (Social) Education requires the ability to consider creating an educational model that allows us to distance ourselves from current stances that focus educational work on “social grouping” and, thus regain the possibility of building areas other than social assignment that, for various reasons, force it to follow a path was designed using population control logic (Champagne, 1999). Developing this concept of the subject of educational placements within the framework of the Practicum enables us to think beyond administrative categories, which, while irrelevant from a sociological viewpoint, constitute a comfortable and comprehensible framework for political authorities in putting forth solutions.

All these issues provide essential elements for the student when describing the meaning of the social placement they have chosen, observed, performed and experienced, offering a view of the subjects they help that goes beyond sectorial logic or administrative categories regarding social exclusion that define them as “deficits”, “problematic”, “conflicts”, “maladjustment”, “exclusion”, etc. (Castel, 2004). Students must be able to discern “preventive”, “supportive”, “mediator”, rehabilitation “corrective”, “reinsertion” and “recreational” roles, which are set aside for certain placements construed as “educational” that shun the possibility of subjects emerging from Social Education institutions and practices, subjects that can be promoted to “somewhere else” in social life (Moyano, 2012). In sum, they must be assured that the educational work is performed with people who must be dealt with in a comprehensive manner, rather than based on the social problems that define or distinguish them, even though it is also true that the institutional position always restricts the comprehensive nature of any action taken (Gómez, 2003).

- *With regard to the institutions where the work is done*, students must reflect specifically

cionarse a “otro lugar” de la vida social (Moyano, 2012). En definitiva, tener claro que el trabajo educativo se lleva a cabo con personas que deben ser consideradas de forma integral y no a partir de las problemáticas sociales con que se las define y distingue, aunque también es verdad que la posición institucional limita siempre el carácter global de cualquier acción (Gómez, 2003).

- *En relación a las instituciones en las que se trabaja*, se hace necesaria la reflexión como área de trabajo específica del Prácticum porque los educadores sociales intervienen en marcos institucionales que configuran el espacio donde desarrollan unas tareas profesionales y unas prácticas educativas concretas. Por otro lado, el análisis de las instituciones facilita la función que éstas ocupan en los sistemas de estigmatización de nuestra sociedad, porque es en ellas donde se ordena, clasifica y agrupa a los “colectivos problemáticos” (Pié, 2006). Esto tiene sus efectos a nivel profesional puesto que la demanda de “respuestas técnicas” para hacer frente a esos colectivos en conflicto ocultan la significación sociopolítica de conjunto. Las diferentes dimensiones que originan o forman parte de estos problemas se autonomizan para convertirlas en “cuestiones técnicas” dependientes de las competencias de especialistas supuestamente “neutros”. Así, las políticas sociales deben más a las exigencias corporativistas de los diferentes grupos profesionales del campo social (especialistas, técnicos y expertos de una dimensión aislada de cada problema social) que a una cuestión “ideológica” de los responsables políticos y los administradores públicos, de tal manera que los “problemas sociales” quedan reducidos a un plano de prácticas manipulables desde marcos teóricos, profesionales y/o científicos que ocultan todos aquellos que no dependan de ese “tratamiento técnico especializado”. Realizar, pues, un análisis crítico sobre el papel del experto en los sistemas de “exclusión institucional” abre un campo de conflicto entre la postura que adoptan los profesionales respecto a su mandato y el grado de conciencia que tienen de él, lo que permite unas perspectivas de cuestionamiento de las prácticas profesionales muy interesantes tanto desde el punto de vista de la formación de los estudiantes como de los profe-

on this issue as part of the work done in the Practicum, given that social educators are involved in institutional frameworks that define the space in which certain professional tasks are performed and specific educational practices implemented. Furthermore, the analysis of the institutions facilitates the role that they play in the stigmatisation systems in our society, because it is here that the “problematic groups” are arranged, classified and grouped (Pié, 2006). This has an effect on the profession, since the demand for “expert responses” in dealing with these conflictive groups conceals the overall socio-political significance. The diverse dimensions that give rise to or compose these problems are separated, turning them into “technical issues” that are dependent upon the skills of supposedly “neutral” specialists. Thus, social policies owe more to the corporate demands of the different professional groups in the social field (specialists, technicians and experts in an isolated dimension of each social problem) than to an “ideological” approach by political authorities and public administrators, thereby reducing “social problems” to a plane of practices that can be manipulated through theoretical, professional and/or scientific frameworks that render anyone who does not depend on this “specialised technical treatment” invisible. Therefore, conducting a critical analysis of the role of the expert in “institutional exclusion” systems opens up a field of conflict between the stance taken by professionals regarding their mandate and the degree of awareness they have of this mandate. This allows us certain questioning perspectives regarding the placements, which are highly interesting from the viewpoint of training students and also as regards the professionals and institutions that accompany them during the Practicum training period.

- *With regard to other professions*, it facilitates the opening up of new avenues in the professionalisation of social educators, beyond the spheres in which they are socially, professionally and academically recognised and grounded. In this regard, “(...) we must not mistake the universe of Social Education (with its diversity and complexity of educational practices that take place

sionales e instituciones que los acompañan durante el período de formación del Prácticum.

- *En relación a otras profesiones*, nos facilita abrir nuevos caminos en la profesionalización de los educadores sociales, más allá de los ámbitos que se encuentran social, profesional y académicamente reconocidos y consolidados. En este sentido “(...) no hay que confundir el universo de la Educación Social (con su diversidad y complejidad de prácticas educativas que tienen lugar en cualquier tiempo y espacio social) con la galaxia de sus prácticas específicas, constituida principalmente por los ámbitos antes señalados. Es decir, los ámbitos específicos de intervención y las prácticas profesionalizadoras de la Educación Social no constituyen más que una parte, aunque probablemente sea la más visible y con un mayor nivel de sistematización y teorización, de un todo más amplio, complejo y plural como es el universo de la Educación Social” (Gómez, 2003: 245).

Cada uno de los actores que hemos descrito canalizará el conocimiento adecuado de la profesión de la Educación Social. La planificación del Prácticum se convierte, entonces, en la mejor oportunidad para articular la reflexión y el análisis de estos intérpretes que configuran la profesión, así como las pericias y competencias que demandan las prácticas y el ejercicio profesional.

2. Hacia la mejora de la formación práctica y profesional de la Educación Social

Todos estos actores ofrecen la posibilidad de desarrollar un marco competencial directamente vinculado al campo profesional, que es el que ayuda a establecer una estructura sólida desde la que los estudiantes pueden realizar el tránsito al mundo laboral con un *saber* y un *saber hacer*.

Los procesos de reflexión sobre todos estos actores que venimos apuntado nos parecen fundamentales a la hora de pensar en las competencias profesionales para el desarrollo de la tarea de los educadores sociales, puesto que, de otra manera, éstos podrían operar dejándose llevar por meras intuiciones, por su propio carácter o sentido común o por la presión de las circunstancias

at any time and in any social space) for the galaxy of specific practices, primarily comprising the aforementioned fields. In other words, the specific intervention fields and the professional placements in Social Education are no more than a part, albeit perhaps the most visible and most highly systematised and theorised part, of a broader, more complex and plural whole, which is the universe of Social Education” (Gómez, 2003: 245).

Each of the players described above will channel the relevant knowledge of the Social Education profession. Planning for the Practicum, then, becomes the best opportunity to define the reflection upon and analysis of these agents who make up the profession, as well as the skills and competence required for the placement and practice of the profession.

2. Towards improvements in practical and professional training in Social Education

All these players offer the opportunity to develop a framework of competence directly linked to the professional field, which is what helps establish a solid structure through which students can move into the labour market with *knowledge* and *know-how*.

We feel that the reflection processes regarding all these players mentioned above are essential in considering the professional skills required in performing the work of social educators, given that educators would otherwise act by merely following their intuition, based on their own personality or common sense, or under pressure from the circumstances (institutional, po-

(institucionales, políticas, de mercado, etc.), faltándoles criterios para entender su propia práctica, profundizar y compartir su experiencia y saber su funcionalidad (posicionamientos políticos, institucionales, etc.).

Creemos necesario insistir en ello porque el término *competencia* sigue siendo un elemento de estudio permanente en los contextos universitarios actuales a la hora de exponer un espacio europeo en los estudios de educación superior homologable (De Miguel, 2006; Gimeno, 2008; Escudero, 2009). Por lo general, aporta dos significados, a su vez, aceptables y complementarios: el primero, en el sentido de dominio teórico, por parte del estudiante, de los *saberes* o *conocimientos* de una determinada disciplina, con todas las condiciones cambiantes como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el desarrollo de las habilidades sociales, el dominio de idiomas, etc.; el segundo, por la *practicidad del conocimiento*, que obliga a una definición precisa de las competencias para saber actuar. Así, una persona es competente cuando es capaz de utilizar con éxito sus saberes (habilidades, destrezas y capacidades) en situaciones concretas o en la resolución de problemas determinados en el ámbito profesional (ASEDES y CGCEES, 2007; Campillo y García, 2009).

Importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias aparece como el camino que puede hacer visible la profesionalización del estudiante universitario mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad y el mercado. La introducción de las competencias en el nuevo enfoque de los recursos humanos ya no parte de la definición de los puestos de trabajo de las organizaciones, tal y como se había hecho tradicionalmente, sino de la identificación de los rasgos de las personas que deberían cubrirlos con garantías de éxito, es decir, de las características y los comportamientos que permiten realizar con eficacia las tareas propias de un puesto de trabajo (Gil, 2007). A nuestro entender, esto entraña sus peligros. Las competencias son utilizadas cada vez más para reforzar las relaciones de poder en las empresas al conceder una gran libertad a las direcciones y los departamentos de recursos humanos para la aprecia-

litical or market situations, for example). They would lack the criteria to comprehend their own practice, to delve deeper into and share their experience and to understand their role (political, institutional positions, etc.).

We believe it is necessary to insist upon this fact because the term *competence* continues to be an issue subject to ongoing research in today's university settings when describing a European space for compatible higher education studies (De Miguel, 2006; Gimeno, 2008; Escudero, 2009). In general, two meanings are offered that are at once acceptable and complementary: the first, in the sense of a theoretical command by the student of the *understanding or knowledge* of a certain discipline, along with all the changing conditions such as new information and communication technologies, the development of social skills, proficiency in languages, etc.; the second, the *practicality of the knowledge*, which requires a precise definition of the competence in order to know how to act. Thus, a person is competent when he or she is capable of successfully using his or her understanding (abilities, skills and capacities) in specific situations or in solving certain problems in the professional field (ASEDES and CGCEES, 2007; Campillo and García, 2009).

As an import from professional development models, acquiring competence arises as the avenue for highlighting the professionalisation of the university student by offering the training and qualification currently in demand in society and the market. The introduction of competence in the new human resources approach is no longer based on defining jobs in organisations, as was done in the past, but rather on identifying the features of the individuals that must occupy those positions with assured success; in other words, the characteristics and behaviour patterns that enable them to effectively perform the tasks inherent to a position (Gil, 2007). In our opinion, this entails certain dangers. Competence is used increasingly to reinforce power relationships in companies by granting great amounts of freedom to management and human resources departments in assessing the efficacy of their staff, measured in relation to the effective perform-

ción de la eficacia de su personal, medida relacionada con los rendimientos efectivos de las personas empleadas. Las competencias no se validan, así, mediante un título universitario o de formación profesional de calidad, sino que justifican una evaluación permanente en el marco de una relación individual no igualitaria entre el contratista y la persona asalariada. Se pasa entonces de un sistema donde el juicio sobre el valor de una persona ya no depende de una institución formativa sino de un sistema de evaluación sometido al juego del mercado de trabajo. Este mercado se convierte, pues, en la instancia mediadora que debe fijar los valores profesionales (y emocionales) de las personas (Moriano, Sáinz y Lisboa, 2002).

El estudio epistemológico que ofrecemos en estas páginas pretende situar las competencias en el ámbito formativo, lugar en el que las necesidades del mercado de trabajo pueden ser tenidas en cuenta pero no se convierten en la única razón sobre la que hacer pivotar cualquier planificación educativa. El diseño del Prácticum, tal y como lo hemos presentado, se convierte en el espacio formativo por excelencia que favorece la transferencia de competencias y, por lo tanto, en el elemento aglutinador que permite dar cierto sentido al modelo de aprendizaje propuesto en la última reforma universitaria que, evidentemente, contempla una tarea conjunta entre la universidad, los profesionales y el mercado de trabajo de cara a la formación de calidad de esta figura profesional.

En el caso que exponemos para la formación de educadores sociales, se trata que los estudiantes, como futuros profesionales, puedan partir de un marco de reflexión de su *praxis* y sus competencias. Un marco para *poder pensar* y desde el cual *leer las prácticas profesionales y sus efectos* y, por lo tanto, poder transmitir las, confrontarlas con otras experiencias, transformar su propia práctica, *poder saber y valorar* sobre sus propias decisiones. Esas prácticas y las competencias que las sustentan remiten a *modelos de educación social* en los que entran en juego todos esos actores, qué significa *acción educativa* en esas prácticas, por ejemplo, qué se entiende por *sujeto*, desde qué *concepción ética, social y política* se lleva a cabo una tarea, cómo situarse ante el

ance of the employees. Competence is not validated, therefore, by a university degree or quality professional training, but rather is used to justify ongoing assessment within the framework of a non-egalitarian individual relationship between the contractor and the wage-earner. Hence, we have moved to a system in which the judgement about a person's worth is no longer based on a training institution but rather on an assessment system subject to the fluctuations of the labour market. This market thereby becomes the intervening medium that must establish the professional (and emotional) values of individuals (Moriano, Sáinz and Lisboa, 2002).

The epistemological study presented herein aims to place competence within the educational sphere, where the requirements of the labour market can be taken into consideration but they do not become the sole foundation for any kind of educational planning. As we have explained, the Practicum's design becomes the ideal training space in which to transfer competence, thereby making it the binding element that lends meaning to the learning model proposed in the latest university reform, which evidently includes a joint task performed by the university, professionals and the labour market regarding providing quality training to this professional profile.

In the case we have explained for training social educators, the intent is for students, as future professionals, to have a framework for reflecting on their *praxis* and their competence. A framework that *helps them think*, through which they can *interpret the professional placements and their effects*, thereby transmitting them, contrasting them with other experiences, transforming their own practice, *to be able to understand and assess their own decisions*. These placements and the competence behind them point to *social education models* in which all these players have a role, what *educational action* means in these placements, for example, what is meant by *subject*, which *ethical, social and political basis* is used in performing a task, what stance to take when charged with an *institutional mandate*, what position to take regarding *other professions*, and so on.

encargo institucional, qué lugar se debe ocupar en relación a las *otras profesiones*, etc.

Como bien expresa Sáez, “las competencias tienen, pues, un componente cognitivo y otro conductual que se ponen de manifiesto, unificadamente, al mismo tiempo, en las acciones que realizan los profesionales de la Educación Social” (2009: 16-17). Esta visión de las competencias en la universidad sirve para que los docentes reflexionen sobre el *enfoque práctico* de su enseñanza y comiencen a establecer lazos entre los conocimientos del estudiante y la acción, los procedimientos y recursos, así como la evaluación del proceso de aprendizaje. De esta forma se pretende desarrollar y coordinar en el alumnado un conjunto de competencias (no sólo conocimientos, procedimientos y actitudes) de carácter genérico o transversal, sino también aquellas específicas de un perfil profesional. Así, el planteamiento de ciertas competencias transversales (trabajo en equipo, exposición de proyectos, elaboración y presentación de informes, conocimiento y uso de las TIC, dominio de idiomas, divulgación de investigaciones,...) precisa de una organización de criterios de evaluación interdisciplinar. En relación a los problemas y contextos profesionales y sociales, la universidad debe ajustar sus enseñanzas teóricas, esto es, la transmisión o reconstrucción del conocimiento. Esta relación juega un papel relevante en la mejora de los procesos de profesionalización de los diversos oficios y comunidades (Schön, 1992). Tenemos, pues, otra competencia a estimar: la contribución a la profesionalización de los futuros educadores sociales, mediante la formación de excelencia.

3. Conclusión

El Prácticum es un “puente” entre la teoría y la práctica que actúa con carácter tanto formativo como profesionalizador. Así, en la formación de los profesionales de la Educación Social tiene el valor añadido de responder a las demandas comunes que surgen en las sociedades y comunidades actuales. Dada su función formativa, poco a poco se va incrementando el interés por la calidad del Prácticum en el Plan de estudios de Educación Social y, como tal, en todas las personas e instancias implicadas.

As Sáez appropriately states, “competence, thus, has a cognitive component and a behavioural one, which are expressed jointly, at the same time, in the actions performed by Social Education professionals” (2009: 16-17). This view of competence in the university serves teachers to help them reflect on the *practical focus* of their teachings and begin to create ties to the students’ knowledge and actions, procedures and resources, as well as the assessment of the learning process. In this way, an endeavour is made to aid the students in developing and coordinating a set of generic or inter-disciplinary competence skills (not just knowledge, procedures and attitudes) and also those specific to a certain professional profile. Thus, the approach to certain inter-disciplinary competence skills (teamwork, project presentation, preparing and presenting reports, knowledge and use of ICTs, language proficiency, publishing research, etc.) requires setting up inter-disciplinary evaluation criteria. Regarding professional and social problems and contexts, the university must adapt its theoretical teachings, i.e., the transfer or reconstruction of knowledge. This relationship plays a relevant role in improving the professionalisation processes in various trades and communities (Schön, 1992). Therefore, we have yet another competence skill to consider: the contribution to the professionalisation of future social educators through excellent training.

3. Conclusion

The Practicum is a “bridge” between theory and practice that is both educational and professionalising in nature. Thus, the training of Social Education professionals has the added value of responding to shared demands that arise in today’s societies and communities. Due to its role in training, the interest in the quality of the Practicum in Social Education curricula is gradually increasing and, as such, so is the interest in all the people and situations involved.

Un buen diseño de prácticas en el Prácticum es clave para que éste cumpla sus objetivos formativos: favorecer la relación entre alumnado y profesorado; estimular el aprendizaje activo y reflexivo entre los estudiantes con materiales, procedimientos y actuaciones apropiadas; conocer y seleccionar las buenas prácticas institucionales; coordinar y participar en el trabajo interinstitucional; compartir y valorar experiencias significativas vividas; evaluar y mejorar los procesos de aprendizaje desarrollados, etc. A su vez, quisiéramos destacar tres cuestiones fundamentales:

- En primer lugar, *concebir el Prácticum como componente curricular*: nos referimos a la calidad del diseño de un buen Prácticum, que debe ajustarse a la estructura de un proyecto curricular: una contextualización (vinculada a la profesión, a la universidad en que se realice, incluyendo la movilidad del alumnado según la convergencia europea, y a la titulación correspondiente); los trámites formales interinstitucionales (convenios, contratos, compromisos, protocolos), valorando los procesos innovadores; la relación coordinada entre los tutores de ambas instituciones; los programas formativos; la inclusión de los aprendizajes y competencias formativas a través del Prácticum (guías, cuadernos de prácticas, diarios,...); las tutorías en sus diversas modalidades (grupales, individuales, virtuales...); los contenidos profesionales que los estudiantes lograrán a través de las prácticas (incluida bibliografía y recursos específicos); las actividades y/o experiencias vividas, y los sistemas de supervisión y evaluación establecidas en su desarrollo hacia la mejora del Prácticum, así como los modos de reconocimiento académico o/y económico para los tutores de las instituciones.

- En segundo lugar, *apostar por el Prácticum como situación de aprendizaje*, es decir, tener en cuenta la calidad del proceso. Es importante que los estudiantes aprendan durante todo este trayecto, que consigan aprendizajes relevantes para su formación. Todo Prácticum implica una *fase de preparación*, que oriente el trabajo a realizar, que incite a la reflexión sobre la experiencia que llevarán a cabo (normalmente en el propio centro universitario). Una *fase de desarrollo* o escenario de las prácticas, porque el estudiante aprende bajo la supervisión del tutor y concibe una visión lo más

A well-designed placement in the Practicum is key to accomplishing the educational objectives therein: fostering the relationship between students and professors; stimulating active, thoughtful learning by students in relation to the materials, appropriate actions and procedures; becoming familiar with and selecting good institutional placements; coordinating and participating in cross-institutional work; sharing and assessing significant life experiences; assessing and enhancing the learning processes implemented, and so on. Furthermore, we would like to highlight three essential issues:

- *Firstly, viewing the Practicum as a component of the curriculum*: here we are talking about the quality of the design of a good Practicum, which must match the structure of a curricular project: contextualisation (linked to the profession, to the university where it is to take place, including student mobility in line with European convergence, and to the relevant degree); inter-institutional formalities (conventions, contracts, commitments, protocols), encouraging innovative processes; the integrated relationship between the tutors at the two institutions; the training programmes; the inclusion of concepts learned and training competence through the Practicum (guides, placement journals, diaries...); tutoring of several kinds (in groups, individual, virtual...); the professional knowledge that students will accomplish through the placements (including bibliography and specific resources); the activities performed and/or experiences lived and the supervision and evaluation systems established in the course thereof aimed at enhancing the Practicum, as well as the means of academic and/or economic recognition for the tutors at the institutions.

- *Secondly, creating a commitment to the Practicum as a learning situation*, i.e., taking the quality of the process into consideration. It is essential that the students learn throughout the entire process, that they gain knowledge appropriate to their training. Any Practicum involves a *preparation stage*, which orients the work to be done and encourages reflection on the experience about to take place (normally within the university itself). There is a *development stage*, or placement scenario, since the student learns under supervi-

completa posible de las actuaciones asociadas a su profesión y desarrolladas en dicha institución (incluye tanto las visitas a los centros, tutorías en red, encuentros intermedios, etc. como los trabajos finales solicitados a los alumnos en prácticas: diarios, memorias, portafolios, rúbricas, productos multimedia, etc.). Y una *fase de revisión y retroalimentación* de las propuestas formativas del Prácticum de todo lo realizado y experimentado. Estas fases promueven en los estudiantes no sólo el nivel de responsabilidad, compromiso y madurez sino también la reflexión, observación, planificación, conocimiento próximo de la profesión, actuación, evaluación y mejora del proceso formativo.

- Por último, *reconocer el Prácticum como experiencia personal*. El Prácticum se lleva a cabo fuera de la esfera universitaria y los estudiantes se sumergen íntegramente en la vida profesional, trabajando y participando de experiencias novedosas y/o complejas donde emergen momentos únicos en su formación personal y profesional (Salinas, 2007; Raposo y Zabalza, 2011).

El Prácticum conforma un espacio privilegiado para la docencia. Ayuda a reflexionar y planificar de modo colectivo e interdisciplinar (contenidos, habilidades, procedimientos y actitudes desde enfoques múltiples), a situar a los estudiantes en el punto de mira de su formación, en los lugares de trabajo específicos pero también en el contexto social y político en el que nos encontramos, y a replantear nuestra enseñanza universitaria estimando los actores clave que configuran la profesión. Es un lugar de aprendizaje de calidad, de experiencia global y valiosa para docentes, discentes y profesionales del campo de la Educación Social, una concepción que cobrará mayor sentido si se plantea desde propuestas metodológicas variadas, mediante seminarios, trabajo en equipo, desarrollo de proyectos conjuntos, resolución de problemas, estudios de casos, etc.

Nuestra función docente pasa por capacitar a los estudiantes en el tratamiento de las complejas situaciones que gestionarán en su vida profesional. Para ello, el Prácticum debe ser percibido como un requisito indispensable en el proceso de profesionalización de los educadores sociales. El carácter del Prácticum y su enmarque con el Plan

from their tutor and acquires an outlook that is as comprehensive as possible regarding the actions related to their profession and implemented in such institution (including visits to centres, online tutoring, intermediate meetings, etc., as well as the final papers requested of students in placements: journals, reports, portfolios, endorsements, multimedia products, etc.). And a *review or feedback stage* regarding the training proposals on everything done and experienced in the Practicum. These stages foster in students not only a degree of responsibility, commitment and maturity, but also reflection, observation, planning, up-close knowledge of the profession, actions, evaluation and enhancement of the training process.

- Finally, *recognising the Practicum as a personal experience*. The Practicum takes place outside of the realm of the university and students are fully submerged into professional life, working and participating in innovative and/or complex experiences in which unique moments occur in their personal and professional training process (Salinas, 2007; Raposo and Zabalza, 2011).

The Practicum comprises a privileged space for teaching. It helps us to reflect and plan as an interdisciplinary group (contents, skills, procedures and attitudes from multiple viewpoints), to place students at the centre of their training, in specific workplaces but also within the social and political context we are experiencing, and to rethink our university education, keeping in mind the key players that make up the profession. It is a place for quality learning, valuable, comprehensive experiences for teachers, learners and professionals in the Social Education field, a conception that takes on greater meaning if it is approached through varying methodological proposals, in seminars, teamwork, the creation of group projects, problem-solving, case studies, and so on.

Our purpose as teachers is to prepare students to deal with the complex situations they will handle in their professional lives. To do this, the Practicum must be perceived as an essential requirement in the professionalisation process of social educators. The nature of the Practicum and how it fits into the Bologna Process, its capacity to combine diverse learning experiences, and the way

Bolonia, su capacidad para integrar diversos aprendizajes, su preparación para aunar teoría, práctica y reflexión, representan los principios de un proyecto coherente, sólido y necesario que permitirá al estudiante alcanzar y afrontar las diferentes competencias profesionales.

Por último, nos encontramos ante una enseñanza basada en el auto-desarrollo personal y profesional. Bajo esta óptica de formación consideramos que la profesionalidad se asocia al desarrollo de competencias que potencian el aprendizaje continuo, es decir, el educador social que queremos «formar» es capaz de *saber hacer* y *saber estar* en el interior de sus responsabilidades y funciones teniendo en cuenta todos los actores implicados en el desarrollo de su profesión. Esos actores son los auténticos mediadores de sus competencias y les obliga a *continuar aprendiendo a lo largo de su desarrollo profesional*, lo que requiere que se les brinde la oportunidad de analizar y estudiar sobre la práctica profesional, así como poder tomar decisiones sobre su mejora laboral. En este sentido, esta propuesta ofrecida intenta aportar algunos elementos básicos que, desde el propio planteamiento del Prácticum, permitan orientar una labor reflexiva y permanente de la profesión.

it prepares students to unite theory, practice and reflection represent the principles of a sound, coherent and necessary project that will enable students to accomplish and take on the different professional competence skills.

Finally, we are dealing with learning based on personal and professional self-development. In line with this viewpoint on training, we consider that professionalism is linked to the development of competence that fosters ongoing learning; in other words, the social educator we wish to “train” is capable of *know-how* and *knowing how to be* within his or her responsibilities and duties, taking all the players involved in the development of his/her profession into account. These players are the true mediators of their competence, forcing them to *continue learning throughout their professional career*, which means they must be given the opportunity to analyse and study the professional practice and make decisions about work-related improvements. In this regard, the proposal made herein endeavours to provide certain basic elements that, from within the Practicum approach, make it possible to orient reflective, ongoing work in the profession.

Referencias bibliográficas / References

- Amorós, P. et al. (1994). *El Prácticum de la diplomatura d'Educació Social*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Asociación Estatal De Educación Social Y Colegio General De Educadores Y Educadoras Sociales (2003). *La Educación Social, escenarios de futuro*. Barcelona: (material policopiado).
- Asociación Estatal De Educación Social Y Colegio General De Educadores Y Educadoras Sociales (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social - ASEDES. Recuperado de <<http://www.eduso.net>>
- Campillo, M. y García, J. (2009). El concepto de campo profesional: el caso de la Educación Social. *Universitas Tarraconensis*, III época, 157-172.
- Canimas, J. (2006). La ética aplicada a la intervención social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (73), 135-146.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, (coord.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Champgne, P. (1999). La visión del Estado. En Bourdieu, P. (direc.), *La miseria del mundo*. (pp. 187-194). Madrid: Akal.
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 65-82.
- García, J. y Sáez, J. (2011). Educación Social ¿Qué formación para qué profesional? *RES. Revista de Educación Social*, (13), 1-14. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/pdf/13/esforpro_res_13.pdf>
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Educación XXI*. Monográfico: Orientación y formación en competencias, (10), 83-106.
- Gimeno, J. (coord.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, M. (2000). Sectors i àmbits d'intervenció de l'educació social. Aproximació conceptual. *Temps d'educació*, (24), 409-426.
- Gómez, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 233-251.
- Juliá, A. (1998). El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En *Actas del II Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social*. (pp. 31-47). Barcelona: FEAPES-Bibllària.
- López, M. y Campillo, M. (2009). Universidad y profesionales: La formación y las competencias profesionales. *Universitas Tarraconensis*, III época, 131-143.
- López Herrerías, J. A. (1996). *El educador social. Líneas de formación y de actuación*. Madrid: Guillermo Mirecki.
- March, X. (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (14), 33-52.
- Martínez, M. (1993). Sobre la Diplomatura en Educación Social de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. *Temps d'Educació*, (10), 159-171.
- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación: condiciones previas. En Tizio, H. (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. (pp. 49-55). Barcelona: Gedisa.
- Merino, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para diseño y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Moriano, J.; Sáinz, M. y Lisbona, A. (2002). *Las competencias emocionales en el nuevo mercado laboral*. Madrid: UNED.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. (pp. 19-62). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003a). El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En García, J. (coord.), *De nuevo, la educación social*. (pp. 209-218). Madrid: Dykinson.
- Núñez, V. (2003b). Entre la tecnociencia y el tecnopoder: el desafío de mantener abierta la pregunta acerca de las condiciones de producción de la Pedagogía Social y sus efectos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (10), 111-122.
- Núñez, V. y Tizio, H. (2010). El control social. En Núñez, V. (coord.), *Encrucijadas de la educación social: orientaciones, modelos y prácticas*. (pp. 62-114). Barcelona: Editorial UOC.
- OIT (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.
- Pantoja, L. (coord.) (1998). *Nuevos espacios de la Educación Social*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Pereira, M. C. y Pino, M. (1999). A la búsqueda de espacios formativos para un Prácticum de calidad. Aproximación a una realidad. En F. Esteban, y R. Calvo, (coords.), *El Prácticum en la formación de educadores sociales*. Universidad de Burgos (pp. 312-322). Burgos: Publicaciones Universidad de Burgos.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1999). Nous àmbits d'intervenció de l'educació social. En Fullana, J. (coord.), *Els àmbits de treball de l'educador social*. (pp. 65-90). Málaga: Aljibe.
- Pié, A. (2006). La pedagogía social instituida. En Planella, J. y Vilar, J. (coords.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. (pp. 115-162). Barcelona: Editorial UOC.

- Planella, J. (2006). La pedagogía social y la sociedad de la información. En J. Planella, y J. Vilar, (coords.), *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. (pp. 197-232). Barcelona: Editorial UOC.
- Planella, J. y Vilar, J. (coords.) (2006). *La Pedagogía Social en la sociedad de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el Prácticum (monográfico). *Revista de Educación*. (354), 17-290.
- Real Decreto 1420/1991 (BOE 30 de octubre de 1991).
- Sáez, J. (2003). *La profesionalización de los educadores sociales. En busca de la competencia educativa cualificadora*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, (336), 129-139.
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 9-20.
- Sáez, J.; Campillo, M. y Bas, E. (2004). El mercado como actor clave en la profesionalización de los educadores sociales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, (11), 165-211.
- Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sáinz, M. y González, A. (2008). La segunda brecha digital: educación e investigación. En C. Castaño, (dir.). *La segunda brecha digital*. (pp. 221-266). Madrid: Cátedra.
- Salinas, B. (2007). EEES y Prácticum: ¿Cómo encajar el Prácticum en el nuevo marco? En A.Cid, M. Raposo, y A. Pérez, (coords.), *El Prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 35-56). A Coruña: Tórculo.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Solé, J. (2010). La globalització i els seus règims de marginalitat. Nous escenaris per a l'acció pública i l'educació social. En C. Vilanou, y J. Planella, (coords.), *De la compassió a la ciutadania. Una història de l'educació social*. (pp. 297-314). Barcelona: Editorial UOC.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción de conocimiento de la educación. *Educa: Revista Galega do Ensino*, (48), 375-410.
- Trilla, J. (2000). El universo de la Educación Social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J., *De profesión educador(a) social*. (pp. 13-59). Barcelona: Paidós.
- Vilar, J. (2002). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en Pedagogía Social y Educación Social. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (9), 143-160.
- Vilar, J. (2009): La ética en la práctica cotidiana del ejercicio profesional. *Revista de Educación Social*, 10.
- Recuperado de <<http://www.eduso.net/res/?b=13&c=121&n=358>>

Notas/ Notes

¹ El texto que se presenta toma como referencia el trabajo realizado en los proyectos de investigación que se citan a continuación. El objeto de estudio de dichos proyectos se centra en las diferencias de género en las elecciones de carrera. A nosotros nos ha proporcionado un marco empírico y conceptual desde el que llevar a cabo la revisión de los diseños curriculares de los nuevos Grados de Educación Social de diversas universidades españolas con el objetivo de estudiar los requisitos de cualificación profesional. La reflexión epistemológica en torno a dichos requisitos nos ha llevado a hacer una propuesta concreta tomando el Prácticum como criterio organizador. Los proyectos de investigación en los que hemos participado son:

- *Elección de estudios de enxenaría: establecimiento dun sistema de indicadores con perspectiva de xénero en ciencia e tecnoloxía, psicoloxía e educación*, cofinanciado por el Fondo Social Europeo a través de la convocatoria pública de la Secretaría Xeral de Igualdade de la Xunta de Galicia (Número de Expediente: SI427C 2011/39), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Ma del Carmen Pereira Domínguez, con la participación de Francisco J. Álvarez, Mercedes Álvarez, Carmen Armada, Pino Díaz, Ángeles Fernández, Aurora Martínez, Ma José Martínez, Purificación Mayobre, Uxío Pérez, Teresa Portas, José Serrallé y Carmen Verde (Diario Oficial de Galicia, nº 111, de 10/07/2011, 14173-14179).
- *Per què les dones no trien els estudis TIC? La canonada que goteja en el context de Catalunya*, financiado por el Insti-

tut Català de la Dona a través de convocatoria pública (Resolución ASC/45/2008), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Milagros Sáiz Ibáñez, con la participación de Sara García, Ana González, Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat y Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 5051, de 18/01/2008).

- *Evolució de la segregació vocacional de les adolescents al llarg dels primers i últims cursos de l'educació secundària*, financiado por el Institut Català de la Dona a través de convocatoria pública (Resolución ASC/1148/2010), siendo su Investigadora Principal la Prof. Dra. Milagros Sáiz Ibáñez, con la participación de Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat y Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 5611, de 20/04/2010).

- This paper has taken the research work done in the projects cited below as a reference point. The subject studied in these projects focused on gender differences in the choice of studies. They have provided us with an empirical and conceptual framework that has enabled us to review the curriculum design of the new Social Education Degrees at several Spanish universities in order to study the requirements for professional qualification. The epistemological reflection on these requirements has led us to make a specific proposal taking the Practicum as the organising framework. The research projects we have participated in are:

- *Elección de estudios de enxenaaría: establecimiento dun*

sistema de indicadores con perspectiva de xénero en ciencia e tecnoloxía, psicoloxía e educación, cofunded by the European Social Fund through a public tender called by the Secretaría Xeral de Igualdade de la Xunta de Galicia (Record number: SI427C 2011/39), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Ma del Carmen Pereira Domínguez, with the participation of Francisco J. Álvarez, Mercedes Álvarez, Carmen Armada, Pino Díaz, Ángeles Fernández, Aurora Martínez, Ma José Martínez, Purificación Mayobre, Uxío Pérez, Teresa Portas, José Serrallé and Carmen Verde (Official Gazette of Galicia, No. 111, from 10/07/2011, 14173-14179).

- *Per què les dones no trien els estudis TIC? La canonada que goteja en el context de Catalunya*, funded by the Institut Català de la Dona through a public tender (ASC Resolución/45/2008), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Milagros Sáiz Ibáñez, with the participation of Sara García, Ana González, Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat and Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, No. 5051, from 18/01/2008).

- *Evolució de la segregació vocacional de les adolescents al llarg dels primers i últims cursos de l'educació secundària*, funded by the Institut Català de la Dona through a public tender (ASC Resolución/1148/2010), with its Principal Researcher being Prof. Dr. Milagros Sáiz Ibáñez, with the participation of Esther Fatsini, Julio Meneses, Pilar Prat and Jordi Solé (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, No. 5611, from 20/04/2010).

Dirección de los autores/Authors' addresses

Carmen Pereira Domínguez Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo (Campus universitario Ourense), Avda. Castelao, s/n, 32004 Ourense, España.

Jordi Solé Blanch. Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació. Universitat Oberta de Catalunya. Edifici 22@, Rambla del Poble Nou, 156, 08018 Barcelona, España.

Correo electrónico / e-mail:

mcdguez@uvigo.es, jsoblela@uoc.edu

Fecha de recepción del artículo / received date: 9.10.2012

Fecha de revisión del artículo / reviewed date: 16.10.2012

Fecha de aceptación final / accepted date: 24.10.2012

Cómo citar este artículo/How to cite the article

Pereira-Domínguez, C. y Sole Blanch, J. (2013). La cualificación profesional en Educación Social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.10

Pereira-Domínguez, C. & Sole Blanch, J. (2013). Professional qualification in Social Education: the role of the Practicum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.10

INFORMACIONES

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS / REVIEWS

IDEAS: INICIATIVAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD

Melendro Estefanía, M.; Murga Menoyo, M. A. y Cano Pérez, A. (coord.) (2011) Madrid: UNED, 294 pp.

A partir de la Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992, conocida también como Cumbre de la Tierra, se sientan las bases para el establecimiento de una política medioambiental internacional y la adquisición de compromisos de acción a través de la Agenda 21.

La Agenda 21 es una herramienta de trabajo activa y efectiva, que ayuda a poner en práctica las ideas esenciales que propugna la Educación Ambiental. Su adaptación al contexto escolar (Agenda 21 Educativa) constituye un referente de primer orden a la hora de establecer proyectos educativos que integren elementos de sostenibilidad, con una visión innovadora que se plasma, entre otros aspectos, en nuevos modelos de relación e interacción entre los distintos protagonistas del centro.

El grupo de profesionales que ha participado en la elaboración del libro ofrece una documentada panorámica sobre la Agenda 21; los cuales aunaron sus esfuerzos para mostrar la necesidad

IDEAS: INICIATIVAS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA LA SOSTENIBILIDAD

Melendro Estefanía, M.; Murga Menoyo, M. A. y Cano Pérez, A. (coord.) (2011) Madrid: UNED, 294 pp.

Since the UN Conference of environment and development celebrated in Río de Janeiro in 1992, also known as Earth Summit, lays the foundation for the establishment of an international environment policy and the acquisition of action commitments through Agenda 21.

The Agenda 21 is an active and effective tool, helping to implement the essential ideas advocated by the Environmental Education. Its adaptation to the school context (Educational Agenda 21) is a first order reference in establishing educational projects, which are integrating elements of sustainability, with an innovative vision that is reflected, among other things, on new models of relationship and interaction between the different actors of the centres.

The group of professionals who have participated in preparation of the book offers a panoramic documented on Agenda 21; joining forces to show the need to move towards the creation of local, national and global networks, in order and Environmental Education “glocal”

de avanzar hacia la creación de redes locales, nacionales y globales, con la finalidad de hacer una Educación Ambiental “*glocal*” que muestre las relaciones existentes entre los espacios en que vivimos y los grandes problemas planetarios.

El objetivo que se pretende en esta obra es proporcionar, a todos los interesados en la Educación Ambiental, una amplia visión de la actual situación de la Agenda 21 Educativa en España, con pistas sólidas para identificar las claves de su adecuada implementación.

El contenido del libro se vertebra en torno a tres partes. La primera aborda los *Elementos estructurales de la Agenda 21 Educativa*; una aproximación teórica que ubica a la Educación Ambiental en el contexto del sistema escolar.

La segunda parte del libro sitúa al lector en el terreno de la práctica. Trata de los *Espacios educativos en clave de sostenibilidad*, con la finalidad de describir diversos contextos y marcos estratégicos, ofreciendo interesantes ejemplos de proyectos y experiencias de la A21E.

La tercera parte, *Redes y Procesos Locales para el Cambio Global*, hace referencia a la Calidad de la A21E, a través de los procesos de evaluación y acreditación; y las “Ecoauditorías” como instrumentos y técnicas de evaluación.

Esta obra está pensada para todas las personas interesadas en las posibilidades que ofrece la Agenda 21 como instrumento marco que permita transformar las ciudades y las escuelas, al tiempo que favorezca la promoción del desarrollo sostenible.

Ana Fernández García

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

METÁFORAS DEL EDUCADOR

Sáez Carreras, J. y García Molina, J. (Coords.)
(2011) Valencia: Nau Llibres. 174 pp.

Con un lenguaje accesible y cercano, y de forma intencionadamente novedosa, el libro que se presenta atesora distintos propósitos. Por una parte, nos acerca al mundo del educador desde la óptica de quien suscribe el relato. Como su atractivo título indica, se atreve a reunir, a través de diferentes

showing the relationships among the spaces we live in and the world's problems.

The aim in this work is to provide to all people interested on Environmental Education, a broad overview of the current situation of Agenda 21 Educational in Spain, with solid leads to identify the keys to its proper implementation.

The content of the book is structured around three parts. The first deals the structural elements of agenda 21 Educational; a theoretical approach that places the Environmental Education in the context of the school system.

The second part of the book places the reader in the field of practice. Try *educational spaces in terms of sustainability*, in order to describe the various context and strategic frameworks, giving interesting examples of projects and experiences of A21E.

The third part, *Networks and local processes for the Global Change*, refers to the quality of the A21E, through the evaluation and accreditation processes, and “environmental audit” as instruments and evaluation techniques.

This book is intended for all those interested in the possibilities of Agenda 21 as framework tool to transform cities and schools, while favoring the promotion of sustainable development.

Ana Fernández García

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

METÁFORAS DEL EDUCADOR

Sáez Carreras, J. & García Molina, J. (Coords.)
(2011) Valencia: Nau Llibres. 174 pp.

In language that is accessible, friendly, and intentionally novel, the book under review has different aims. First, we approach the world from the perspective of the author as educator. As its attractive title indicates, it dares to bring

metáforas, las claves que contiene una profesión como la del educador. De ahí que el lector avezado descubra rápidamente sus posibilidades como instrumento didáctico dentro (y fuera) del aula. Por otra parte, contiene cuestiones “poco formales” y no siempre explícitas en el terreno de la divulgación científica, pero frecuentemente manifiestas en la tarea diaria. A través de la subjetividad, no sería arriesgado decir que “saca a la luz” experiencias personales, deseos, inquietudes, motivaciones de algunos expertos cuyo común denominador es su labor en el terreno socio-educativo. Los profesores J. Sáez, catedrático de Pedagogía Social de la Universidad de Murcia, y J. García Molina, titular de Pedagogía Social en la Universidad de Castilla-La Mancha, han reunido con perspicacia y sutileza a distintos profesionales con dilatada experiencia en este ámbito. El resultado tiene que ver con escribir y describir el mundo, las cosas, la educación, sin recurrir a la frecuente rigidez de los conceptos definitorios, las teorías contrastadas o los sistemas cerrados. Lo cual, como bien se subraya en la misma obra, posibilita e incita a pensar desde un enfoque muy diferente a lo que habitualmente estamos acostumbrados quienes reflexionamos desde la severidad de las teorías científicas o los deberes profesionales. A través de la imagen metafórica, de la transferencia de sentidos y significados y recurriendo a un lenguaje indirecto, los diferentes relatos permiten adentrarnos en el mundo subjetivo de las personas y sus respectivos modos de pensar y hacer. El educador aparece retratado como “alquimista”, “ciudadano”, “estratega”, “historiador”, “negociador”, “provocador”, “seductor”... hasta un total de veintisiete metáforas que, indudablemente, no pretenden agotar la lista de figuras que podrían retratar la imagen y desarrollo profesional del educador. Antes bien, convocándonos a un ejercicio de comprensión y captación desde los sentidos, en ocasiones utilizando una perspectiva algo impactante, arriesgada e incluso irónica, despiertan la atención y el sentimiento del lector. Tal como expresan los autores, sin duda las imágenes “hablan más deprisa” y “facilitan la exploración y la búsqueda de sentido”. Es por ello que las metáforas pueden ser “guías” para diseñar y propiciar la acción, corroborando su potencia a la hora de abordar la experiencia desde posiciones sólidas y

together, through different metaphors, the keys to the profession of educator. Hence, the experienced reader quickly discovers its potential as a teaching tool within (and outside) the classroom. On the other hand, it contains “frivolous” issues not always explicit in the field of professional knowledge, but often manifest in the daily task. Subjectively, it would be safe to say that it “exposes to the light” the personal experiences, desires, concerns and motivations of experts whose common denominator is their work in the socio-educational field. Professors J. Saez, Professor of Social Pedagogy at the University of Murcia, and J. Garcia Molina, tenured lecturer of Social Pedagogy at the University of Castilla-La Mancha, have, with insight and subtlety, brought together different professionals with extensive experience in this field. The result has been to write about and describe the world, things, education, without resorting frequently to inflexible defining concepts, proven theories or closed systems. As the work itself stresses, this enables and encourages us to think outside the box, with a very different approach from what those of us who are used to reflecting on the rigidity of scientific theories or professional duties usually have. Through metaphor, the transfer of feelings and meanings and using indirect language, different accounts give us an insight into the subjective world of people and their ways of thinking and acting. The teacher is portrayed as “alchemist”, “citizen”, “strategist”, “historian”, “negotiator”, “provocateur”, “seducer”... a total of twenty-seven metaphors that certainly are not intended to exhaust the list of figures that depict the image and professional development of educators. Rather, summoning us to an exercise in comprehension and awareness deriving from the senses, sometimes from a somewhat shocking, risky and even ironic perspective, the book arouses the reader’s attention and feelings. As expressed by the authors, there is no doubt that images “speak faster” and “facilitate the exploration and search for meaning” This is why metaphors can be “guides” to design and promote action, corroborating their power to deal with experience from sound and consistent positions. In the following lines we

coherentes. En las líneas siguientes, mostramos algunas de las evocadas a lo largo del libro a modo de ejemplo. Con buen criterio se inicia con la imagen de *agentes dobles*, puesto que “somos antinómicos por naturaleza y excelencia” (p. 15). Y, en ese transcurrir, igualmente *alquimistas*, al desarrollar “prácticas inmanentes, químicas, que transmutan las condiciones, las posibilidades, las capacidades, las potencialidades y conexiones del otro y de su contexto” (p. 23). Aun así, sabemos que convivimos en un contexto inseguro y que es preciso asumir las bifurcaciones, direcciones prohibidas y demás antinomias propias de todo caminar y pensar en la vida, y en la educación. Por ello “los educadores hacemos de *bricoleurs* cuando inventamos formas de operar con los recursos de que disponemos” (p. 34). Sin embargo, “aceptar que la oscuridad nos compete es fundamental para el educador” (p. 59). Al fin y al cabo, como buenos *estrategas* sabemos que “en educación los presupuestos suelen fallar y los procesos demorarse más de lo que deseamos” (p. 67). En efecto, siguiendo el argumento de la profesora V. Núñez, “lo singular de un sujeto es su modalidad de resistir a la regulación cultural: una posición propia en/ante el mundo” (p. 82). Por otra parte, el formador, como “*fotógrafo del tiempo*” sabe que “la educación (y el acto educativo) es también la construcción y re-construcción de historias personales y sociales” (p. 88). Ejerciendo de *militantes*, “quizás nos hemos ofuscado durante mucho tiempo en mirar la profesión con gafas exclusivamente racionales. Son insuficientes. Una profesión fuerte ha de serlo también en lo afectivo, en la vivencia de las tareas que ha de acometer y del significado personal que revisten para quienes la desempeñan” (p. 119). Tal es el caso del *poeta*, que “no enseña a mirar sino intenta poner en común, desesperadamente, la posibilidad de mirar siempre de modos diferentes” (p. 131). Desde ahí, “*provocar* significa crear desprendimientos, comprometer el equilibrio, estimular acciones desacomodadas” (p. 141). Lo esencial es entender que el educador ha dejado de ser un agente de mediación para convertirse en productor de evolución y cambio. Sigue el camino de la *seducción*. “Esta es la meta, al fin y al cabo, de toda formación que pretenda la autonomía del sujeto que desea formarse: impulsar su emancipación intelectual” (p. 154). Es

give examples of what the book brings to mind. With good judgment, it begins with the image of *double agents*, since “we are contradictory in nature and excellence” (p. 15). And in that path, we are also *alchemists*, developing “immanent, chemical practices that transmute conditions, possibilities, capacities, potentials and connections of the other and of their context” (p. 23). Even so, we know we live in an unsafe context and we must take the forks in the path, the forbidden ways and other antinomies inherent in walking and thinking about life, and education. Therefore “we educators *do-it-ourselves* when we invent ways to operate with the resources at our disposal” (p. 34). However, we have “to accept that darkness is an essential part of being an educator” (p. 59.) At the end of the day, as good *strategists* we know that “in education, budgets often turn out to be wrong and processes take longer than we want” (p. 67). Indeed, following the argument of Professor V. Nunez, “what is unique to a subject is its way of resisting cultural regulation: of having its own location in and before the world” (p. 82). Moreover, the educator as “*photographer of the time*” knows that “education (and the act of educating) is also the construction and reconstruction of personal and social histories” (p. 88). As *committed members of the profession*, “perhaps we have obscured the profession for too long by looking at it through exclusively rational spectacles. They are insufficient. To be strong, a profession has to be strong too in feelings, in the experience of the tasks that have to be done and the personal meaning they hold for those who undertake them “ (p. 119). Such is the case of the *poet*, who “does not teach us to look but who, desperately, tries to put together the possibility of always looking in different ways” (p. 131). Hence, “to *provoke* means creating land-slides, to disturb the balance, to stimulate unusual actions” (p. 141). The essential thing is to understand that the educator is no longer an agent of mediation but becomes a producer of evolution and change. S/he follows the path of seduction. “In the final analysis this is the goal of all education that it seeks to empower the individual to be formed: to promote intellectual

también la meta a la que se dirige esta obra y nos descubren sus autores. En efecto, la finalidad última se deja a expensas de quien se acerca a la lectura, quizá sintiéndose identificado con las imágenes que se describen, quizá descubriendo las suyas propias que le permiten explicarse como educador. Lo cierto es que “no se pretende dar a entender que el pensamiento, el lenguaje o el relato metafórico sean mejores o más valiosos que el lógico o el científico” (p. 13). Se trata, más bien, de mostrar las potencias explicativas e incitadoras de la metáfora recreando los momentos de formación y educación en los que las ponemos en juego. En suma, un libro que, en todo caso, no dejará indiferente al lector; sin duda altamente recomendable para aquéllos que asuman el riesgo de dejarse seducir por la palabra y el pensamiento, como para quienes se atrevan a hacer de él un elemento disparador y sugerente con los que habrán de ser futuros educadores.

Inmaculada Montero García
UNIVERSIDAD DE GRANADA

ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA INTERCULTURAL
Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (eds.)
Barcelona: Octaedro. 188 pp.

Una Educación de calidad es necesariamente, y cada vez más, una Educación Intercultural. Y esta resulta imprescindible en un mundo globalizado y en crisis, en el que las diversas culturas que componen el planeta se encuentran cada vez más en contacto; las modernas tecnologías de la comunicación, los flujos migratorios, las posibilidades de traslado de personas, mercancías e informaciones, contribuyen de forma espectacular a mantener constantemente en contacto las culturas. Ya nadie duda de la relevancia de una Educación Intercultural que desarrolle el respeto a las diferencias, la tolerancia, las habilidades de interacción y cooperación, que disminuya prejuicios y estereotipos empobrecedores, que contribuya a construir unas sociedades solidarias y sostenibles con la participación activa de las minorías.

Sin embargo, una gran parte del profesorado en los centros educativos españoles afirma no sentirse

emancipación” (p. 154). The authors reveal to us that this is also the goal of this work. Indeed, the ultimate goal is left to the reader, who perhaps feels identified with the images described, perhaps discovering their own that enables them to explain themselves as educators. The truth is that “it is not intended to imply that thought, language or metaphoric narrative are better or more valuable than the logical or scientific” (p. 13). It is, rather, to show the explanatory and provocative power of metaphor, recreating moments of training and education in which we put ourselves at risk. In short, this is a book that, in any case, will not leave the reader unmoved; it is, without doubt, highly recommended for those who take the risk of being seduced by word and thought, and for those who dare to make it a liberating and suggestive element to those who will become future educators.

Inmaculada Montero García
UNIVERSIDAD DE GRANADA

ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA INTERCULTURAL
Santos Rego, M.A. & Lorenzo Moledo, M. (eds.)
Barcelona: Octaedro. 188 pp.

Quality education is necessarily, and increasingly, an Intercultural Education. And this is essential in a global world in crisis, in which the various cultures that make up the planet are increasingly in contact; modern communication technologies, migration, the chances of moving people, goods and information, contribute dramatically to maintain constant contact cultures. No one doubts the importance of intercultural education to develop respect for differences, tolerance, cooperation and interaction skills, to decrease prejudices and stereotypes impoverishing, to help build mutually supportive and sustainable with the active participation of the minorities.

However, much of the teaching in Spanish schools claims not feeling yet ready to face the tasks involved in intercultural education, and the challenges posed by multiculturalism, and this de-

todavía preparado para enfrentar las tareas que conlleva la Educación Intercultural, y los retos que la multiculturalidad plantea, y ello a pesar de que las oportunidades de formación en el tema no son en absoluto escasas. Creemos necesario que en la formación se produzca un incremento de la reflexión, los debates y el consenso entre profesionales y profesorado de la Pedagogía Intercultural. Es por todo ello que los textos como el que nos ocupa constituyen una valiosa aportación y una ayuda inestimable al estimular y facilitar las posibilidades de diálogo y discusión. Al mismo tiempo, suponen una orientación relevante a la hora de diseñar e implementar programas interculturales para conseguir las destrezas, competencias y valores necesarios en el mundo actual.

El libro del que son editores Miguel Ángel Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo, revisa muchos de los conocimientos actuales de Pedagogía Intercultural, aportando a la vez elementos nuevos para la teoría y la práctica educativa en los centros. A lo largo de sus páginas se revisan aspectos relacionados con la inmigración y las minorías, con las destrezas y habilidades que favorecen la conexión y la comunicación en contextos heterogéneos, recogiendo algunas iniciativas pedagógicas y revisando las ventajas que todo ello supondría de cara a la sostenibilidad, a la cohesión social y a la solidaridad en nuestras sociedades. En los diversos capítulos se destaca el papel del profesorado y la necesidad de una formación adecuada para saber desarrollar entre el alumnado competencias interculturales.

Nos parece muy oportuna y acertada la propuesta de Santos y Moledo de otorgar una mayor relevancia a la educación afectiva y moral -saber convivir, desarrollar empatía, saber cooperar, vivir valores morales...-, aspectos tanto tiempo minusvalorados por algunas pedagogías oficiales, pero imprescindibles en una educación intercultural. Los autores conciben la educación intercultural unida a la educación en valores para la ciudadanía y la democracia, abarcando aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

En el segundo capítulo Santos Rego se propone ayudar a pensar vías de acción y programas de intervención, contemplando la Educación Intercultural y el codesarrollo con las minorías como un recurso clave para el desarrollo sostenible, la equidad,

spite the fact that training opportunities in the field not are by no means rare. We need that training is an increase of reflection, discussion and consensus among professionals and faculty of the Intercultural Education. It is for these reasons that the texts as the present one are a valuable contribution and invaluable help to stimulate and facilitate opportunities for dialogue and discussion. At the same time, represent an important guidance when designing and implementing programs to achieve intercultural skills, competencies and values needed in today's world.

The book's editors are Miguel Angel Santos Rego and Mar Lorenzo Moledo, reviews many of the current knowledge of Intercultural Education, while bringing new elements to the theory and educational practice in schools. Throughout its pages are reviewed issues related to immigration and minorities, with the skills and abilities that support the connection and communication in heterogeneous contexts, pedagogical initiatives collecting and reviewing all the advantages that would in the face of sustainability to social cohesion and solidarity in our societies. In the various chapters highlights the role of teachers and the need for adequate training to know how to develop intercultural skills among students.

It seems very timely and successful proposal by Santos and Moledo to give greater prominence to the emotional and moral education-how to live, develop empathy, learn to cooperate, to live moral values ... - so long undervalued aspects pedagogies by some officers, but essential in intercultural education. The authors conceive intercultural education combined with values education for citizenship and democracy, encompassing cognitive, affective and behavioral.

In the second chapter Santos Rego proposes help think courses of action and intervention programs, contemplating Intercultural Education and co-development with minorities as a key resource for sustainable development, equity, peace and social cohesion in times of crisis. He arise migration as a factor of development and social transformation. Interestingly, the author emphasizes the role and strength of immigrant women in all these processes.

la paz y la cohesión social en tiempos de crisis. Se plantean las migraciones como factor de desarrollo y transformación social. Resulta interesante el hincapié que el autor hace en el papel y la fuerza de la mujer inmigrante en todos estos procesos.

Se ofrece a continuación un estudio acerca de la técnica del Jigsaw o puzzle de Aronson y la implementación de la misma por un grupo de profesores y profesoras que trabajan en ambientes multiculturales. El Jigsaw constituye una estrategia de trabajo activo y cooperativo que puede convertirse en una eficaz ayuda y servir de orientación para otras actividades interculturales en el aula, donde frecuentemente el profesorado se queja de no poseer herramientas suficientes para el trabajo con temas de interculturalidad. El estudio muestra que, en opinión del profesorado, se consiguen efectos positivos importantes en la dinamización del aula, en la motivación y estimulación del alumnado, así como en el aprendizaje de la interacción cooperativa, fundamental en la educación intercultural.

En el cuarto apartado se informa sobre la aplicación de un programa de intervención con familias inmigrantes para tratar de aumentar su participación activa en el centro escolar y en la sociedad. La participación de estas familias suele ser menor que la de las familias autóctonas con el consiguiente perjuicio para ellas y para el desarrollo y rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Se argumenta sobre sus problemáticas y necesidades, uniendo las posibilidades de integración con la participación en la esfera pública, donde la escuela resulta un recurso fundamental. A través del programa se les proporciona información y conocimientos necesarios para interaccionar de forma positiva no solo con el centro sino también con sus hijos e hijas, lo cual resulta de importancia crucial en el desarrollo infantil y en el aprovechamiento de la diversidad en los centros.

El último capítulo lo constituye un estudio empírico acerca de la importancia que un grupo de familias inmigrantes conceden a la educación escolar de sus hijos e hijas. Se reconoce que la integración escolar es un desafío importante para el sistema educativo español que no ha logrado alcanzar los resultados deseados y que suele encuadrar a niños y niñas inmigrantes en el marco de la educación compensatoria o del alumnado con necesidades es-

The following is a study about the technique of the Jigsaw or Aronson's puzzle and implementation of the same by a group of teachers working in multicultural environments. The strategy is that the Jigsaw is an active and cooperative work that can become an effective help and provide guidance for other cultural activities in the classroom, where teachers often complain of not having enough tools to work with intercultural issues. The study shows that, in the opinion of teachers, significant positive effects are achieved in energizing the classroom, the students' motivation and stimulation and learning in cooperative interaction, central to intercultural education.

The fourth section reports the implementation of an intervention program with immigrant families to try to increase their active participation in school and society.

The participation of these families is generally lower than that of native families with the consequent damage to them and to the development and school performance of their children. We argue about their problems and needs, combining the possibilities of integration with the participation in the public sphere, where the school is a critical resource. Through the program are provided with information and skills to positively interact with not only the center but also with their children, which is of crucial importance in child development and the use of diversity in schools.

The final chapter is an empirical study about the importance of a group of immigrant families attach to schooling their children. It is recognized that school integration is a major challenge for the Spanish education system that has failed to achieve the desired results and often mentor immigrant children in the context of compensatory education or students with special needs. The study concludes that immigrant families are a relevant attribute to the schooling of their children. As a curiosity, more Latino families than Arab origin considered it more important that their culture is taken into account in school.

In short, the book is an interesting tool that can be used by professionals Intercultural Education, by teachers and students education ca-

pecíficas. Concluye el estudio que las familias inmigrantes atribuyen mucha o bastante importancia a la educación escolar de sus hijos. Como dato curioso, más familias de origen latino que de origen árabe consideraron importante que su cultura se tenga en cuenta en la escuela.

En resumen, el libro constituye una interesante herramienta que puede ser utilizada por los profesionales de la Educación Intercultural, por el profesorado y el estudiantado de carreras de Educación, en debates, cursos, seminarios, etc. Los retos que tiene planteados la Educación Intercultural necesitan de la reflexión, del diálogo, el intercambio y el consenso de todos para avanzar, y los textos como este presentan una buena oportunidad para ello.

Ma Dolores Pérez Grande
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN. UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA

Dietz, Gunther (2012). México, Fondo de Cultura Económica. 288 pp.

La presente obra es una edición actualizada y ampliada de otra anterior (Dietz, 2003) publicada en la etapa en que el autor era profesor de la Universidad de Granada. Es un libro en el que se trata de forma exhaustiva la educación intercultural, en el contexto antropológico. Se analizan en profundidad los conceptos de multiculturalismo e interculturalidad, con sus repercusiones y condicionantes sociales y pedagógicos. Un libro de referencia especialmente para los profesionales de la educación, tanto los profesores universitarios que nos centramos fundamentalmente en los aspectos teóricos como para los profesores y maestros de la enseñanzas básicas y medias, que afrontan cada día los retos de la integración de minorías en las aulas. También de interés para estudiosos de la problemática social en general.

El autor muestra su dominio de este ámbito de estudio, con su peculiar visión crítica, incidiendo en las relaciones del campo teórico con la práctica de las diversas realidades sociales, analizando las situaciones de las minorías étnicas o religiosas, tam-

reers, debates, courses, seminars, etc. The challenges facing intercultural education need of reflection, dialogue, exchange and consensus of all to advance, and texts as this presents a good opportunity.

Ma Dolores Pérez Grande
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN. UNA APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICA

Dietz, Gunther (2012). México, Fondo de Cultura Económica. 288 pp.

This book is an update and extensive edition from the last work (Dietz 2003), published at the stage when the author was a professor at the University of Granada. This book deals a thoroughly intercultural education, in the context of anthropology. It examines in-depth the concept of multiculturalism and interculturality, including their factors and, social and pedagogical impacts. It is a book for education professionals, as well as academics that who are focused on theory aspects as teachers of elementary and high schools, the ones who faced to the challenges of minority integrations in the classroom every day. Also, it is really interesting for studios in social problems in general.

The author shows his mastery on the field of study with a critical point of view, focusing on the theoretical field's relationships with a practice of variety of social realities, analyzes ethnic or religious minorities, which immigrated to the host societies, and criticizes assimilationist educational policies that do not improve interculturality. He mentions con-

bién inmigradas en las sociedades de acogida, criticando las políticas educativas asimilacionistas, que no fomentan la interculturalidad. Hace continuas referencias a las situaciones concretas, observables en los contextos europeos y americanos especialmente, enmarcando las situaciones en sus referentes ideológicos, históricos, políticos, económicos.

El papel de la cultura, los movimientos sociales, el diálogo, los valores, la diversidad... son algunos de los temas de estudio y reflexión que ofrece la lectura, siempre con la referencia hacia la práctica educativa concreta, un referente ideológico, necesario para aclararse hacia dónde enfocar en los criterios profesionales que determinan nuestra práctica educativa, al optar por planteamientos críticos.

El autor manifiesta que interculturalidad, etnicidad y educación intercultural es una de sus principales áreas de interés, la presente obra así lo demuestra. Los estudios de campo, los proyectos de investigación realizados y las publicaciones derivadas muestran su dominio y lo reconocen como una autoridad en la materia de estudio.

Su visión de la educación se enmarca dentro del paradigma sociocrítico, que plantea el análisis de la realidad para transformarla, de forma que se produzcan mejoras para la totalidad de la población, postura que reclama la necesidad de seguir creyendo en la utopía, necesaria siempre, máxime en el mundo de crisis actual en el que nos encontramos, en que buscamos la emancipación individual y colectiva.

Matías Bedmar Moreno
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Traducido por Xiomara del Carmen Narez Tadeo

APORTACIONES A LA EDUCACIÓN SOCIAL: UN LUSTRO DE EXPERIENCIAS

**Cruz Díaz, M. R. y García Rojas, A.D. (Eds.) (2011).
Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones. 302 pp.**

El proceso de incorporación a los planes de Convergencia Europea de los nuevos Grados Universitarios tienen como precedentes relevantes e importantes acciones formativas y de intervención socioeducativa desde que arrancase el plan de experimentación (2003) con la convocatoria de Ex-

tinuously the specific situations, especially visible in European and American contexts, including the situations into their ideological, historical, politic and economic referents.

The role of culture, social movements, dialogue, values, and diversity, are some of the reflection and study topics in the reading. It always refers into the educational practice, an ideological reference, needed to clarify where to focus the professional criteria, that determines the educational practice through critical approaches.

The author states that his principal areas of interest are intercultural, ethnicity and intercultural education. His mastery is demonstrated on his field studies, research projects and publications, and he is also recognized as an authority on the subject matter.

His point of view about education forms part of the socio-critical paradigm, which explains and analyzes the reality to transform it, in order to make improvements for the entire population. This stance demands the need to continue believing in utopias, especially in this current world crisis in which we are immersed, where we still look for individual and collective emancipation.

Matías Bedmar Moreno
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Translated by: Xiomara del Carmen Narez Tadeo

APORTACIONES A LA EDUCACIÓN SOCIAL: UN LUSTRO DE EXPERIENCIAS

**Cruz Díaz, M. R. y García Rojas, A.D. (Eds.) (2011).
Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones. 302 pp.**

The process of joining the European Convergence plans for new university degrees have the relevant precedents and massive training activities and educational intervention since arrancase experimentation plan (2003) with the announcement of pilot for implementation of the European Credit, follo-

perencias Piloto para implantación del Crédito Europeo, seguidas por la elaboración de informes de las Guías Académicas que encuentran el nuevo marco metodológico con las convocatorias de incentivos para las titulaciones, fecha de cierre de la experiencia piloto e implantación del Título de Grado en Educación Social.

Fruto de estas iniciativas activas, dinámicas y participativas surge la presente publicación que se presenta como testimonio del ejercicio de reflexión y acción que ha supuesto para los Educadores Sociales de la Universidad de Huelva la reestructuración de las enseñanzas superiores. Europa contempla como eje educativo común a toda la Unión Europea, el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje poniendo el acento en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

El lector, podrá enriquecerse, desde la perspectiva que aporta el trabajo desarrollado durante cinco años, de toda la experiencia, madurez, reflexión y el “buen hacer” de expertos formadores. Desde las bases conceptuales, a la práctica en el puesto de trabajo, desde la planificación académica a la intervención con grupos marginales, desde la conferencia al taller, el abanico de ilustradas experiencias en torno a la Educación Social, pretenden enriquecer la formación de los profesionales al tiempo que motivar a todas aquellas personas interesadas en la intervención socioeducativa y en la acción social.

La amplia variedad de temáticas en las que se distribuye la publicación a lo largo de sus treinta y seis capítulos nos permite indagar en la perspectiva poliédrica de la Educación Social contemplada desde la visión de maestras y maestros, pedagogas y pedagogos, Educadores y Educadoras Sociales, así como Profesorado Universitario vinculado a diferentes centros españoles (Universidad de Huelva, de Santiago de Compostela, de Murcia, de Sevilla, etc.).

Las líneas y perspectivas que se abordan en esta publicación son de muy diversa naturaleza, incidiendo, especialmente en los espacios y contextos de profesionalización, formación y competencias del Educador/a Social. Las numerosas

wed reporting by the Academic Guide to find the new methodological framework calls for incentives for qualifications, the closing date of the pilot and implementation of the Degree in Social Education.

The result of these initiatives active, dynamic and participatory arises this publication is presented as evidence of the exercise of reflection and action that has led to social educators from the University of Huelva restructuring of the higher teachings. Europe seen as educational axis common to the entire European Union, the emphasis on learner-centered education with emphasis in terms of student acquisition of skills, abilities, skills and values that enable progressive updating of knowledge to throughout his life.

The reader may get rich, from the perspective provided by the work done for five years, the whole experience, maturity, reflection and “good work” of expert trainers. From the conceptual, to practice in the workplace, from the academic planning for intervention with marginal groups from the conference to the workshop illustrated the range of experiences on social education, should enrich the training of professionals while encouraging all those interested in the educational intervention and social action.

The wide range of topics in which the publication is distributed over thirty-six chapters allows us to investigate in the perspective of Social Education polyhedral seen from the view of teachers and teachers, pedagogues and teachers, Social Educators, University Professors and linked to different Spanish centers (University of Huelva, Santiago de Compostela, Murcia, Seville, etc.).

Lines and perspectives addressed in this publication are of very different nature, focusing especially on the spaces and contexts of professionalism, training and skills Educator / a Social. The numerous contributions collected in the work can be located within one of these categories: Gender, marginalization and social exclusion, Intercultural Education, Socio-Cultural, community action and intervention, social education in both formal and non-formal labor integration and other related to health education, such as: Addiction and substance abuse, sexuality, ... In turn, they provide a number of resources for intervention socioeducativa from the performing

aportaciones recogidas en la obra se pueden ubicar dentro de alguna de estas categorías: Género, Marginación y exclusión social, Educación Intercultural, Animación Sociocultural, Acción e intervención comunitarias, Educación Social en ámbitos formales y no formales, Inserción Sociolaboral, así como otras relacionadas con la Educación para la Salud, como son: Adicciones y drogodependencias, sexualidad,... A su vez, se facilitan una serie de recursos para la intervención socioeducativa desde las artes escénicas, el cine y la radio junto a informes y memorias oficiales de la actual titulación de Grado en Educación Social impartida en la onubense.

Por ello, consideramos ésta, una obra de referencia básica, ya que en ella se analizan por un lado, los múltiples ámbitos en los que un Educador/a Social puede desarrollar su profesión, y se describen por otra, algunas de las numerosas funciones y espacios donde se puede realizar una intervención socioeducativa, teniendo en cuenta a diferentes colectivos: infancia, juventud, adultos y excluidos principalmente. Sin duda, Educadores/as Sociales junto a otros profesionales relacionados con el ámbito socioeducativo pueden encontrar en ésta una obra de consulta, apoyo y referencia básica para su intervención socioeducativa.

Encarnación Pedrero García
UNIVERSIDAD pablo de olavide

arts, film and radio with reports and official reports Current Degree in Social Education imparted in Huelva.

We therefore consider this a basic reference work because it discusses one hand, the many areas in which an Educator / a Social can develop their profession, and are described by another, some of the numerous features and spaces where you can make a socio-educational intervention given to different groups: children, youth, adults and mainly excluded. Certainly, Educators / as Social with other professionals involved in the field can be found in this reference work, support and basic reference for socio-educational intervention.

Encarnación Pedrero García
UNIVERSIDAD pablo de olavide

RESUMEN DE TESIS / THESIS ABSTRACT

EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Pedrero García, E.(García Martínez, A. y Morón Marchena, J. A., dirs.). 2012. Universidad Pablo de Olavide (España/ Spain)

La Tesis Doctoral titulada *Educación para la Salud y Pedagogía de la Muerte* se presenta estructurada en tres grandes bloques: una aproximación teórica al foco de la investigación, a modo de necesaria fundamentación teórica, la explicitación de la metodología de la investigación empleada, los resultados de la investigación y las conclusiones, propuestas de actuación y futuras líneas de investigación para el desarrollo de la Educación para la Muerte en el ámbito universitario.

De manera más precisa, podemos decir que el primer capítulo denominado *Aproximación teórica al foco de la investigación* está claramente orientado a servir como fundamento de partida, aportando un trazado teórico de la Educación para la Salud como disciplina fundamentadora de la Educación para la muerte. En este primer capítulo se realiza una aproximación teórica al concepto de Educación para la Salud, se explicita la relación entre Educación para la Salud y comunidad, para finalmente centrarse en el sistema educativo, el currículum y la vinculación entre la Educación para la Muerte y el resto de temas transversales.

El segundo capítulo, *Metodología para la investigación*, parte de la necesidad de dar a conocer el plan-

EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Pedrero García, E.(García Martínez, A. y Morón Marchena, J. A., dirs.). 2012. Universidad Pablo de Olavide (España/ Spain)

The doctoral thesis entitled *Health Education and Pedagogy of Death* is structured in three sections: a theoretical approach to the focus of the investigation, as a necessary theoretical foundation, the explanation of the research methodology used, the results of research and findings, proposed actions and future research for the development of Education for Death in the university.

More precisely, we can say that the first chapter called *Theoretical approach to research focus* is clearly oriented to serve as a starting basis, providing a theoretical path for Health Education as foundational discipline of Education for death. In this first chapter provides a theoretical approach to the concept of Health Education, made explicit the relationship between health education and community, to finally focus on the education system, the curriculum and linking for Death Education and other cross-cutting issues.

The second chapter, *research methodology*, from the need to present the general approach

teamiento general de la presente investigación, así como los objetivos y la presentación de las diferentes estrategias metodológicas (cuantitativa y cualitativa) utilizadas. Se describe todo el proceso investigador desde el propio diseño hasta los criterios epistemológicos y metodológicos considerados, tanto en el empleo de la metodología cualitativa como en la cuantitativa, así como los principios éticos de los que parte la investigadora en su trabajo. También se describen las diferentes estrategias de recogida de datos, analizando sus funciones en la presente investigación en relación con su alcance en el marco de la investigación interpretativa y sus propias características.

El capítulo tercero, titulado *Análisis documental*, supone la aproximación desde una perspectiva pluridisciplinar del tema objeto de estudio. En él, se analiza la temática de la muerte desde diferentes ramas del saber, que de un modo y otro, han afrontado el proceso de la muerte a través de múltiples aspectos. De esta forma el capítulo se divide en ocho grandes apartados donde se abordan: aspectos generales, médicos, psicológicos, filosóficos, éticos, sociales, religiosos y educativos sobre el fenómeno de la muerte. De esta forma, quedan delimitadas la mayor parte de ramas científicas englobadas en la tanatología.

En el cuarto capítulo, titulado *Análisis e interpretación de datos*, se exponen los resultados obtenidos tanto desde una perspectiva descriptiva como eminentemente interpretativa. En efecto, se trata de dar a conocer los resultados de la investigación, y por consiguiente, los resultados obtenidos que se han considerado relevantes a lo largo de todo el proceso de creación y recreación de los análisis e interpretación de los datos. En este capítulo, se incluyen los resultados obtenidos a través de diferentes estrategias metodológicas utilizadas, tanto cualitativas como cuantitativas. Por lo que el capítulo se fracciona en tres apartados concretamente, donde se incluyen los resultados por una parte de las entrevistas realizadas al profesorado, por otra los cuestionarios y los grupos de discusión efectuados a los estudiantes.

El último capítulo, *Conclusiones y propuestas de actuación*, está dedicado íntegramente a presentar las conclusiones halladas a través de los diferentes instrumentos metodológicos, así como algunas propuestas de actuación concretadas en un programa de Educación para la Muerte, y algunas futuras líneas de actuación, ambas de aplicación en la enseñanza universitaria.

of this research as well as the objectives and the presentation of the different methodological strategies (quantitative and qualitative) used. It describes the entire research process from the design itself to the epistemological and methodological criteria considered, both in the use of qualitative methodology in quantitative as well as ethical principles that part of the research in their work. It also describes the different data collection strategies, analyzing their roles in this investigation regarding its scope within interpretive research and their own characteristics.

The third chapter, titled documentary analysis, involves multidisciplinary approach from a perspective of the topic under study. In it, he examines the theme of death from different branches of knowledge, which in one way and another, have faced the death process across multiple aspects. This chapter is divided into eight main sections which address: general, medical, psychological, philosophical, ethical, social, religious and educational about the phenomenon of death. Thus are delimited most scientific branches encompassed in thanatology.

In the fourth chapter, entitled Analysis and interpretation of data, we present the results obtained from both a descriptive and interpretative eminently. Indeed, it is to present the results of research, and therefore the results that have been considered relevant throughout the entire process of creation and recreation of the analysis and interpretation of data. This chapter includes the results obtained through different methodological strategies used, both qualitative and quantitative. So the chapter is split into three sections namely, which includes the results for some of the interviews conducted for teachers, on the other questionnaires and focus groups conducted with students.

Finally, the last chapter of this study, entitled Conclusions and proposals for action, is entirely devoted to present the conclusions found by different methodological tools and made specific proposals for action in a program for Death Education and some future lines of action, both for application in university education.

ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS / EDUCATIONAL ACTIVITIES

Revista Española del Tercer Sector

Toda la **información** para conocer en profundidad los **temas actuales** del **Tercer Sector**.

- Artículos y textos inéditos de investigadores y expertos del sector.
- Temas sociales con un enfoque multidisciplinar (económico, social, político, gestión...)
- Dirigida a profesionales, entidades sociales y empresas con interés en la inclusión social, la igualdad, la economía social...
- Una visión internacional, un panorama hispanoamericano y europeo.
- Una publicación con periodicidad cuatrimestral

Suscripción online: **gratuita**
Inscripción impresa: **25€ (3 números)**
Más información en: **fundacionluisvives.org/rets**
tlf.: 91 540 08 78



Editorial

2012. Año Europeo por un Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional

Opinión

La ética del cuidar, *Begoña Román*

Monográfico

2012. Año Europeo por un Envejecimiento Activo y de la Solidaridad Intergeneracional

Año Europeo 2012 - Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional.

¿De qué hablamos?, *Xavier Lorente*

Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores, *Lourdes Bermejo*

Las personas mayores proveedores de conocimientos y cuidados.

El papel de los programas intergeneracionales, *Sacramento Pinazo*

Ocio y participación social de las personas mayores. Evaluación de un programa de Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario en la ciudad de Granollers,

T. Morata y E. Palasí

Teleasistencia pública en España: consideraciones de sus efectos en los servicios sociales y sanitarios, *María Teresa Leal, Juan Carlos Aceros y Miquel Domènech*

Inteligencia emocional con mayores en un contexto de educación formal, *Miguel Martín*

Intercambio

La memoria de la comunidad: La línea cronológica. Una técnica para la evaluación participativa de acciones comunitarias, *Estefanía Crespo, Anna Ciraso y Xavier Úcar*

La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro, *Miquel Castillo*

Libros recuperados

El libro rojo del cole

Publicaciones

Persona e iniciativa social

Propuestas

Próximos números monográficos

COLABORAN EN ESTE NÚMERO/ CONTRIBUTIONS TO THIS ISSUE

Carmen Orte Socias

Licenciada en Psicología y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Islas Baleares. Catedrática de Universidad, está especializada en temas de prevención de la inadaptación social y prevención de drogodependencias, temáticas en las que ha realizado su carrera docente e investigadora desde sus primeros trabajos como Becaria de Formación de Personal Investigador (FPI) del Ministerio de Educación y Ciencia. Es la investigadora principal del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB en relación a la prevención familiar de las conductas problema y drogodependencias. En este ámbito, el grupo ha realizado la adaptación cultural y validación del Programa de Competencia Familiar (PCF/SFP 7-13), la creación de materiales y vídeos didácticos, la formación de formadores para la aplicación del programa presencial y online, así como los estudios longitudinales sobre los efectos de este programa de prevención de conductas problema y drogodependencias. Es la directora de la Universitat Oberta per a Majors de la UIB y la directora del Anuari de l'Envel·liment Illes Balears.

Lluís Ballester Brage

Doctor en Filosofía (UIB) y en Sociología (UAB), diplomado en Trabajo Social (UIB). Desde 1996 es Profesor de Métodos de Investigación Educativa en la Universitat de les Illes Balears (UIB). Fue responsable de Planificación y Estudios del Servicio de Acción Social y Sanidad del Consell de Mallorca (1990-96); director de la Agencia de Calidad Universitaria de las Islas Baleares (AQUIB) y director del Instituto de Ciencias de la Educación de la UIB (2007-2011). Las líneas de investigación que ha desarrollado han tratado las estrategias sociales y familiares frente a las necesidades sociales, así como el desarrollo de la competencia familiar y la parentalidad positiva. Miembro del grupo GIFES, ha participado en la traducción, adaptación cultural y validación del Programa de Competencia Familiar (PCF/SFP 7-13), así como en los estudios longitudinales sobre los efectos del mismo. Es formador de formadores acreditado para la implementación del Programa de Competencia Familiar.

Martí X. March Cerdà

Licenciado y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Profesor de la Universidad de las Islas Baleares desde el año 1976, ha-

biendo impartido diversas asignaturas en los estudios de Grado, de Master o de Doctorado. Es, actualmente, Catedrático de Universidad de Sociología de la Educación y de Pedagogía Social del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universidad de las Islas Baleares. Ha sido vicepresidente de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social y Vicerrector Primero de Planificación y Coordinación Universitaria de la Universitat de les Illes Balears. Tiene más de 150 publicaciones -libros, capítulos de libros y artículos de revistas- sobre sociología de la educación, evaluación de programas, sobre la pedagogía de la inadaptación social con menores, sobre la gerontología educativa y social, y sobre las drogodependencias. Ha participado sobre estas mismas temáticas en más de cien congresos, seminarios y jornadas a nivel de España y a nivel internacional, con la presentación de ponencias, comunicaciones y conferencias. Ha realizado, con el grupo GIFES la adaptación del Programa de Competencia Familiar para España. Es director del Anuari de l' Educació de les Illes Balears.

Sonja Bröning

Recibió su Maestría en Ciencias de la Educación y Doctora en Psicología por la Universidad Ludwig-Maximilians-Universität en Munich. Desde 2009, ha trabajado como investigadora en el Centro de Prevención Alemana de Investigación de las Adicciones en la Infancia y la Adolescencia, ubicado en el Centro Médico de la Universidad de Hamburgo-Eppendorf. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de prevención selectiva e indicada, la investigación y la adicción a la investigación del apego/ familia. Además, trabaja como consejera, capacitadora y mediadora.

Diana Moesgen

Recibió su Maestría en Psicología por la Radboud Nijmegen University y su doctorado de la Universidad Técnica de Braunschweig. Desde 2006, ha trabajado como investigador en el Instituto Alemán de Investigación de la Adicción Prevención und de la Universidad Catholich de Ciencias Aplicadas de Colonia. Además, actualmente trabaja como consejero y terapeuta conductual.

Michael Klein

Recibió su Maestría y Doctorado en Psicología por la Universidad de Trier, Alemania. Estudió en la Universidad de Georgetown, Washington, DC, EE.UU. Ha trabajado como psicoterapeuta desde 1980 y psicólogo jefe en diferentes clínicas de tratamiento hospitalario en el ámbito de las adicciones. Desde 1994 es Profesor de Psicología Clínica y de Investigación Aplicada a la adicción Universidad Católica del Norte-Westfalia, Colonia. Sus líneas de investigación son: la prevención selectiva e indicativo en el campo de la salud mental y la transmisión de la adicción, adictivo familiar de trastornos mentales, violencia y abuso de sustancias. Ha fundado el primer programa de Maestría de la terapia de adicción en Alemania y es director del Instituto Alemán de Investigación de Adicciones de y Prevención e Investigación de Enfermedades (DISuP).

Jorge Negreiros

Es profesor de Psicología sobre la conducta desviada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto. Actualmente es responsable de los cursos de intervención en conductas adictivas y la intervención en conductas antisociales y delictivas de los programas de maestría y doctorado en Psicología. De 2005 a 2009, fue el representante de Portugal en el Grupo Pompidou del Consejo de Europa. De 2001 a 2007 fue responsable de estudios sobre la prevalencia y los patrones de consumo problemático de drogas en Portugal en el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (OEDT). Ha publicado varios libros, artículos y monografías sobre el abuso de sustancias en la adolescencia, programas de prevención de abuso de drogas y delincuencia juvenil. Entre sus intereses actuales de investigación se incluyen la prevención del abuso de sustancias, la evaluación de abuso de sustancias de tratamiento, los rasgos psicológicos de los delincuentes juveniles y de la evaluación del riesgo de violencia en los menores.

Karol L. Kumpfer

Doctora., es una india americana (Pawnee) psicólogo y profesor de Promoción de la Salud y la Edu-

cación de la Universidad de Utah. Se especializa en la investigación transcultural y la difusión de las intervenciones basadas en la evidencia del fortalecimiento de la familia, incluyendo a su propio *Fortalecimiento del Programa Familias* para prevenir el abuso de sustancias, delincuencia, maltrato infantil, y mejorar los resultados de los niños. Desde 1998 a 2000, se desempeñó como Director del Centro de DHHS/ SAMHSA para la Prevención del Abuso de Sustancias (CSAP) en Washington, D. C. Ha publicado más de 450 artículos, libros o monografías sobre la prevención del abuso de sustancias incluyendo las agencias gubernamentales de Estados Unidos (NIDA, CSAP) y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD) en Viena, Austria, por su Guía y Compendio de los programas de aptitudes de la familia.

Joaquin Fenollar

Doctor que recibió su grado doctoral en Promoción de la Salud y la Educación de la Universidad de Utah en 2011. Dr. Fenollar es actualmente miembro de la facultad en el Departamento de Kinesiología y Promoción de la Salud, de la Universidad de Kentucky, donde imparte cursos de pregrado en Salud Humana y Bienestar, la educación sobre drogas, y otros temas relacionados con la Promoción de la Salud y Educación. Sus líneas de investigación son los enfoques de la familia en los programas de prevención de la salud y actividades de la salud /física en las escuelas y las familias.

Ciara Jubani

Es Administradora Adjunta y Coordinadora de Educación, Prevención e Intervención con la Blanchardstown Local Drugs Task Force, Dublín, Irlanda donde también es Directora del Programa y Coordinadora para las implementaciones SFP. También está acreditada al grupo SFP Irlanda como capacitadora, líder y consultora. Es miembro graduado de la Sociedad Psicológica de Irlanda. Ciara es licenciada y ha recibido formación de postgrado en psicología y lleva nueve años de experiencia trabajando en el campo de la adicción y las intervenciones basadas en la familia. Da clases en la Universidad Nacional de Irlanda, Maynooth en adicción y psi-

cología en el certificado, diploma y programas de grado. Sus intereses se centran en la psicología de asesoramiento psicológico, de adolescente y familia y en la prestación de un tratamiento basado en la evidencia y el abuso de sustancias entre jóvenes y sus familias.

Vicente Llorent Bedmar

Profesor Titular de Educación Comparada en la Universidad de Sevilla. Past-President de la Sociedad Española de Educación Comparada. Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Ha escrito numerosos artículos sobre los sistemas educativos del Magreb y la inmigración en la UE. Ha organizado numerosos congresos y jornadas, sobre todo relacionados con la inmigración. Ha dirigido y participado en proyectos de investigación de eminente carácter socioeducativo, financiados por la AECID, UNICEF, Junta de Andalucía... Su actual línea de investigación gira en torno a la Familia, educación y desigualdades socioeducativas desde una perspectiva internacional.

Teresa Terrón Caro

Profesora Contratado Doctor del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Coordinadora del Máster Universitario "Género e Igualdad" de la Universidad Pablo de Olavide. Directora del Grupo Emergente de investigación SEJ-457 y miembro del Grupo de Investigación de Educación Ambiental, Diversidad y Codesarrollo (HUM 928). Sus líneas básicas de investigación son "Diversidad Cultural y Educación Social" así como "Migración, género y educación". Ha dirigido y participado en numerosos proyectos de investigación tanto a nivel nacional como internacional. Es autora y coautora de diversos artículos científicos y capítulos de libro sobre las temáticas antes expuestas.

Humberto Reynoso-Vallejo

Dr. Reynoso-Vallejo actualmente es Director de Evaluación de Programas en la Universidad de Massachusetts Medical School. En esta posición, está involucrado en la conducción de la salud cuan-

titativa y cualitativa de investigación de servicios desde una perspectiva multidisciplinar. El Dr. Reynoso-Vallejo ha publicado en los ámbitos de abuso de sustancias, envejecimiento, capital social y las cuestiones relacionadas con la salud entre los diversos grupos de población y los inmigrantes en el ámbito nacional e internacional. Antes de incorporarse a la Universidad de Massachusetts Medical School, fue miembro de la Escuela Universitaria de Trabajo Social, en la Facultad de Boston, y trabajó como coordinador de investigación en el Departamento de la Harvard Medical School de Medicina Social. Se formó como antropólogo médico en su país natal, México, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. En los Estados Unidos tiene un título de maestría en trabajo social clínico de Simmons School Escuela de Trabajo Social, y, una maestría y doctorado en política social en la Escuela Heller para la Política Social y Gestión de la Universidad de Brandeis.

Lee Staples

Dr. Staples es Profesor Clínico de la Universidad de la Escuela de Trabajo Social de Boston. Recibió su Maestría en Trabajo Social en la Universidad de California, Los Ángeles, y su doctorado en trabajo social y sociología de la Universidad de Boston. Su carrera profesional incluye una amplia experiencia como organizador de la comunidad, supervisor, director de personal, capacitador, consultor, entrenador y educador. El Dr. Staples práctica y publica en las áreas de la organización comunitaria de base, consumidores/ empoderamiento de la comunidad, el trabajo orientado a la tarea de grupo, desarrollo internacional y los derechos de los inmigrantes. Su investigación se ha centrado en el desarrollo de las ONG en los Balcanes, la capacitación de los consumidores en Israel, el capital social en Chelsea, los derechos de la salud mental con la Coalición de Massachusetts Clubhouse, el liderazgo de base, grupos de acción social, y la organización juvenil. Su libro, *Raíces al poder: Manual para la organización de base*, se usa ampliamente por los médicos y como material en muchas escuelas de trabajo social. Recientemente ha co-dirigido con jóvenes organización comunitaria: *Teoría y Acción con Melvin Delgado*.

Saúl Miranda Ramos

Licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México), Especialista y Master en Animación Sociocultural e Intervención Socioeducativa por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Estudiante de Magister en Psicología Comunitaria en la Universidad de Chile. Cuenta con gran experiencia en procesos comunitarios y Educación Superior en Zonas Rurales e Indígenas de México. Además, ha trabajado como profesor universitario, psicoterapeuta, investigador e interventor de programas sociales en temas de Educación Superior y Comunidades Rurales e Indígenas. Ha recibido reconocimiento del Gobernador de Arkansas (USA), el Premio Estatal a la Juventud de Puebla (México) y es ex becario de la Fundación Ford. Adicionalmente, ha organizado eventos académicos, participado como profesor invitado y capacitador, publicado artículos científicos, presentado conferencias, ponencias, talleres, clases, y colaborado en ONG's en Uruguay, Argentina, México, Perú, Costa Rica, Chile, España y Estados Unidos.

Marina Tomàs Folch

Es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, maestra y pedagoga por la Universidad de Barcelona. Desde 1999 dirige un grupo de investigación sobre la gestión del cambio en la Educación Superior: cambio de cultura, clima, conflicto y liderazgo. Es autora (junto con otros investigadores) de diversos libros fruto de la investigación realizada y de numerosos artículos en revistas europeas, internacionales y nacionales.

Georgeta Ion

Es doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Barcelona. En los últimos años ha participado en investigaciones relacionadas con estudios de género y las dinámicas organizativas universitarias y la evaluación de los estudiantes universitarios en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

M Dolores Bernabeu Tamayo

Diplomada en Enfermera, Licenciada en Antropología Social y Cultural y Doctora por la Universitat Autònoma de Barcelona. Autora de varios libros y capítulos de libros especialmente sobre el Aprendizaje Basado en Problemas, del que ha impartido talleres para docentes tanto a nivel nacional como internacional. Ha sido profesora de intercambio en diversas universidades de Suecia, Finlandia, UK, Holanda, Bélgica, Turquía. Es representante de la Conferencia Nacional de Directores de Centros Universitarios de Enfermería en la FINE (International Federation Nurses Educators y coordinadora de ENNE (European Network of Nursing Higher education). Las líneas de investigación están relacionadas con el Aprendizaje Basado en Problemas, la innovación y sobre el género en la universidad. Ha participado como ponente invitada en congresos nacionales e internacionales.

Carmen Pereira-Domínguez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y profesora titular de universidad en el Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa de la Universidad de Vigo. Imparte docencia en los estudios de Educación Social y Psicopedagogía. Su actividad investigadora se centra en el Área de Teoría e Historia de la Educación. Es autora de varios libros y artículos especializados, nacionales e internacionales, sobre formación permanente del profesorado, educación en valores e intervención pedagógica (en especial el cine).

Jordi Solé Blanch

Doctor en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili y educador social. Actualmente es profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya. Ha desarrollado su actividad profesional como educador social en centros de protección y en los servicios sociales. También ha trabajado como pedagogo en un Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia. Su actividad investigadora se centra en el Área de Teoría e Historia de la Educación y la formación de educadores sociales. Es autor de diferentes publicaciones académicas y divulgativas. Forma parte del Grupo de Investigación LES (Laboratorio de la Educación Social) de la UOC.

HAN COLABORADO COMO REVISORES EXTERNOS

Albert Gómez, Ma José (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Amador Muñoz, Luis Vicente (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Bento, Avelino (Universidade Aveiro, Portugal)
Ceballos Vacas, Esperanza Maria (Universidad de La Laguna, España - *Spain*)
Cruz Díaz, Ma del Rocío (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Cuenca Cabeza, Manuel (Universidad de Deusto, España - *Spain*)
De Miguel Badesa, Sara (Universidad Complutense de Madrid, España - *Spain*)
Díaz Araya, Alberto (Universidad de Tarapacá, Chile)
Dominguez Figaredo, Daniel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
González Prado, Ana Ma (Asociación Cultural Norte Joven, España - *Spain*)
Limón Domínguez, Dolores (Universidad de Sevilla, España - *Spain*)
López Nogueru, Fernando (Universidad Pablo de Olavide, España - *Spain*)
Machado-Casas, Margarita (University of Texas at San Antonio, Estados Unidos- *USA*)
Maganto Mateo, Juana Ma (Universidad del País Vasco, España - *Spain*)
Martínez González, Raquel-Amaya (Universidad de Oviedo, España - *Spain*)
Martínez Valle, Carlos (Universidad Complutense de Madrid, España - *Spain*)
Manitta, Aída Isabel (Universidad Católica de Córdoba - *Argentina*)
Melendro Estefanía, Miguel (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Nunes Pérez, Américo (Universidade Tras-os-Montes e Alto Douro, Portugal)
Paredes Labra, Joaquín (Universidad Autónoma de Madrid, España - *Spain*)
Ryynänen, Sanna (University of Eastern Finland, Finlandia- *Finland*)
Ruíz Corbella, Marta (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Sánchez Lissen, Encarna (Universidad de Sevilla)
Sanz Arazuri, Eva (Universidad de La Rioja, España - *Spain*)
Sentana, Claudio Javier (Universidad Católica de Córdoba, Argentina)
Sevillano García, María Luisa (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España - *Spain*)
Úcar Martínez, Xavier (Universidad Autónoma de Barcelona, España - *Spain*)
Vega Moreno, Ma Carmen (Universidad La Salle Campus de Madrid, España - *Spain*)
Vera Vila, Julio (Universidad de Málaga, España - *Spain*)
Vargas Vergara, Montserrat (Universidad de Cádiz, España - *Spain*)
Yubero Jiménez, Santiago (Universidad de Castilla-La Mancha, España - *Spain*)

NORMAS DE REDACCIÓN/ GUIDELINES FOR AUTHORS

1. INFORMACIÓN GENERAL

1.1. Alcance y política

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, ISSN 1139-1723, es el órgano de expresión científica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (**SIPS**) y lleva editándose desde 1986 sin interrupciones. Actualmente se publica en formato digital con periodicidad **semestral** (periodos: enero-junio; julio-diciembre) y solo publica artículos que muestren resultados de investigación; así como reseñas de libros y resúmenes de Tesis Doctorales recientes.

Una publicación plural y abierta a la reflexión y el debate sobre Pedagogía Social y Educación Social. Los objetivos que se pretenden a través de esta publicación son: producir y difundir conocimiento, impulsar creación de redes en las que participen tanto los profesionales de universidad como los de acción social, y fomentar la inserción profesional. Se dirige a profesionales y expertos del ámbito social así como al profesorado de los diferentes niveles educativos.

Los artículos se someten a revisión científica. La primera revisión la realiza el Consejo Editorial, quienes verifican que el manuscrito se ajusta tanto a la temática de la Revista como a las normas de

1. GENERAL INFORMATION

1.1 Scope and policy

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, ISSN **1139-1723**, it's the way of scientific expression of the Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). It's published continuously since 1986. Currently published in digital format on two issues per year (periods: January-June, July-December) and only publishes articles showing research results as well as book reviews and abstracts of recent doctoral theses.

It's a plural and open journal to reflection and debate on Social Pedagogy and Social Education. Includes dimensions: theoretical, methodological, teleological and practical. The objectives sought through this publication are to produce knowledge, promote the creation of networks involving both universities professionals such as social action, and promote employability. It is aimed at professional and social experts and professors from different educational levels.

All articles are subject to scientific review first by the Editorial Board, who checked the manuscript fits both the theme of the magazine as editorial standards, exhaustively. Secondly with

redacción, de manera exhaustiva. Una vez hayan sido valorado positivamente se procede a la revisión ciega por “referees” por parte de miembros del Comité de Expertos.

SE AGRADECE DE ANTEMANO A LOS/AS AUTORES/AS LA OBSERVACIÓN DE ESTAS NORMAS. PERMITIRÁ AGILIZAR EL PROCESO DE EVALUACIÓN Y EDICIÓN.

1.2. Originales

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria tiene como objetivo primordial colaborar en la difusión del creciente número de **resultados de investigación originales** que se realizan tanto a nivel nacional como internacional sobre Pedagogía Social y Educación Social, escritos en **español o portugués e inglés**.

Los artículos deben ser originales, inéditos y de relevancia, y no se presentarán, simultáneamente, en ninguna otra publicación. La aceptación de la publicación del artículo implica que el/la autor/a o autores/as transfieren los derechos de copyright al editor de la Revista. El Consejo de Redacción entiende que las opiniones vertidas por los/as autores/as son de su exclusiva responsabilidad. Para ello, será necesario aceptar las condiciones que irán encontrando en el proceso de remisión del artículo desde la plataforma OJS (*Open Journal System*), en relación a los *derechos de originalidad y difusión*.

Los/as autores/as deben proporcionar las referencias de trabajos similares que ya hayan sido publicados, o que están actualmente bajo consideración de otra revista. Si la obra ya ha sido presentada en una comunicación (tablas publicadas, ilustraciones o más de 200 palabras de texto, deben ser incluidos), los/as autores/as deben proporcionar los detalles en una carta de presentación. La revista tendrá en cuenta la publicación de la obra que ya ha sido presentada como un breve resumen o un póster en un congreso, pero no como un trabajo completo. El/la autor/a remitirá a la Secretaría el permiso por escrito del titular del derecho de autor. Incluyendo copias de todas las cartas de permiso. Tenga en cuenta que si se considera apropiado se puede aplicar a su manuscrito el *software de comprobación de plagio* durante el proceso de revisión editorial.

the “**peer referees**” for the assessment of each manuscript is sent report of two experts, his assessment is binding upon the decision-making.

THANK IN ADVANCE TO AUTHORS THE OBSERVATION OF THESE RULES. THAT ALLOWED EXPEDITING REVIEW PROCESS AND PUBLICATION.

1.2. Manuscript

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria aims primarily assist in the dissemination of the growing issue of **original research** carried out both nationally and internationally on Social Pedagogy and Social Education, written in **Spanish or Portuguese and English**.

The articles must be original, unpublished and relevant, and not appear simultaneously in any other publication. Acceptance of the publication of the article implies that the author transfer copyright to the publisher of the Journal. The Editorial Board believes that the opinions expressed by as authors are their sole responsibility. To do this, you must accept the conditions that will be finding in the referral process from the platform article OJS (*Open Journal System*), in relation to the *rights of originality and dissemination*.

The author should provide references of similar work already published, or are currently under consideration by another journal. If the work has already been presented in a communication (published tables, illustrations or more than 200 words of text, should be included), the author should provide the details in a letter. The journal will consider the publication of the work that has already been presented as a brief summary or a poster at a conference, but not as a complete job. The author sent to the Secretary written permission of the copyright holder. Must including copies of all letters of permission. If is appropriate can be applied to your manuscript the *plagiarism checking* software during editing. The deadlines are:

- To January issue: 1st January to 30th Juny.
- To July issue: 1st July to 31st December.

Los plazos de presentación son:

- Para la publicación de enero: del 1 de enero al 30 de junio.
- Para la publicación de julio: del 1 de julio al 31 de diciembre.

Aquellos originales que se recepcionen fuera del plazo indicado pasarán al número siguiente.

1.3. Secciones

Todos los trabajos presentados para cada una de las secciones se someterán al mismo proceso de dictaminación.

Monográfico: los artículos de esta sección son por encargo. La persona que esté interesada en coordinar un monográfico en Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, debe remitir su propuesta a la Secretaría de la Revista (puede encontrar el formulario en la Web).

Investigación: artículos que ofrezcan resultados de investigaciones originales e innovadoras.

Informaciones: Sección destinada a publicación de resúmenes de tesis o reseñas bibliográficas del año en curso.

1.4. Proceso dictaminación

Una vez recibido el artículo, se procede a la revisión editorial por parte del **Consejo de Redacción**, encargado de velar por la calidad y el contenido de las publicaciones.

Si el contenido se ajusta a las *normas de redacción* de manera exhaustiva y a la *temática* de la Revista, se seleccionan los dos Evaluadores del **Consejo de Expertos** que vayan más en la línea de la temática del manuscrito, la Revista puede acudir a la opinión de un tercero si lo considera necesario. Si el Consejo de Redacción considera que el artículo no se ajusta a la publicación, los/as autores/as recibirán una respuesta motivadora, indicándoles el porqué de tal decisión.

Desde la **Secretaría**, y a través de la plataforma, se les remite a los Evaluadores seleccionados el artículo *sin datos de identificación*, las normas de publicación y el dictamen de valoración, el cuál nos

The originals that are recepcionen out deadline will be the next number.

1.3. Sections

All papers submitted for each of the sections were subjected to the same process reviewed.

Monograph: Articles in this section are custom. The person who is interested in coordinating a monograph in Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, must submit its proposal to the Journal Secretary (you can find the form on the Web).

Research: Articles that offer original research results and innovative.

Information: Section for abstracts of dissertations or book reviews the current year.

1.4. Review Process

After receiving the article, we proceed to editorial review by the **Editorial Board**, responsible for ensuring the quality and content of publications.

If the content meets *guidelines for author* comprehensively and *scope* of the journal, two reviewer are selected from **Expert Board** that go in line with the theme of the manuscript, the Journal can go to the view a third party if necessary. If the Editorial Board considers that Article does not conform to the publication, the author receives a motivational response, indicating the reason for the decision.

From the Secretary, and through the platform are referred to assessors selected the article without identifying information, publication standards and valuation opinion, which we should submit duly completed in the time required (15

deberán remitir debidamente cumplimentado, en el tiempo que se les exige (15 días). Los/as autores/as tienen la posibilidad de sugerir nombres de los posibles revisores.

Los posibles **resultados en la evaluación** de los expertos son los siguientes: *rechazo, aceptación con correcciones mayores, aceptación con correcciones menores, aceptar y prioridad de publicación.*

Una vez recibida las evaluaciones de los expertos se **comunicarán** a los/as **autores/as**, junto con las correcciones, si las hubiera.

El artículo con las correcciones se devolverá corregido por la plataforma, en el apartado correspondiente, junto a una carta en la que se especifiquen qué modificaciones se han realizado. Éstas serán valoradas de nuevo por los evaluadores seleccionados inicialmente.

Una vez confirmado por parte de los evaluadores que se ha atendido a las cuestiones indicadas, se notificará la **valoración final** al autor/a. De esta manera podrá proceder a la **traducción** del artículo para su aceptación final.

Los/as autores/as, a través de OJS pueden seguir el estado en el que se encuentra su artículo durante todo el proceso.

1.5. Proceso editorial

El Comité Científico velará por el control de **calidad de los informes** de evaluación. Además existen elementos de control de calidad de los informes de evaluación.

Para la revisión de determinados artículos se acude a **revisiones metodológicas**.

La aceptación definitiva del trabajo presentado estará condicionada a que los/as autores/as incorporen en el mismo todas las modificaciones o sugerencias, si las hubiere, y el texto traducido en un plazo de 30 días (español o portugués al inglés o inglés al portugués o español. Siempre irán traducidos al inglés)

La **prioridad** la determina en primer lugar que haya sido aprobado el artículo por los dos expertos externos. Dentro de éstos, se priorizan los que estén mejor evaluados y que sean resultados de investigaciones. Como criterio final se tendrá en cuenta el orden de llegada y la adecuación al tema monográfico.

days). The author is able to suggest names of potential reviewers.

The possible **results in the evaluation** of experts are: *rejections, acceptance with larger corrections, acceptance with minor corrections, accept and delivery priority.*

After receiving the expert evaluations are **communicated** to author, together with the corrections, if any.

The item will be returned with corrections corrected by the platform, in the section, along with a letter specifying what changes have been made. These will be reassessed by the evaluators initially selected.

Once confirmed by the reviewer who has treated the issues identified, the **final assessment** shall be notified to the author. This allows you to proceed with the **translation** of the article for final acceptance.

The author through OJS can follow the state it is your article throughout the process.

1.5. Editorial Process

The **Advisory Board** shall ensure quality control of the evaluation reports. There are also elements of the quality control evaluation reports.

For the review of certain articles we turn **to methodological revisions**.

The final acceptance of the work presented is conditional upon the author incorporated in it all changes or suggestions, if any, and the translated text within 30 days (Spanish or Portuguese to English or English to Portuguese or Spanish. Shall always translated into English)

Priority is determined first ever approved article by two external experts. Among these, are prioritized to be better evaluated and are research results. As a final criterion will take into account the order of arrival and accommodating single theme.

To English texts used copyeditors and proofreaders.

Para los textos en inglés se utilizan **correctores de estilo** y revisores.

Las pruebas de imprenta de los artículos aceptados para su publicación, se enviarán al autor/a de contacto para su corrección. Las pruebas deberán ser devueltas en un plazo de diez días a la editora de la revista. Las correcciones no podrán significar, en ningún caso, modificaciones considerables del texto original.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de introducir las modificaciones pertinentes, en cumplimiento de las normas descritas anteriormente.

No se devolverán los originales enviados.

2. TEXTO DE LOS ARTÍCULO: PRESENTACIÓN

2.1. Cómo presentar un trabajo

Los trabajos se enviarán a través del **soporte informático OJS** desde el que se gestiona el flujo de trabajo de **Pedagogía social. Revista Interuniversitaria**. Disponible en el siguiente enlace:

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social

Si aún no está dado de alta como autor/a en la plataforma, envíenos un correo a la Secretaría para registrarle (pedagogiasocialrevista@upo.es).

2.2. Extensión

Los artículos para la sección de **monográfico e investigación** tendrán una extensión máxima de 20 folios (entre 6.000 y 8.000 palabras, en ambos casos incluida la bibliografía, notas e ilustraciones).

Las **reseñas** y los **resúmenes de tesis doctorales** tendrán una extensión aproximada de unas 50 líneas (500 a 800 palabras), a diferencia de los dos anteriores, estos no tienen que ir acompañados de resumen y palabras claves.

2.3. Estructura

Los artículos que se envíen para el **apartado de monográfico e investigación** deberán presentar la siguiente estructura general: Título del artículo en los tres idiomas, Nombre y apellidos autor/es, institu-

Proofreading accepted for publication will be sent to the author contact for correction. Tests must be returned within ten days to the Editor. Corrections may not mean, in any case, significant modifications of the original text.

The Editorial Board reserves the right to make appropriate changes to comply with the rules described above.

We do not return the originals sent.

2. TEXT ARTICLE: PRESENTATION

2.1. How present an article

Articles are sent via OJS from which manages the workflow of Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Available at the following link:

http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social

If you have not registered as author/s on the platform, please email the Secretary to register you (pedagogiasocialrevista@upo.es).

2.2. Length

Articles for **monograph** and **research** section should be a maximum of 20 pages (6,000 to 8,000 words, in both cases including bibliography, notes and illustrations).

These **reviews** and **abstracts of dissertations** have an approximate area of about 50 lines (500-800 words), unlike the previous two, they do not have to be accompanied by abstract and keywords.

2.3. Structure

Articles that are sent to the **monograph and research section** must provide the following general structure: Title in the three languages, Name author / s, institution to which he belongs, ab-

ción a la que pertenece, resumen y palabras claves en los tres idiomas, Introducción (justificación del estudio y objetivos), metodología, análisis e interpretación de los resultados, conclusiones y referencias bibliográficas.

Las **reseñas** sobre algún libro publicado recientemente deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor/a, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro.

Los **resúmenes** de tesis doctorales deberán presentar el siguiente formato: Apellidos del autor/a, Iniciales (Año): *Título de la tesis doctoral*. Universidad.

Nombre e institución del/la directora/a de Tesis.

2.4. Formato

El manuscrito deberá respetar las siguientes normas de presentación, que se indican con formato *autocheck*, de manera que el/ la autor/a pueda ir revisando si cumple con los parámetros establecidos:

- La petición no ha sido publicada previamente, ni se ha presentado a otra revista (o se ha proporcionado una explicación a la Dirección).
- El fichero enviado está en formato Microsoft Word.
- El texto tiene interlineado 1,5 y 3 cm de márgenes; el tamaño de fuente es 12 puntos; el texto no lleva cortes ni saltos de páginas; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están en un archivo aparte; referenciadas en el texto.
- El título, resumen y palabras claves figuran tanto en español, como en portugués e inglés.
- El título estará compuesto por 8 o 9 palabras, procurando utilizar las incluidas en el Tesoro.
- El resumen contiene entre 250 y 300 palabras.
- El resumen sigue el formato IMRYD (Introducción, Métodos, Resultados Y Discusión).
- Se incluyen de 5 a 6 **descriptores o palabras-clave**.
- Las palabras clave están extraídas del Tesoro Europeo de Educación (<http://eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) o del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center en www.eric.ed.gov) para su correcta indexación en los buscadores.
- Las notas de texto o agradecimientos, si los hubiere, se incluyen en un apartado a final del texto, numeradas consecutivamente.

abstract and key words in all three languages, Introduction (justification and objectives of the study), methodology, analysis and interpretation of the results, conclusions and references.

Reviews of recently published a book must have the following format: Name of the author / s, Initials. (Publication). Title of book. City of publication: publisher, number of pages in the book.

Abstracts of Dissertations must submit the following format: Name of author, Initials (Year): *Title of the thesis*. University.

Name and institution director Dissertations.

2.4. Format

The manuscript must observe the following rules for the submission, indicated with *autocheck* format, so that the author can go checking whether it meets the parameters set:

- The request has not been previously published, or submission to another journal (or an explanation has been provided to the Department).
- The file is sent in Microsoft Word format.
- The text has spacing 1.5 and 3 cm margins, the font size is 12 points, the text does not take breaks or page breaks, and all illustrations, figures and tables are in a separate file, referenced in the text.
- The title, abstract and keywords are both in Spanish and in Portuguese and English.
- The title will consist of 8 or 9 words, trying to use those in the Thesaurus.
- The summary contains between 250 and 300 words.
- The summary follows IMRYD format (Introduction, Methods, Results and Discussion).
- Included in 5-6 descriptors or keywords.
- Keywords are extracted from the European Education Thesaurus ([Http://eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE](http://eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE)) or Tesaruro ERIC (Education Resources Information Center in www.eric.ed.gov) for proper indexing in search engines.
- The text notes or acknowledgments, if any, are included in a section at the end of the text, numbered consecutively.

- Sólo se acompañarán **ilustraciones** (gráficos, cuadros, figuras, etc.) cuando resulten imprescindibles. Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numeradas correlativamente dentro del texto.
- Dentro del texto, las referencias a artículos o libros figurarán entre paréntesis, indicando el apellido/s del autor/es y el año, separados por una coma. En caso de incluir una cita textual irá entrecomillada y, entre paréntesis, aparecerá el apellido/s del autor/es, dos puntos, año, coma y página (tener en cuenta las apreciaciones para las citas en inglés).
- En el apartado de Referencias bibliográficas solo aparecen las que han sido utilizadas dentro del texto.
- Los epígrafes del artículo están numerados del siguiente modo:
 - 1.....
 - 1.1.....
 - 1.1.1.....
- Los apartados Introducción y Referencias bibliográficas no están numerados
- Se han revisado los documentos “Recomendaciones autores” (consejos para la elaboración del resumen, palabras clave, título y nombre de autor/a)

2.5. Referencias bibliográficas

Todo artículo debe de tener un apartado denominado **Referencias Bibliográficas/ References** en el que se enumerarán las diferentes referencias de las fuentes citadas **dentro del texto**. Este apartado es el mismo para el artículo en los idiomas que se hayan elegido, por ello habrá que respetar el idioma original de la obra. A continuación, marcamos las pautas que deberán seguir dichas referencias en los artículos que se presenten a “*Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*”, que en concreto se rigen por las normas de presentación de la **6ª Edición APA** (www.apastyle.org)

Dentro del texto, las referencias a artículos o libros figurarán entre paréntesis, indicando el apellido/s del autor/es y el año, separados por una coma. En caso de incluir una cita textual irá entrecomillada y, entre paréntesis, aparecerá el apellido/s del autor/es, coma, año, dos puntos y página. Además:

- Only accompany illustrations (graphs, tables, figures, etc..) When they are essential. Tables, graphs or tables should go with its corresponding title and legend, numbered consecutively in the text.
- In to the text, references to articles or books entered in brackets, indicating the name/s of author/s and year, separated by a comma. If a quotation will include quotes and, in parentheses, the name will appear/s of author/s, two points, year, coma and page (note the findings for citations in English).
- In the References section are only those that have been used within the text.
- The article headings are numbered as follows:
 - 1
 - 1.1
 - 1.1.1
- Introduction and References sections are not numbered
- We reviewed documents “Recommended Authors” (tips for preparing the summary, keywords, title and author name / a)

2.5. References

Every article should have a section called **Referencias bibliográficas/ References** in listing the different references to sources cited **in the text**. This section is the same for the article in the languages that have been chosen, so will have to respect the original language of the work. Then we set the guidelines to be followed by those references in the articles submitted to “*Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*”, which are governed by specific rules on which the **APA 6th Edition** (www.apastyle.org)

Within the text, references to articles or books entered in brackets, indicating the name/s of author/s and year, separated by a comma. If a quote will go include, in parentheses, the name will appear/s of author/s, comma, year, colon and page. Furthermore:

- Si la oración citada incluye el apellido del autor/a, solo se escribe la fecha entre paréntesis.
- Si no se incluye el autor/a en la cita, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha.
- Si la obra tiene más de dos autores/as, se cita la primera vez con todos los apellidos. En las próximas menciones, sólo se escribe el apellido del primer autor/a, seguido de: et al.
- Si son más de seis autores, se utiliza et al. Desde la primera citación.
- Las citas directas breves dentro del texto (hasta 40 palabras), se incluirán entrecomilladas en el párrafo. Las citas extensas (más de 40 palabras), se realizarán en un párrafo a parte sin comillas. Éste tendrá un margen mayor que el empleado en el texto y un tamaño menor (un punto menor) que el del resto del texto.

Este apartado que estará incluido al final del documento adoptará el siguiente formato:

a. Libros: Apellidos del autor/es. Inicial/es. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.

b. Publicaciones Periódicas: Apellido/s del autor/es, Inicial/es. (Fecha). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista. Doi.

c. Capítulo, entrada o artículo en libro: Apellido/s del autor/a, Inicial/es. (Año). Título del artículo o capítulo. En Apellido/s del autor/es, (Ed. o Coord.), *Título del libro*. (pp...). Ciudad: Editorial.

d. Informe técnico: Apellido/s del autor/a, Inicial/es. (Año). Título del informe. (Informe Núm...). Ciudad: Editorial.

e. Tesis: Apellido/s, Iniciales. (Año). Título. (Tesis doctoral). Nombre de la institución, Localización.

f. Fuentes electrónicas:

- **Documentos:** autor/es (fecha publicación): Título (tipo de medio). Lugar de publicación: editor. Recuperado de especifique URL.

- **Artículos en publicaciones periódicas electrónicas:** Apellido/s de autor/es, Inicial/es. (Fecha). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista. DOI: ... Recuperado de: especificar URL.

• If the sentence quoted includes the name of the author / s, write only the date in parentheses.

• Failure to include the author / s in the quote, is written in brackets the name and

• If the work has more than two authors / as, quoting the first time with all the surnames. In the next few entries, type only the first author / a, followed by: et al

• If more than six authors, use et al. From the first subpoena.

• The short direct quotations within the text (up to 40 words), be included in the quoted paragraph. The extensive quotations (over 40 words), will be held in a separate paragraph without quotes. This will have a higher margin than the one used in the text and a smaller (a minor point) than the rest of the text.

This section will be included at the end of the document will take the following format:

a. Books: Surname of author/s. Initial/s. (Year). Title of book. Place of publication: Publisher.

b. Serials: Name/s of author/s, Initial/s. (Date). Article Title. Title of Journal, volume (number), pages comprising the article inside the magazine. Doi.

c. Chapter in book, entry or article: Name/s of author/s, Initial/s. (Year). Title of article or chapter. In Name/s of author/s, (Ed. or Coord.), Title of book. (pp ...). City: Publisher.

d. Technical report: Name/s of author/s, Initial / s. (Year). Report Title. (Report No ...). City: Publisher.

e. Dissertation: Surname/s, Initials. (Year). Title. (Doctoral dissertation). Name of Institution, Location.

f. Databases:

- **Documents:** author/s (publication date): Title (media type). Place of publication: publisher. Retrieved from specified URL.

- **Articles in electronic journals:** Name/s of author/s, Initial/s. (Date). Article Title. Title of Journal, volume (number), pages comprising the article inside the magazine. DOI: ... Retrieved from: specified URL.

3. CÓMO CITAR LA REVISTA

Es importante que al citar la Revista se haga del siguiente modo: “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”.

Ejemplo:

Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9 - 20.

4. RESPONSABILIDADES ÉTICAS

- La revista no acepta material publicado anteriormente en otros documentos. Los/as autores/as son responsables de obtener los permisos oportunos para reproducir parcialmente material de otras publicaciones y citar correctamente su procedencia. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor/a como a la editorial que ha publicado dicho material.
- Es obligación de *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* detectar y denunciar prácticas fraudulentas.
- En la lista de autores/as firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La revista espera que los/as autores/as declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en el manuscrito, preferentemente en el apartado del método, que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras la obtención de consentimiento informado.
- La revista no utilizará ninguno de los trabajos recibidos con otro fin que no sea el de los objetivos descritos en estas normas.

3. CITING THE JOURNAL:

It is important to mention the journal is made as follows: “Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria”

Example:

Saez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9 - 20.

4. ETHICAL RESPONSIBILITIES

- The journal does not accept previously published material in other documents. The author is responsible for obtaining the appropriate permission to reproduce material from other publications partially and correctly cite sources. These permits must be obtained from both the author / a as the publisher of such material.
- *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria* is required detect and report fraud.
- The list of author signatories must include only those persons who have contributed intellectually to the work.
- The magazine expects author declare any commercial association that may pose a conflict of interest in connection with the submitted article.
- The authors should be mentioned in the manuscript, preferably in the method section, that the procedures used in the samples and controls were performed after obtaining informed consent.
- The journal will not use any of the entries received for any other purpose other than for the purposes described in this policy.

TEMAS MONOGRÁFICOS / MONOGRAPHIC TOPICS
PEDAGOGÍA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA
 (1986-2012)

PRIMERA ÉPOCA / FIRST PERIOD

Año/Year	Números/Issue	Tema monográfico/Monographic Topic
1986	1	Pedagogía Social – Social Pedagogy
1986	2	Menores - Children
1988	3	Homenaje al Doctor Sanvisens - Tribute to Doctor Sanvisens
1989	4	Concepto, método y curriculum en Pedagogía Social - Concept, method and curriculum in Social Pedagogy
1990	5	Educación para la Paz – Peace Education
1991	6	Educación y Trabajo Social – Education and Social Work
1992	7	Educación y Desarrollo Comunitario – Education and Community Development
1993	8	Servicios Sociales y Educación – Social Services and Education
1994	9	Educación de Adultos – Adult Education
1995	10	Educación Cívica – Civic Education
1995	11	Educación Social y Administraciones Públicas – Social Education and Public Administrations
1995-1996	12 y 13	Tercera Edad - Seniors
1996	14	Los Derechos del niño – Children's right
1997	15-16	Género y Educación Social – Gender and Social Education

SEGUNDA ÉPOCA / SECOND PERIOD

1998	1	Educación Social y drogodependencias – Social Education and drug addictions
1998	2	Educación Ambiental, desarrollo y cambio social – Environmental Education, development and social change
1999	3 y 4	Educación intercultural – Intercultural Education
2000	5	Educación Social y medios de comunicación – Social Education and Mass Media
2000-2001	6 y 7	Exclusión Social – Social Exclusion
2001	8	Educación Social y Políticas Culturales – Social Education and Cultural Policies
2002	9	Entre el profesionalismo y el voluntariado – Between professionalism and volunteerism
2003	10	La Pedagogía Social a examen – Social Pedagogy to exam
2004	11	Recordando a Constancio Mínguez Álvarez. De la Pedagogía Social a la Educación Social – Remembering Constancio Minguez Alvarez. From Social Pedagogy to Social Education
2005-2006	12-13	Educación para la salud – Health Education

TERCERA ÉPOCA / THIRD PERIOD

2007	14	Pedagogía Social y Convergencia Europea – Social Pedagogy and European convergence
2008	15	Educación Social en la escuela – Social Education at School
2009	16	Competencias y Profesionalización – Competentes and Professionalism
2010	17	Infancia y Adolescencia en dificultad social - Children and Adolescents in Social difficulties
2011	18	Infocomunicación y Educación Social – Infocomunication and Social Education
2012	19	Educación Social y Ética Profesional – Social Education and Professional Ethic
2012	20	Tiempos Educativos, Tiempos de Ocio - Educational times, leisure times

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Boletín de Suscripción

Nº de ejemplares¹: _____ A partir del número²: _____

Nombre solicitante: _____

Datos de contacto: _____

Dirección dónde enviar la Revista: _____

Datos para la facturación (CIF o DNI, en caso de particulares): _____

-
- El precio de cada ejemplar es de 11,44 € (11 € + 4% de IVA)
 Para suscripciones desde el extranjero, pueden solicitar más información en el correo de la Revista.

Nº de cuenta corriente donde debe realizar el ingreso: 2100-0538-27-0200167844

IBAN: ES16 2100 0538 27 0200 167844

SWIFT CODE: CAIXE BBXXX

Secretaría de la Revista:

A/a Dra. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya
Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales 11.2.13
Edificio 11, 2^a planta. Ctra. de Utrera, km.1. 41013 Sevilla
Tlfno.: (+34) 954 978 009 Fax: (+34) 954 349 199

Correo electrónico: pedagogiasocialrevista@upo.es
www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria
www.upo.es/revista/index.php/pedagogia_social/index

¹ Solicitando a partir de 10 ejemplares, el nombre de la institución aparecerá en la contraportada de la Revista.

² Si lo que desea es un número suelto indique en esta casilla "SOLO EJEMPLAR N^o..."

Pedagogia Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

Newsletter Subscription

Number of copies: _____ From the number¹: _____

Name: _____

Contact: _____

Adresse: _____

Data for billing: _____

Current account number where you make your deposit: 2100-0538-27-0200167844

IBAN: ES16 2100 0538 27 0200 167844

SWIFT CODE: CAIXE BBXXX

Editorial Secretary:

A/a Phd. M^a Victoria Pérez de Guzmán Puya

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales 11.2.13

Edificio 11, 2^a planta

Ctra. de Utrera, km.1

41013 Sevilla (Spain)

Phone.: (+34) 954978009 Fax: (+34) 954 349 199

E-mail: pedagogiasocialrevista@upo.es

www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria

www.upo.es/revista/index.php/pedagogia_social/index

¹ The price of each journal is 11,44 €

