

34

TERCERA ÉPOCA
JULIO-DICIEMBRE 2019

IPS

Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

MONOGRÁFICO

**Intervenciones eficaces
de prevención familiar**

PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA
(JULIO DICIEMBRE 2019)



© 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. Antonio V. Martín García
Facultad de Educación. Universidad de Salamanca
Paseo de Canalejas, 69. 37008 Salamanca
Tel. +34294630. Fax +34294609
E-mail: pedagogiasocialrevista@gmail.com

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

Periodicidad: Semestral.
Fecha de inicio publicación: 1986
Tasa de rechazo: 56%

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

La versión traducida de cada uno de los artículos es
responsabilidad de la revista.

PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:

BASES DE DATOS NACIONALES:

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

BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA,
IRESIE. 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), DOAJ.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)
IN-RECS
Latindex
RESH
Google Scholar Metrics
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
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)
CARHUS Plus+
e-revistas (CSIC)
ERIH PLUS

* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad
y datos estadísticos de la publicación en la web



COMITÉ EDITORIAL

Director

Prof. Dr. Antonio Víctor Martín García
(Universidad de Salamanca, España)

Consejo de Redacción

Secretaría Editorial

Prof. Dra. Sara Serrate González (USAL, España)

D. Sergio Soriano Toro (Técnico)

Dña. Barbara Mariana Gutierrez (USAL, España)

Prof. David Caballero Franco (USAL, España)

Editores asociados

Prof. Dr. José Antonio Caride Gómez
(Universidad de Santiago de Compostela, España)

Prof. Dr. Xavier Ucar Martínez
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Prof. Dra. Susana Torio López
(Universidad de Oviedo, España)

Prof. Karla Villaseñor Palma
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México)

Vocales

Prof. Dra. Rosario Limón Mendizábal
(Universidad Complutense de Madrid, España)

Prof. Dr. João Paulo Ferreira Delgado
(Universidade do Minho, Portugal)

Prof. Dra. Anna Planas i Lladó
(Universitat de Girona, España)

Prof. Dr. Ángel de Juanas Oliva
(UNED, España)

Prof. Dra. Inés Gil Jaurena
(UNED, España)

Prof. Dr. Enrique Pastor Seler
(Universidad de Murcia, España)

Prof. Dr. Héctor Luís Díaz
(Western Michigan University)

Prof. Dr. Gregor BurKhart
(European Monitoring Centre for Drugs and Drug
Addiction (EMCDDA))

Prof. Dr. Guillermo Prado
(University of Miami, EEUU)

Prof. Dra. Ina Koning
(Univdrsiteit Utrecht, Netherlands)

Prof. Dr. Jorge Negreiros de Carvalho
(Universidade do Porto, Portugal)

Prof. Luciana Rodrigues Ramos Duarte
(Faculdade Ateneu, Fortaleza, Brasil)

Prof. Dr. Mark Macgowan
(Florida International University, EEUU)

Prof. Dr. Metin Özdemir
(Örebro University, Sweden)

COMITÉ ÉTICO

Prof. Dra. María Elena Ruiz Ruiz,
(Universidad de Valladolid, España)

Prof. Dr. Manuel Cuenca Cabeza,
(Universidad de Deusto, España)

Prof. Dr. Jesus Vilar Martín,
(Universitat de Barcelona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Prof. Dra. Margarita Machado-Casas
(Universidad de Texas en San Antonio, EE.UU)

Prof. Dr. Winfried Böhm
(Universität Würzburg, Alemania)

Prof. Dr. Pedro Demo
(Universidade de Brasília, Brasil)

Prof. Dr. Juha Hämäläinen
(University of Kuopio, Finlandia)

Prof. Dr. Markus Höffer-Mehlmer
(Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemania)

Prof. Dr. Peter Jarvis
(University of Surrey, Reino Unido)

Prof. Dr. Niels Rosendal Jensen
(Institut for Uddannelse og Pædagogik, Dinamarca)

Prof. Dr. Jack Mezirow
(Columbia University, EE.UU)

Prof. Dr. José Ortega Esteban
(Universidad de Salamanca, España)

Prof. Dr. Daniel Schugurensky
(Arizona State University, EE.UU.)

Prof. Dra. Christine Sleeter
(State University Monterey Bay, EE.UU)

Prof. Dra. Georgina Szilagyí
(Universitatea Creştină Partium din Oradea, Rumanía)

Prof. Dr. Antonio Teodoro
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal)

SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria
Nº 34. Julio / July / Julho - Diciembre / December / Dezembro 2019

Editorial

Héctor Luis Díaz, Ph.D. & Enrique Pastor Seller 9

Presentación

Orte, C., Ballester, Ll., Pascual, B 13

Monográfico

Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14)
Carmen Orte, Josep Lluís Oliver, Joan Amer, Marga Vives & Rosario Pozo 19

Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: un análisis de los perfiles profesionales
Belén Pascual Barrio, Lidia Sánchez-Prieto, Maria Antònia Gomila Grau, Victoria Quesada Serra & Maria Lluç Nevot Caldentey 33

Parentalidad y prevención de consumo de drogas: estado de la cuestión y retos de futuro
Moshe Israelashvili 47

Una revisión sistemática de la participación en los programas de prevención familiar
Jorge Negreiros, María Valero De Vicente, Renata Carmo, Joana Da Gama & Lluís Ballester Brage. 67

El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención
Agustín Godás Otero, Mar Lorenzo Moledo, Miguel A. Santos Rego & Jesús García-Álvarez 81

Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección
Josefina Sala Roca 97

Investigaciones

Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia
Verónica Riquelme Soto, Paz Cánovas Leonhardt, Natividad Orellana Alonso & Brenda Sáez Serrano 113

| | |
|--|-----|
| Implicaciones socio-educativas para un desarrollo sostenible a partir de modelos mentales de representación del medio ambiente José Manuel Muñoz-Rodríguez, Noelia Morales-Romo & Raúl De-Tapia Martín..... | 129 |
| De lo trágico en las canciones populares infantiles españolas: un análisis de contenido con metodología mixta Antonio Fernández-Cano & Juan Albacete-Maza..... | 149 |
| Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar Edgar Iglesias Vidal, Saida López-Crespo, José Luis Muñoz Moreno & Anna Tarrés Vallespí | 163 |
| Detección de necesidades en las líneas de trabajo de entidades del tercer sector para mujeres desempleadas en situación de exclusión social Sonia Verdugo-Castro..... | 179 |

Informaciones / Informações

| | |
|-----------------------|-----|
| Reseña de libros..... | 197 |
| Resumen de tesis..... | 201 |

EDITORIAL

IMPORTANCIA DE LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN TRABAJO SOCIAL: UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Antoine de Saint Exupery en su libro *El Principito*, escribió lo siguiente:

“Vuestro planeta es muy hermoso”, dijo el príncipe. ¿Posee algún océano? “Yo no podría deciros” dijo el geógrafo... “Pero sois un geógrafo”. “Exactamente”, dijo el geógrafo. “Pero no soy un explorador. No tengo ni un solo explorador en mi planeta. El geógrafo no sale a contar los pueblos, los ríos, las montañas, los océanos ni los desiertos. El geógrafo es demasiado importante para estar vagando por ahí. El no abandona su escritorio. (Wisemes y Karanika-Murray, 2009, p. 1)

Esta corta anécdota nos muestra de una manera sencilla las limitaciones asociadas con la especialización académica y los silos disciplinarios. No importa la competencia que pueda disponer un/a académico/a, éste siempre estará restringido por los parámetros impuestos por su disciplina. Nuestras disciplinas académicas respectivas nos indican qué es importante, qué debemos buscar y qué debemos observar. Además de las limitaciones asociadas con los parámetros de nuestra disciplina suele considerarse fuera de nuestra responsabilidad “asomarse” fuera de nuestra disciplina. Esta actitud puede resultar problemática y limitante dado que los problemas sociales no se originan en las ciencias y por lo tanto no pertenecen ni corresponden a ninguna disciplina (Wisemes y Karanika-Murray, 2009, p. 2).

De acuerdo con la Fundación Canadiense para la Innovación, ésta es un proceso que comienza

con la generación de conocimientos a través de la investigación (Phillips and Shaw, 2011). Se espera que la aplicación de dichos conocimientos eventualmente redundará en beneficios para la sociedad en general. En otras palabras, la investigación innovadora deberá poseer aplicaciones y beneficios prácticos. Algunos métodos para la investigación innovadora incluyen: etnografía de la ejecución, métodos espaciales, desarrollo de modelos para la evaluación de intervenciones, métodos de investigación para el estudio de poblaciones ocultas o difíciles de acceder, y los *proyectos de investigación interdisciplinarios* (Phillips and Shaw, 2011).

La historia de la interdisciplinaridad en los Estados Unidos ha pasado a través de tres etapas históricas. La primera se extiende desde la primera hasta la segunda guerra mundial, la segunda desde la II guerra mundial hasta 1960, y la tercera desde 1960 hasta la actualidad (Salter y Hearn, 1997). La interdisciplinaridad en los Estados Unidos durante su primera etapa histórica giró en torno a un movimiento de reforma educativa. Se consideraba que dicho enfoque en la investigación era el antídoto contra la fragmentación de las ciencias y el conocimiento. A su vez, el periodo posterior a la segunda guerra mundial se caracterizó por un debate relacionado con la interdisciplinaridad en las ciencias sociales. Unos proponían que la interdisciplinaridad debía enfocarse principalmente en los aspectos metodológicos e instrumentales de la investigación sin violar las fronteras de cada disciplina. Este tipo de interdisciplinaridad tenía

por objetivo resolver problemas asociados con la economía de la post-guerra. El otro bando en este debate insistía en la integración conceptual de los conocimientos, lo que condujo a la creación de áreas académicas de estudio. Esta segunda postura presentaba un reto epistemológico al “parroquialismo” de teorías y el aislamiento de las disciplinas. La tercera etapa histórica se extiende desde 1960 hasta la actualidad. Se caracteriza por la profesionalización del movimiento interdisciplinario, lo que ha sido posible gracias a la creación de dos organizaciones. La primera, INTERSTUDY, es una entidad fundada en 1980 la cual reunía a académicos y a representantes del gobierno y la industria. La segunda es la Asociación para Estudios Integrados (The Association for Integrative Studies). Esta asociación consistía mayormente de académicos interesados en los aspectos epistemológicos de la interdisciplinariedad (Salter y Hearn, 1997, pp. 27-28).

Muchos se preguntarán qué condiciones tienden a propiciar la interdisciplinariedad. De acuerdo con Cheng, et al. (2014), los equipos de investigación interdisciplinaria comúnmente se forman en un intento por comprender mejor un fenómeno nuevo, formular nuevas y mejores preguntas de investigación, proveer mejores respuestas a preguntas de investigación existentes y contribuir al cúmulo de conocimientos de ciertas disciplinas.

Los esfuerzos interdisciplinarios que surgen en respuesta a dichas condiciones pueden ser de tipo instrumental o de tipo conceptual (Salter y Hearn, 1997, p. 29). El instrumental es un enfoque más pragmático principalmente interesado en la solución de problemas. Este enfoque sostiene que la interdisciplinariedad debe poseer una base sólida en las diversas disciplinas, pero también reconoce la necesidad de investigar fuera de los parámetros de dichas disciplinas.

Por otro lado, la interdisciplinariedad conceptual se interesa más en los aspectos teóricos, epistemológicos y pedagógicos de la investigación. Los proponentes de este tipo de interdisciplinariedad sostienen que el limitarse a una sola disciplina entorpece y atrasa la búsqueda de la verdad y la acumulación de conocimientos (Salter y Hearn, 1997). Estos aseveran que los límites impuestos por las diversas disciplinas fragmentan el saber y como resultado producen unidades de conocimiento sin ningún valor.

En un esfuerzo por identificar y documentar las ventajas asociadas con la interdisciplinariedad, un grupo de investigadores italianos realizaron un estudio con el objetivo de descubrir si los proyectos de investigación interdisciplinarios producen más publicaciones con una acogida más amplia por la comunidad académica que los proyectos

e investigación realizados por una sola disciplina (Abramo, D'Angelo y Di Costa, 2017). Los hallazgos de su estudio sugieren que los estudios y publicaciones realizadas por equipos interdisciplinarios tienden a aumentar el número de colaboraciones interdisciplinarias futuras y el número de personas que leen y citan a dichas publicaciones. Este es particularmente el caso cuando los investigadores provienen de disciplinas distintas pero afines. Por otro lado, Cheng, et. al. (2014, p. 643) sostiene que las investigaciones interdisciplinarias poseen la capacidad de producir teorías integradoras con mayor validez o poder explicativo que cualquier disciplina por sí sola.

Asi mismo, Wisemes y Karanika-Murray (2009, p. 2), identifican una serie de ventajas asociadas con los estudios de investigación interdisciplinarios. Dichas ventajas incluyen que los estudios interdisciplinarios pueden conducir a grandes descubrimientos, nos permiten obtener perspectivas más objetivas de investigadores fuera de nuestro círculo académico, identificar brechas u omisiones en el cúmulo de conocimientos de nuestra disciplina, resolver problemas complejos de tipo aplicado, promover el ideal de la unidad de los conocimientos, realizar proyectos de investigación más flexibles, mejorar la comunicación y movilización de recursos, y facilitar la defensa de nuestra libertad académica. Nuestros esfuerzos por integrar los conocimientos provenientes de distintas disciplinas nos llevarán a expandir las fronteras de nuestras disciplinas respectivas. Este proceso a su vez nos convertirá en intermediarios del conocimiento y facilitadores del diálogo y la síntesis (Lyll, et al., 2011).

Otras ventajas asociadas con la investigación interdisciplinaria incluyen el poder realizar una labor más interesante, excitante y que produce mayor satisfacción, mayor flexibilidad, el poder desarrollar un repertorio mayor y más diversificado de metodologías de investigación, producir enfoques más creativos para responder a un problema, desarrollar nuevas perspectivas que nos permiten eliminar mitos, ayudar a desarrollar la capacidad de comunicarnos eficazmente con diversas audiencias, realizar investigaciones con mayor relevancia para la vida real, adquirir una mayor comprensión de fenómenos complejos, realizar grandes descubrimientos, y lograr una mayor complementariedad (Lyll, et al., 2011). Ente otras cosas, estos autores proponen que los proyectos de investigación interdisciplinarios son más beneficiosos en cuanto a su coste-eficacia a largo plazo dada la sinergia producida por la colaboración.

Finalmente, deseamos hacer referencia a cuáles son algunos de los indicadores de éxito en la

investigación interdisciplinaria. De acuerdo con Morss (2018, p. 1-3), los proyectos interdisciplinarios exitosos permiten la participación intelectual completa de cada disciplina representada en el estudio creando así una colaboración multidireccional. Los proyectos exitosos también poseen la capacidad de formular nuevas preguntas para la investigación, desarrollar nuevas metodologías, producir un entendimiento más profundo, responder a preguntas más complejas, e innovar en la intersección de las diversas disciplinas.

Confiamos que estas líneas favorezcan pensar y abordar temas de formas distintas y dotar de una mejor comprensión acerca de los problemas sociales cada vez más complejos a los que nos enfrentamos.

Héctor Luis Díaz, Ph.D.

Western Michigan University (EE.UU.)

Enrique Pastor Seller

Universidad de Murcia (España)

Referencias

- Abramo, G., D'Angelo, C. A. y Di Costa, F. (2017). Do Interdisciplinary Research Teams Deliver Higher Gains to Science? *Scientometrics*. (111) 317-336.
- Cheng, J. LC., Birkinshaw, J., Lessard, D. R. y Thomas, D. C. (2014). Advancing Interdisciplinary Research: Insights from the IJBS Special Issue. *Journal of international business studies*. (45), 643-648.
- Lyll, C., Bruce, A., Meagher, L., y Tait, J. (2011). Charting a Course for an Interdisciplinary Career: Establishing and Sustaining Interdisciplinary Careers in and Beyond Universities. *Interdisciplinary research journeys: Practical strategies for capturing creativity*. London: Bloomsbury Publishing Plc. pp. 103-136.
- Morss, R. E., Lazrus, H. y Demuth, J. L. (2018). *The "Inter" within interdisciplinary research: Strategies for building integration across fields*. McLean, VA: Society for Risk Analysis.
- Phillips, K. and Shaw, I. (Guest Editors). (2011). Innovation and the practice of social work research. *British Journal of Social Work*. 41, 609-624.
- Salter, L. y Hearn, A. (1997). *Outside the lines: Issues in interdisciplinary research*. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com>. pp. 26-43.
- Wisemes, R. y Karanika-Murray, M. (2009). The Cross Disciplinary Research Group: Overcoming Isolation, Promoting Communication and Interdisciplinarity. From M. Karanika-Murray and R. Wiesemes, *Exploring Avenues to Interdisciplinary Research: From Cross- to Multi-to Interdisciplinarity*. United Kingdom: Nottingham University Press. pp: 1-8.

PRESENTACIÓN

INTERVENCIONES EFICACES DE PREVENCIÓN FAMILIAR

ORTE, C., BALLESTER, LL., PASCUAL, B

Este monográfico sobre intervenciones eficaces de prevención familiar recoge un conjunto de trabajos sobre los programas de prevención socioeducativa en problemas de comportamiento, de consumo de drogas y de otras conductas problema que pueden comprometer el desarrollo evolutivo en la infancia y en la adolescencia. Se trata de intervenciones basadas en la evidencia de la investigación, en relación al ejercicio de la parentalidad positiva, fundamentalmente en el contexto de la familia. También en otros contextos en los que la familia no está presente en la vida cotidiana de los niños y adolescentes de forma temporal, como es el caso de la parentalidad profesional ejercida en los centros de acogimiento de menores. La importancia de tener en cuenta a la familia como objetivo en los programas de prevención del consumo de drogas empezó a abrirse paso de forma importante a partir de la década de los años 90, tal como expone Israelashvil en este monográfico.

El desarrollo y ejecución de los contenidos de los programas de parentalidad positiva ha ido en paralelo con otras cuestiones importantes que han contribuido al desarrollo de los programas actuales de prevención familiar. La incorporación de los hijos e hijas, además de los padres y madres –en el mismo programa–, es una de las más importantes. Ambos aprenden y practican de forma conjunta las habilidades parentales y las habilidades de los adolescentes contemplados en

el programa de prevención, en el marco natural de la relación familiar. Al respecto, es importante destacar las aportaciones de la profesora K.L. Kumpfer, cuyo programa, el Strengthening Families Programme (SFP) (Kumpfer y Alvarado, 2003), constituye una referencia internacional en el campo de la prevención familiar de drogas. Un programa con un recorrido de más de treinta años con versiones para distintas franjas de edad (infancia y adolescencia) y diseñado en las modalidades de prevención selectiva y prevención universal. La evidencia empírica sobre la modalidad selectiva lo identifica como un programa de referencia indudable por su eficacia (Kumpfer y Magalhaes, 2018). En la modalidad de prevención universal, desarrollada a partir del SFP original (Molgaard y Spoth, 2001), se dispone de metaanálisis que lo acreditan como el programa familiar más efectivo en la prevención de drogas (Foxcroft y Tsertsvadze, 2011). El Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) realizó la validación española de la modalidad selectiva, desarrollada y probada en España entre 2003 y 2005 es el Programa de Competencia Familiar (PCF). El balance de la evaluación de proceso y resultados (incluyendo evaluación longitudinal a 24 meses) de quince años de implementación del PCF, tanto en su versión para la infancia (7-12) como para adolescentes (12-16) queda recogido en Orte y Ballester (2018).

La familia es pues un contexto prioritario de prevención del consumo desde una perspectiva

socioeducativa. Este enfoque se desarrolla, entendiendo que el consumo problemático de alcohol y otras drogas, así como las conductas adictivas en la infancia y adolescencia, se pueden considerar también como un problema familiar y, por tanto, el objetivo debe de ser el empoderamiento familiar (Kumpfer, Alvarado y Whiteside, 2003; Orte, Ballester, March, 2013). De forma concreta, las relaciones familiares, la parentalidad positiva, las habilidades de comunicación emocional, la orientación hacia el futuro, la supervisión parental, las interacciones afectivas positivas o el entrenamiento en habilidades parentales, parecen ser componentes importantes en las intervenciones preventivas eficaces basadas en la familia (Fosco, et al., 2012; Foxcroft y Tsertsvadze, 2011; Wyatt Kaminski, Valle, Filene y Boyle, 2008; Van-Ryzin et al., 2016; Vermeulen-Smit et al., 2015; Valero et al., 2017).

Es en esta línea que instituciones de referencia internacional en el campo de la prevención como la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) recomiendan la implementación de programas de capacitación orientados a la familia para la prevención del consumo de drogas¹. Al respecto de esta cuestión, en la implementación de los programas de competencia familiar es importante que las intervenciones detallen contenidos y procedimientos, realicen la evaluación sistemática de los procesos y los resultados y garanticen la formación adecuada y específica de los formadores (Kumpfer y Alvarado, 2003; Orte, Ballester y March, 2013). El primer trabajo de este monográfico nos aproxima a un programa de prevención universal y sus efectos. En el artículo titulado *Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14)* se presenta el proceso y los resultados de la fase de validación del Programa de Competencia Familiar Universal (PCF-U 11-14), basado en la evidencia y aplicable en contextos educativos (centros de primaria y secundaria).

A lo largo de estos años de recorrido de la investigación y de la implementación de programas de prevención familiar del consumo de drogas basados en la evidencia, han ido surgiendo diferentes cuestiones que hay que tener en cuenta para mejorar su eficacia y eficiencia. Algunas de las más importantes se recogen en este monográfico y una de ellas la formación de los formadores como un recurso fundamental que facilita la captación y motivación de las familias, su participación activa y la retención en el programa (Forehand, Dorsey, Jones, Long, y McMahon, 2010).

La formación de los profesionales es una condición necesaria para la aplicación de un programa

de prevención familiar. Nos referimos tanto a la formación especializada en temas de prevención de consumo de sustancias², como a la formación previa en los contenidos del programa específico que vaya a aplicarse. Esta formación es fundamental para comprender y aplicar el programa preventivo en el contexto de la familia. El segundo artículo del monográfico explora ese componente de los programas de prevención, los perfiles profesionales y las competencias de los formadores. En el trabajo titulado *La formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: un análisis de los perfiles profesionales* se presenta una investigación que trata de definir los perfiles profesionales de los formadores y formadoras del Programa de Competencia Familiar (PCF). Tratándose de un Programa Basado en la Evidencia (PBE), los profesionales necesitan atender los componentes y aplicarlos adecuadamente, mantener la motivación y favorecer la participación de las familias. El objetivo del estudio es evaluar qué niveles de competencias presentan los profesionales que aplican el (PCF), especialmente las referidas al área intrapersonal e interpersonal.

Otras cuestiones que nos planteamos para la mejora de la eficacia de la intervención son las siguientes: ¿cómo mejorar la participación de las familias?, ¿cómo lograr un equilibrio entre los principios genéricos de parentalidad positiva y las formas de adaptación e implementación?, ¿cuál es el momento más adecuado para la participación de los padres y madres en el proceso preventivo del consumo de drogas en niños, niñas y jóvenes? Estas son algunas de las cuestiones tratadas en el tercer artículo de el monográfico, titulado *Parentalidad y prevención de consumo de drogas: Estado de la cuestión y retos de futuro*.

El reto de la implicación familiar nos obliga a plantearnos las estrategias más adecuadas para favorecer la participación de los padres y las madres. De hecho, una de las principales dificultades de las intervenciones familiares basadas en la evidencia es el logro de la participación. Los dos siguientes trabajos del monográfico ahondan en esa dificultad, uno de ellos en relación a los programas de prevención familiar y el otro desde la perspectiva de los centros educativos. En el artículo titulado *Una revisión sistemática de la participación en los programas de prevención familiar* se analizan los factores predictivos de la participación de los padres y las estrategias de mejora de la participación en los programas parentales de prevención. Las estrategias más eficaces que se identifican incluyen el uso de diferentes incentivos extrínsecos, el ajuste de las expectativas y motivaciones de los padres y madres durante la intervención, así como el rol del formador. Por su parte, el siguiente

artículo, *El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención*, presenta una investigación acerca de los efectos de la implicación familiar sobre la motivación, la influencia del profesorado sobre la implicación familiar, la percepción del estudiante de los estilos de implicación y la relación de estos estilos con la motivación. El estudio se lleva a cabo con profesorado, familias y estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria.

Por último, el sexto artículo aporta una reflexión necesaria sobre las dificultades de los niños y adolescentes tutelados (acogidos en centros de protección) y el potencial que ofrecen los

y las profesionales como figura parental profesional y sus funciones de protección, estimulación del desarrollo, vinculación afectiva reparadora y guía de procesos de resiliencia. El artículo titulado *Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección* plantea una reconceptualización del rol del educador/a social como figura parental profesional para superar parte de las limitaciones asociadas al acogimiento institucional. A través de una revisión narrativa se revisan las aportaciones más relevantes que apoyan esta propuesta.

Notas

¹ <https://www.unodc.org/unodc/en/prevention/familyskillstraining.html>

² En la actualidad empieza a ser un tema estratégico importante el poder disponer de contenidos curriculares basados en la evidencia, en el ámbito de la formación de profesionales en prevención del consumo de sustancias.

Referencias bibliográficas

- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D.J., Long, N., y McMahon, R.J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist! *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264.
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213.
- Foxcroft, D. R., Tsertsvadze, A. (2011). Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5 (en l.nea).
- 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., Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6-7): 457-465.
- Kumpfer, K. L., Magalhães, C. (2018). Strengthening Families Program: An Evidence-Based Family Intervention for Parents of High-Risk Children and Adolescents. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 27(3), 174-179.
- Molgaard, V., Spoth, R. (2001). The Strengthening Families Program for Young adolescents: Overview and outcomes. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 15-29.
- Orte y Ballester (eds). (2018). *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Barcelona: Octaedro.
- Orte, C., Ballester, L., March, M. X. (2013). El enfoque de la competencia familiar. Una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 13-37.
- Valero, M., Ballester, L., Orte, C., Amer, J. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention program for drug consumption in adolescence. *Psicothema*, 29(3), 299-305.
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., Fosco, G. M., Lee, Y., Chen, I. (2016). A component-centered meta-analysis of family-based prevention programs for adolescent substance use. *Clinical Psychology Review*, 45, 72-80.
- Vermeulen-Smit, E., Verdurmen, J. E. E., Engels, R. C. M. E. (2015). The effectiveness of family interventions in preventing adolescent illicit drug use: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(3), 218-239.
- Wyatt Kaminski, J., 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.

MONOGRÁFICO

**INTERVENCIONES EFICACES
DE PREVENCIÓN FAMILIA**

PREVENCIÓN UNIVERSAL. EVALUACIÓN DE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR UNIVERSAL EN CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA (PCF-U, 11-14)¹

UNIVERSAL PREVENTION. EVALUATION OF THE EFFECTS OF THE UNIVERSAL SPANISH STRENGTHENING FAMILIES PROGRAM IN ELEMENTARY SCHOOLS AND HIGH SCHOOLS (SFP-U 11-14)

PREVENÇÃO UNIVERSAL. AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DO PROGRAMA DE COMPETÊNCIA FAMILIAR UNIVERSAL EM ESCOLAS PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS (PFF-U, 11-14)

Carmen ORTE*, Josep Lluís OLIVER*, Joan AMER*, Marga VIVES* & Rosario POZO*
Universidad de las Islas Baleares*

Fecha de recepción: 27.V.2019

Fecha de revisión: 06.VI.2019

Fecha de aceptación: 18.VI.2019

PALABRAS CLAVE:

educación familiar
competencia familiar
prevención universal
adolescentes

RESUMEN: Introducción. Evaluar el proceso y los resultados de la fase de validación del Programa de Competencia Familiar Universal (PCF-U 11-14), basado en la evidencia y aplicable en contextos educativos (centros de primaria y secundaria). En la revisión del marco teórico se constata la ausencia de programas de trabajo socioeducativo con familias basados en la evidencia, de carácter universal.

Método. Diseño quasi-experimental antes-después con grupo de control para la evaluación de la fase de validación del PCF (2018) en Baleares y Castilla y León. Se desarrollaron 16 grupos experimentales y 17 grupos de control, en los que participaron 353 padres y 289 adolescentes. La intervención consistió en 6 sesiones. La información se recogió con cuestionarios validados.

Resultado. El análisis de los efectos sobre los padres y los hijos confirma los buenos resultados obtenidos. El número de participantes se redujo a 305 padres y madres (retención del 86,40%) y a 262 hijos (retención del 90,66%). El grado de satisfacción de los participantes con diversos aspectos del programa fue muy alto. Se identificaron aspectos clave y áreas de mejora para el futuro de la intervención. Se observaron mejoras en la mayoría de las dimensiones evaluadas.

Discusión: Los resultados de la fase de validación del PCF-U 11-14 indican que se trata de una intervención socioeducativa universal con efectos relevantes de mejora parental en padres y madres.

CONTACTO CON LOS AUTORES

JOAN AMER FERNÁNDEZ. Correo: joan.amer@uib.es

| | |
|---|---|
| <p>KEY WORDS: family education strengthening family universal prevention teenagers</p> | <p>ABSTRACT: Introduction. To evaluate the process and the results of the validation phase of the Strengthening Families Program-Universal (SFP-U 11-14), evidence-based program applicable in educational contexts (elementary schools and high schools). In the state of the art, the absence of socio-educational work programs with families based on evidence, for universal population, is noted.</p> <p>Method: Pre-post quasi-experimental design with a control group for the evaluation of the pilot stage of the SFP-U 12-16 validation phase (2018) carried in Balearic Islands and Castilla y León. 16 experimental groups and 17 control groups were established with the participation of 353 fathers and mothers and 289 adolescents. The intervention consisted of 6 sessions. Information was collected with validated questionnaires.</p> <p>Results. The analysis of the effects on the parents and children confirms the good results obtained. The number of participants was reduced to 305 parents (retention of 86,40%) and to 262 children (retention of 90,66%). Participants showed a high level of satisfaction with different dimensions of the program. Key aspects and areas of improvement for the future of the intervention were identified. Improvements were observed in most of the dimensions evaluated.</p> <p>Discussion: The results of the validation stage of SFP-U 11-14 indicate that this is a universal socio-educational intervention with relevant effects of parental improvement in fathers and mothers.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: educação familiar competência familiar prevenção universal adolescentes</p> | <p>RESUMO: Introdução. Avaliar o processo e os resultados da fase de validação do Programa de Competência Familiar Universal (PCF-U 11-14), com base em evidências e aplicáveis em contextos educacionais (escolas primárias e secundárias). Na revisão do referencial teórico, observa-se a ausência de programas de trabalho socioeducativo com famílias baseadas em evidências, de caráter universal.</p> <p>Método. Desenho quase experimental pre-post com um grupo de controle para a avaliação da fase de validação do PCF (2018) nas Ilhas Baleares e Castela e Leão. Dezasseis grupos experimentais e 17 grupos controle foram desenvolvidos, envolvendo 353 pais e 289 adolescentes. A intervenção consistiu em 6 sessões. As informações foram coletadas com questionários validados.</p> <p>Resultado A análise dos efeitos sobre pais e filhos confirma os bons resultados obtidos. O número de participantes foi 305 pais (retenção de 86,40%) e 262 crianças (retenção de 90,66%). O grau de satisfação dos participantes com vários aspectos do programa foi muito alto. Os principais aspectos e áreas para melhoria foram identificados para o futuro da intervenção. Melhorias foram observadas na maioria das dimensões avaliadas.</p> <p>Discussão: Os resultados da fase de validação do PCF-U 11-14 indicam que é uma intervenção socioeducativa universal com efeitos relevantes de melhora em pais e mães.</p> |

1. Introducción

La mejora de las dinámicas familiares, con el objetivo de reforzar los factores protectores en la infancia y adolescencia, es uno de los principales retos que tenemos en España. A lo largo de los últimos 20 años, se han desarrollado diversos programas de refuerzo de la parentalidad o de prevención selectiva (Orte, Ballester & March, 2013; Quintana & López, 2013), pero no se dispone de programas de prevención familiar universal, basados en la evidencia científica, que puedan estar disponibles para su utilización en diferentes contextos preventivos relacionados con las familias, ya sea en contextos formales como los centros educativos y centros de servicios sociales, o disponibles en contextos no formales como los centros culturales o los gestionados por entidades del tercer sector. Los programas de prevención basados en evidencia están destinados a reforzar los factores de protección y a prevenir los factores de riesgo para un amplio conjunto de conductas y situaciones en la infancia y en la adolescencia. La experiencia internacional muestra que se trata

de programas que han demostrado su eficacia en la intervención, obtenida a partir de estudios rigurosos que han sido debidamente evaluados y validados; generalmente, mediante ensayos controlados aleatorizados o diseños casi experimentales, y han demostrado que producen resultados positivos identificables (Small & Huser, 2015; Spoth, Gyll & Shin, 2009).

Una característica muy importante de estos programas es que han tenido en cuenta la disseminación, en una forma que facilita el acceso a los profesionales para su valoración y aplicación de forma ágil. Es por ello que disponen de un currículum, bien identificado y documentado, que facilita su disseminación y su utilización en los servicios y organizaciones públicas y privadas para orientar la acción y la intervención y conocer los resultados de la misma, fomentando la buena práctica. Es en esta línea que las administraciones públicas y entidades financiadoras demandan eficacia probada para los programas en los que invierten recursos públicos, mejorando la calidad de la atención que proporcionan y con ello la probabilidad de obtener los resultados esperados (Orte, Ballester &

March, 2013). En esta línea, se ha desarrollado y probado la versión del Programa de Competencia Familiar universal en España (Orte & GIFES 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).

El Programa de Competencia Familiar (PCF-U) es una adaptación de la modalidad de prevención universal del Strengthening Families Program (SFP) (Kumpfer & DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh & Child, 1989; Spoth, Guyll & Shin, 2009). Se trata de un programa de prevención multicomponente (padres, hijos y el conjunto de la familia) cuyo diseño original fue desarrollado para reforzar los factores de protección, con la finalidad de aumentar la resiliencia familiar (Walsh, 2016). 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 el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social de la UIB (GIFES-UIB), se han centrado en programas de prevención en España, así como en los servicios sociales de atención primaria, servicios de protección de menores y centros educativos. (Ballester, Valero, Orte & Amer, 2018; Orte, Ballester, Pozo & Vives, 2017; Orte, Ballester, Vives & Amer, 2016). En esta ocasión, la versión de prevención universal (destinado a todas las familias), se desarrolla en centros de primaria y de secundaria.

La adaptación realizada por GIFES (Orte, Ballester & March, 2013; Orte & GIFES, 2017), ha procurado alcanzar criterios de calidad óptimos, 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.

El programa se estructura en 6 sesiones de dos horas de duración, programadas en semanas consecutivas, que incluyen una primera hora de trabajo en paralelo y en salas separadas con los padres y con los hijos; a continuación, los padres y los hijos se unen en una sala para realizar la segunda hora juntos. Los contenidos básicos del programa se diferencian en función de los destinatarios (padres, hijos o familias). Se selecciona un conjunto de temas clave para trabajar con los padres, con los hijos y con el conjunto de la familia para poder influir en las actitudes y las dinámicas familiares preventivas, a partir de diversos factores relacionados con la mejora de sus competencias familiares.

Los contenidos para padres y el conjunto de las familias incluyen los siguientes temas,

organizados por sesiones: Mejora de los vínculos padres-hijos y de las relaciones familiares. Mejora de la comunicación (escucha activa, reducción de las críticas, ...). Supervisión de los hijos, controlando especialmente a sus amigos y sus patrones de tiempo libre, así como las actitudes y conductas de riesgo (con especial atención al consumo de tabaco, alcohol y otras drogas). Mejora de las habilidades parentales: atención y elogio a las conductas positivas; retirada de atención de las conductas negativas, expectativas realistas sobre el desarrollo y la conducta de los hijos. Disciplina eficaz y coherente, en la que se fijen normas sobre conductas aceptables y no aceptables (incluido el consumo de drogas), se supriman o reduzcan los castigos físicos y se utilice el tiempo-fuera y el tiempo para calmarse. Las actitudes, mitos, normas co-parentales sobre consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Mejora de las habilidades de crianza de los padres: modelado adecuado de conductas, especialmente en lo que al consumo de drogas se refiere. Prevención de conflictos. Mejora de la calidad del tiempo que pasan juntos los miembros de la familia.

Los contenidos para los hijos y las hijas, incluyen los siguientes temas, organizados por sesiones: Mejora de los vínculos padres-hijos y de las relaciones familiares. Mejora de la comunicación (escucha activa, reducción de las críticas...). Actitudes ante el tabaco, el alcohol y otras drogas. Mejora de las habilidades de los hijos (habilidades sociales, habilidades de resistencia y afrontamiento). Prevención de conflictos.

La conexión entre las sesiones de padres y las de hijos, se produce en las sesiones para el conjunto de la familia. Se trata de sesiones más dinámicas, en las cuales se plantean los temas tratados en las sesiones de padres e hijos, con el fin de que las habilidades aprendidas se practiquen por parte de las familias, a lo largo del programa, y se transfieran a su entorno natural.

2. Justificación y objetivos

En este artículo, concretamente se presentan las contrastaciones de las hipótesis relativas a los padres y madres, así como a las hipótesis relativas a los hijos e hijas, a partir de los datos del estudio sobre el PCF-U 11-14, realizado entre 2018 en institutos de educación secundaria (IES), de Baleares y de Castilla y León. El objetivo del artículo es realizar una evaluación de la eficacia del programa de desarrollo de competencias parentales y familiares dirigido a desarrollar la prevención familiar disminuyendo los factores de riesgo y potenciando los factores de protección.

Una de las intervenciones recomendadas para la promoción de la parentalidad positiva es la aplicación de programas socioeducativos efectivos como el PCF-U 11-14. (Whittaker & Cowley, 2012) Con este objetivo de desarrollar la competencia familiar y, más en concreto por lo que se refiere a los padres, la parentalidad positiva, se aplicó el PCF con familias en las que había adolescentes entre 11 y 14 años.

La hipótesis relativa a los padres y madres que contrastamos, afirma que la participación efectiva en las 6 sesiones del Programa de Competencia Familiar mejora significativamente los factores clave de la capacidad parental: reducción del conflicto familiar, mejora de la parentalidad positiva, mejora la supervisión familiar, mejora de la resiliencia, mejora de la implicación familiar y del ambiente familiar.

La hipótesis relativa a los hijos e hijas que contrastamos, afirma que la participación efectiva en las 6 sesiones del Programa de Competencia Familiar mejora significativamente los factores clave de la conducta prosocial y el bienestar en los adolescentes: reducción del estrés, la depresión y el sentido de incapacidad; mejora de la autoestima, las relaciones interpersonales y las relaciones con los padres. Finalmente, se espera reducir las actitudes que aumentan el consumo de drogas (riesgo), como son la disponibilidad al consumo, así como las creencias erróneas, y mejora de las actitudes positivas protectoras, basadas en el desarrollo de creencias correctas sobre los efectos del consumo de drogas.

3. Metodología

La investigación se estructura como un proceso de validación del programa, mediante una amplia muestra representativa de la población de 11 a 14 años de dos comunidades de características diferentes y complementarias en España: Castilla y León y las Islas Baleares. La investigación incluye diversos momentos fundamentales:

1. Diseño del programa, basado en una revisión sistemática de las fuentes acreditadas, así como en una consulta con interlocutores expertos. El resultado de la consulta permitió desarrollar una nueva versión, claramente mejorada, del diseño inicial. Esta versión 2 es la que se sometió a prueba con una amplia muestra. (Orte & GIFES 2017a, 2017b, 2017c, 2017d).
2. Prueba completa de la versión mejorada del programa. Prueba de los procesos de implementación y gestión del programa, de los materiales didácticos, los sistemas de evaluación y los resultados en el corto y medio plazo (6 meses).

Esta parte del estudio se ha desarrollado mediante un diseño casi-experimental, con medidas pretest y postest, con 8 grupos experimentales y 8 grupos de control en cada una de las dos comunidades autónomas que participan en la prueba de validación.

El diseño se basa en un riguroso control de las condiciones experimentales (eliminación de factores perturbadores, constancia de las condiciones experimentales), en las aplicaciones del programa (Ballester, Nadal, & Amer, 2017). Concretamente, los controles principales son tres:

- Se eliminan los factores perturbadores de diversos tipos (dificultades de transporte, guardería para los hijos menores, se seleccionan los horarios más adecuados para los participantes). La creación de condiciones que favorezcan la participación constituye un elemento básico para garantizar la permanencia de los participantes (adherencia), especialmente cuando se trata de adolescentes.
- Se mantienen constantes las condiciones experimentales, mediante control directo por parte de los miembros del equipo de investigación: se aplica con fidelidad el mismo programa en los diversos grupos experimentales y a lo largo de todas las sesiones. Se evalúa la fidelidad y el desarrollo de las sesiones mediante diferentes procedimientos, como el autoinforme y la evaluación de observadores independientes. La fidelidad en la aplicación de los programas de prevención familiar es un componente clave para la transferencia y diseminación a gran escala de las intervenciones basadas en evidencias.
- Se utilizan los mismos instrumentos, validados para población española, en tres tomas de datos (pre, post 1 y post 2 a los 6 meses), realizadas según el mismo protocolo, incluyendo a todos los sujetos participantes.

El tratamiento consiste en 6 sesiones de trabajo socioeducativo, basado en un diseño interactivo, de tipo grupal. Se aplicó para mejorar los factores de protección y reducir los factores de riesgo en familias con hijos entre 11 y 14 años, de 5º y 6º de primaria, así como de 1º y 2º de ESO.

3.1. Muestra

La muestra se estructura a partir de dos submuestras seleccionadas en Castilla y León y en Baleares, mediante un procedimiento de selección de centros educativos de primaria y secundaria. La mitad de la muestra procede de los cursos de 5º y 6º de primaria, la otra mitad de 1º y 2º de la ESO, de centros de secundaria. En todas las familias se ha considerado

un único hijo como referente del análisis, contando con tantos hijos como familias han participado. En total se ha contado con 275 familias, de las cuales han acabado 249 (retención: 90,55%).

El grupo experimental se ha formado a partir de 16 grupos de aplicación, con 165 familias que han iniciado el programa, de las cuales han completado las 6 sesiones 154 familias; han abandonado por diversos motivos 11 familias (retención: 93,33%).

El grupo de control se ha formado a partir de 17 grupos de control singulares, con 110 familias que

han iniciado la colaboración con el programa, de las cuales han completado su colaboración, aportando datos al final del proceso, 95 familias; han abandonado 15 familias (retención: 86,36%). El grupo experimental ha participado de la aplicación, mientras que al grupo control se le ha informado de futuras posibles aplicaciones.

El cuadro 1 resume los datos más relevantes de la muestra analizada.

| Cuadro 1. Muestra de la aplicación del PCF-U 11-14, 2018 | | | | | | |
|---|------------------|--------|------------------|--------|--------------------|--------|
| | Núm. de personas | | Núm. de personas | | Número de familias | |
| | Padres y madres | | Hijos e hijas | | Familias | |
| | INICIO | FINAL | INICIO | FINAL | INICIO | FINAL |
| Centros de Primaria | | | | | | |
| EXPERIMENTAL | 151 | 139 | 116 | 111 | 110 | 106 |
| | | 92,05% | | 95,69% | | 96,36% |
| CONTROL | 74 | 64 | 63 | 58 | 64 | 59 |
| | | 86,49% | | 92,06% | | 92,19% |
| Centros de secundaria | | | | | | |
| EXPERIMENTAL | 73 | 59 | 59 | 53 | 55 | 48 |
| | | 80,82% | | 89,83% | | 87,27% |
| CONTROL | 55 | 43 | 51 | 40 | 46 | 36 |
| | | 78,18% | | 78,43% | | 78,26% |
| TODA LA MUESTRA | | | | | | |
| EXPERIMENTAL | 224 | 198 | 175 | 164 | 165 | 154 |
| | | 88,39% | | 93,71% | | 93,33% |
| CONTROL | 129 | 107 | 114 | 98 | 110 | 95 |
| | | 82,95% | | 85,96% | | 86,36% |
| TOTAL EXPERIMENTAL | 353 | 305 | 289 | 262 | 275 | 249 |
| y CONTROL | | 86,40% | | 90,66% | | 90,55% |
| Fuente: Análisis a partir de los datos de las aplicaciones GIFES-UIB. | | | | | | |

Como se ha dicho antes y se puede observar en el cuadro 1, los niveles de retención son bastante elevados tanto en los grupos experimentales como en los de control. Por lo que se refiere a los grupos experimentales, se consiguen niveles

superiores al 90% en los padres e hijos participantes los grupos de los centros de primaria y entre el 80 y el 90% en los padres e hijos participantes en los grupos de los centros de secundaria. Ese nivel de retención es un buen indicador de la

calidad de las actuaciones del programa, en especial, de los materiales didácticos, la organización de las sesiones y el trabajo de los formadores, generándose un vínculo positivo que permite mantener los niveles de participación.

3.2. Instrumentos

Para la recogida de información de cada familia se dispone de un único instrumento de registro para los padres y un único instrumento de registro para los hijos, basados ambos en los siguientes instrumentos y fuentes de información:

Para el análisis se trabaja con los cuestionarios desarrollados por Kumpfer relativos a los padres y a los hijos (Orte & GIFES, 2017a). Dichos cuestionarios han sido validados para población española y su factorización es la que se usa para la construcción de las escalas que se analizan.

También se utilizan los cuestionarios del sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC) (Reynolds & 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.

También se aplican un cuestionario sobre consumo y actitudes ante las drogas, basado en los estándares internacionales asumidos por el Plan Nacional sobre Drogas, así como un cuestionario de valoración del programa y de evaluación de diversos factores (formadores, materiales y sesiones, cambio conseguido). Dicho cuestionario incluye preguntas abiertas que se administran en un formato de entrevista cara a cara con el formador en cada centro.

Los criterios básicos de selección de instrumentos son: i) adecuación a los factores que se pretende evaluar; ii) validación para población española; iii) buena adaptación (validez interna) al uso conjunto con otros instrumentos; iv)

posibilidades de generalización para su uso en la aplicación del programa en condiciones no experimentales. Cabe tener en cuenta que miden cambios en las percepciones subjetivas de mejora (o empeoramiento) por parte de los participantes.

3.3. 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 al final del PCF y a los seis meses) del grupo experimental, habiendo realizado mediante análisis de varianza la comparación con el grupo de control en cada uno de los factores.

Para establecer la significación de los resultados se han considerado de forma más destacada las diferencias entre la situación al inicio (pre) y al final del PCF (post), habiendo transcurrido un período de cuatro meses.

El análisis de los datos necesariamente se debe hacer de forma resumida, mostrando los principales factores identificados. Los análisis realizados se basan en las comparaciones entre las tomas de datos, utilizando los siguientes análisis en el presente trabajo: t test, para las comparaciones de las medidas pre-post.

4. Resultados

El primer conjunto de factores analizados se refiere al grupo familiar o a los propios padres. Se consideran los seis factores resultantes de la factorización del cuestionario para padres. En el cuadro 2 se pueden observar las dimensiones de las submuestras evaluadas, incluyendo en esta presentación solo los datos de los padres y las madres participantes en los grupos experimentales y de los que se dispone de todos los datos necesarios. Los valores factoriales no son dimensionales.

Cuadro 2. Dimensiones de los grupos y estadísticos descriptivos de los factores de los padres y familia (PCF-U 11-14, 2018)

| Grupo de aplicación EXPERIMENTAL | | N | Media | Desviación Estandar | Desv. Error promedio |
|--|------|-----|--------|---------------------|----------------------|
| Factor 1-Conflicto familiar | PRE | 223 | 0,228 | 1,057 | 0,071 |
| | POST | 196 | 0,016 | 0,948 | 0,068 |
| Factor 2-Parentalidad positiva | PRE | 223 | -0,333 | 1,024 | 0,069 |
| | POST | 196 | -0,082 | 0,921 | 0,066 |
| Factor 3-Supervisión familiar | PRE | 223 | -0,073 | 1,019 | 0,068 |
| | POST | 196 | -0,049 | 0,976 | 0,070 |
| Factor 4-Resiliencia | PRE | 215 | -0,405 | 1,013 | 0,069 |
| | POST | 191 | 0,06 | 0,9 | 0,065 |
| Factor 5-Implicación familiar, tiempo positivo | PRE | 217 | -0,094 | 0,974 | 0,066 |
| | POST | 192 | 0,162 | 0,962 | 0,069 |
| Factor 6-Ambiente familiar | PRE | 207 | -0,197 | 1,036 | 0,072 |
| | POST | 185 | -0,023 | 1,059 | 0,078 |

Fuente: Análisis a partir de los datos de las aplicaciones GIFES-UIB.

Por lo que se refiere a los resultados fundamentales, se pueden observar en el cuadro 3 los datos del análisis de comparación de medias.

El primer factor informa sobre el conflicto familiar. Dicho factor, en el cuestionario de padres, se refiere a la baja conflictividad y las buenas relaciones (respeto, cohesión familiar). Los resultados muestran una reducción moderada y significativa de los valores observados al final del PCF ($t=2,153$; $p=0,032$).

El segundo factor informa sobre la parentalidad positiva, evaluada a partir de la disciplina positiva, así como la capacidad de aportar orientación eficaz, de poner límites, de motivar a sus hijos y otros aspectos de la parentalidad. Los resultados muestran una mejora significativa entre la situación inicial y la posterior a la participación en el PCF 11-14 ($t=-2,619$; $p=0,009$).

El tercer factor se refiere a la supervisión, en el contexto familiar. Dicho factor incluye una amplia variedad de informaciones significativas, siendo los principales componentes del factor la información sobre las actividades y amistades de los hijos. Los resultados muestran un incremento

todavía reducido de los valores observados al final del PCF, por lo tanto, no son suficientemente significativos ($t=-0,251$; $p=0,802$).

El cuarto factor informa de la resiliencia familiar, entendida como la capacidad de la familia para hacer frente a los retos que se le plantean (salud, relaciones afectivas, apoyo en la familia, etc.) de manera efectiva. Los resultados muestran un aumento apreciable de los valores observados al final del PCF. La diferencia entre la situación inicial y la posterior a la participación en el PCF 11-14 es significativa ($t=-4,861$; $p=0,000$), representando una de las mejoras más consistentes, según los padres.

El quinto factor se centra en la implicación familiar. Dicho factor, como los anteriores, son objeto de atención especial en el PCF, de tal manera que se incluyen una serie de actuaciones orientadas directamente a mejorar la implicación familiar, en especial al desarrollo del tiempo positivo que pasan los padres y madres con sus hijos. Los resultados muestran una mejora significativa ($t=-2,668$; $p=0,008$) de los valores observados al final del PCF.

Cuadro 3. Comprobaciones de las diferencias de medias (PCF-U 11-14, 2018)

| | T | gl | Sig. (bilateral) | 95% IC de la diferencia | |
|--|--------|-----|------------------|-------------------------|----------|
| | | | | Inferior | Superior |
| Factor 1-Conflicto familiar | 2,153 | 417 | 0,032 | 0,018 | 0,406 |
| Factor 2-Parentalidad positiva | -2,619 | 417 | 0,009 | -0,439 | -0,063 |
| Factor 3-Supervisión familiar | -0,251 | 417 | 0,802 | -0,217 | 0,168 |
| Factor 4-Resiliencia | -4,861 | 404 | 0,000 | -0,653 | -0,277 |
| Factor 5-Implicación familiar, tiempo positivo | -2,668 | 407 | 0,008 | 0,445 | 0,067 |
| Factor 6-Ambiente familiar | -1,642 | 390 | 0,101 | -0,382 | 0,034 |

Fuente: Análisis a partir de los datos de las aplicaciones GIFES-UIB.

Finalmente, el sexto factor, referido al ambiente familiar, informa sobre uno de los componentes de la competencia familiar, la capacidad de mejorar el clima de relaciones entre padres e hijos, así como entre las figuras parentales. Este factor incluye cambios que podrán comprobarse mejor en el medio-largo plazo, como consecuencia del resto de cambios que se observan en la dinámica familiar. (Orte et al., 2015) La diferencia entre la situación inicial y la posterior a la participación en el PCF 11-14 no es significativa a pesar de que los cambios se producen en la dirección adecuada ($t=-1,642$; $p=0,101$).

Por lo que se refiere a los factores relativos a los hijos, se han seleccionado 9 factores, los seis primeros coinciden con escalas del cuestionario BASC y los tres últimos con las tres escalas de actitudes del Cuestionario de Conocimiento y Actitudes ante las drogas. A continuación, se comprueba si los cambios son suficientemente

importantes como para ser significativos. Para realizar dicha comprobación se calcula la diferencia de medias, entre la situación al inicio del programa y la final, aplicando una prueba t (t test). Cuando se realiza la comprobación de las diferencias, se observan cambios en los diversos factores, entre la situación anterior al programa y la final. La interpretación que se presenta se basa en los datos de los cuadros 4 y 5.

En el cuadro 4 se puede observar la dirección de los cambios. Antes de entrar en cada uno de los factores, se puede observar que las muestras cambian de un factor a otro, estas variaciones se deben a que no siempre se han podido calcular los factores de todos los participantes, en ocasiones no se contestan todos los ítems. Además, se puede observar, en las medias, cómo los cambios se producen en las direcciones esperadas, aunque en el siguiente cuadro se verá su significación.

Cuadro 4. Dimensiones de los grupos y estadísticos descriptivos de los factores de los hijos (PCF-U 11-14, 2018)

| Grupo de aplicación EXPERIMENTAL | | N | Media | Desviación Estandard | Desv. Error promedio |
|---|------|-----|-------|----------------------|----------------------|
| 1 BASC_Estrés | PRE | 172 | 49,25 | 10,256 | 0,789 |
| | POST | 164 | 46,90 | 9,936 | 0,776 |
| 2 BASC_Depresión | PRE | 170 | 49,30 | 10,912 | 0,842 |
| | POST | 164 | 46,51 | 9,018 | 0,704 |
| 3 BASC_Incapacidad | PRE | 170 | 50,43 | 9,734 | 0,751 |
| | POST | 163 | 47,39 | 8,380 | 0,656 |
| 4 BASC_Relaciones interpersonales | PRE | 170 | 50,68 | 10,028 | 0,774 |
| | POST | 163 | 51,18 | 8,529 | 0,668 |
| 5 BASC_Relaciones con los padres | PRE | 170 | 50,17 | 11,435 | 0,880 |
| | POST | 164 | 52,85 | 8,810 | 0,686 |
| 6 BASC_Autoestima | PRE | 170 | 52,47 | 8,697 | 0,667 |
| | POST | 164 | 54,21 | 6,413 | 0,498 |
| 7 ACTITUDES. Disponibilidad para el consumo | PRE | 167 | 8,94 | 4,170 | 0,328 |
| | POST | 159 | 8,70 | 4,227 | 0,335 |
| 8 ACTITUDES. Creencias erróneas. RIESGO | PRE | 167 | 13,01 | 3,624 | 0,287 |
| | POST | 159 | 12,91 | 3,752 | 0,298 |
| 9 ACTITUDES.Creencias correctas. PROTECCIÓN | PRE | 167 | 20,66 | 5,166 | 0,406 |
| | POST | 159 | 21,25 | 4,993 | 0,396 |

Fuente: Análisis a partir de los datos de las aplicaciones GIFES-UIB.

Factor 1. **Estrés social:** Esta escala valora el nivel de estrés (tensión, ansiedad...) que sufren los adolescentes en las relaciones interpersonales. Puntuaciones altas indican problemas relacionados con la timidez, introversión, ansiedad social e irritabilidad. De acuerdo a lo que se esperaba, se han producido reducciones en los valores observados, con moderada significación estadística ($t=2,130$; $p=0,034$).

Factor 2. **Depresión:** Esta escala evalúa sentimientos como la tristeza, la soledad y el escaso disfrute ante la vida, a veces como consecuencia de procesos de ansiedad y estrés. Puntuaciones altas indican un nivel problemático de depresión. No se han observado valores altos en los adolescentes participantes. Se ha podido observar una

reducción de los valores, también con significación estadística moderada ($t=2,538$; $p=0,012$).

Factor 3. **Sentido de incapacidad:** Esta escala evalúa la falta de confianza del adolescente sobre su propia capacidad para conseguir sus metas. Puntuaciones altas indican que el adolescente se siente incapaz de conseguir objetivos alcanzables, lo que puede llevarles hacia otros tipos de metas alternativas, fuera del marco tradicional en el que no se sienten exitosos. También se han reducido los valores observados antes de la participación en el programa, con resultados suficientemente significativos ($3,049$; $p=0,002$).

Factor 4. **Relaciones interpersonales:** Esta escala evalúa el éxito y satisfacción que obtiene el adolescente en sus relaciones con los demás.

Puntuaciones bajas indican dificultades significativas de relación con los iguales. Se ha producido una mejora de las puntuaciones, pero sin que el cambio llegue a ser estadísticamente significativo ($t=-0,482$; $p=0,630$).

Factor 5. Relaciones con los padres: Esta escala evalúa las relaciones del adolescente con sus padres y su papel en la familia. Puntuaciones altas reflejan un buen ajuste familiar mientras que puntuaciones bajas revelan problemas con los padres. Se ha observado una mejora de las puntuaciones, llegando el cambio a ser estadísticamente

significativo ($t=-2,405$; $p=0,017$). Hay que destacar que, según los propios adolescentes, dicho cambio es más relevante y positivo que el cambio en las relaciones con los iguales.

Factor 6. Autoestima: Esta escala evalúa el grado de satisfacción del adolescente consigo mismo. Puntuaciones altas reflejan una buena autoestima lo que se asocia a un buen ajuste personal y social. Se ha producido una mejora de las puntuaciones, siendo el cambio estadísticamente significativo de manera moderada ($t=-2,091$; $p=0,037$).

Cuadro 5. Comprobaciones de las diferencias de medias (PCF-U 11-14, 2018)

| | t | gl | Sig. (bilateral) | 95% IC de la diferencia | |
|--|--------|-------|------------------|-------------------------|----------|
| | | | | Inferior | Superior |
| 1 BASC_Estrés | 2,130 | 331 | 0,034 | 0,180 | 4,536 |
| 2 BASC_Depresión | 2,538 | 321,3 | 0,012 | 0,626 | 4,945 |
| 3 BASC_Incapacidad | 3,049 | 329 | 0,002 | 1,081 | 5,015 |
| 4 BASC_Relaciones interpersonales | -0,482 | 329 | 0,630 | -2,509 | 1,522 |
| 5 BASC_Relaciones con los padres | -2,405 | 315,1 | 0,017 | -4,877 | -0,488 |
| 6 BASC_Autoestima | -2,091 | 310,9 | 0,037 | -3,378 | -0,103 |
| 7 ACTITUDES. Disponibilidad para el consumo | 0,512 | 319 | 0,609 | -0,68195 | 1,16226 |
| 8 ACTITUDES. Creencias erróneas. RIESGO | 0,228 | 316 | 0,820 | -0,71963 | 0,90831 |
| 9 ACTITUDES. Creencias correctas. PROTECCIÓN | -1,031 | 319 | 0,303 | -1,70076 | 0,53118 |

Fuente: Análisis a partir de los datos de las aplicaciones GIFES-UIB.

Por lo que se refiere a los tres factores relativos a las actitudes ante el consumo de drogas, siendo uno de los objetivos del programa la mejora de dichas actitudes, no se observan cambios estadísticamente significativos, aunque los cambios observados sean positivos y coherentes con la expectativa planteada.

Factor 7. Disponibilidad para el consumo. Se trata de una escala que considera la posible aceptación de ofertas de consumo, así como la aceptación del propio consumo. La disponibilidad se reduce en las evaluaciones al final del programa, pero no de manera estadísticamente significativa ($t=0,512$; $p=0,609$).

Factor 8. En el caso de la segunda escala de actitudes, relativas a las **creencias erróneas** (asociadas a riesgo), también se produce una reducción, aunque no sea estadísticamente significativa ($t=0,228$; $p=0,820$).

Factor 9. En el caso de la tercera escala de actitudes, en las **creencias correctas** o protectoras, se observa un mayor cambio, mejorando la protección, sin embargo, tampoco los cambios son estadísticamente significativos ($t=-1,031$; $p=0,303$).

5. Discusión y conclusiones

El Programa de Competencia Familiar, orientado a la prevención universal, es un conjunto articulado que, basándose en criterios de evidencia científica, desarrolla intervenciones socioeducativas dirigidas al conjunto de la familia, con resultados relevantes para los padres y madres, así como para sus hijos e hijas.

El PCF para adolescentes (11-14) demuestra obtener buenos resultados, consistentes y de buena calidad, con familias no seleccionadas con criterios específico (universalidad de la prevención: cualquiera puede participar), con un conjunto

apreciable de los resultados, en especial por lo que se refiere a los padres de los adolescentes y a los propios adolescentes.

Los cambios identificados, a partir de los factores considerados, son relevantes para la mayoría de las familias, obteniendo resultados bastante positivos en una amplia gama de factores relacionados con el funcionamiento de la familia, así como con algunos de los factores del bienestar subjetivo de los adolescentes y sus relaciones.

Los factores familiares, referidos a los padres o al conjunto de la familia, más positivos son los siguientes: reducción del conflicto familiar, mejora de la parentalidad positiva, mejora de la resiliencia, mejora de la implicación familiar.

Los factores, referidos a los hijos, más positivos son los siguientes: reducción del estrés, los síntomas asociados a la depresión y el sentido de incapacidad; así como la mejora de la relación con los padres y la mejora de la autoestima.

Las esperadas diferencias de los grupos experimentales con los grupos de control son concluyentes en un amplio conjunto de factores, en especial en los que se ha identificado el cambio más positivo.

Como limitaciones del estudio, cabe tener en cuenta que un formato reducido de seis sesiones puede ser un poco breve para conseguir cambios eficaces, así como señalar que aún se deben conocer los impactos a medio plazo.

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

1. El PCF 11-14, ha mostrado su eficacia para conseguir mantener el compromiso de los

participantes a lo largo del tiempo, consiguiendo un nivel de retención de la muestra muy importante. La mayoría de los miembros de la familia participantes, entienden lo que hacen, encuentran sentido al proceso en el que participan y observan mejoras en los aspectos considerados por el programa.

2. Aun contando con estas dificultades y con la corta duración de este formato del programa (6 sesiones), el PCF 11-14 ha demostrado su eficacia al obtener resultados positivos en un amplio conjunto de los factores considerados.
3. En todos los programas socioeducativos con familias quedan diversas cuestiones importantes por aclarar sobre sus efectos a más largo plazo; en lo que se refiere al PCF:
 - 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 interacciona el PCF 11-14 con otros cambios evolutivos y con los cambios que se producen en las familias.

Los resultados de las aplicaciones realizadas en la adaptación española del SFP (PCF 11-14), en su aplicación en Baleares y Castilla y León, son tan consistentes como los ofrecidos por los del SFP en las aplicaciones de referencia y en las adaptaciones internacionales (Kumpfer & Alvarado, 2003; Kumpfer, Pinyuchon & Whiteside, 2008), mostrando su eficacia de acuerdo a dichos estudios.

Nota

- ¹ EDU2016-79235-R - "VALIDACION DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR UNIVERSAL 10-14, PCF-U", 2017-2019. Investigadores principales: Carmen Orte; Lluís Ballester. Programa Estatal de R+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad: Proyectos de R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

Referencias bibliográficas

- Ballester, L., Nadal, A. & Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Edicions UIB.
- Ballester, L., Valero, M., Orte, C., & Amer, J. (2018). An analysis of family dynamics: a selective substance abuse prevention programme for adolescents. *European Journal of Social Work*, 1-13.
- 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., & Demarsh, J. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3/4, 11, 49-91.
- 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)*, Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah, Salt Lake City, UT.
- 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.

- Orte, C. Ballester, L., & March, M. (2013). The family competence approach, an experience of socio-educational work with families/ El enfoque de la competencia familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 3-27.
- Orte, C. & GIFES (2017a). *Manual de implementación del Programa de Competencia familiar Universal (11-14)*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. & GIFES (2017b). *Programa de Competencia familiar Universal (11-14). Manual para padres y madres*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. & GIFES (2017c). *Programa de Competencia familiar Universal (11-14). Manual para hijos e hijas*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C. & GIFES (2017d). *Programa de Competencia familiar Universal (11-14). Manual para las familias*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Orte, C., Ballester, L., March, M.X., Oliver, J.L., Pascual, B., & Gomila, M.A. (2015). Development of prosocial behaviour in children after the improvement of family competences. *Journal of Children's Services*, 10, 2, 101-118.
- Orte, C., Ballester, L., Pozo, R., & Vives, M. (2017). Maintaining changes in an evidence-based family prevention program. A longitudinal study of families. *Pedagogía Social*, (29), 109-122.
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101.
- Quintana, J. C. M., & López, M. J. R. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77-88.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *BASC: Behavior assessment system for children: Manual*. American Guidance Service, Incorporated.
- Small, S. A., & Huser, M. (2015). Principles for improving family programs: An evidence-informed approach. In M. Walcheski & J. Rienke (Eds.), *Family life education: The practice of family science*, (3rd ed., pp. 255-265).
- Spoth, R., Gyll, M. & Shin, C. (2009). Universal Intervention as a Protective Shield Against Exposure to Substance Use: Long-Term Outcomes and Public Health Significance. *Research and Practice*, 99(11), 2026-2033.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324.
- Whittaker, K. A., & Cowley, S. (2012). An effective programme is not enough: a review of factors associated with poor attendance and engagement with parenting support programmes. *Children & Society*, 26(2), 138-149.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Orte, C., Oliver, J.L., Vives, M., Amer, J. & Pozo, R. (2019). Prevención universal. Evaluación de los efectos del programa de competencia familiar universal en centros educativos de primaria y secundaria (PCF-U, 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 19-31. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.02

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

CARMEN ORTE SOCIAS. Correo: carmen.orte@uib.es

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ. Correo: joseplluís.oliver@uib.cat

MARGA VIVES BARCELÓ. Correo: marga.vives@uib.cat

JOAN AMER FERNÁNDEZ. Correo: joan.amer@uib.es

ROSARIO POZO GORDALIZA. Correo: rosario.pozo@uib.es

PERFIL ACADÉMICO

CARMEN ORTE SOCIAS. Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Es Catedrática de Universidad. Tiene 4 quinquenios de docencia reconocidos y 4 sexenios de investigación. Es la IP en temáticas de programas de prevención familiar basados en la evidencia científica del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la UIB. En el ámbito de la educación familiar y en el del aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene tres investigaciones competitivas activas, una nacional y dos europeas. Es la directora de la Cátedra de Atención a la Dependencia y Promoción de la Autonomía personal y la directora del Anuario del Envejecimiento Islas Baleares y la Codirectora del Anuario de la Educación de las Islas Baleares 2015. Es la directora del Laboratorio de Investigación sobre Familia y Modalidades de Convivencia (LIFAC).

JOSEP LLUÍS OLIVER TORELLÓ. Profesor titular de Pedagogía Social y Decano de la Facultad de Educación desde el año 2010. Tesis doctoral con el título de 'El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en centros de protección de menores', obteniendo la calificación de Excelente Cum Laude solicitando el Presidente del Tribunal la mención a premio extraordinario de doctorado. En lo que respecta a la investigación el autor se ha especializado en investigación y evaluación en los contextos de los servicios sociales, intervención en protección a la infancia en situación de desamparo y riesgo, sistema educativo formal y competencias parentales. Miembro de GIFES.

MARGA VIVES BARCELÓ. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. Miembro de GIFES. Doctora Europea en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Magisterio. Profesora en Pedagogía y Educación Social online y Máster (MISO y MFP) en asignaturas relacionadas con la convivencia, la mediación, la gestión de conflictos, la intervención educativa en la inadaptación infantil y juvenil. Profesora de la Universitat Oberta per a Majors en asignaturas relacionadas con el envejecimiento activo, la calidad de vida y las relaciones intergeneracionales. Líneas de investigación: Programas de competencia familiar, gestión de conflictos, mediación, inadaptación social con jóvenes, apoyo social, calidad de vida y aprendizaje a lo largo de toda la vida.

JOAN AMER FERNÁNDEZ. Profesor del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Pertenece al Grupo de Investigación GIFES (<http://gifes.uib.eu>) de la UIB. Trabaja en los ámbitos de los programas educativos familiares basados en evidencia, la pedagogía social, la sociología de la familia y de la educación y la investigación cualitativa. Selección de publicaciones recientes: Ballester, L., Valero, M., Orte, C., Amer, J. (2018). An analysis of family dynamics: a selective substance abuse prevention programme for adolescents. *European Journal of Social Work*, 21, 3, 1-13. Orte, C., Ballester, L., Amer, J., & Vives, M. (2017). Training of practitioners and beliefs about family skills in family-based prevention programmes. *British Journal of Guidance and Counselling*, 45, 5, 573-582.

ROSARIO POZO GORDALIZA. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas y miembro de GIFES. Doctora Europea en Sociología por la UGR (2011), Diplomada en Educación Social (UVA) y Licenciada en Psicopedagogía (ULE) con varias especializaciones de Máster en problemas sociales, metodología de investigación social cualitativa, etnicidad y género a nivel nacional e internacional. Ha sido becaria y contratada FPU o Programa de formación de personal investigador del MEC en el Departamento de sociología de la UGR (2004-2009). Desde el año 2009 hasta el 2011 trabajó en proyectos de cooperación internacional, consultoría e investigación social en la AECID y en diversas ONGs en el sudeste asiático.

FORMACIÓN PARA LA PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO SOCIOEDUCATIVO: UN ANÁLISIS DE LOS PERFILES PROFESIONALES
PREVENTION TRAINING IN THE SOCIO-EDUCATIONAL FIELD: AN ANALYSIS OF PROFESSIONAL PROFILES
FORMAÇÃO PARA A PREVENÇÃO NO ÂMBITO SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE DOS PERFIS PROFISSIONAIS

Belén PASCUAL BARRIO*, Lidia SÁNCHEZ-PRIETO*, Maria Antònia GOMILA GRAU*,
Victoria QUESADA SERRA* & Maria Lluç NEVOT CALDENTY*
Universidad de las Islas Baleares*

Fecha de recepción: 02.II.2019

Fecha de revisión: 07.V.2019

Fecha de aceptación: 20.V.2019

PALABRAS CLAVE:

Prevención familiar
formación de
formadores
programas de
prevención
práctica basada en
evidencia

RESUMEN: La función del formador es clave en el desarrollo de Programas Basados en la Evidencia (PBE); son los encargados de asegurar que los componentes se aplican rigurosamente, de mantener la motivación y de fomentar adecuadas relaciones entre los participantes. El objetivo del estudio es evaluar qué niveles de competencias presentan los profesionales que aplican el Programa de Competencia Familiar (PCF). Para la consecución de los objetivos del PCF son especialmente relevantes las competencias del área Intrapersonal e Interpersonal. La evaluación se realiza a partir del instrumento CompeTEA, especializado en la evaluación de competencias profesionales. El análisis de los datos se estructura en cinco áreas: Intrapersonal, Interpersonal, Desarrollo de tareas, Entorno y Gerencial. Los resultados muestran que los profesionales poseen “niveles medios de competencias”, destacando las áreas Interpersonal, Intrapersonal y Entorno respecto a las demás. Asociadas a estas dimensiones, los profesionales obtienen medias más elevadas, tanto a nivel criterial como normativo, en las competencias *Confianza en sí mismo*, *Comunicación* y *Orientación a los resultados*.

CONTACTO CON LOS AUTORES

BELÉN PASCUAL BARRIO. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universidad de las Islas Baleares.
E-Mail: belen.pascual@uib.es

| | |
|---|--|
| <p>KEY WORDS: Family prevention train the trainers prevention programmes evidence-based practice</p> | <p>ABSTRACT: The function of the trainer is key to the development of Evidence-Based Programmes (EBP); they are the people in charge of ensuring that components are rigorously applied, of maintaining motivation, and of promoting adequate relationships between participants. The aim of the study was to assess the levels of competence of professionals applying the Family Competence Program (PCF). In order to achieve the aims of the PCF, competences in the Intrapersonal and Interpersonal areas are especially relevant. The assessment was carried out using the CompeTEA instrument, which is specialised in assessing professional competences. Data analysis was structured in five areas: Intrapersonal, Interpersonal, Task development, Setting, and Management. The results show that the professionals possess “intermediate levels of competence”, with the Intrapersonal, Interpersonal, and Setting areas standing out with respect to the others. Associated to these dimensions, professionals obtained higher levels at both the criteria and normative level, in the competences <i>Self-confidence, Communication, and Result orientation</i>.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: Prevenção familiar formação de formadores programas de prevenção prática baseada na evidência</p> | <p>RESUMO: A função do formador é fundamental no desenvolvimento dos Programas Baseados na Evidência (PBE); são os responsáveis por assegurar que os componentes são aplicados rigorosamente, por manter a motivação e por promover relações adequadas entre os participantes. O objetivo do estudo é avaliar os níveis de competências apresentados pelos profissionais que aplicam o Programa de Competência Familiar (PCF). Para a implementação dos objetivos do PCF são particularmente relevantes as competências nas áreas intrapessoal e interpessoal. A avaliação realiza-se a partir do instrumento CompeTEA especializado na avaliação de competências profissionais. A análise dos dados estrutura-se em cinco áreas: Intrapessoal, Interpessoal, Desenvolvimento de tarefas, Ambiente e Gestão. Os resultados mostram que os profissionais detêm “níveis médios de competências”, destacando-se as áreas Interpessoal, Intrapessoal e Ambiente na relação com os outros. Associadas a estas dimensões, os profissionais obtêm médias mais elevadas tanto a nível do critério, como a nível normativo nas competências <i>Confiança em si mesmo, Comunicação e Orientação para os resultados</i>.</p> |

1. Introducción

La eficacia de un programa de prevención guarda relación con un desarrollo de la implementación que permita alcanzar los resultados esperados de forma adecuada. Es por ese motivo que, en los últimos años, proliferan los programas altamente estructurados –y fundamentados en la evidencia científica– que incluyen procesos de formación específica de los profesionales que los van a desarrollar (Sloboda & Petras, 2014; Israelashvili & Romano, 2016). Estos profesionales (formadores) necesitan conocimientos sobre el programa a aplicar –contenidos, funcionamiento y proceso de aplicación– así como competencias y estrategias pedagógicas genéricas que les permitan gestionar las dinámicas de aprendizaje (EMCDDA, 2018). Además, los formadores deben tener una actitud de fidelidad a la estructura y a los componentes del programa a implementar y poseer estrategias de gestión grupal (Orte, Ballester, Vives & Amer, 2015).

De hecho, la eficacia en el desarrollo de un programa se vincula también con la fidelidad hacia éste, es decir, el respeto hacia los componentes del programa y el cumplimiento de los criterios que aseguran los resultados (Borntrager, Chorpita, Higa-McMillan & Weisz, 2009; Forehand, Dorsey, Jones, Long & McMahan, 2010). Por consiguiente, es necesario que los formadores conozcan el contenido del programa, tengan competencias para

su aplicación y muestren una actitud favorable al modelo de intervención.

Los formadores deben presentar predisposición hacia la aplicación de un programa de estas características y ser conscientes de la necesidad de respetar su estructura, es decir, deben presentar una actitud positiva hacia la práctica basada en evidencia (Aarons, Cafri, Lugo, & Sawitzky, 2012; Beidas & Kendall, 2010). Esta actitud favorable puede haberse adquirido anteriormente a partir de la formación recibida, la implementación de otros programas, o bien, puede instaurarse a partir del proceso de formación específica.

Las características y el perfil de los profesionales que lo desarrollan son variables que pueden influir sobre los resultados (Asgary-Eden & Lee, 2011). Junto a una capacidad y actitud favorable a la aplicación de un programa estructurado, las competencias genéricas, las habilidades y los rasgos de personalidad de los formadores pueden incidir en el éxito de las actuaciones (Eames et al., 2010; Turner, Nicholson y Sanders, 2011). De hecho, el vínculo entre el profesional y los participantes funciona como un elemento clave que regula los componentes que aseguran la eficacia de la intervención.

A nivel metodológico, el proceso formativo de un programa preventivo debe favorecer aprendizajes activos y la interacción entre los participantes a través de dinámicas y metodologías didácticas que favorezcan la adquisición de

competencias (Tuner y Sanders, 2006), así como construir conocimiento a partir de la reflexión sobre la experiencia (Ormrod, 2003; Bonwel & Eison, 1991). Este tipo de aprendizajes incluye técnicas de participación activa que fomenten la intervención directa de los participantes sobre su formación como son el role-playing, el debate y las preguntas reflexivas (Beidas et al., 2012; Forehand et al., 2010; Scudder & Herschell, 2015; Turner, Nicholson & Sanders, 2011).

De acuerdo con este modelo metodológico y didáctico, las competencias necesarias son las habilidades de comunicación y empatía, la capacidad para la exposición de contenidos, de gestión de grupos y de motivación de los participantes, la confianza en sus propias habilidades, el manejo de participantes con dificultad, la responsabilidad personal en el aprendizaje y las estrategias de resolución de conflictos (Orte et al., 2015). Estos factores pueden ser considerados y evaluados como variables relevantes en el desarrollo de los programas de prevención. Al mismo tiempo, estos factores podrían ser considerados en la selección de formadores con el fin de afinar y contar con los perfiles más adecuados (Forehand et al., 2010) o también para analizar las necesidades formativas de los profesionales con el fin de mejorar esas habilidades, valores y actitudes favorables al aprendizaje y al cambio (Orte et al., 2016; Small et al., 2009).

El profesional que participa en los programas preventivos estructurados recibe una formación específica en relación a las características y técnicas del programa a implementar, pero hay que considerar que su bagaje formativo y laboral garantiza una serie de competencias, habilidades y actitudes que le facilitarán la implementación, la relación con los participantes y la gestión del grupo. Precisamente, este estudio supone una aproximación a las competencias profesionales a partir de la experiencia del Programa de Competencia Familiar (PCF).

El PCF es un programa preventivo y multicomponente, centrado en la familia. Su finalidad es promocionar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo asociados a los jóvenes a partir de un buen funcionamiento familiar. Desde una perspectiva cognitivo-emocional y socioeducativa, el PCF, se orienta al fortalecimiento de la competencia familiar, la cohesión y organización familiar, la comunicación y la resolución de problemas de forma cooperativa (Orte y Ballester, 2018). Dicho programa contempla un proceso formativo dirigido a los profesionales que lo implementan que incluye los siguientes bloques temáticos:

- A. Conocimientos específicos sobre el PCF: fundamentos teóricos y experimentales.
- B. Estructura y contenidos del PCF: componentes y factores implicados.
- C. Funcionamiento de las sesiones.
- D. Representación de las sesiones y desarrollo de dinámicas grupales.
- E. Evaluación del programa.

Así, la finalidad del estudio aquí presentado es analizar las competencias genéricas de los profesionales que van a implementar el Programa de Competencia Familiar. Los objetivos que se plantean son los siguientes: (1) Definir los niveles de competencias de los formadores; (2) Analizar de forma específica los niveles de competencias de acuerdo con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, entorno, desarrollo de tareas y gerencial; (3) Analizar las diferencias existentes entre dimensiones y en relación a los niveles de competencias; y (4) Valorar el ajuste de las competencias analizadas a las necesidades formativas del profesional que implementa el PCF. En cuanto al último objetivo, será especialmente relevante que presenten competencias en las áreas intrapersonal e interpersonal.

2. Metodología

Se implementó un estudio cuantitativo basado en un test. La evaluación se realizó previamente a la implementación del PCF con la finalidad de establecer el perfil de los profesionales, conociendo sus competencias y sus habilidades.

2.1. Muestra

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, accidental. Así, la muestra diana se correspondía a la población de estudio –profesionales que iban a implementar el PCF, que se habían matriculado para realizar la formación específica en el programa y que trabajaban en instituciones o entidades que intervenían con familias o con menores–. Hubo un total de 133 profesionales que cumplían con estos requisitos y que fueron contactados para participar en el estudio. La muestra productora de datos, finalmente, estuvo compuesta por 74.

Se evaluaron las competencias de los 74 profesionales, con un claro predominio femenino (79,7%) (véase *Tabla 1*). La edad media de las mujeres era de 38,53 años (DE=8,728) y la de los hombres de 40,40 años (DE=5,779).

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de la muestra

| | N | % |
|------------------------|----|------|
| Profesionales | | |
| Hombres | 15 | 20,3 |
| Mujeres | 59 | 79,7 |
| Edad | | |
| Menor de 30 años | 8 | 10,8 |
| Entre 30 y 39 años | 30 | 40,5 |
| Entre 40 y 49 años | 30 | 40,5 |
| Entre 50 y 59 años | 5 | 6,8 |
| 60 o más años | 1 | 1,4 |
| Formación | | |
| Estudios de secundaria | 1 | 1,4 |
| Universitarios | 48 | 64,9 |
| Estudios de postgrado | 25 | 33,8 |

La mayoría de profesionales tenía estudios universitarios (98,6%), y un tercio (33,8%) indicó que también poseía formación de postgrado. Como puede observarse en la *Tabla 2*, la muestra presentaba perfiles muy heterogéneos, tanto en el ámbito formativo como en el laboral. Un 73% trabajaban en ámbitos de intervención social hacia las familias, en concreto, en Servicios Sociales (Islas Baleares) o en entidades del tercer sector, como Proyecto Hombre (Islas Baleares y Castilla y León), Fundación Natzaret (Islas Baleares), Igaxes (Galicia) y Agintzari (País Vasco). El resto –20 participantes– provenían de centros educativos de primaria y secundaria de las Islas Baleares.

Tabla 2. Perfil académico y laboral

| Tipología de estudios | N | % |
|---|----|------|
| Educación social | 22 | 29,7 |
| Psicología | 19 | 25,7 |
| Pedagogía | 14 | 18,9 |
| Educación primaria | 6 | 8,1 |
| Trabajo social | 6 | 8,1 |
| Arte y humanidades | 6 | 8,1 |
| Ciencias | 1 | 1,4 |
| Ámbito en el que trabaja | | |
| Ámbito socioeducativo | 54 | 73 |
| Ámbito escolar | 20 | 27 |
| Años que hace que trabaja con familias | | |
| No he trabajado | 12 | 16,2 |
| Menos de 1 año | 3 | 4,1 |
| Entre 1 año y menos de 5 años | 14 | 18,9 |
| Entre 5 años y menos de 10 años | 17 | 23,0 |
| Entre 10 años y menos de 15 años | 14 | 18,9 |
| Más de 15 años | 14 | 18,9 |

Un aspecto a tener en cuenta es la experiencia previa; un 18,9% manifestó tener una experiencia de más de 15 años de trabajo con familias (véase *tabla 2*). Asimismo, el desarrollo de funciones ejecutadas por los profesionales también era amplio, apareciendo profesionales especializados en la aplicación de programas (8,1%), en intervención terapéutica (10,8%) y en apoyo educativo a familias (18,9%) (véase *Tabla 3*).

Tabla 3. Experiencia de intervención socioeducativa con familias

| | N | % |
|---|-----------|--------------|
| Atención informativa y orientación | 14 | 18,9 |
| Apoyo educativo a familias (Programa educadores familiares) | 14 | 18,9 |
| Tutorías centros escolares | 11 | 14,9 |
| Intervención terapéutica | 8 | 10,8 |
| Aplicación de programas | 6 | 8,1 |
| Resolución de conflictos | 5 | 6,8 |
| Dinámicas grupales | 3 | 4,1 |
| Formación dirigida a padres y madres | 2 | 2,7 |
| Gestión administrativa o documental | 1 | 1,4 |
| Otros | 10 | 13,5 |
| Total | 74 | 100,0 |

2.2. Instrumento

Para evaluar a los participantes se utilizó el test CompeTEA (Arribas & Pereña, 2009; 2015), especializado en la evaluación de competencias profesionales. En concreto, se trata de un test autoadministrado y, en este caso, aplicado por internet, dirigido a evaluar 20 competencias profesionales. El test CompeTEA se compone de 170 ítems, agrupados en las 20 competencias y 5 áreas temáticas. A continuación, se presentan las competencias que conforman cada área, junto con un ítem ejemplificativo (Arribas & Pereña, 2015):

A. Área Intrapersonal. Referida al modo en el que la persona se relaciona consigo misma.

- Estabilidad emocional -“Suelo mostrar un humor estable, con escasos altibajos”.
- Confianza en sí mismo -“Me siento a gusto conmigo mismo”.
- Resistencia a la adversidad -“Cuando aparecen situaciones difíciles las afronto como retos a superar”.

B. Área Interpersonal. Relativa a la forma en la que se relaciona con otras personas en el puesto de trabajo.

- Negociación -“En un contexto de negociación, resulta difícil comprender algunos de los beneficios que otros desean conseguir”.

- Comunicación -“A mis colaboradores les cuesta entender algunas de las cosas que les comunico”.

- Establecimiento de relaciones -“Mantengo una estrecha relación con cada uno de mis colaboradores”.

- Influencia -“Soy un referente en el desempeño de las actividades de otros equipos”.

- Trabajo en equipo -“A la gente le gusta trabajar conmigo formando un equipo”.

C. Área Desarrollo de tareas. Relativo a la forma en la que afronta las tareas en su trabajo.

- Orientación a los resultados -“Suelo alcanzar los objetivos que me propongo”.

- Toma de decisiones -“Me cuesta tomar decisiones ante un problema difícil”.

- Capacidad de análisis -“Antes de tomar decisiones analizo cuidadosamente la información disponible”.

- Iniciativa -“Consigo mejor los objetivos si me dejan libertad en cuanto a la forma de hacerlo”.

D. Área Entorno. Relativo a la forma en la que se relaciona con entidades u otros agentes en la profesión.

- Conocimiento de la empresa -“Soy consciente de los puntos débiles de mi empresa frente a otras empresas”.

- Orientación al cliente -“Prefiero no tratar directamente con el cliente”.

- Visión -“Soy capaz de anticipar los efectos que tendrán en mi entidad o mi centro de trabajo determinados acontecimientos de actualidad”.

- Apertura -“Me interesan mucho las novedades técnicas que se producen en mi profesión”.

- Identificación con la empresa -“Me gustan los valores y el estilo de gestión que se practican en mi empresa”.

E. Área Gerencial. Relativo a la forma en la que gestiona, dirige o lidera a otras personas.

- Dirección -“Prefiero que sean otros los que asuman la dirección y la responsabilidad de un grupo de personas”.

- Liderazgo -“Mis compañeros me consideran la persona ideal para realizar comunicaciones en público”.

- Organización y planificación -“La estructura y la organización de mi empresa me parecen muy complejas”.

Los ítems siguen una escala Likert, con cuatro opciones de respuesta, siendo A) siempre y D) Casi nunca o nunca.

Los coeficientes alfa de consistencia interna del cuestionario oscilaron entre 0,58 y 0,77. Pueden establecerse como valores satisfactorios si se tiene en cuenta la naturaleza de las variables evaluadas y la longitud de la prueba. Los coeficientes alfa en instrumentos psicométricos con la misma finalidad son similares; BIP (0,63 y 0,86) y 16PF-5 (0,61 y 0,85) (Arribas, 2009; Arribas & Pereña, 2015). Respecto a la validez del constructo, el análisis factorial confirmatorio verifica que el modelo teórico del CompeTEA se ajusta a los datos empíricos. Se consigue un Índice de Bondad de Ajuste elevado (“Goodness of Fit Index” (GFI)=0,972), pudiendo indicar que presenta una validez adecuada (Ibídem). Además, el instrumento incorpora un factor de sinceridad que actúa como variable de control (Ibídem).

La duración necesaria para su administración es de aproximadamente 30 minutos.

2.3. Análisis de datos

El análisis de datos se dividió en dos niveles diferenciados:

A) *Nivel normativo*: este nivel permite posicionar los resultados respecto a la muestra normativa representativa de la población objeto de medición (Arribas, 2009). En concreto, se refiere a las puntuaciones estandarizadas según el baremo general utilizado para población española (véase *Tabla 4*).

B) *Nivel criterial*: este nivel hace referencia a las conductas que el sujeto desempeña o puede desempeñar asumiendo como criterio sus respuestas al test. Las puntuaciones se asocian a los niveles de competencias obtenidos según las puntuaciones directas. En esta categoría se identifican 4 niveles:

- Nivel 0: Muy bajo grado de competencias
- Nivel 1: Bajo grado de competencias
- Nivel 2: Medio grado de competencias
- Nivel 3: Alto grado de competencias
- Nivel 4: Muy alto grado de competencias

Puede observarse la correspondencia entre las puntuaciones y los niveles de competencia en la *Tabla 4*.

| Tabla 4. Porcentaje de la muestra general (N=18.036) en cada nivel competencial de CompeTEA- (Arribas y Pereña, 2015, p. 72) | | | | | |
|---|---------|------|------|------|------|
| | Niveles | | | | |
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Estabilidad emocional | 1,2 | 7,5 | 48,3 | 32,4 | 10,5 |
| Confianza en sí mismo | 0,9 | 4,6 | 39,1 | 39,7 | 15,7 |
| Resistencia a la adversidad | 1,2 | 8,5 | 45,1 | 32,3 | 12,8 |
| Negociación | 0,5 | 2,7 | 29,6 | 41,3 | 25,9 |
| Comunicación | 1,3 | 9,1 | 36,7 | 41,0 | 11,8 |
| Establecimiento de relaciones | 1,3 | 9,7 | 51,0 | 27,4 | 10,6 |
| Influencia | 0,3 | 3,8 | 42,1 | 40,5 | 13,3 |
| Trabajo en equipo | 0,1 | 0,8 | 11,2 | 51,1 | 36,8 |
| Orientación a los resultados | 6,6 | 41,4 | 46,7 | 5,0 | 0,3 |
| Toma de decisiones | 0,3 | 4,7 | 32,0 | 46,4 | 16,6 |
| Capacidad de análisis | 0,2 | 1,3 | 15,8 | 50,5 | 32,2 |
| Iniciativa | 0,4 | 4,4 | 48,4 | 36,9 | 9,9 |
| Conocimiento de la empresa | 0,4 | 3,4 | 23,8 | 42,7 | 29,7 |
| Orientación al cliente | 4,4 | 14,5 | 43,2 | 26,4 | 11,6 |

| | Niveles | | | | |
|-------------------------------|---------|------|------|------|------|
| | 0,2 | 1,8 | 23,6 | 40,6 | 33,7 |
| Visión | 0,2 | 1,8 | 23,6 | 40,6 | 33,7 |
| Apertura | 0,4 | 4,1 | 36,2 | 41,1 | 18,2 |
| Identificación con la empresa | 0,4 | 3,7 | 23,8 | 45,1 | 26,9 |
| Dirección | 0,7 | 7,7 | 32,5 | 42,6 | 16,6 |
| Liderazgo | 2,4 | 14,5 | 38,6 | 35,2 | 9,3 |
| Organización y planificación | 0,6 | 6,4 | 31,0 | 45,1 | 16,9 |

3. Resultados

La muestra estudiada presentó “niveles medios” en las competencias analizadas. En concreto, las cinco áreas presentaron puntuaciones estandarizadas medias que oscilaron entre los 36,75 y los 51,63 puntos.

Para empezar, en el área *Intrapersonal*, según el nivel normativo, se registraron medias con peso

similar en la escala global. Las medias oscilaron entre 41,09 ($DE=16,60$) para la *Confianza en sí mismo* y 41,90 ($DE=12,74$) para la *Estabilidad emocional* (véase *Tabla 5*). A nivel criterial, los participantes obtuvieron niveles de competencia de “grado medio”. En este sentido, registraron un nivel competencial mayor de competencias en la competencia *Confianza en sí mismo*, referido a cómo se sienten los profesionales en relación a su persona.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Intrapersonal

| Escalas | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | Nivel de competencia |
|-----------------------------|---|---|----------------------|
| Estabilidad emocional | 19,72 (1,80) | 41,90 (12,74) | 2,13 (0,53) |
| Confianza en si mismo | 20,57 (2,23) | 41,09 (16,60) | 2,27 (0,66) |
| Resistencia a la adversidad | 19,90 (2,14) | 41,36 (14,92) | 2,09 (14,92) |
| | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | |
| Área Intrapersonal | 87,72 (24,52) | 35,42 (11,27) | |

Respecto al nivel normativo y referido al área *Interpersonal*, los profesionales obtuvieron las puntuaciones medias estandarizadas más elevadas en *Comunicación* ($M=47,4$; $DE=61,92$) y en *Estabilidad en las relaciones* ($M=45,22$; $DE=17,43$) (véase *Tabla 6*). No obstante, a nivel criterial, la muestra presentó puntuaciones medias más elevadas en las competencias de *Trabajo en equipo*

($M=2,88$; $DE=0,64$) y también en *Comunicación* ($M=2,4$; $DE=0,77$). En cambio, la puntuación media en la competencia *Negociación* fue más reducida ($M=2$; $DE=0,49$) (véase *Tabla 6*). Por consiguiente, si se tienen en cuenta ambos niveles (normativo y criterial), la muestra reveló “niveles medios de competencias”, destacando, especialmente, la *Comunicación*.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Interpersonal

| Escalas | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | Nivel de competencia |
|-------------------------------|---|---|----------------------|
| Estabilidad en las relaciones | 23,81 (2,879) | 45,22 (17,43) | 2,36 (0,71) |
| Influencia | 20,48 (2,565) | 41,45 (12,86) | 2,25 (0,70) |
| Negociación | 19,42 (1,78) | 41,82 (12,86) | 2 (0,49) |
| Comunicación | 21,16 (2,32) | 47,46 (61,92) | 2,4 (0,77) |
| Trabajo en equipo | 26,16 (2,25) | 40,16 (17,02) | 2,88 (0,64) |
| | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | |
| Área Interpersonal | 87,72 (24,52) | 35,42 (12,98) | |

En el área *Desarrollo de tareas*, la competencia *Iniciativa* obtuvo una media de 50,77 ($DE=18,80$) en las puntuaciones estandarizadas (es decir, respecto a la población normativa), sin embargo, a nivel criterial, se categorizó como un “nivel bajo” ($M=1,54$; $DE=0,64$) (véase *Tabla 7*). De todos los niveles competenciales evaluados, en la competencia *Iniciativa* se registró la puntuación media más baja (considerándose como “nivel bajo” las puntuaciones medias menores a 48,4)

(véase *Tabla 4*). Sin embargo, la media superior en esta dimensión se registró para *Orientación a los resultados*, que arrojó una media en la puntuación estándar de 43,51 ($DE=13,89$), con un “nivel medio” de 2,75. Puntuaciones medias-altas en la competencia *Orientación a los resultados* indicaron que los profesionales preferían trabajar en función de objetivos exigentes, gestionando los recursos para conseguir las metas establecidas.

Tabla 7. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Desarrollo de tareas

| Escalas | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | Nivel de competencia |
|------------------------------|---|---|----------------------|
| Orientación a los resultados | 22,28 (1,91) | 43,51 (13,89) | 2,75 (0,63) |
| Toma de decisiones | 19,70 (2,64) | 37,90 (20,90) | 2,11 (0,75) |
| Capacidad de análisis | 25,15 (2,59) | 36,72 (17,46) | 2,65 (0,67) |
| Iniciativa | 27,78 (3,26) | 50,77 (18,80) | 1,54 (0,64) |
| | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | |
| Área Desarrollo de tareas | 100,88 (34,58) | 30,21 (16,34) | |

El área *Entorno* se refería al modo en el que el examinado se relacionaba con los organismos y los participantes con los que trabaja. Respecto al nivel criterial, destacó la competencia *Orientación al cliente* como la que obtuvo una mayor

media competencial ($M=2,75$; $DE=0,64$). Por otro lado, respecto a la población -interpretación normativa-, la media superior en puntuaciones estandarizadas fue la otorgada a *Visión y anticipación* ($M=51,63$; $DE=14,96$) (véase *Tabla 8*).

Tabla 8. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Entorno

| Escalas | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | Nivel de competencia |
|-------------------------------------|---|---|----------------------|
| Conocimiento del centro de trabajo | 24,65 (2,89) | 38,72 (17,73) | 2,47 (0,76) |
| Orientación al participante/usuario | 22,28 (1,91) | 43,51 (13,89) | 2,75 (0,64) |
| Visión | 20,69 (2,51) | 51,63 (14,96) | 2,30 (0,79) |
| Apertura | 21,13 (2,82) | 45,66 (21,25) | 2,50 (0,92) |
| Identificación con la empresa | 24,89 (2,52) | 41,62 (14,78) | 2,56 (0,64) |
| | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | |
| Área Entorno | 147,23 (40,23) | 33,43 (15,16) | |

Por último, asociado al área *Gerencial*, las puntuaciones presentaron “niveles criterios medios”, oscilando con medias entre 2,03 y 2,08 (con una desviación situada entre 0,69 y 0,75) (véase

Tabla 9). Las medias de las puntuaciones estandarizadas también podrían categorizarse como “resultados medios”, oscilando de 36,75 ($DE=16,27$) a 43,65 ($DE=16,16$).

Tabla 9. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Gerencial

| Escalas | Medias (Desviación típica) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | Nivel de competencia |
|------------------------------|---|---|----------------------|
| Dirección | 22,89 (2,77) | 36,75 (16,27) | 2,08 (0,75) |
| Liderazgo | 22,63 (3,07) | 43,65 (16,16) | 2,03 (0,83) |
| Organización y planificación | 23,85 (2,62) | 40,81 (15,94) | 2,34 (0,69) |
| | Medias (Desviación estándar) puntuación directa | Medias (Desviación estándar) puntuación S | |
| Área Gerencial | 83,58 (27,05) | 29,61 (13,68) | |

Respecto a las diferencias entre las áreas en los profesionales, se debe enfatizar que las áreas *Intrapersonal*, *Interpersonal* y *Entorno* destacaron por presentar puntuaciones medias superiores a *Desempeño de tareas* y *Gerencial*. En concreto, a partir de la prueba t para medias emparejadas, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas entre las áreas *Interpersonal* y *Desempeño de tareas* ($p<0,01$). Así, se registraron puntuaciones medias más elevadas en las competencias referidas al área

Interpersonal ($M=35,4189$; $DE=12,99$) que a la de *Desempeño de tareas* ($M=30,22$; $DE=16,34$) (véanse Tablas 6, 7 y 10). De igual manera, aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las áreas *Interpersonal* y *Gerencial* ($p<0,01$), presentando puntuaciones medias superiores aquellas competencias asociadas al área *Interpersonal* ($M=29,61$; $DE=13,68$) (véase tabla 10). En cambio, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Interpersonal* y *Entorno*.

Tabla 10. Prueba t para medias emparejadas

| Dimensiones | Diferencia de Media | Desv. Desviación | 95% de intervalo de confianza de la diferencia | | t | GI | Sig. (bilateral) |
|--|---------------------|------------------|--|----------|--------|----|------------------|
| | | | Inferior | Superior | | | |
| Interpersonal- Intrapersonal | ,00000 | 9,61021 | -2,22651 | 2,22651 | ,000 | 73 | 1,000 |
| Interpersonal- Desarrollo de tareas | 5,20270 | 11,82171 | 2,46383 | 7,94157 | 3,786 | 73 | ,000** |
| Interpersonal- Entorno | 1,98649 | 12,38923 | -,88386 | 4,85684 | 1,379 | 73 | ,172 |
| Interpersonal- Gerencial | 5,81081 | 9,83658 | 3,53186 | 8,08976 | 5,082 | 73 | ,000** |
| Intrapersonal- Desarrollo de tareas | 5,20270 | 14,90332 | 1,74988 | 8,65552 | 3,003 | 73 | ,004* |
| Intrapersonal- Entorno | 1,98649 | 14,39034 | -1,34749 | 5,32046 | 1,187 | 73 | ,239 |
| Intrapersonal- Gerencial | 5,81081 | 12,09854 | 3,00781 | 8,61382 | 4,132 | 73 | ,000** |
| Desarrollo de tareas- Entorno | -3,21622 | 15,38837 | -6,78141 | ,34898 | -1,798 | 73 | ,076 |
| Desarrollo de tareas- Gerencial | ,60811 | 11,27467 | -2,00402 | 3,22024 | ,464 | 73 | ,644 |
| Entorno- Gerencial | 3,82432 | 14,34254 | ,50143 | 7,14722 | 2,294 | 73 | ,025* |

*p<0,05; **p<0,01

Se debe destacar que las dimensiones *Intrapersonal* e *Interpersonal* presentaron la misma puntuación media en la interpretación normativa ($M=35,42$), aunque se registraron diferentes desviaciones estándar (DE del área *Interpersonal*=12,99 frente a la DE del área *Intrapersonal*=11,27) (véase *Tabla 5* y *Tabla 6*).

De igual manera, también se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Intrapersonal* y *Desarrollo de tareas* ($p<0,05$), con una diferencia de medias de 5,20 puntos ($DE=14,90$) a favor del área *Intrapersonal*. Asimismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) entre las áreas *Intrapersonal* y *Gerencial*, de nuevo, a favor de la *intrapersonal* (véase *Tablas 5* y *Tabla 9*).

Por otra parte, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Intrapersonal* y *Entorno*.

Si bien se obtuvieron puntuaciones medias mayores en el área de *Entorno*, no se registraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las competencias profesionales asociadas

entre ésta y el área *Desarrollo de tareas* ($p>0,05$). En la misma línea, tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las competencias en el área *Desarrollo de Tareas* y de *Gerencia* ($p=0,644$), con una diferencia de medias de 0,61 ($DE=11,27$) (véase *Tabla 10*).

Por último, al comparar las áreas de *Entorno* y *Gerencial*, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas puntuaciones medias ($p<0,05$), indicando que los participantes tendrían mayor nivel competencial en el área de *Entorno* que en la *Gerencial* ($M=3,82$; $DE=14,34$) (véase *Tabla 8*, *Tabla 9* y *Tabla 10*).

4. Discusión

Este estudio realiza una aproximación al perfil profesional de los profesionales participantes (y futuros formadores) en un programa de formación de formadores para la prevención con adolescentes, revelando niveles competenciales medios y algunas diferencias remarcables. Una primera lectura de los resultados permite afirmar que el

nivel de competencia general de la muestra analizada se ajusta a las competencias genéricas, aplicables tanto en su entorno laboral de referencia, como en su intervención como formadores de un programa de prevención. Los participantes registraron “niveles medios” respecto a cómo se sentían con ellos mismos (área Intrapersonal), se relacionaban con los demás (área Interpersonal), se planteaban su intervención en el centro de trabajo (área Entorno) y se orientaban a las tareas profesionales (área Desarrollo de tareas). Las competencias que mejores puntuaciones medias obtuvieron fueron la Autoconfianza, la Comunicación, el Trabajo en equipo, la Orientación al participante y la Orientación a resultados. Se trata, éste, de un nivel adecuado de competencias genéricas, siendo habilidades que pueden tener una influencia notable en una adecuada implementación de los programas (Eames et al., 2010; Turner, Nicholson & Sanders, 2011).

Los resultados obtenidos muestran que las áreas Intrapersonal, Interpersonal y Entorno presentan puntuaciones medias superiores en sus competencias que las relativas a las áreas Desempeño de tareas y Gerencial. Concretamente, en las áreas Intrapersonal e Interpersonal se identifican las puntuaciones medias más elevadas del test, comprendiendo estas dos áreas, de hecho, las principales competencias que necesita el formador de un programa de prevención familiar: la capacidad comunicativa, la capacidad de trabajo en equipo (Orte et al., 2016) y la confianza en sus propias habilidades (Orte et al., 2015). Hay que recordar que el área Intrapersonal, relacionada con la estabilidad emocional, la autoconfianza, la resistencia frente a situaciones adversas y la capacidad de afrontamiento, “el nivel más elevado” obtenido en este estudio se da en la competencia Autoconfianza -referida a cómo los profesionales se sienten con ellos mismos-. En el área Interpersonal, la competencia Comunicación es la que presenta puntuaciones medias más elevadas, seguida del Trabajo en equipo. Otras competencias de esta área, como son la Negociación, el Establecimiento de relaciones o la Influencia, si bien son también relevantes para el perfil del formador, registran puntuaciones medias inferiores, aunque siguen siendo relativamente elevadas.

En el área Desarrollo de tareas, la competencia que más destaca es la de Orientación a los resultados, obteniendo “un nivel medio-alto”. Esta competencia implica la capacidad de orientar el trabajo a los objetivos previstos -gestionando los recursos para conseguir las metas establecidas- y se corresponde con la capacidad de seguir las pautas que establece un programa estructurado,

de acuerdo con los componentes y el cumplimiento de los criterios que aseguran los resultados, aspectos considerados relevantes en la impartición de programas altamente estructurados (Borntraeger et al. 2009; Forehand et al., 2010).

5. Conclusión

El estudio tenía como finalidad el análisis de las competencias genéricas de los profesionales que implementan el Programa de Competencia Familiar y su ajuste a las necesidades formativas de este programa de prevención. Los resultados muestran un nivel medio de competencias que garantiza una implementación correcta, pero también indican la posibilidad de mejora en determinadas competencias.

Una limitación del estudio reside en el tamaño de la muestra, que por una parte, no permite la generalización de resultados, y por otra ha impedido analizar diferencias en el nivel competencial en función de diferentes características personales y profesionales de los participantes. Aun teniendo en consideración estas limitaciones, por una parte, este estudio ofrece una visión a las habilidades que presentan los profesionales y, por otra, abre nuevos caminos para la investigación.

En este sentido, cabe apuntar que sería interesante profundizar en un análisis con respecto a las potenciales diferencias existentes entre los profesionales de acuerdo con su formación académica y los ámbitos de intervención de referencia. En el estudio han participado profesionales con formaciones y roles diversos de acuerdo con su perfil y su especialización en el ámbito escolar, el ámbito de la intervención socioeducativa con infancia, juventud y familias, o el ámbito de la intervención especializada en la prevención de drogodependencias. Así, el análisis de las competencias asociadas a los diferentes perfiles profesionales y los perfiles académicos correspondientes suponen líneas de investigación futura. Además, un análisis diferenciado de las competencias permitiría diseñar acciones formativas específicas para el aprendizaje de habilidades para la gestión grupal a través de estrategias de mejora de la comunicación, empatía, capacidad para crear un clima positivo, motivación y resolución de conflictos.

Otras líneas de investigación podrían incluir, entre otros aspectos, el análisis del nivel competencial de los profesionales antes de la formación en un programa preventivo y tras la experiencia en la aplicación progresiva de dicho programa, con el fin de analizar el nivel de ganancias sucesivas, si las hubiera, a partir de la formación y experiencia de primera mano.

Nota

- ¹ EDU2016-79235-R - "VALIDACION DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR UNIVERSAL 10-14, PCF-U", 2017-2019. Investigadores principales: Carmen Orte; Lluís Ballester. Programa Estatal de R+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad: Proyectos de R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

Referencias

- Aarons, G., Cafri, G., Lugo, L., & Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The evidence based practice attitude scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340.
- Arribas, D. (2009). A new theoretical model and questionnaire to assess competences: CompeTEA. *Comunicación presentada en el 14º Congress of Work and Organizational Psychology*. Santiago de Compostela.
- Arribas, D., & Pereña, J. (2009). *CompeTEA. Evaluación de competencias*. Madrid: TEA Ediciones.
- Arribas, D., Pereña, J. (2015). *Manual CompeTEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Asgary-Eden, V., & Lee, C. M. (2011). So now we've picked an evidence-based program, what's next? Perspectives of service providers and administrators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 169.
- Beidas, R.S., & Kendall, P.C. (2010). Training Therapists in Evidence-Based Practice: A Critical Review of Studies From a Systems-Contextual Perspective. *Clinical Psychology Science and Practice*, 17(1), 1-30.
- Beidas, R.S., Edmunds, J.M., Marcus, S.C., & Kendall, P.C. (2012). Training and Consultation to Promote Implementation of an Empirically Supported Treatment: A Randomized Trial. *Psychiatric Services*, 63(7), 660-665
- Bonwel, Ch.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.; ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Borntrager, C.F., Chorpita, B.F., Higa-McMillan, C., & Weisz, J.R. (2009). Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practices: Are the Concerns With the Evidence or With the Manuals?. *Psychiatric Services*, 60(5), 677-681.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C.J., Bywater, T., Jones, K., & Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviour on parents acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226.
- EMCDDA (en prensa) (2018) *Manual del Curriculum Europeo de Prevención*. Lisboa: EMCDDA. Versión española del *European Prevention Curriculum Handbook* creado dentro del proyecto UPC-Adapt (HOME/2015/JDRU/AG/DRUG/8863)
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D.J., Long, N., y McMahon, R.J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist!. *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín (Colombia): Universidad Eafit.
- Israelashvili, M., & Romano, J. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of International Prevention Science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lochman, J.E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L, Wells, K., & Windle, M. (2009). Dissemination of the Coping Power program: Importance of intensity of counselor training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 397-409.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. 6th. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M., & Amer, J. (2015). El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 3, pp. 1745-1762). Cádiz, España: Bubok.
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M., & Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25, 95-101.
- Orte, C., & Ballester, Ll. (2018) *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Madrid: Octaedro.
- Scudder, A. T., & Herschell, A. D. (2015). Building an evidence-base for the training of evidence-based treatments in community settings: Use of an expert-informed approach. *Children and Youth Services Review*, 55, 84-92
- Sloboda, Z., & Petras, H. (Eds.). (2014). *Defining prevention science*. New York: Springer.
- Turner, K., Nicholson, J., & Sanders, M. (2011). The role of practitioner self-efficacy, training, program and workplace factors on the implementation of an evidence-based parenting intervention in primary care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pascual, B., Sánchez-Prieto, L., Gomila, M.A., Quesada, V., & Nevot, M.L. (2019). Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: un análisis de los perfiles profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 33-45. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

BELÉN PASCUAL BARRIO. Correo: belen.pascual@uib.es

LIDIA SÁNCHEZ-PRIETO. Correo: lydia.sanchez@uib.es

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU. Correo: ma.gomila@uib.es

VICTORIA QUESADA SERRA. Correo: victoria.quesada@uib.eu

MARIA DE LLUC NEVOT CALDENTEY. Correo: lluc.nevot@uib.es

PERFIL ACADÉMICO

BELÉN PASCUAL BARRIO. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía y Didácticas específica de la Universitat de les Illes Balears. Es miembro del Grupo de Investigación y Formación educativa y social (GIFES/UIB). Sus principales líneas de investigación se integran en los ámbitos de la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria y la relación entre la familia, la escuela y la comunidad.

LIDIA SÁNCHEZ-PRIETO. Licenciada en Psicología. Contratada Predoctoral en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora asociada a Programas Preventivos Basados en la evidencia, Intervención en Familias y Menores y en la Calidad de Vida en las personas mayores.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología en la especialidad de Antropología social en la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Historia por el Instituto Universitario Europeo (Florencia-Italia). Ha desempeñado su labor como investigadora en el Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universidad de Provenza (Francia) como Becaria Marie Curie y en el Consorci Institut d'Infancia i Món Urbà. Actualmente es profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB y miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB. Es también vicedecana de Educación Social

VICTORIA QUESADA SERRA. Doctora en Educación (Ciencias Sociales y Jurídicas). Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora en torno a la evaluación, la formación educativa y socioeducativa y los programas familiares.

MARIA DE LLUC NEVOT CALDENTEY. Graduada en Trabajo Social. Contratada Predoctoral en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Perteneció al "Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social" (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora en torno a la promoción de la autonomía de las personas mayores y en la prevención de conductas de riesgo infantiles y juveniles, en relación a intervenciones basadas en la evidencia.

PARENTALIDAD Y PREVENCIÓN DE CONSUMO DE DROGAS: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RETOS DE FUTURO

PARENTS AND SUBSTANCE ABUSE PREVENTION: CURRENT STATE AND FUTURE CHALLENGES

OS PAIS E A PREVENÇÃO DO ABUSO DE SUBSTÂNCIAS: ESTADO ATUAL E DESAFIOS FUTUROS

Moshe ISRAELASHVILI*
Tel Aviv University*

Fecha de recepción: 02.V.2019
Fecha de revisión: 26.V.2019
Fecha de aceptación: 08.VII.2019

| | |
|---|--|
| <p>PALABRAS CLAVE: consumo de drogas prevención padres familia</p> | <p>RESUMEN: El objetivo del artículo es proporcionar una descripción actualizada del conocimiento sobre el papel de la familia en la prevención del consumo de drogas en niños y jóvenes. La revisión de la literatura parte de la premisa que la incorporación de los padres a la prevención en los jóvenes es altamente aceptada. Se han desarrollado diferentes programas que incorporan la participación de los padres, algunos de los cuales reconocidos internacionalmente. Si bien hay evidencia que estos programas parentales son eficaces, varios temas aún necesitan mayor elaboración, incluyendo: ¿cuál es el mejor momento (en términos de la edad de los niños) para la participación de los padres en el proceso preventivo de los niños? ¿Qué nuevos caminos se pueden identificar para intervenir? ¿Cómo se puede fomentar la participación de la familia? Y especialmente, ¿cómo se puede alcanzar un equilibrio entre los principios genéricos de parentalidad positiva y las formas apropiadas, locales y sensibles de implementarlos entre las poblaciones no occidentales?</p> |
| <p>KEY WORDS: substance abuse prevention parents family.</p> | <p>ABSTRACT: The purpose of the current review is to provide an updated portrayal of current knowledge concerning the role of the family in children and youth's substance abuse prevention. A review of the literature highlights the notion that incorporating parental involvement in youth's substance abuse prevention is highly accepted. Accordingly, many programs have been developed incorporating parental involvement, some of which are internationally popular. While there is evidence that these parent-focused programs have significant utility, several topics still need further elaboration including: What is the best timing (in terms of children's age) for parental engagement in the process of preventing children's substance abuse? What new paths can be identified for intervention? How can family' participation be fostered? And especially, how can a balance be reached between generic principals of positive parenting and appropriate, local and sensitive, ways to implement them among non-western populations?</p> |

CONTACTO CON LOS AUTORES
MOSHE ISRAELASHVILI. Correo: Mosheih@tauex.tau.ac.il

| | |
|--|--|
| PALAVRAS-CHAVE: Abuso de substâncias Prevenção País Família | RESUMO: O propósito desta revisão é fornecer um retrato atualizado do conhecimento atual sobre o papel da família na prevenção do abuso de substâncias por crianças e jovens. Uma revisão da literatura destaca a noção que incorporar o envolvimento dos pais na prevenção do abuso de substâncias pelos jovens é altamente aceito. Da mesma forma, muitos programas foram desenvolvidos incorporando envolvimento parental, alguns dos quais são internacionalmente populares. Enquanto há provas de que esses programas focados nos pais têm uma utilidade significativa, vários tópicos ainda precisam de mais elaboração incluindo: Qual é o melhor momento (em termos de idade da criança) para o envolvimento dos pais no processo de prevenção de abuso infantil de substâncias? O que novos caminhos podem ser identificados para intervenção? Como a participação da família pode ser promovida? E, especialmente, como pode ser alcançado um equilíbrio entre princípios genéricos da parentalidade positiva e formas apropriadas, locais e sensíveis, de implementá-las entre as populações não ocidentais? |
|--|--|

1. Introducción

Diferentes autores (por ejemplo, Romano & Israelashvili, 2017) subrayan el papel importante que desempeña la familia tanto en la emergencia como en la prevención del comportamiento problemático. Sin embargo, dado el número creciente de intervenciones familiares, se requiere una mayor sensibilización para saber en qué actividades preventivas funciona la participación de la familia y en cuáles no (Israelashvili, 2017). Dicha sensibilización es aún más necesaria a la luz de los nuevos desafíos en prevención del consumo, tanto en los objetivos como en los procedimientos (es el caso, por ejemplo, de los nuevos escenarios como la legalización de la marihuana; Shover y Humphreys, 2019).

Con el objetivo de mejorar las investigaciones e intervenciones futuras en este contexto, el propósito del artículo es proporcionar una descripción actualizada de los conocimientos sobre el papel de la familia en la prevención del consumo de drogas en niños y jóvenes. La revisión comienza con la defensa del rol de la familia en la prevención del consumo de drogas. Después, se aporta una revisión de las intervenciones parentales existentes. A continuación, se presta especial atención al estado del trabajo preventivo parental que se ha implementado más allá de Norteamérica, así como los límites del conocimiento actual. A partir de la revisión y el análisis de los programas, se extraen varias conclusiones y generalizaciones. Éstas indican la utilidad limitada de los programas preventivos parentales a la hora de abordar a las poblaciones no occidentales. Por último, se describen varios desafíos para la comunidad internacional de científicos y profesionales de la prevención, relativos al papel de la familia y su incorporación a los esfuerzos en prevención del consumo de drogas.

2. El rol creciente de la prevención parental en el consumo de drogas

Según el Informe Mundial sobre las Drogas de las Naciones Unidas (UNODC, 2018), de las personas de 15 a 64 años de edad en el mundo: unas 11-21 millones de personas se inyectan drogas; unos 16-38 millones son “usuarios problemáticos de drogas”; y unos 155-250 millones “han consumido drogas al menos una vez en el último año”, principalmente cannabis. A nivel internacional, estas cifras representan una tasa del 5,6% entre las personas de 15 a 64 años en el mundo que están implicadas (en varios niveles) en el consumo de drogas. Cuando se computa el uso de otras sustancias (por ejemplo, alcohol, píldoras), el ámbito de referencia para el trabajo preventivo en consumo de drogas se vuelve incluso mucho mayor. Cuando se va más allá de la tasa internacional de consumo de drogas, se encuentran diferencias importantes entre varias partes del mundo, tanto en la tasa anual general de consumo de drogas, como en el uso relativo de diferentes tipos de drogas (por ejemplo, cocaína). Estas diferencias internacionales se dan tanto entre continentes (p.ej., Norteamérica vs. Europa), como entre países del mismo continente (p.ej., Grecia, Alemania, Hungría vs. España, Italia, Reino Unido). A la luz de estos hallazgos, la prevención del consumo de drogas es un tema importante para los Ministerios de Salud y Educación de muchos países, así como para la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), que trabaja activamente para promover la colaboración internacional en el establecimiento de medidas anti-política de drogas y actividades efectivas (por ejemplo, ADLOMICO, 2010). En particular, mientras se está produciendo un cambio gradual en la política antidrogas de muchos gobiernos, como, por ejemplo, la tendencia actual de legalización del cannabis / marihuana, la prevención universal del consumo de drogas de niños y jóvenes sigue siendo una misión importante para muchos países. Por ejemplo, el Australian Ministerial Drug and Alcohol Forum (2017) declaró que una de las estrategias nacionales contra las drogas

en 2017-2026 es “evitar la aceptación y retrasar el primer uso” (p. 13). Otro ejemplo es la declaración del Consejo Japonés de Promoción de Medidas de Prevención (2010) que establece en su primer objetivo “erradicar el uso indebido de drogas por parte de los jóvenes e impulsar la conciencia normativa para negar el uso indebido de drogas” (pág. 3), y en una declaración posterior (2013) afirma que “... sigue siendo esencial proporcionar a los estudiantes de escuelas primarias y secundarias una orientación completa y una mejor educación para prevenir el abuso de drogas...” (p. 10).

Paralelamente a los esfuerzos de los sistemas educativo y sanitario, los investigadores (por ejemplo, Lochman y Van den Steenhoven, 2002; Nelson, 1989) señalan la importancia de incorporar la familia al trabajo preventivo. Además, el consumo de drogas se describió como una enfermedad que incluye “causas genéticas y ambientales familiares” (Kumpfer, Alvarado y Whiteside, 2003). En línea con esta noción, la UNODC publicó: i) varios artículos sobre la importancia de trabajar con los padres (<https://www.unodc.org/unodc/en/prevention/familyskillstraining.html>); ii) diferentes directrices para implementar programas formativos en habilidades familiares para prevención del consumo de drogas (2009); y iii) una publicación (2018) sobre “El papel de los padres en la prevención del consumo de drogas”. Desde un punto de vista científico, un indicador de la importancia creciente de la familia en el trabajo preventivo del consumo de drogas son el número de publicaciones científicas que se han publicado sobre este tema. El número promedio anual de publicaciones que tratan sobre los términos “substance abuse prevention” y “family”, según lo citado por las bases de datos PsycINFO, Google Scholar y ERIC, ha aumentado gradualmente de 35 en 1969-1982, a 256 en 1988-1990, a 555 en 2000-2003 y hasta 850 en 2015-2018. El cambio del trabajo preventivo sólo con jóvenes, al trabajo preventivo también con la familia es un cambio global. La descripción de Ortega et al. (2016) de los programas de prevención del consumo de drogas en Italia demuestra esta tendencia. Según Ortega et al. (2016), encuestas recientes entre jóvenes han indicado que el consumo de cannabis es un poco más común entre los jóvenes italianos en comparación con los jóvenes de otros países europeos, con 1 de cada 5 estudiantes italianos que han consumido cannabis al menos una vez (OEDT, 2018). Sin embargo, la mayoría de los programas preventivos implementados en Italia no estaban basados en la teoría o carecían de una evaluación sólida de su eficacia. Como respuesta, Ortega et al. adaptó el *Strengthening Families Program 10-14* (SFP10-14) para su implementación con familias italianas (ver más abajo).

Se pueden sugerir varias razones para explicar la atención creciente al papel de la familia en la prevención del consumo de drogas, incluyendo:

1. Circunstancias familiares contra-preventivas: a veces uno de los miembros de la familia consume drogas de diferentes tipos (por ejemplo, drogas, alcohol, cigarrillos; Catalano, 1997). Además, los miembros de la familia pueden ser adictos a diversas sustancias no saludables (por ejemplo, refrescos o dulces) u otro comportamiento adictivo (por ejemplo, el trabajo). Por lo tanto, en estas familias, el niño tiene un modelo negativo que podría fomentar, en lugar de prevenir, la tendencia a experimentar con drogas. Las intervenciones preventivas que abordan a estos niños en riesgo tienen que centrarse tanto en el niño como en su familia (por ejemplo, Catalano, 1997; Haggerty, 2008).
2. Problemas dentro de la familia: los problemas dentro de la familia a veces pueden llevar a un niño a abusar de las drogas, en un intento de lograr una sensación de calma y alivio del problema. Un ejemplo importante de esto son los conflictos parentales que pueden conducir al divorcio (Kelly, Weier y Hall, 2019). Otro ejemplo sería un problema de salud mental, como la depresión de uno de los miembros de la familia (Hahn, 1998). Por lo tanto, es esencial guiar a los miembros de la familia sobre cómo abordar el problema con el que se encuentran, sin poner demasiada presión sobre el niño (por ejemplo, Sandler, 2017). De lo contrario, el niño puede intentar escapar de esta presión mediante el uso de drogas.
3. Supervisión parental: muchas de las virtudes de una adecuada supervisión parental del niño se describen en la literatura (por ejemplo, Darling, & Tilton-Weaver, 2019; Lv, Lv, Yan, & Luo, 2019; Willoughby, & Hamza, 2011). Una de ellas es la capacidad de los padres para identificar el uso temprano de drogas, mediante la inspección de los cambios en el comportamiento habitual del niño (Dishion, & McMahon, 1998; Haas, Zamboanga, Bersamin, & Hyke, 2018). En consecuencia, la incorporación de los padres al trabajo preventivo los ayudaría a adquirir un mejor conocimiento sobre cómo identificar y enfrentar la experiencia preliminar de los niños con las drogas.
4. Apoyo en la implementación del programa de prevención: los programas preventivos siempre tienen un número limitado de sesiones (o actividades). Además, con frecuencia, los implementadores confían en el aprovechamiento, por parte de los

participantes, de los diversos componentes que se les sugieren (como alternativas al uso de drogas). Este sería el caso especialmente si el programa se basa en una terapia cognitiva conductual (TCC, por ejemplo, Salvo, Bennett, Cheung y Bowlby, 2012). Por lo tanto, la incorporación de los padres en los programas de prevención del consumo de drogas ayuda a garantizar que el niño cumpla con los objetivos del programa. La participación de los padres en el programa los potencia como un apoyo para el niño cuando se enfrenta a problemas cotidianos, especialmente en aquellas circunstancias que podrían conducir al consumo.

5. Existen evidencias que demuestran que el valor de la intervención con los adolescentes es más alto cuando estos saben que los padres también participan del programa (e.g., Madon et al., 2013; Nash, McQueen, & Bray, 2005).
6. Acumulación de evidencias: resultados de diferentes estudios evaluativos detallan el impacto positivo de las intervenciones parentales en la prevención del consumo en niños y adolescentes (e.g., Allen et al., 2016; Bates et al., 2017; Brody et al., 2012; Jensen et al., 2014; Kumpfer & Alvarado, 2003; Lochman, & van den Steenhoven, 2002; Lohrmann, Alter, Greene, & Younoszai, 2005;

Pilgrim, Abbey, Hendrickson, & Lorenz, 1998; Skeer et al., 2016). Además, el efecto de las intervenciones familiares preventivas es de 2 a 9 veces más eficaz que las intervenciones sólo dirigidas a niños (Kumpfer, Alvarado, & Whiteside, 2003).

3. Programas parentales

La evidencia de la utilidad de implementar intervenciones parentales ha catalizado el desarrollo de un mayor número de intervenciones de este tipo. Además, la literatura informa de un número grande de programas preventivos con componente parental. Para la presente revisión se buscaron intervenciones familiares de prevención de consumo de drogas en las principales bases de datos, con los criterios de selección de los términos “substance abuse prevention” y “family”. La búsqueda en las bases de datos se lleva a cabo con la combinación de los términos “drug abuse” AND “intervention” AND “parents”. La búsqueda se llevó a cabo dos veces, primero con la opción “en cualquier lugar de los artículos”, y segundo con la opción de búsqueda con palabras clave. Como se presenta en la Tabla 1, los resultados de estas búsquedas obtuvieron más de 6,000 referencias (algunas de ellas repetidas), de las cuales en 446 las palabras de búsqueda aparecieron como palabras clave

TABLA 1. Búsqueda de términos y número de artículos encontrado (en cualquier lugar del artículo) y revisado (por palabras claves) sobre intervenciones parentales para la reducción o prevención del consumo de alcohol, tabaco y drogas

| Base de datos | Términos de búsqueda | Encontrados | |
|-------------------|---|--------------------|------------------------------|
| | | En cualquier lugar | En palabras clave y revisado |
| PsychNET | Drug abuse AND intervention AND parents | 128 | 128 |
| | Substance abuse AND intervention AND parents | 89 | 89 |
| Psychiatry Online | Drugs abuse AND intervention AND Parents | 2200 | 140 |
| PubMed | substance abuse AND intervention AND parents | 2332 | 54 |
| ProQuest | (Subject) drug abuse AND (subject) intervention AND (subject) parents | 353 | 24 |
| Eric | drugs abuse AND (mainsubject) intervention AND (subject) parents | 122 | 4 |
| Scopus | drugs AND abuse AND intervention AND parents | 80 | 7 |
| Total | | | 446 |

Para el propósito de la revisión, se cotejaron los resúmenes de 446 artículos, buscando una descripción comprensiva o una evaluación de un programa de prevención de consumo de drogas que incluyera a los padres.

A partir de esta revisión, se encontraron los siguientes programas (en orden alfabético):

1. *ADF*: Alcohol, Drugs and the Family (Velleman & Templeton, 2003)
2. *ATP*: The Adolescent Transitions Program (Connell et al., 2007; Dishion, & Kavanagh, 2000)
3. *BABES*: Beginning Alcohol and Addictions Basic Education Studies (Hahn, Hall, Rayens, Myers, & Bonnel, 2007)
4. Celebrating Families (Celebrando Familias; Sparks, Tisch, & Gardner, 2013).
5. *DTBY*: DARE to be You (Miller-Heyl, MacPhee, & Fritz, 1998).
6. eHealth Familias Unidas Primary Care (Perrino et al., 2018; Prado et al., 2019)
7. *FPNG*: Families Preparing the New Generation (Nagoshi et al., 2018; Familias Preparando la Nueva Generación; Marsiglia et al., 2018)
8. Family Circles Program (Van Stelle, Allen, & Moberg, 1998)
9. Family Matters (Bauman, Foshee, Ennett, Hicks, & Pemberton, 2001)
10. *FET*: Family Effectiveness Training (Szapocznik et al., 1989)
11. Focus on Families Project (Catalano, et al., 1999; Haggarty, 2008)
12. Going Places program (Simons-Morton, Haynie, Saylor, Crump, & Chen, 2005)
13. Health-Related Information and Dissemination Among Youth (HRIDAY;) intervention (Perry, Stigler, Arora, & Reddy, 2008)
14. Home Based (Winters, Botzet, Dittel, Fahnhorst, & Nicholson, 2015)
15. *HSD*: Healthy School and Drugs program (Malmberg et al., 2014)
16. *ISFP*: Iowa Strengthening Families Program (Kumpfer, Molgaard, & Spoth, 1996; Spoth, Goldberg, & Redmond, 1999) + Strengthening Families Program for Parents and Youths ages 10-14 (SFP10-14) (Riesch et al., 2012)
17. *IY*: The Incredible Years (Webster-Stratton, & Reid, 2007).
18. *MBI*: Media-based intervention (Jason, Pokorny, Kohner, & Bennetto, 1994).
19. Media Detective Family Program (Scull, Kupersmidt, & Weatherholt, 2017)
20. *OPP*: Orbero prevention program (Bodin & Strandberg, 2011)
21. *PAS*: Prevention of Alcohol Use in Students program (Koning et al., 2009)
22. *PDFY*: Preparing for the Drug Free Years (Kosterman, Hawkins, Spoth, Haggerty, & Zhu, 1997)
23. *PMTO*: Parent Management Training - Oregon Model (Forgatch, & DeGarmo, 1999; Forgatch, & Kjøbli, 2016)
24. Project *ECOS* - Estratégias Comunitárias de Observação Social (Martinho et al., 2017)
25. Project Northlands (Perry et al., 2002)
26. *PACE*: Parenting Adolescents: A Creative Experience (Jenkin & Bretherton, 1994)
27. *SAAF*: The Strong African American Family (Beach, Lei, Gene., & Philibert, 2018)
28. Safe Haven Program (Aktan, 1998)
29. *SAFE*: Project for a Substance Abuse-Free Environment (Van Hasselt et al., 1993)
30. Staying Connected with Your Teen (Haggerty, Skinner, Catalano, Abbott, & Crutchfield, 2015)
31. *SUPER II* program (Bruce, & Emshoff, 1992)
32. Triple-P (Sanders, 2012)

En términos generales, los modelos de intervención parental se dirigen a la reducción de la parentalidad coercitiva, a través del aprendizaje de estrategias parentales positivas (Gewirtz, & Youssef, 2017). En relación a la prevención del consumo de drogas, la investigación previa señala que la importancia de los padres en los programas preventivos se deriva de su potencial impacto positivo en los factores de riesgo y de protección del consumo de drogas (Horigian, Anderson, & Szapocznik, 2016). Sin embargo, la variación entre los distintos programas preventivos es grande según el objetivo principal (por ejemplo, algunos de ellos son programas de prevención universal, mientras que otros son de prevención selectiva, prevención indicada o incluso terapia familiar comprehensiva), los objetivos secundarios (p.ej., hablar con los niños, las comidas familiares, la utilización de criterios específicos para el éxito...), el marco de referencia, las modalidades de intervención, etc.

En la revisión de 2003 de programas de fortalecimiento familiar para la prevención de comportamientos problemáticos juveniles, Kumpfer y Alvarado (2003) identificaron 13 principios que deberían ser incluidos en una prevención parental efectiva:

1. Intervenciones comprensivas multi-componente, más que de un único componente.
2. Énfasis en las fortalezas familiares, la resiliencia y los procesos protectores, más que en los déficits.
3. Estrategias para mejorar las relaciones familiares, la comunicación y la supervisión parental.

4. Generación de cambios comportamentales, cognitivos y afectivos en las dinámicas y entorno familiar.
5. Mayor intensidad o dosis entre las familias de alto riesgo.
6. Adaptación a la edad del niño.
7. Inicio precoz si los padres son disfuncionales.
8. Atención a los factores de riesgo y protección cuando los participantes son receptivos al cambio.
9. Adaptación cultural a las tradiciones familiares.
10. Utilización de incentivos para promover la participación parental.
11. Participación de formadores preparados, entrenados en el programa correspondiente.
12. Utilización de sesiones más interactivas y menos magistrales.
13. Fomento de la participación de las familias en el diseño de soluciones.

La revisión de los programas preventivos familiares más recientes indica que se ajustan a la mayoría de estos principios y subrayan otros principios adicionales, incluyendo:

Promover que los padres estén más implicados en la vida de sus hijos.

- Incentivar la comunicación familiar.
- Promover las habilidades sociales parentales y de los hijos.
- Formar a los padres en la detección de consumo de drogas por parte de sus hijos.
- Reducción de los factores de riesgo y promoción de los factores de protección en la familia, por ejemplo, aportando sensación de seguridad, provisión de normas en casa, reducir el ambiente familiar caótico, promover las habilidades adaptativas y de afrontamiento de los niños, eliminación del maltrato parental (en caso que existiera), alta receptividad a las demandas de los niños, proporcionar calidez, consistencia, expectativas apropiadas para la edad y elogio por los logros, fomentar la interacción social positiva de los niños con sus compañeros, y suministrar y fomentar oportunidades para la actividad física. Además, los padres son guiados para supervisar la posible aparición de factores de riesgo individuales en el niño, como la intimidación, las relaciones con compañeros disruptivos y la depresión (Whitesell, Bachand, Peel, & Brown, 2013).

En términos generales, las intervenciones familiares persiguen estos objetivos mediante la

utilización de uno o varios de los siguientes componentes (ver, por ejemplo, Allen et al., 2016): cuadernos de ejercicios; sesiones (para los padres solos; los niños solos; y / o padres + niños; o una combinación de los distintos tipos de sesiones); boletines / folletos; sesiones en línea; videos; llamadas telefónicas; ejercicios; CDs de audio; visitas familiares; entrevistas motivacionales individuales; consulta; juegos de recreo... Y, por último, pero no menos importante, el pago por la participación en el programa. (e.g., Haggerty, Skinner, Catalano et al., 2015). La mayoría de los programas parentales de prevención apuntan a varios de los objetivos mencionados anteriormente y usan una combinación de componentes para cambiar el comportamiento de los padres y, como resultado de ello, cambiar la eventual tendencia del niño hacia el consumo de drogas. A continuación se presentan tres ejemplos.

eHealth Familias Unidas Primary Care (Prado et al., 2019) es una intervención de prevención, basada en evidencia, a través de Internet, centrada en los padres, específica para hispanos, que se ha implementado y evaluado en South Florida (USA). *eHealth Familias Unidas Primary Care* se dirige únicamente a los padres, utiliza Internet como un vehículo para la intervención, y es impartido por profesionales (enfermeras, trabajadores sociales, profesionales de salud mental), estudiantes (psicología nivel máster y doctorado, trabajo social y estudiantes de salud pública) y voluntarios formados. El programa es una adaptación a Internet de la intervención cara a cara de Familias Unidas (Prado & Pantin, 2011). La intervención consta de 4 sesiones para padres, impartidas en español o inglés a través del software de conferencia web y 8 sesiones de video grupales en español para padres a las que se accede también a través de un sitio web.

Con referencias a episodios de telenovela, las 8 sesiones de video en grupo tratan los siguientes contenidos: fomento de la participación de los padres en el programa de prevención; familiarización con los factores de riesgo de los adolescentes en la familia, los compañeros y las escuelas; mejora de las habilidades de comunicación; proporcionar apoyo conjuntamente con una disciplina efectiva; seguimiento parental de las actividades de los adolescentes con su grupo de iguales; estrategias para prevenir el consumo de drogas en adolescentes; entrenamiento de los hijos para afrontar la presión del grupo de iguales en el uso de drogas; implicación en el mundo escolar del adolescente; fomentar las prácticas sexuales seguras de los adolescentes; comunicar los peligros y consecuencias del comportamiento sexual de riesgo; revisión de la propuesta de intervención, destacando la

importancia de la participación parental, la comunicación familiar, el apoyo familiar y la supervisión parental en la lucha contra estos riesgos. Finalmente, las discusiones grupales en línea de los padres les proporcionan la oportunidad de practicar las habilidades aprendidas en las 8 sesiones.

Otro ejemplo es el programa de prevención *Staying Connected With Your Teen*[®]. *Staying Connected with Your Teen*[®] es una intervención centrada en la familia que se ofrece a los padres e hijos de octavo curso, que tiene como objetivo reducir los factores de stress y los conflictos familiares, aumentar la comunicación y la participación de los padres en la vida del niño. El programa trata de hacer un cambio en el comportamiento de los padres y la gestión familiar, subrayando las pautas adecuadas, el seguimiento y las consecuencias en sus interacciones con el niño. El programa utiliza un libro de trabajo para padres de siete capítulos (108 páginas) y un video (117 minutos), dividido en 18 secciones, que se utiliza junto con cada uno de los capítulos del libro de trabajo. El programa aborda los factores de riesgo, como el conflicto familiar y las actitudes de los padres hacia el uso de drogas, junto con el desarrollo de factores protectores, como aprovechar las oportunidades y recompensar estrategias (Catalano y Hawkins 1996). En particular, las familias participantes reciben hasta 100 dólares por su participación en las actividades del programa. Las evaluaciones recientes (Haggerty et al., 2015) han demostrado la utilidad del programa *Staying Connected With Your Teen*[®] entre las familias de los EE. UU. El estudio del programa entre los niños en familias de acogida ha indicado el impacto positivo del programa *Staying Connected with Your Teen*[®], en términos de una gestión familiar más sólida, una mejor comunicación entre los padres y el niño adolescente, una mayor participación de los adolescentes en el establecimiento de reglas familiares, y una disminución en las actitudes positivas de los adolescentes hacia el comportamiento antisocial (Haggerty, Barkan, Skinner, Packard, & Cole, 2016).

Un último ejemplo es el *Strengthening Families Program* (SFP). SFP es una intervención preventiva altamente estructurada, basada en la evidencia, de formación parental. Aunque originalmente el programa se desarrolló para ayudar a las familias de delinquentes juveniles y evitar que estos niños consuman drogas (Kumpfer, Molgaard y Spoth, 1996), en sus publicaciones recientes los creadores del programa (Kumpfer, Magalhães y Greene, 2016) describen su objetivo principal en términos más generales, es decir, "para mejorar la felicidad y la calidad de vida de las familias".

Una versión posterior del SFP es el *Strengthening Families Program for Parents and Youths*

ages 10-14 (SFP10-14). El programa se centra en la promoción de las buenas habilidades parentales y las relaciones familiares positivas, la reducción de la conducta agresiva y hostil, la reducción del consumo de sustancias en la adolescencia y la mejora de las relaciones familiares. El programa se imparte por las tardes, con alrededor de 7 a 10 familias durante siete semanas, y utiliza videos narrados que representan situaciones típicas de jóvenes y padres con diversas familias. El programa se compone de tres bloques principales: (1) capacitación sobre la eficacia de los padres, (2) desarrollo de las habilidades del niño y (3) sesiones para padres. Los padres y los jóvenes se reúnen en grupos separados durante la primera hora y juntos como familias durante la segunda hora para practicar habilidades, jugar juegos y hacer proyectos familiares. Las sesiones para padres consisten en actividades de desarrollo de habilidades para los padres y tratan temas como los vínculos familiares, la comunicación positiva y la solución de problemas familiares; las sesiones para los hijos incluyen actividades de promoción del vínculo social. Los estudios de evaluación han indicado que el programa proporciona un apoyo sólido para las familias estadounidenses (por ejemplo, Gest, Osgood, Feinberg, Bierman y Moody, 2011; Spoth, Redmond, Mason, Schinker y Borduin, 2015). Además, existe evidencia que la implementación de la SFP10-14 tiene un impacto positivo más allá de los participantes, y también ha contribuido a los compañeros de los participantes (Rulison, Feinberg, Gest, y Osgood, 2015).

Otros estudios de la contribución del programa SFP10-14 (LoBraico et al., 2019) han resaltado tres componentes como los más esenciales para lograr una reducción en el consumo de drogas en los niños: supervisión y comportamiento parental, estrategias de gestión familiar y relaciones familiares positivas.

4. Una perspectiva internacional sobre la prevención parental

Se han desarrollado varios programas de prevención para jóvenes de los diversos grupos étnicos en los Estados Unidos y sus familias. Por ejemplo, el *Strong African American Families Program* (Broday et al., 2006) es un programa de formación en habilidades familiares de 7 semanas que tiene como objetivo prevenir el consumo de drogas y alcohol mediante la promoción de los factores de protección entre niños de 11 años de edad y sus padres, de familias de origen afroamericano y extracción rural. Para las familias asiático-americanas, Fang y Schinke (2013) sugieren un programa de prevención dirigido a las adolescentes y

destinado a fortalecer las relaciones positivas de las niñas con sus madres, así como a aumentar la autoeficacia y la resiliencia de las niñas para resistir al consumo. En particular, Fang y Schinke (2014) mencionan las diferencias existentes dentro de la población asiático-estadounidense, en términos de antecedentes culturales, lenguas nativas, nacionalidades y niveles de aculturación. Añaden que su programa es relevante para todas las familias asiático-americanas en los Estados Unidos.

Es importante destacar que la mayoría de las intervenciones parentales de prevención de consumo que se han implementado fuera de los EE. UU. han utilizado versiones adaptadas de programas desarrollados originalmente para las poblaciones norteamericanas. Un ejemplo es el *Family Matters* de los Estados Unidos (Bauman, Foshee, Ennett, Hicks y Pemberton, 2001; Bauman et al., 2002), que se adaptó a la población tailandesa y se implementó en Tailandia (Byrnes et al., 2011; Chamrathirong, 2010). Otro ejemplo es el Proyecto Northlands que se ha adaptado en Croacia (West et al., 2008).

Sin embargo, parece que el ejemplo más importante de utilización de un programa familiar de prevención original de los Estados Unidos es el *Strengthening Families Program*. El SFP, especialmente en su forma revisada (SFP10-14), se ha adaptado e implementado en 25 países de todo el mundo (<https://www.extension.iastate.edu/sfp10-14/>), como Polonia (Okulicz-Kozaryn, 2015), el Reino Unido (Allen, Coombes y Foxcroft, 2006), Alemania (Stolle, Stappenbeck, Wendell y Thomasius, 2011), Irlanda (Kumpfer, Xie, y O'Driscoll, 2012), España (Pérez et al., 2009; Orte et al., 2015), Suecia (Skärstrand, Larsson, & Andréasson, 2008), Panamá (Mejía, Ulph, & Calam, 2016), Perú (Pérez-Gómez, & Mejía-Trujillo, 2017; Kumpfer & Alvarado, 2003), Portugal (Magalhães, y Kumpfer, 2015), Puerto Rico (Chartier, Negroni, & Hesselbrock, 2010), Italia (Ortega, Giannotta, Latina, y Ciairano, 2012), entre otros. En particular, al adaptar el programa para la población alemana, Stolle, Stappenbeck, Wendell y Thomasius (2011) concluyeron que la adaptación, más tarde titulada *Familien stärken*, no podía apoyarse únicamente en sus versiones de EE. UU. y el Reino Unido, porque requería atención a las siguientes cuatro aspectos: (1) tener en cuenta las estructuras sociales regionales específicas (por ejemplo, población de riesgo; antecedentes de migración; estatus socioeconómico; estructura familiar), (2) adaptación al idioma alemán (lenguaje coloquial, expresiones idiomáticas, lenguaje no verbal), (3) tener en cuenta las normas locales (de los alemanes y de los recién llegados) relativas al comportamiento esperado de los padres y los niños, y (4) encontrar

formas adecuadas de incorporar el programa en el sistema local de servicios sociales. De alguna manera, estos aspectos cuestionan la validez de la amplia difusión internacional del SFP y SFP10-14. Es decir, si bien la utilidad básica de estos programas parece ser incuestionable, no está claro si su adaptación a todas y cada uno de los países fue lo suficientemente gradual y basada en la evidencia para lograr la mejor versión local / cultural.

La necesidad de programas de prevención que se ajusten específicamente al grupo de padres local/nacional es especialmente importante cuando se trata de países en los que las poblaciones que lo habitan comparten una etnia parcialmente similar, pero son diferentes en muchos otros términos, como los casos de países en Sudamérica y Oriente Medio.

Los jóvenes hispanos muestran niveles más altos de uso de drogas y comportamientos de riesgo sexual que sus contrapartes no hispanas (Cervantes, Goldbach y Santos, 2011; Johnston, O'Malley, Miech, Bachman y Schulenberg, 2017). Por lo tanto, el trabajo preventivo entre los jóvenes y los padres de este origen debe ser más cauteloso al adoptar programas de prevención que no se hayan adaptado específicamente (Pérez-Gómez, y Mejía-Trujillo, 2017). Además, incluso dentro de la población latina hay una variación considerable. Por ejemplo, los jóvenes latinos de EE. UU. incluyen al menos dos grupos separados: (1) aquellos que nacieron, se criaron y viven actualmente en los EE. UU. y (2) aquellos cuyo origen, y quizás incluso el lugar de nacimiento, son países latinos (por ejemplo, México; Argentina), pero que actualmente viven en Estados Unidos. De ello cabría deducir que se recomienden una gran variedad de programas distintos. Desafortunadamente, en la práctica, la mayoría de los programas existentes para familias latinas se han desarrollado en los Estados Unidos y se dirigen principalmente a aquellos padres que viven en Norteamérica (por ejemplo, Marsiglia, Ayers, Han y Weide, 2018; Marsiglia, et al., 2018).

Es importante destacar que hay estudios que han demostrado las diferencias en los determinantes en el consumo de drogas de los jóvenes estadounidenses frente a los no estadounidenses (por ejemplo, Venezuela; Cox, Blow, Maier y Cardona, 2010). Además, ya hay indicios de que el origen de los padres juega un papel en el impacto de los programas preventivos, como es el caso de la adaptación cultural del *Parent Management Training - Oregon Model* (PMTO; Forgatch, & Kjøbli, 2016).

Originalmente, el programa PMTO estaba dirigido a padres de niños que exhibían un comportamiento antisocial. Más tarde, se adoptó como un

modelo general para desarrollar las habilidades parentales, también en el caso de la prevención de consumo de drogas. Los componentes centrales del programa son: enseñar a través del estímulo, la participación positiva con los niños, la resolución efectiva de problemas familiares, la supervisión y el establecimiento de límites de manera efectiva. Martínez y Eddy (2005) adaptaron este programa para padres latinos de habla hispana con jóvenes en edad de escuela secundaria en riesgo de problemas de conducta. Los resultados de la evaluación indicaron un impacto positivo tanto en los padres como en los niños, incluida una menor probabilidad de fumar y consumir alcohol, marihuana y otras drogas. Sin embargo, los investigadores indicaron que los efectos diferenciales de la intervención se distinguían según el origen de nacimiento de los jóvenes.

Por lo tanto, parece que, aunque los informes sobre las intervenciones entre los padres latinos indican un impacto positivo, se puede hacer mucho más para mejorar la efectividad de los programas. Un ejemplo de una característica que puede ser esencial para hacer un cambio en el comportamiento de los padres latinos es la percepción de los facilitadores como “madres”. Esta característica, que puede no estar relacionada con el origen diferente de los padres, ha sido identificada como una de las características principales que ha llevado a los padres latinos a participar más en el programa de prevención (Ayón, Peña y Naddy, 2014). Este pequeño ejemplo representa la necesidad general de desarrollar un conjunto diferencial de programas de prevención basados en la evidencia que se adapten mejor a los diversos subgrupos de familias latinas, así como a otras poblaciones internacionales.

Existen algunas excepciones de proyectos no estadounidenses que desarrollan un programa de prevención del consumo basado en la teoría específicamente para padres. A continuación, se incluyen varios ejemplos: el proyecto portugués ECOS (*Estratégias Comunitarias de Observación Social*; Martinho et al. 2017) que usó modelos de los Estados Unidos como base teórica, pero estableció una nueva intervención multigrupo (es decir, apoyo individual y familiar; capacitación de los padres, Programa de Diversificación de Experiencias Culturales, intervención grupal de niños e intervención grupal de jóvenes), dirigida especialmente a familias portuguesas de contextos sociales complejos. Ejemplos adicionales son el Örebro Prevention Programme (ÖPP; Bodin, & Strandberg, 2011), que se desarrolló a fines de la década de 1990 en respuesta a una propuesta gubernamental de diseñar programas universales de prevención de alcohol de bajo coste que pudieran

ser implementados aunque hubiera limitación de recursos en la comunidad (véase también su versión adaptada a los Países Bajos - PAS; Koning et al. 2009); o el *Health-Related Information and Dissemination Among Youth* (HRIDAY; Reddy et al., 2002), parte del Proyecto MYTRI (*Mobilizing Youth for Tobacco Related Initiatives in India*) que identificaron el papel y la colaboración de los padres en el tabaquismo de los jóvenes de la India (por ejemplo, Harrell Stigler et al., 2011; Mishra et al. 2005). Ambos proyectos (y otros) consideran el conocimiento genérico sobre la parentalidad positiva, pero los implementan sólo después de explorar las circunstancias, la mentalidad y las características de la juventud del país específico.

5. El futuro de las intervenciones parentales para la prevención del consumo de drogas

La revisión de la literatura destaca que (1) es altamente aceptado que la prevención del consumo de drogas debe dirigirse a los padres; (2) en consecuencia, hay muchos programas que se han desarrollado para abordar esta necesidad, algunos de los cuales son reconocidos internacionalmente; (3) hay evidencia de la utilidad de estos programas enfocados en los padres; (4) sin embargo, la cuestión de la adaptación cultural y nacional parece estar resuelta sólo parcialmente.

Al visitar los actuales programas de prevención centrados en los padres y su impacto positivo, parece que todavía hay varios desafíos que el trabajo preventivo parental debería (re) considerar, para lograr una mayor contribución a la prevención. A continuación se enumeran varios de estos desafíos.

5.1. Mayor exploración de la incorporación adecuada de padres e hijos

Los creadores del programa SFP perciben su efectividad como resultado de la coparticipación de padres e hijos en sesiones de grupos familiares semanales de dos horas (Kumpfer, Magalhães y Greene, 2016). En consecuencia, Allen et al. (2016) sugieren que las intervenciones efectivas con los padres deben incluir al menos 12 horas de contacto y deben implementarse a través de sesiones que incluyan padres e hijos. De hecho, después de una revisión de la literatura sobre las intervenciones combinadas de padres y alumnos, Newton et al. (2017) concluyeron que existen programas combinados basados en padres e hijos que arrojan resultados prometedores. En particular, hay programas de prevención que resaltan los beneficios de las sesiones parcialmente separadas para

padres e hijos, o incluso la participación sólo para padres (por ejemplo, Sandler). Por lo tanto, surge una pregunta sobre el diseño adecuado de las sesiones de intervención y a quién deben dirigirse. Esta pregunta es bastante complicada, ya que existe evidencia que indica que es probable que tanto las características de los padres como los problemas del niño determinen las preferencias de los padres para el tipo de programa de prevención que elegirían. Los padres con niveles de educación más bajos y con niños con problemas más graves prefieren sesiones cara a cara (Miller, Aalborg, Byrnes, Bauman y Spoth, 2012). Estos hallazgos indican la necesidad emergente de un diseño integral de las “mejores prácticas” (o prácticas diferenciales) para la participación de los padres en la prevención. No hace falta decir que una vez que se sugieran estas mejores prácticas, será necesario abordar otros problemas importantes, como el problema común de la implementación adecuada y la fidelidad del programa (es decir, garantizar que la intervención se implementó según lo diseñado; Byrnes, Miller, Aalborg, Plasencia, & Keagy, 2010). De hecho, el tema de la fidelidad del programa ya se ha planteado con respecto a las intervenciones parentales preventivas (por ejemplo, Hogue, Liddle, Singer y Leckrone, 2005).

5.2. El momento de la intervención familiar en función de la edad de los niños

Si bien la mayoría de los programas enfocados en la familia se han dirigido a estudiantes de secundaria (Lohrmann, Alter, Greene y Younoszai, 2005), otros programas se dirigen a estudiantes de primaria, como el programa mexicano *Leaving Marks In Your Life* (Dejando Huellitas En Tu Vida - http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/libros/huellitas.pdf), diseñado para estudiantes de escuela primaria entre 2º y 5º curso. El objetivo general del programa es prevenir la adicción y promover la salud mental. El programa incluye padres, maestros y profesionales de la salud, y destaca la promoción de habilidades (Gutiérrez, Villatoro, Gaytán y Álamo, 2009). Finalmente, hay programas que se dirigen a padres de niños en edades más jóvenes, incluidos niños en edad preescolar, como el *Incredible Years Program* (Webster-Stratton y Reid, 2004) y otros (por ejemplo, Kaminski, Stormshak, Good & Goodman, 2000; Miller-Heyl, MacPhee, y Fritz, 1998).

Una pregunta importante, sobre la cual la literatura actual sobre intervenciones preventivas parentales no proporciona una respuesta integral, es cuál es el mejor momento para la participación de los padres en el proceso de prevención. Si bien la

respuesta intuitiva sería lo antes posible, es decir, ya en la primera infancia (Dusenbury, 2000; Hahn, Hall y Simpson, 1998), algunos programas ya han demostrado su utilidad en una cierta cohorte de edad, como el Proyecto Northland, que demostró tener más éxito cuando los estudiantes eran adolescentes jóvenes (Perry et al., 2002). Además, dado que los padres pueden ser incapaces de transferir el conocimiento adquirido con referencia a una edad dada (por ejemplo, la infancia) a otras edades (por ejemplo, la adolescencia) (Kirk et al., 2013), se necesita un debate sobre la efectividad y la utilidad de una intervención temprana.

5.3. Encontrando nuevos caminos para la intervención

Un problema importante y antiguo en la intervención parental es la baja disponibilidad para colaborar con el personal escolar o con las agencias de salud (por ejemplo, Felner et al., 1994; Spoth y Redmond, 1994). Además, con frecuencia, aquellos padres que tienen una especial necesidad de orientación adicional, ya sea por la condición problemática de su hijo o por su comportamiento abusivo (físico y / o psicológico), son especialmente reacios a asistir a reuniones y sesiones con el personal de la escuela. Por lo tanto, se deben explorar nuevas formas de implicar a los padres en los esfuerzos para prevenir la participación de sus hijos en el consumo. Por ejemplo, Prado et al. (2019) sugirió que se proporcionen servicios de prevención mental y conductual en entornos de atención primaria. Los entornos de atención primaria son un ejemplo de infraestructuras que proporcionan un entorno profesional bien preparado y de fácil acceso en el que se pueden presentar intervenciones basadas en la evidencia a varias poblaciones, lo que lleva al reclutamiento de futuros participantes a programas de prevención. Lo mismo ocurre con las salas de emergencia en hospitales y tribunales que tratan aspectos familiares (consulte Sandler et al., 2017). Otro ejemplo es la posible incorporación del componente de “mindfulness” y parentalidad consciente (Duncan, Coatsworth y Greenberg, 2009). Por último, se debe prestar atención a replantear el contexto de la implicación de los padres en el trabajo preventivo, como el programa australiano “*PACE: Parenting Adolescents: A Creative Experience*” que trata básicamente de los mismos componentes de la relación entre padres y adolescentes, pero presentado de una manera más “creativa, es decir, desafiante” (Jenkin & Bretherton, 1994/2015; Shortt, Toumbourou, Power, & Chapman, 2006).

5.4. Fomentar la participación de los padres

La tasa de padres que participan en programas de prevención en general es insatisfactoria; lo mismo ocurre en la prevención del consumo de drogas (por ejemplo, Cohen y Rice, 1995). Además, los padres que asisten a programas de prevención de consumo de drogas no representan a todo el espectro de familias que pueden necesitar tal intervención (Hill, Goates y Rosenman, 2010). Se han sugerido varias interpretaciones para explicar el reclutamiento y la participación de los padres, tales como las expectativas previas (realistas) de los padres (Fox y Gottfredson, 2003) y las características de la comunidad (Byrnes, Miller, Aalborg y Keagy, 2012). Por lo tanto, en la actualidad, poco se sabe acerca de las diferencias culturales y comunitarias. En particular, no es la falta de conocimiento general sobre las formas de incorporar a los padres en el trabajo preventivo, sino más bien las formas diferenciales de hacerlo, según cada cultura, así como a los subgrupos dentro de cada cultura. Si bien los pequeños incentivos económicos siempre pueden ser útiles (Al-Halabí y Pérez, 2009), así como el uso de la “técnica Tupperware”, en la que los programas comienzan con una fiesta para reclutar y mantener la participación de los padres en una intervención (Riper, Bolier, y Elling, 2005), parece más recomendable realizar un estudio preliminar de las características de los padres y los niños, a fin de identificar el programa más adecuado para ofrecer a los padres, ya que la disposición de los padres a participar está determinada por el tipo de programa ofrecido a ellos (Miller, Aalborg, Byrnes, Bauman y Spoth, 2012).

5.5. El equilibrio entre los principios genéricos y la implementación local

En referencia a la prevención del consumo de drogas por parte de los jóvenes, generalmente se acepta que las intervenciones de prevención efectivas deben tener en cuenta las características de la familia, el niño y el contexto ambiental (por ejemplo, Ghayour-Minaie, King, Skvarc, Satyen y Toumbourou, 2019). Sin embargo, la distancia entre esta noción y su práctica es grande y constituye un reto. Tras la revisión sobre la adaptación cultural de los programas de prevención parentales, Kumpfer, Alvarado, Smith y Bellamy (2002) señalan que muy pocas intervenciones familiares han sido adaptadas para ser culturalmente sensibles a diferentes grupos étnicos. Desafortunadamente, a pesar de los muchos años que habían pasado, Baumann y sus colegas (2015) llegaron a una conclusión similar. Después de revisar un total de 610 artículos, incluidos cuatro de los

programas de prevención más destacados, Baumann et al. (2015) revelaron que sólo 8 de los estudios documentaron un riguroso proceso de adaptación cultural y sólo 2 examinaron la efectividad de la intervención mediante el uso de diseños de investigación rigurosos. A la luz de estos hallazgos, los investigadores enfatizan la “urgente necesidad de una mejor adaptación cultural”. Haslam y Mejía (2018) demuestran cómo se podría hacer tal adaptación, al referirse al caso de adaptación del programa Triple P. Se trata de un proceso altamente exigente, dado que hay que tener en cuenta múltiples aspectos como un análisis adecuado del problema a prevenir, las características locales de los jóvenes y sus padres, las buenas prácticas para transmitir los mensajes de prevención y una evaluación integral de la eficacia del programa de prevención.

Por lo tanto, diseñar y validar un programa de prevención riguroso es muy difícil. La opción alternativa de usar un programa que ha sido desarrollado y validado por otra persona (que vive y trabaja en un país diferente) es atractiva (tanto para el “proveedor” como para el “cliente”). Algunas organizaciones (por ejemplo, UNODC) recomiendan no desarrollar nuevos programas, sino más bien usar uno bien establecido. Sin embargo, esto podría llevar a atajos y errores injustificables que podrían generar dudas con respecto a la fidelidad del programa adaptado, porque hay que asegurar que la intervención se implementó tal como fue diseñada (Byrnes, Miller, Aalborg, Plasencia y Keagy, 2010). Este posible problema ya se ha mencionado con respecto al caso de las intervenciones centradas en los padres (por ejemplo, Hogue, Liddle, Singer y Leckrone, 2005).

Naturalmente, el “gold standard” sería confiar en los enfoques teóricos y aplicaciones prácticas existentes, y aún así explorar seriamente qué cambios deben realizarse para satisfacer las necesidades y circunstancias del grupo local (nacional, etc.), junto con una evaluación cuidadosa del programa sugerido, antes de implementarlo. Sin embargo, la adaptación cultural es relativamente larga, ya que se debe prestar atención a muchos aspectos, como los enumerados por Navsaria y Hong (2017), en su discusión sobre las intervenciones parentales de los hijos de inmigrantes: traducción de materiales escritos a la lengua nativa; participación de profesionales bilingües y biculturales; uso de traductores cuando el contenido se presenta en inglés; formación en competencia cultural específica relativa al grupo cultural o etnia para los profesionales; introducción de una fase de motivación / apoyo para aumentar el compromiso antes de que comience la intervención basada en la evidencia; fundamentar los componentes

clave de la intervención en valores culturales, creencias y construcciones mediante el uso de ejemplos, viñetas y elementos visuales específicos de la cultura; fomentar la confianza entre las familias, las escuelas y la comunidad a través de la participación de agencias comunitarias respetadas y mediadores culturales de confianza; proporcionar sesiones adicionales de refuerzo, consultas telefónicas y visitas al hogar para brindar apoyo, reforzar la información aprendida y aclarar cualquier

malentendido. Otro aspecto muy descuidado es la necesidad de adaptar las mediciones de evaluación al grupo objetivo (étnico y nacional). Es decir, ser muy cautelosos al usar escalas y medidas occidentales, dado que las formas (por ejemplo, expresiones) en que las personas expresan sus actitudes, sentimientos e intenciones de comportamiento difieren (ligeramente o en gran medida) de acuerdo con su nacionalidad y cultura (Cervantes, Goldbach y Santos, 2011; Tein, 2017).

Referencias

- ADLOMICO (2010). *The 20th Anti-Drug Liaison Officials' Meeting for International cooperation (ADLOMICO)*. https://www.unodc.org/documents/southeastasiaandpacific//2010/10/adlomico/ED_Message_3_Oct_2010.pdf
- Aktan, G. B. (1998). Evolution of a substance abuse prevention program with inner city African-American families. *Drugs & Society*, 12, 39-52. http://dx.doi.org/10.1300/J023v12n01_04
- Al-Halabí D. S., & Pérez, J. M. E. (2009). Use of small incentives for increasing participation and reducing dropout in a family drug-use prevention program in a Spanish sample. *Substance Use & Misuse*, 44, 1990-2000. <http://dx.doi.org/10.3109/10826080902844870>
- Allen, D., Coombes, L., & Foxcroft, D. R. (2006). Cultural accommodation of the Strengthening Families Programme 10-14: UK Phase I study. *Health Education Research*, 22, 547-560.
- Allen, M. L., Garcia-Huidobro, D., Porta, C., Curran, D., Patel, R., Miller, J., & Borowsky, I. (2016). Effective parenting interventions to reduce youth substance use: A systematic review. *Pediatrics*, 138, e20154425.
- Australia Ministerial Drug and Alcohol Forum (www.health.gov.au/drugstrategy) - *National Drug Strategy 2017-2026*. Retrieved from <https://beta.health.gov.au/resources/publications/national-drug-strategy-2017-2026>
- Ayón, C., Peña, V., & Naddy, M. B. G. (2014). Promotoras' efforts to reduce alcohol use among Latino youths: Engaging Latino parents in prevention efforts. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work: Innovation in Theory, Research & Practice*, 23, 129-147. <http://dx.doi.org/10.1080/15313204.2014.903137>
- Bates, G., Jones, L., Maden, M., Corchrane, M., Pendlebury, M. & Sumnall, H. (2017) The effectiveness of interventions related to the use of illicit drugs: prevention, harm reduction, treatment and recovery. A 'review of reviews'. *HRB Drug and Alcohol Evidence Review 5*. Dublin: Health Research Board. Retrieved from http://www.mdft.org/mdft/media/files/Documents/Review_of_reviews_HRB.pdf
- Bauman, K. E., Ennett, S. T., Foshee, V. A., Pemberton, M., King, T. S., & Koch, G. G. (2002). Influence of a family program on adolescent smoking and drinking prevalence. *Prevention Science*, 3, 35-42
- Bauman, K. E., Foshee, V. A., Ennett, S. T., Hicks, K., & Pemberton, M. (2001). Family Matters: A family-directed program designed to prevent adolescent tobacco and alcohol use. *Health Promotion Practice*, 2, 81-96
- Baumann, A.A., Powell, B. J.; Kohl, P. L.; Tabak, R. G.; Penalba, V., Proctor, E.K., Domenech-Rodriguez, M. M.; & Cabassa, L. J. (2015). Cultural adaptation and implementation of evidence-based parent-training: A systematic review and critique of guiding evidence. *Children and Youth Services Review*, 53, 113-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.025>
- Beach, S. R. H., Lei, M. K., Brody, G. H., & Philibert, R. A. (2018). Prevention of early substance use mediates, and variation at SLC6A4 moderates, SAAF intervention effects on OXTR methylation. *Prevention Science*, 19, 90-100. <http://dx.doi.org/10.1007/s11121-016-0709-5>
- Bodin, M. C & Strandberg, A. K. (2011). The Orebro prevention programme revisited: a cluster-randomized effectiveness trial of programme effects on youth drinking. *Addiction*, 106, 2134-2143. DOI:10.1111/j.1360-0443.2011.03540.x
- Brody, G. H., Chen, Y., Kogan, S. M., Yu, T., Molgaard, V. K., DiClemente, R. J., & Wingood, G. M. (2012). Family-centered program deters substance use, conduct problems, and depressive symptoms in black adolescents. *Pediatrics*, 129, 108-115.
- Bruce, C. & Emshoff, J. (1992). The SUPER II program: An early intervention program. *Journal of Community Psychology*, 20, 10-21.
- Byrnes, H. F., Miller, B. A., Chamrathirong, A., Rhucharenpornpanich, O., Cupp, P. K., Atwood, K. A., Fongkaew, W., Rosati, M. J., & Chookhare, W. (2011). Neighborhood perceptions and parent outcomes in family based prevention programs for Thai adolescents: The role of program engagement. *Journal of Drug Education*, 41, 161-181. <http://dx.doi.org/10.2190/DE.41.2.c>

- Byrnes, H. F., Miller, B. A., Aalborg, A. E., & Keagy, C. D. (2012). The relationship between neighborhood characteristics and recruitment into adolescent family-based substance use prevention programs. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39, 174-189. <http://dx.doi.org/10.1007/s11414-011-9260-0>
- Byrnes, H. F., Miller, B. A., Aalborg, A. E., Plasencia, A. V., & Keagy, C. D. (2010). Implementation fidelity in adolescent family-based prevention programs: Relationship to family engagement. *Health Education Research*, 25, 531-541. <http://dx.doi.org/10.1093/her/cyq006>
- Catalano, R. F., Gaine, R. R., Fleming, C. B., Haggerty, K. P., & Johnson, N. O. (1999). An experimental intervention with families of substance abusers: one-year follow-up of the focus on families project. *Addiction*, 94, 241-254. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00511.x>
- Cervantes, R., Goldbach, J., & Santos, S. M. (2011). Familia Adelante: A multi-risk prevention intervention for Latino families. *The Journal of Primary Prevention*, 32, 225-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s10935-011-0251-y>
- Chamratrithirong, A., Miller, B. A., Byrnes, H. F., Rhucharoenpornpanich, O., Cupp, P. K., Rosati, M. J., Fongkaew, W., Atwood, K. A., & Chookhare, W. (2010). Spirituality within the family and the prevention of health risk behavior among adolescents in Bangkok, Thailand. *Social Science & Medicine*, 71, 1855-1863. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.08.020>
- Chartier, K., G., Negroni, L., K., Hesselbrock, M., N. (2010). Strengthening Family Practices for Latino Families. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 19, 1-17.
- Cohen, D. A. & Rice, J. C. (1995). A parent-targeted intervention for adolescent substance use prevention: Lessons learned. *Evaluation Review*, 19, 159-180. <http://dx.doi.org/10.1177/0193841X9501900203>
- 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, 568-579. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.568>
- Cox Jr., R. B., Blow, A. J., Maier, K. S., & Cardona, J. R. P. (2010). Covariates of substance-use initiation for Venezuelan youth: Using a multilevel approach to guide prevention programs. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 71, 424-433. <http://dx.doi.org/10.15288/jsad.2010.71.424>
- Darling, N., & Tilton-Weaver, L. (2019). All in the family: Within-family differences in parental monitoring and adolescent information management. *Developmental Psychology*, 55, 390.
- Dishion, T. J., & Kavanagh, K. (2000). A multilevel approach to family-centered prevention in schools: Process and outcome. *Addictive Behaviors*, 25, 899-911.
- Dishion, T., & McMahon, R. (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behaviors: a conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- 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, 605-618. DOI:10.1007/s10935-009-0185-9
- Dusenbury, L. (2000). Family-based drug abuse prevention programs: A review. *The Journal of Primary Prevention*, 20, 337-352. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021366721649>
- Elliott, L., Orr, L., Watson, L., & Jackson, A., (2005). How Effective are Secondary Prevention Interventions for Young Drug Users? *Family Therapy*, 32, 15-30.
- EMCDDA - European Drug Report (2018): Trends and Developments. http://www.emcdda.europa.eu/publications/edr/trends-developments/2018_en
- Fang, L., & Schinke, S. P. (2013). Two-year outcomes of a randomized, family-based substance use prevention trial for Asian American adolescent girls. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27, 788-798. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030925>
- Fang, L., & Schinke, S. P. (2014). Mediation effects of a culturally generic substance use prevention program for Asian American adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, 5, 116-125. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035928>
- Felner, R. D., Brand, S., Mulhall, K. E., Counter, B., Millman, J. B., & Fried, J. (1994). The parenting partnership: The evaluation of a human service/corporate workplace collaboration for the prevention of substance abuse and mental health problems, and the promotion of family and work adjustment. *The Journal of Primary Prevention*, 15, 123-146. <http://dx.doi.org/10.1007/BF02197143>
- Forgatch, M. S., & DeGarmo, D. S. (1999). Parenting through change: An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 711-724. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.67.5.711>
- Forgatch, M. S., & Kjøbli, J. (2016). Parent management training—Oregon model: Adapting intervention with rigorous research. *Family Process*, 55, 500-513. <http://dx.doi.org/10.1111/famp.12224>
- Fox, D. P., & Gottfredson, D. C. (2003). Differentiating Completers from Non-Completers of a Family-Based Prevention Program. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 111-124. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025988227486>
- Gest, S. D., Osgood, D. W., Feinberg, M. E., Bierman, K. L., & Moody, J. (2011). Strengthening prevention program theories and evaluations: Contributions from social network analysis. *Prevention Science*, 12, 349-360.

- Gewirtz, A. H., & Youssef, A. M. (2017). Family-based prevention: Efficacy, effectiveness, and widespread implementation of parenting programs to reduce child behavior problems. In M. Israelashvili and J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ghayour-Minaie, M., King, R. M., Skvarc, D. R., Satyen, L., & Toubmourou, J. W. (2019). Family, cultural diversity, and the development of Australian adolescent substance use. *Australian Psychologist*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1111/ap.12391>
- Gutiérrez, M.; Villatoro, J.; Gaytán, L.; Álamo, A (2009). *Manual del programa de prevención de habilidades sociales "Dejando huellitas en tu vida"*. Segunda edición. Retrieved March 3, 2015, from http://www.uade.inpsiquiatria.edu.mx/pagina_contenidos/libros/huellitas.pdf
- Haas, A. L., Zamboanga, B. L., Bersamin, M., & Hyke, T. (2018). Perceived access and parental monitoring as moderators of impulsivity and marijuana use among adolescents. *The Journal of Primary Prevention*, 39, 155-169
- Haggerty, K. P., Skinner, M., Fleming, C. B., Gainey, 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, 2008-2016
- Haggerty, K. P., Barkan, S. E., Skinner, M. L., Packard, W. B., & Cole, J. J. (2016). Feasibility of Connecting, a substance-abuse prevention program for foster teens and their caregivers. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 7, 639-659. <http://dx.doi.org/10.1086/686986>
- Haggerty, K. P., Skinner, M. L., Catalano, R. F., Abbott, R. D., & Crutchfield, R. D. (2015). Long-term effects of Staying Connected with Your Teen® on drug use frequency at age 20. *Prevention Science*, 16, 538-549. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1007/s11121-014-0525-8>
- Hahn, E. J., Hall, L. A., & Simpson, M. R. (1998). Drug prevention with high risk families and young children. *Journal of Drug Education*, 28, 327-345
- Hahn, E. J., Hall, L. A., Rayens, M. K., Myers, A. V., & Bonnel, G. (2007). School- and home-based drug prevention: Environmental, parent, and child risk reduction. *Drugs: Education, Prevention & Policy*, 14, 319-331. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1080/09687630601157618>
- Harrell Stigler, M., Perry, C. L., Smolenski, D., Arora, M., & Srinath Reddy, K. (2011). A mediation analysis of a tobacco prevention program for adolescents in India: How did project MYTRI work? *Health Education & Behavior*, 38, 231-240. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198110372330>
- Haslam, D. M., & Mejia, A. (2017). Accommodating race and ethnicity in parenting interventions. In M. R. Sanders and T. G. Mazzucchelli, (Eds.), *The power of positive parenting: Transforming the lives of children, parents, and communities using the Triple P system*, (pp. 332-343). New York, NY: Oxford University Press.
- Hill, L. G., Goates, S. G., & Rosenman, R. (2010). Detecting selection effects in community implementations of family-based substance abuse prevention programs. *American Journal of Public Health*, 100, 623-630. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.154112>
- Hogue, A., Liddle, H. A., Singer, A., & Leckrone, J. (2005). Intervention Fidelity in Family-Based Prevention Counseling for Adolescent Problem Behaviors. *Journal of Community Psychology*, 33, 191-211. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.20031>
- Horigian, V. E., Anderson, A. R., & Szapocznik, J. (2016). Family-based treatments for adolescent substance use. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25, 603-628. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2016.06.001>
- Israelashvili, M. (2015). The unspoken shift from quality to quantity standards in substance use(r) treatment and prevention: A challenge to unfinished intervention business. *Substance Use & Misuse*, 50, 1079-1082
- Japan Council for Promoting Measures to Prevent Drug Abuse (2010). *Drug Abuse Prevention Strategy Acceleration Plan*. Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11120000-lyakushokuhinkyoku/plan-e.pdf>
- Japan Council for Promoting Measures to Prevent Drug Abuse (2013). *The Fourth Five-Year Drug Abuse Prevention Strategy*. Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11120000-lyakushokuhinkyoku/4_5strategy-e.pdf
- Jason, L. A., Pokorny, S. B., Kohner, K., & Bennetto, L. (1994). An evaluation of the short-term impact of a media-based substance abuse prevention programme. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 63-69. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1002/casp.2450040111>
- Jenkin, C. & Bretherton, D. I. (1994). *PACE: Parenting Adolescents, a Creative Experience*. Melbourne, Australia: ACER.
- Jensen, M. R., Wong, J. J., Gonzales, N. A., Dumka, L. E., Millsap, R., & Cox, S. (2014). Long-term effects of a universal family intervention: Mediation through parent-adolescent conflict. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43, 415-427.
- Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Miech, R. A., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2017). *Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use, 1975-2016: Overview, Key Findings on Adolescent Drug Use*. Institute for Social Research. The University of Michigan.

- Kaminski, R. A., Stormshak, E. A., Good III, R. H., & Goodman, M. R. (2002). Prevention of substance abuse with rural head start children and families: Results of project STAR. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, S11-S26. <http://dx.doi.org/10.1037/0893-164X.16.4S.S11>
- Kelly A.B., Weier M., Hall W.D. (2019) The Age of Onset of Substance Use Disorders. In: de Girolamo G., McGorry P., Sartorius N. (Eds.) *Age of Onset of Mental Disorders*. Springer, Cham
- Kirk, S., Beatty, S., Callery, P., Gellatly, J., Milnes, L., & Prymachuk, S. (2013). The effectiveness of self-care support interventions for children and young people with long-term conditions: A systematic review. *Child: Care, Health and Development*, 39, 305-324. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01395.x>
- Koning, I. M., Vollebergh, W. A., Smit, F., Verdurmen, J. E., Van Den Eijnden, R. J., Ter Bogt, T. F., ... & Engels, R. C. (2009). Preventing heavy alcohol use in adolescents (PAS): cluster randomized trial of a parent and student intervention offered separately and simultaneously. *Addiction*, 104, 1669-1678.
- Kosterman, R., Hawkins, J. D., Spoth, R., Haggerty, K. P., & Zhu, K. (1997). Effects of a preventive parent-training intervention on observed family interactions: Proximal outcomes from preparing for the drug free years. *Journal of Community Psychology*, 25, 337-352. [http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199707\)25:4<337::AID-JCOP3>3.0.CO;2-R](http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1002/(SICI)1520-6629(199707)25:4<337::AID-JCOP3>3.0.CO;2-R)
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-Strengthening Approaches for the Prevention of Youth Problem behaviors. *American Psychologist*, 58, 457- 465. DOI: 10.1037/0003-066X.58.6-7.457
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., & Whiteside, H. O. (2003). Family-Based Interventions for Substance Use and Misuse Prevention. *Substance Use & Misuse*, 38, 1759-1787. <http://dx.doi.org/10.1081/JA-120024240>
- Kumpfer, K. L., Alvarado, R., Smith, P., & Bellamy, N. (2002). Cultural sensitivity and adaptation in family-based prevention interventions. *Prevention Science*, 3, 241-246. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1019902902119>
- Kumpfer, K. L., Magalhães, C., & Greene, J. A. (2016). Strengthening Families Program. In J. J. Ponzetti, Jr. (Ed.), *Textbooks in family studies series. Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 277-292). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kumpfer, K. L., Molgaard, V., & Spoth, R. (1996). The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use. In R. DeV Peters and R. J. McMahon (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (pp. 241-267). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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 & Youth Care Forum*, 41, 173-195.
- LoBraico, E. J.; Fosco, G. M.; Crowley, D. M., Redmond, C., Spoth, R. L., & Feinberg, M. E. (2019). Examining intervention component dosage effects on substance use initiation in the strengthening families program: For parents and youth ages 10-14. *Prevention Science*, Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1007/s1121-019-00994-7>
- Lochman, J. E., & van den Steenhoven, A. (2002). Family-based approaches to substance abuse prevention. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 49-114. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1016591216363>
- Lohrmann, D. K., Alter, R. J., Greene, R., & Younoszai, T. M. (2005). Long-Term Impact of a District-Wide School/Community-Based Substance Abuse Prevention Initiative on Gateway Drug Use. *Journal of Drug Education*, 35, 233-253. <http://dx.doi.org/10.2190/FP99-BJ5N-KHQ-N-01LA>
- Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review*, 100, 175-182
- Madon, S., Guyll, M., Scherr, K. C., Willard, J., Spoth, R., & Vogel, D. L. (2013). The role of the self-fulfilling prophecy in young adolescents' responsiveness to a substance use prevention program. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1784-1798. <http://dx.doi.org/10.1111/jasp.12126>
- Magalhães, C. & Kumpfer, K. L. (2015). Effectiveness of culturally adapted Strengthening Families Programme 6-11 years among Portuguese families. *Journal of Children's Services*, 10, 151-160. DOI:10.1108/JCS-02-2014-0010
- Malmberg, M., Kleinjan, M., Overbeek, G., Vermulst, A., Monshouwer, K., Lammers, J., Vollebergh, W. A., & Engels, R. C. (2014). Effectiveness of the 'Healthy School and Drugs' prevention programme on adolescents' substance use: a randomized clustered trial. *Addiction*, 109, 1031-1040. doi: 10.1111/add.12526
- Marsiglia, F. F., Ayers, S. L., Han, S. Y., & Weide, A. (2018). The role of culture of origin on the effectiveness of a parents-involved intervention to prevent substance use among latino middle school youth: Results of a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, <http://dx.doi.org/10.1007/s1121-018-0968-4>
- Marsiglia, F. F., Ayers, S. L., Robbins, D., Nagoshi, J., Baldwin-White, A., & Castro, F. G. (2018). The initial assessment of a community-based intervention with mexican-heritage parents in boosting the effects of a substance use prevention intervention with youth. *Journal of Community Psychology*, 47, 195-209. doi: 10.1002/jcop.21723. Epub 2018 Nov 8. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21723>
- Martinez, C. R., Jr., & Eddy, J. M. (2005). Effects of culturally adapted parent management training on Latino youth behavioral health outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 841-851. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.73.5.841>

- Martinho, S. S., Moura, A., Freitas, D., Martins, A. M., Silvestre, A. R., & Negreiros, J. (2017). Community intervention: Assessment of parental training of a family prevention programme of substance use and associated risk behaviours. *Universitas Psychologica*, 16. (see also - https://www.ordemdos psicologos.pt/ficheiros/programas_prevencao/asd41asg4_manual_ecos.pdf)
- Mejia, A., Ulph, F., & Calam, R. (2016). The Strengthening Families Program 10-14 in Panama: Parents' perceptions of cultural fit. *Professional Psychology: Research and Practice*, 47, 56-65. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1037/pro0000058>
- 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, 1-13. <https://doi.org/10.1093/her/cyr109>
- Miller-Heyl, J., MacPhee, D., & Fritz, J. J. (1998). DARE to be you: A family-support, early prevention program. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 257-285. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024602927381>
- Mishra, A., Arora, M., Stigler, M. H., Komro, K. A., Lytle, L. A., Reddy, K. S., & Perry, C. L. (2005). Indian Youth Speak about Tobacco: Results of Focus Group Discussions with School Students. *Health Education & Behavior*, 32, 363-379. <http://dx.doi.org/10.1177/1090198104272332>
- Nagoshi, J., Nagoshi, C., Small, E., Okumu, M., Marsiglia, F. F., Dustman, P., & Than, K. C. (2018). Families Preparing a New Generation: Adaptation of an Adolescent Substance Use Intervention for Burmese Refugee Families. *(Journal of the Society for Social Work and Research*, 9, 615-635.
- Nash, S. G., McQueen, A., & Bray, J. H. (2005). Pathways to adolescent alcohol use: Family environment, peer influence, and parental expectations. *Journal of Adolescent Health*, 37, 19-28.
- Navsaria, N., & Hong, J. S. (2017). Prevention in early childhood: models of parenting interventions among immigrants. In M. Israelashvili and J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nelson, P. T. (1989). Involving families in substance abuse prevention. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 38, 306-310. <http://dx.doi.org/10.2307/585057>
- Newton, N. C., Champion, K. E., Slade, T., Chapman, C., Stapinski, L., Koning, I., ... & Teesson, M. (2017). A systematic review of combined student-and parent-based programs to prevent alcohol and other drug use among adolescents. *Drug and alcohol review*, 36, 337-351.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2015). Skuteczność polskiej adaptacji Strengthening Families Program (SFP10-14) (Effectiveness of the Polish version of Strengthening Families Program (SFP10-14), *Polskie Forum Psychologiczne*, 20, 78-100.
- Orte, C., Ballester, L., March, M., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2015). The Strengthening Families Programme in Spain: a long-term evaluation. *Journal of Children's Services*, 10, 101-119. DOI:10.1108/JCS-03-2013-0010
- 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, 197-212.
- 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, 197-212. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-011-9170-6>
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Okulicz-Kozaryn, K., & Pisarska, A. (2000). *Evaluating innovative drug-prevention programmes: Lessons learned*. In *Evaluation - a key tool for improving drug prevention* (pp. 75-85). EMCDDA Scientific Monograph Series No 5, European Commission, EMCDDA. Retrieved from http://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/209/Monograph5_64365.pdf
- Pérez, J. M. E., Díaz, S. A-H., Villa, R. S., Fernández-Hermida, J. R., Carballo, J. L., & García-Rodríguez, O. (2009). Prevención familiar del consumo de drogas: El programa "Familias que funcionan." / Family-based drug use prevention: The Families that work program. *Psicothema*, 21, 45-50.
- Pérez-Gómez, A., & Mejía-Trujillo, J. (2017). The evolution of alcohol and drug prevention strategies in Latin America. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 753-779). New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781316104453.033>
- Perrino, T., Estrada, Y., Huang, S., George, S. S., Pantin, H., Cano, M. Á., ... & Prado, G. (2018). Predictors of participation in an eHealth, family-based preventive intervention for Hispanic youth. *Prevention Science*, 19, 630-641.
- Perry, C. L., Stigler, M. H., Arora, M., & Reddy, K. S. (2008). Prevention in Translation: Tobacco Use Prevention in India. *Health Promotion Practice*, 9, 378-386. <https://doi.org/10.1177/1524839906289222>
- Perry, C. L., Stigler, M. H., Arora, M., & Reddy, K. S. (2009). Preventing tobacco use among young people in India: Project MYTRI. *American Journal of Public Health*, 99, 899-906. <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2008.145433>
- Perry, C. L., Williams, C. L., Komro, K. A., Veblen-Mortenson, S., Stigler, M. H., Munson, K. A., ... & Forster, J. L. (2002). Project Northland: Long-term outcomes of community action to reduce adolescent alcohol use. *Health education research*, 17, 117-132.
- Pilgrim, C., Abbey, A., Hendrickson, P., & Lorenz, S. (1998). Implementation and impact of a family-based substance abuse prevention program in rural communities. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 341-361. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024659012360>

- Prado, G., & Pantin, H. (2011). Reducing substance use and HIV health disparities among Hispanic youth in the USA: The Familias Unidas program of research. *Psychosocial Intervention*, 20, 63-73.]
- Prado, G., Estrada, Y., Rojas, L. M., Bahamon, M., Pantin, H., Nagarsheth, M., Gwynn, L., Ofir, A. Y., Forster, L. Q., Torres, N., & Brown, C. H. (2019). Rationale and design for eHealth Familias Unidas Primary Care: A drug use, sexual risk behavior, and STI preventive intervention for hispanic youth in pediatric primary care clinics. *Contemporary Clinical Trials*, 76, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.cct.2018.11.005>
- Reddy, K. S., Arora, M., Kohli, A., Prabhakaran, D., Perry, C. L., Nair, B., ... & Stigler, M. (2002). Tobacco and alcohol use outcomes of a school-based intervention in New Delhi. *American Journal of Health Behavior*, 26, 173-181.
- Riesch, S. K., Brown, R. L., Anderson, L. S., Wang, K., Cauty-Mitchell, J., & Johnson, D. L. (2012). Strengthening Families Program (10-14) effects on the family environment. *Western Journal of Nursing Research*, 34, 340-376.
- Riper, H., Bolier, L., & Elling, A. (2005). The home party: "Development of a low threshold intervention for 'not yet reached' parents in adolescent substance use prevention". *Journal of Substance Use*, 10, 141-150. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1080/14659890500038756>
- Rulison, K. L., Feinberg, M., Gest, S. D., & Osgood, D. W. (2015). Diffusion of intervention effects: The impact of a family-based substance use prevention program on friends of participants. *Journal of Adolescent Health*, 57, 433-440. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.06.007>
- Salvo N, Bennett K, Cheung A and Bowlby A (2012). Prevention of drug use in children/adolescents with mental disorders: A systematic review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry /Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 21, 245-252.
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 345-379.
- Sandler, I., Wolchik, S., Berkell, C., Jones, S., Mauricio, A., Tein, J.-Y., & Winslow, E. (2017). Effectiveness trial of the new beginnings program for divorcing parents: Translation from an experimental prototype to an evidence-based community service. In M. Israelashvili & J. L. Romano (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (pp. 81-106). New York, NY, US: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781316104453.006>
- Scull, T. M., Kupersmidt, J. B., & Weatherholt, T. N. (2017). The effectiveness of online, family-based media literacy education for substance abuse prevention in elementary school children: Study of the Media Detective Family Program. *Journal of Community Psychology*, 45, 796-809. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21893>
- Shortt, A., Toumbourou, J., Power, E., & Chapman, R. (2006). The Resilient Families Program: Promoting Health and Wellbeing in Adolescents and Their Parents during the Transition to Secondary School. *Youth Studies Australia*, 25, 33-40.
- Shover, C. L., & Humphreys, K. (2019) Six policy lessons relevant to cannabis legalization, *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. Advance online publication DOI: 10.1080/00952990.2019.1569669
- Simons-Morton, B., Haynie, D., Saylor, K., Crump, A. D., & Chen, R. (2005). The effects of the going places program on early adolescent substance use and antisocial behavior. *Prevention Science*, 6, 187.
- Skärstrand, E., Larsson, J., & Andréasson, S. (2008). Cultural adaptation of the strengthening families programme to a Swedish setting. *Health Education*, 108, 287-300.]
- Skeer, M. R.; Yantsides, K. E.; Eliasziw, M., Carlton-Smith, A. R. Tracy, M. R., & Spirito, A. (2016). Testing a brief substance misuse preventive intervention for parents of pre-adolescents: Feasibility, acceptability, preliminary efficacy. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3739-3748. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1007/s10826-016-0525-3>
- Sparks, S. N., Tisch, R., & Gardner, M. (2013). Family-centered interventions for substance abuse in hispanic communities. *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 12, 68-81.
- Spoth, R., 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, 157.
- Spoth, R., & Redmond, C. (1994). Effective recruitment of parents into family-focused prevention research: A comparison of two strategies. *Psychology & Health*, 9, 353-370. <http://dx.doi.org/10.1080/08870449408407494>
- Spoth, R., Redmond, C., Mason, W. A., Schainker, L. M., & Borduin, L. (2015). Research on the Strengthening Families Program for Parents and Youth 10-14: Long-term effects, mechanisms, translation to public health, PROSPER partnership scale up. In L. M. Scheier (Ed.), *PhD Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice* (pp. 267-292). Washington, DC: American Psychological Association.
- Stolle, M., Stappenbeck, J., Wendell, A., & Thomasius, R. (2011). Family-based prevention against substance abuse and behavioral problems: Culture-sensitive adaptation process for the modification of the US-American Strengthening Families Program 10-14 to German conditions. *Journal of Public Health*, 19, 389-395. <http://dx.doi.org/10.1007/s10389-011-0405-7>

- Szapocznik, J., Santisteban, D., Rio, A., Perez-Vidal, A., Santisteban, & Kurtines, W. M. (1989). Family Effectiveness Training: An Intervention to Prevent Drug Abuse and Problem Behaviors in Hispanic Adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 11, 4-27. DOI:10.1177/0739986389011002
- Tein, J. (2017). Methodology and Statistical Approaches for Conducting Valid and Reliable Longitudinal Prevention Science Research. In M. Israelashvili & J. Romano (Eds.), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (pp. 179-205). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316104453.010
- UNODC (2018). *World Drug Report* (E.18.XI.9). Retrieved from https://www.unodc.org/wdr2018/prelaunch/WDR18_Booklet_1_EXSUM.pdf
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Null, J. A., Ammerman, R. T., Bukstein, O. G., McGillivray, J., & Hunter, A. (1993). Drug abuse prevention for high-risk African American children and their families: A review and model program. *Addictive Behaviors*, 18, 213-234. [http://dx.doi.org/10.1016/0306-4603\(93\)90051-A](http://dx.doi.org/10.1016/0306-4603(93)90051-A)
- Van Stelle, K. R., Allen, G. A., & Moberg, D. P. (1998). Alcohol and drug prevention among American Indian families: The Family Circles Program. *Drugs & Society*, 12, 53-60. http://dx.doi.org/10.1300/J023v12n01_05
- Velleman, R. & Templeton, L. (2003). Alcohol, Drugs and the Family: Results from a long-running research programme within the UK. *European Addiction Research*, 9, 103-112.
- Vermeulen-Smit E, Verdurmen JEE and Engels RCME (2015) The effectiveness of family interventions in preventing adolescent illicit drug use: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18, 218-239.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum. *Infants & Young Children*, 17, 96-113. Retrieved from http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/strengthening-emotional-competence-child_04.pdf
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2007). Incredible Years Parents and Teachers Training Series: A Head Start Partnership to Promote Social Competence and Prevent Conduct Problems. In P. Tolan, J. Szapocznik, & S. Sambraño (Eds.), *Preventing youth substance abuse: Science-based programs for children and adolescents* (pp. 67-88). Washington, DC: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11488-003>
- West, B., & Abatemarco, D., Ohman-Strickland, P., Zec, V., Russo, A., & Milic, R. (2008). Project Northland in Croatia: Results and Lessons Learned. *Journal of Drug Education*. 38. 55-70. 10.2190/DE.38.1.e.
- Whitesell, M., Bachand, A., Peel, J., & Brown, M. (2013). Familial, Social, and Individual Factors Contributing to Risk for Adolescent Substance Use. *Journal of Addiction*, 2013, ID 579310, doi: 10.1155/2013/579310
- Willoughby, T. & Hamza, C. (2011). A longitudinal examination of the bidirectional associations among perceived parenting behaviors, adolescent disclosure and problem behavior across high school years, *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 463-478.
- Winters, K. C., Botzet, A., Dittel, C., Fahnhorst, T., & Nicholson, A. (2015). Can parents provide brief intervention services to their drug-abusing teenager? *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 24, 134-141. <http://dx.doi.org.rproxy.tau.ac.il/10.1080/1067828X.2013.777377>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Israelashvili, M. (2019). Parents and substance abuse prevention: current state and future challenges. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 47-65. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.04

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

MOSHE ISRAELASHVILI. Mosheilt@tauex.tau.ac.il

PERFIL ACADÉMICO

MOSHE ISRAELASHVILI. Profesor en el Programa de Orientación Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Tel Aviv, Israel. Sus investigaciones actuales se centran en comprender los momentos de transición, en la prevención de la inadaptación (p.ej. la inadaptación escolar) y los problemas de comportamiento (p.ej., consumo de drogas; comportamiento suicida). Ha publicado más de 90 artículos científicos y capítulos de libro. Recientemente editó (con el profesor John L. Romano), *The Cambridge Handbook of International Prevention Science* (2017, Cambridge University Press) y (con Prof. Fadia Nasser Abo-Alhija) el libro *Education in the Arab Society of Israel* (en prensa, Mofet Publishing House). Prof. Israelashvili ha ejercido como consultor de las principales instituciones de Israel, como el Ministerio de Educación, la Comisión Anti-drogas, la Asociación de Internet de Israel y el Ejército de Israel. Es miembro del Comité Internacional de la Society of Prevention Research y miembro electo de la Prevention Section de la APA-Division 17 (Counseling Psychology).

**UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA PARTICIPACIÓN
EN LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN FAMILIAR**
**A SYSTEMATIC REVIEW OF PARTICIPATION IN PREVENTION
FAMILY PROGRAMS**
**UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA PARTICIPAÇÃO NOS PROGRAMAS
DE PREVENÇÃO FAMILIAR**

Jorge NEGREIROS*, Lluís BALLESTER**, María VALERO**, Renata CARMO*
& Joana DA GAMA*
Universidade do Porto*, Universitat de les Illes Balears**

Fecha de recepción: 20.IV.2019

Fecha de revisión: 30.IV.2019

Fecha de aceptación: 20.V.2019

PALABRAS CLAVE:

participación
retención
implicación parental
prevención
programas familiares

RESUMEN: Una de las principales razones del fracaso de las intervenciones familiares está relacionada con baja participación y retención de las familias. Las dificultades para promover participación y retención adecuadas es uno de los obstáculos más importantes en la implementación y diseminación de las intervenciones familiares basadas en la evidencia. Aunque en la literatura se describe una amplia gama de estrategias para involucrar a los padres, se sabe poco sobre qué estrategias son más efectivas para mejorar la participación. Por ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de factores predictivos de la participación de los padres y las estrategias de mejora en los programas parentales de prevención. Los criterios de inclusión fueron: 1) estudios basados en evidencias con componente de intervención familiar, revisiones teóricas y empíricas de la literatura, y revisiones sistemáticas; 2) artículos publicados en Portugués, Inglés y Español; 3) publicados entre 2000 y 2018. Se encontraron 39 artículos que informaron sobre una variedad de factores predictivos de la participación familiar y métodos efectivos para involucrar a las familias en actividades preventivas. Surgieron cuatro dimensiones básicas: 1) predictores de participación; 2) características asociadas al programa; 3) obstáculos para la participación; 4) estrategias para minimizar las barreras de participación. Se identificaron cuatro grupos distintos de predictores de participación: patrones de interacción familiar; cogniciones y atribuciones de los padres sobre los problemas de conducta del niño; variables psicológicas relacionadas con los padres; percepción parental de la intervención. Varios atributos intrínsecos y extrínsecos de la intervención se asociaron con la participación en programas familiares. Algunos obstáculos para la participación incluían problemas o circunstancias logísticas del entorno social de la familia. Las estrategias para minimizar las barreras incluyeron el uso de diferentes incentivos extrínsecos, el rol del capacitador y el ajuste de las expectativas y motivaciones de los padres durante la intervención.

CONTACTO CON LOS AUTORES

JORGE NEGREIROS. Correo: jorgeneg@fpce.up.pt

| | |
|--|--|
| <p>KEY WORDS: participation retention parent involvement prevention family programs</p> | <p>ABSTRACT: One of the main reasons for the failure of family interventions is related to the low participation and retention of families. Difficulty in promoting adequate engagement and retention of participants is one of the most powerful obstacles and challenges to the implementation and dissemination of evidence-based family interventions. Although a wide range of strategies to involve parents in interventions is described in the literature, little is known as to what strategies are most effective in improving parental involvement. We conducted a systematic review of the predictors of parent participation and enhancement strategies in preventive parenting programs. Key inclusion criteria included: 1) evidence-based studies with a family intervention component, theoretical and empirical reviews of the literature, and systematic reviews; 2) articles published in Portuguese, English, and Spanish; 3) published between 2000 to 2018. Thirty-nine articles reported a variety of predictors of family participation and effective methods to engage families in preventive activities. Four basic dimensions emerged: 1) predictors of participation; 2) characteristics associated with the program; 3) obstacles to participation; and 4) strategies to minimize barriers to participation. Four distinct groups of participation predictors were identified: 1) patterns of family interaction; 2) parents' cognitions and attributions regarding their child's behavioral problems; 3) psychological variables related to parents; and 4) parental perception of intervention. A variety of intrinsic and extrinsic intervention attributes were associated with involvement in family programs. Some obstacles to participation included several logistical issues and circumstances within the family's social environment. Strategies to minimize barriers to participation included the use of different extrinsic incentives, the role of the trainer, and adjusting parental expectations and motivations throughout the intervention.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: participação retenção envolvimento dos pais prevenção programas familiares</p> | <p>RESUMO: Uma das principais razões para o insucesso das intervenções familiares relaciona-se com as dificuldades de envolvimento e retenção das famílias. As dificuldades de promover uma adequada participação e retenção dos participantes é um dos obstáculos mais poderosos e desafiadores à implementação e disseminação de intervenções familiares baseadas em evidências. Embora uma ampla gama de estratégias para envolver os pais em intervenções seja descrita na literatura, pouco se sabe sobre quais estratégias são mais eficazes para melhorar o envolvimento dos pais. Realizamos uma revisão sistemática sobre preditores da participação dos pais e estratégias que potenciam a participação nos programas parentais preventivos. Os principais critérios de inclusão foram: 1) estudos baseados em evidências com componente de intervenção familiar, revisões teóricas e empíricas da literatura e revisões sistemáticas; 2) artigos publicados em português, inglês e espanhol; 3) publicados entre 2000 a 2018. Trinta e nove artigos relataram uma variedade de preditores da participação da família e métodos eficazes para envolver as famílias em atividades preventivas. Quatro dimensões básicas emergiram: 1) preditores de participação; 2) características associadas ao programa; 3) obstáculos à participação; 4) estratégias para minimizar as barreiras à participação. Quatro grupos distintos de preditores de participação foram identificados: padrões de interação familiar; cognições e atribuições dos pais acerca dos problemas comportamentais do filho; variáveis psicológicas relacionadas com os pais; percepção dos pais a respeito da intervenção parental. A variedade de atributos de intervenção intrínsecos e extrínsecos foi associada ao envolvimento em programas familiares. Alguns obstáculos à participação incluíram vários problemas logísticos ou circunstâncias dentro do ambiente social da família. As estratégias para minimizar as barreiras à participação incluíram o uso de diferentes incentivos extrínsecos, o papel do formador e o ajuste das expectativas e motivações dos pais ao longo da intervenção.</p> |

1. Introducción

La dificultad para promover una participación y retención adecuadas de los participantes representa uno de los obstáculos más poderosos para la implementación y difusión de intervenciones familiares basadas en la evidencia. Se reconoce que la efectividad de un programa de intervención particular depende de factores tales como la intensidad y, por lo tanto, los participantes deben estar expuestos a las dosis adecuadas para que con los resultados de la intervención se logren los objetivos (Spoth & Redmond, 2000; Henrichs, Bertram, Kuschel & Hahlweg, 2005; Carman et al., 2013). Además, la baja participación de los padres es un obstáculo que amenaza la validez externa de las intervenciones familiares,

cuando los participantes dejan de representar a la población objetivo (Perrino, Coatsworth, Briones, Pantin, & Szapocznik, 2001).

La atención sobre la participación de los padres ha aumentado en la última década. Se entiende que una de las principales razones del fracaso de las intervenciones familiares está relacionada con las dificultades para la participación y retención de la familia (Axford, Lehtonen, Kaoukji, Tobin, & Berry, 2012). Algunos estudios (por ejemplo, Baker, Arnold, & Meagher, 2011) muestran que solo un tercio de las familias invitadas participan en programas de intervención familiar, encontrando que aproximadamente el 40-60% abandona la intervención a pesar de recibir incentivos económicos o de otro tipo.

Además, las investigaciones han demostrado que los efectos positivos de los programas de intervención familiar están relacionados con el uso de métodos efectivos para involucrar a las familias en actividades preventivas (Connell, Dishion, Yasui, & Kavanagh, 2007). Para superar los obstáculos a la participación, una gran cantidad de estudios han identificado diferentes dimensiones de la participación en programas socioeducativos familiares (Nix, Bierman, & McMahon, 2009; Ryan, Boxmeyer, & Lochman, 2009; Barrera, Berkel, & Castro, 2017; Perrino et al., 2018).

Aunque hay consenso para admitir que la participación es un fenómeno complejo y multideterminado, una parte importante de la investigación a menudo se ha centrado en el análisis de algunas variables sociodemográficas y los factores de riesgo. Algunos de los resultados acumulados sobre este tema indican que las familias con padres con poca participación tienen características específicas, como un bajo nivel de escolaridad y un bajo nivel socioeconómico, son familias monoparentales o hay una ausencia del padre biológico en el hogar (Heinrichs, Bertram, Kuschel, & Hahlweg, 2005; Coatsworth, Duncan, Pantin, & Szapocznik, 2006; Connell et al., 2007). Según McCurdy & Daro (2001) estos factores proporcionan una explicación estática incompleta de las razones por las cuales los participantes pueden participar en programas de prevención socio-familiar.

Es importante enfatizar que las preguntas teóricas y de investigación exploradas con respecto a la participación de las familias en los programas de prevención han evolucionado recientemente. Primero, surgen formas más amplias y elaboradas de conceptualizar la participación (ver Negreiros, 2013; Barrera, Berkel, & Castro, 2016). En segundo lugar, la investigación sobre la participación ha sensibilizado sobre las perspectivas que interrelacionan los determinantes de la participación con otras dimensiones de la implementación de intervenciones socioeducativas familiares.

Actualmente está claro que la participación es un concepto multidimensional, que abarca diferentes componentes relacionados con varios predictores. Una distinción que se ha establecido más recientemente es la que considera tres tipos esenciales de participación: a) participación inicial, también llamada reclutamiento; b) participación continua, o retención; y c) Calidad de participación. En este sentido, las estrategias para promover la participación descritas en el punto a) buscan que los padres se registren y participen en un programa; mientras que la participación descrita en el punto b) implica que los participantes continúen participando; y la participación, tal

como se define en el punto c), requiere que los participantes obtengan el mayor beneficio posible de las actividades del programa de intervención. La investigación se ha centrado principalmente en la retención, mientras que la participación inicial y la calidad de la participación han recibido menos atención (Chacko et al., 2016).

La comprensión de los factores individuales, contextuales y de intervención que determinan la participación de los sujetos en los programas familiares representa la condición necesaria para el desarrollo de estrategias que promuevan la participación de padres y niños en programas socioeducativos familiares.

2. Justificación y objetivos

Involucrar a las familias al principio y durante el proceso de intervención es uno de los principales desafíos de los programas familiares (Axford et al., 2012; Ingoldsby, 2010). La evidencia existente sobre el tema es escasa y dispersa. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura que busca identificar, sistematizar y obtener información sobre el estado del conocimiento de los factores que predicen la participación de los padres en los programas familiares y las estrategias diseñadas para aumentar y mejorar las intervenciones y la participación de los padres.

3. Metodología

3.1. Muestreo de la literatura

La búsqueda bibliográfica se desarrolló a partir de dos conceptos clave: participación y retención en programas de prevención de drogas basados en la familia, y comportamientos desadaptativos y riesgo. Así, se utilizaron las siguientes bases de datos electrónicas: *PsycInfo*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, y *Scopus*.

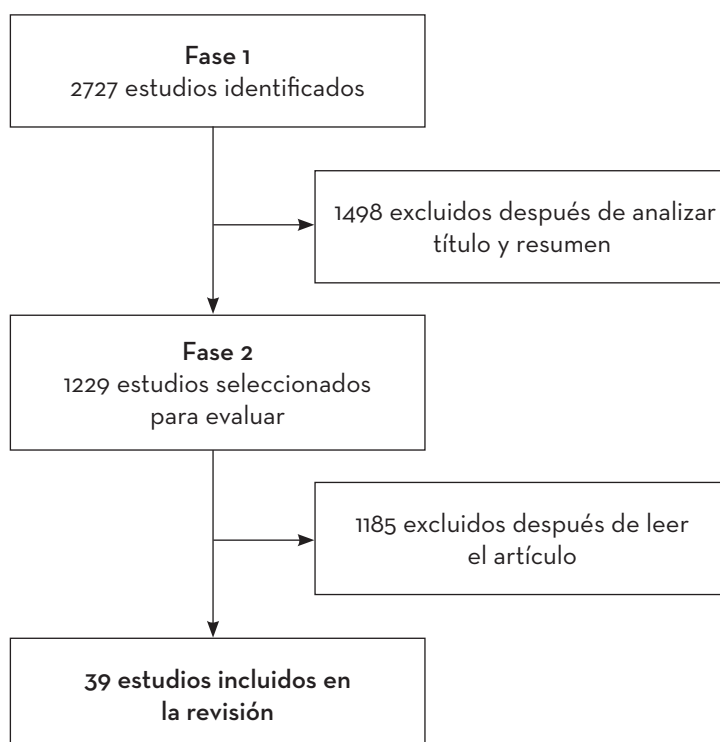
El proceso de revisión científica de la literatura se llevó a cabo entre los meses de agosto y octubre de 2018 por los investigadores del presente estudio. Los términos de investigación se integraron en las expresiones: *participation*; *initial participation*; *ongoing participation*; *retention*; *family-based*; *family programs*; *family intervention*. Los criterios de búsqueda se limitaron a los artículos publicados en portugués, inglés y español entre 2000 y 2018. Los criterios de inclusión fueron estudios basados en evidencia, con un componente de intervención familiar, revisiones teóricas y empíricas de la literatura y revisiones sistemáticas de la calidad. Los criterios de exclusión fueron disertaciones, estudios con evaluaciones cualitativas

únicamente, estudios repetidos, estudios de caso y con muestra menor de 10 participantes.

3.2. Procedimiento

Según la metodología de las revisiones sistemáticas, el procedimiento consta de dos fases. La primera fase consiste en la búsqueda en las bases de datos, a partir de la revisión del título y el resumen, y la segunda fase, después de leer los artículos en profundidad, se aplican los criterios de inclusión y exclusión. La Figura 1 muestra los resultados del procedimiento de búsqueda (fase

1) y la selección de estudios después de la aplicación de los criterios (fase 2). Finalmente, del total de artículos leídos, se excluyeron 1185 y se seleccionaron 39 para el análisis. Las razones de exclusión para el análisis fueron artículos que contenían información incompleta o repetida, no tenían un componente familiar o estaban centrados solo en la investigación cualitativa. Los datos se resumieron y analizaron de acuerdo con los factores predictivos de participación y características de los programas familiares, así como los obstáculos para la participación y las estrategias utilizadas.



4. Resultados

Después de realizar una búsqueda en la literatura, los estudios se seleccionaron, organizaron y analizaron de acuerdo con los cuatro dominios de investigación: factores predictivos de

participación, características asociadas con el programa, obstáculos para la participación y estrategias para minimizar las barreras a la participación. La Tabla 1 muestra los programas familiares a los que se refieren los estudios analizados y que se han examinado en el presente estudio.

Tabla 1. Resumen de los diferentes programas analizados y las referencias revisadas.

- **Strengthening Families Program, SFP** (Kumpfer & Johnson, 2007)
- **Programa de Competencia Familiar: Versión Española del SFP** (Orte et al., 2018, 2016, 2014)
- **Strengthening Families Program: For Parents and Youth 10-14** (Aalborg et al., 2010; Byrnes et al., 2012; Coatsworth et al., 2018)
- **Mindfulness-Enhanced Strengthening Families Program 10-14 (MSFP 10-14)** (Coatsworth et al., 2018)
- **Family Matters (FM)** (Aalborg et al., 2010; Byrnes et al., 2012)
- **Incredible Years** (Axford et al., 2012; Baker et al., 2011)
- **Early Risers Conduct Problems Prevention Program** (Bloomquist et al., 2012)
- **Behavioral Parent Training Program** (Chacko et al., 2009, 2012, 2016)
- **Strategies to Enhance Positive Parenting [STEPP] program** (Chacko et al., 2009, 2012, 2016)
- **Adolescent Transitions Program (ATP) e The Family Check-Up** (Connell et al., 2007)
- **Triple P** (Eisner y Meidert, 2011; Heinrichs et al., 2005)
- **Preventive Parent (PT) Training** (Garvey et al., 2006)
- **Bridges to High School Program** (Mauricio et al., 2014)
- **Healthy Families America (HFA)** (McCurdy et al., 2006)
- **Women, Infants and Children (WIC)** (Mian et al., 2015)
- **eHealth Familias Unidas** (Perrino et al., 2018)
- **Early Alliance** (Prinz et al., 2001)
- **Families Program of the Multisite Violence Prevention Project (MVPP)** (Quinn et al., 2010)
- **FRAME— Fatherhood Relationship And Marriage Education** (Rienks et al., 2011)
- **Strong Families program** (Ross & DeVoe, 2014)
- **Coping Power Program** (Ryan et al., 2009)

Fuente: Elaboración propia.

4.1 Predictores de la participación

Los cuatro componentes básicos examinados que parecen ser útiles para comprender la participación y retención familiar en las intervenciones basadas en la familia fueron: patrones de interacción familiar; las cogniciones y atribuciones de los padres sobre los problemas de conducta de sus hijos; variables psicológicas relacionadas con los padres; y la percepción parental de la intervención.

Patrones de interacción familiar

La evidencia disponible sugiere que la alta participación de los padres en los programas parentales se asocia con altos niveles de alianza parental (Rienks, Wadsworth, Markman, Einhorn, & Etter, 2011), niveles más bajos de comunicación negativa y crianza positiva (Perino et al., 2001). El alto conflicto familiar aparece como un poderoso indicador de la participación de los padres (Rienks et al., 2011), ya que afecta a los padres e hijos y ayuda a la familia a reconocer la necesidad de intervención (Connell et al., 2007). Por otro lado, la cohesión familiar y las relaciones sólidas entre padres e hijos se relacionan con una baja participación de los padres, en la medida en que los padres pueden considerar que una alta cohesión familiar puede parecer suficiente para hacer frente al comportamiento inadecuado de sus hijos (Quinn, Hall, Smith, & Rabiner, 2010). Mientras tanto, los padres

que experimentan niveles más altos de frustración en la relación padre-hijo también tienen más probabilidades de participar (Bloomquist, August, Lee, Piehler, & Jensen, 2012).

En el nivel de las prácticas de crianza, la evidencia muestra que tienen más probabilidades de participar en los programas aquellos padres que son consistentes en términos de disciplina, que fomenta las prácticas de crianza positivas, están más involucrados en la vida de sus hijos y los acompañan más estrechamente (Bloomquist et al., 2012; Coatsworth, Hemady, & George, 2018).

Creencias y atribuciones de los padres con relación a los problemas de conducta de los hijos

La implicación de los padres también puede verse influenciada por sus percepciones con respecto a los problemas de conducta de sus hijos. Los resultados indicaron una fuerte relación entre las percepciones de los padres sobre la gravedad del riesgo infantil y la participación en los programas de prevención (Negreiros, 2013). En este sentido, se verificó que los padres con altos niveles de participación tienen más probabilidades de percibir a sus hijos como más vulnerables, con conductas problemáticas más graves (Garvey, Julion, Fogg, Kratovil, & Gross, 2006; Winslow, Bonds, Wolchik, Sandler, & Braver, 2009), y con mayor nivel de psicopatología infantil (Mauricio et al., 2014).

Las creencias y atribuciones de los padres con respecto a la causa de los problemas de conducta de sus hijos representan otro predictor de participación. Los resultados sugieren que la participación es menos probable cuando los padres atribuyen las conductas problemáticas de sus hijos a factores externos en lugar de a sus propias prácticas de crianza (Miller & Prinz, 2003).

Variables psicológicas relacionadas con los padres

Los resultados no fueron concluyentes con respecto a la relación entre los niveles de participación de los padres y los problemas psicológicos. Según Negreiros (2013), la psicopatología de los padres, como la depresión, el abuso de drogas, el comportamiento antisocial o los recursos limitados, se asocia con bajos niveles de participación. Algunos estudios informaron que el estrés y la depresión de los padres no estaban relacionados con la participación familiar (Garvey et al., 2006; Quinn et al., 2010). Otros estudios señalaron que la baja participación de los padres se asoció con un estado de ánimo depresivo, ansiedad y eventos estresantes (Perrino et al., 2018). Rienks y colaboradores (2011) informaron que los padres que se definían a sí mismos como más efectivos para manejar el estrés tenían más probabilidades de participar que aquellos que tenían más estrés, ansiedad o un estado emocional deprimido. Sin embargo, algunos estudios mostraron que los padres con mayores niveles de estrés psicosocial eran más propensos a participar que los padres con niveles bajos (Bloomquist et al., 2012).

Percepción parental de la intervención

Un fuerte predictor de la participación familiar es la expectativa de que el programa debe centrarse en los padres (Bloomquist et al., 2012). Los padres que tenían la expectativa de que la intervención se centraba en sus hijos eran más propensos a abandonar la intervención (Miller & Prinz, 2003), a diferencia de los padres que percibían una mayor necesidad de mejorar sus habilidades parentales (Miller & Prinz, 2003; Perrino et al., 2001). Estas observaciones coinciden con otros resultados que indican que los padres que presentan un alto nivel de participación en programas preventivos son los que buscan ayuda en relación con sus propios problemas de crianza (por ejemplo, Garvey et al., 2006). Sin embargo, los padres que reconocen que tienen habilidades de crianza más efectivas muestran tasas de participación más bajas (Perrino et al., 2018). Además, las actitudes y creencias positivas sobre la intervención también

influyen en la participación en los programas para padres. En este sentido, los beneficios percibidos que los padres atribuyen a un programa familiar están asociados con mayores tasas de participación (McCurdy & Daro, 2001; Spoth & Redmond, 2000).

De acuerdo con el Modelo de Creencias de Salud, es más probable que los padres participen en programas de prevención cuando pueden identificar claramente los beneficios para ellos, sus hijos y sus familias (McCurdy et al., 2006). Se espera que después de un análisis de coste-beneficio, si las necesidades relacionadas con la intervención compensan las barreras percibidas, los individuos participan en mayor medida en la intervención. Por otro lado, si las barreras percibidas son altas, las personas participarán menos, incluso si reconocen su propia necesidad (Winslow et al., 2009). Bloomquist y sus colegas (2012) concluyeron que los padres con mayores niveles de participación eran aquellos que estaban muy motivados. En términos de autoeficacia, se observó que los padres con baja autoeficacia parental participaron en un mayor número de sesiones de intervención preventiva (Garvey et al., 2006).

4.2 Características asociadas al programa

Desde este campo de investigación, buscamos comprender los atributos de intervención intrínseca y extrínseca asociados con la participación en programas familiares.

Las diferentes modalidades de administración y la intensidad de la intervención pueden promover la participación de los padres mediante un mejor ajuste entre las necesidades de los padres y de la familia y las intervenciones (Morawska & Sanders, 2006). La retención es mayor cuando los padres pueden seleccionar el programa al que están tratando de comprometerse (Aalborg et al., 2010), mientras que las intervenciones no voluntarias se asocian con niveles más bajos de participación (Coatsworth et al., 2018). Los programas pueden ser implementados en grupos o individualmente. Los formatos de grupo permiten los beneficios del apoyo entre pares y el intercambio de información (Chacko et al., 2009); sin embargo, los grupos siguen un horario fijo, contenido y ritmo. Como tal, hay una menor flexibilidad en la conducción de un grupo, lo que puede dificultar la participación de algunas familias (Chacko et al., 2016). A su vez, los formatos individuales, aunque no brindan apoyo social, permiten que el capacitador y la familia lleven a cabo el programa de una manera más adaptada e individualizada. En conjunto, el formato puede representar un moderador significativo para la participación de

los padres (Chacko et al., 2016). Según Byrnes, Miller, Aalborg y Keagy (2012), la retención es mayor cuando los padres pueden seleccionar diferentes modalidades de entrega (por ejemplo, sesiones individuales o grupales, métodos online y videos).

Para mejorar la participación de los padres, los programas deben ser atractivos y relevantes (Baker, Arnold, & Meagher, 2011), explorar contenido que mejore las interacciones positivas entre padres e hijos, las habilidades de comunicación emocional y la importancia de la coherencia de los padres en la acción educativa (Kaminski, Valle, Filene, & Boyle, 2008). La evidencia también sugiere que las diferentes actividades realizadas durante las sesiones deben estar bien planificadas y ejecutadas. Entre las diversas técnicas, se consideró que las exposiciones, las discusiones grupales más detalladas y exhaustivas y las actividades grupales conducían a niveles más altos de asistencia de los padres (Orte, Ballester, Vives, & Amer, 2016).

Otro atributo del programa que puede contribuir a la decisión de participación familiar se relaciona con las características y habilidades del formador. Un buen vínculo emocional y profesional es un importante predictor de participación y retención en las intervenciones preventivas (Prinz et al., 2001). En este sentido, la alta participación y retención de los padres se ha asociado positivamente con el nivel de experiencia, capacitación, competencia y diversidad cultural del facilitador (Bloomquist et al., 2012; Negreiros, 2013; Orte, Ballester, Amer, & Vives, 2014); sus características personales, como la alta extroversión y el bajo neuroticismo (Bloomquist et al., 2012; Negreiros, 2013); aptitud para expresar empatía y validar los sentimientos de los padres con respecto a la intervención; capacidad de expresar respeto por las creencias culturales y religiosas; y competencia para satisfacer las necesidades y expectativas de la familia (Negreiros, 2013). Según Prinz y sus colegas (2001), un buen formador tiene una gran capacidad para escuchar, se relaciona fácilmente con los demás, adopta un enfoque imparcial, presta mucha atención a los detalles y es persistente ante obstáculos frustrantes o perturbadores. Sin embargo, las interacciones negativas con los formadores se asocian con una participación más débil de los padres (Coatsworth et al., 2018).

4.3 Obstáculos a la participación

Las familias enfrentan muchos desafíos relacionados con su participación en los programas de prevención. Según Perrino y colaboradores (2001), estos obstáculos pueden incluir problemas o circunstancias logísticas dentro del entorno social

de la familia que podrían interferir con la participación. Los obstáculos estructurales y logísticos, como limitaciones de tiempo y cronograma, altos costos y dificultad para asegurar y acceder a los servicios de transporte y cuidado infantil (Eisner & Meidert, 2011; Garvey et al., 2006; Gonzalez, Morawska, & Haslam, 2018; Ingoldsby, 2010; Morawska & Sanders, 2006; Ross & DeVoe, 2014; Spoth & Redmond, 2000), son factores clave que dificultan o impiden que los padres participen en programas familiares.

Las exigencias de los padres dificultan la conciliación de la participación en el programa con otras actividades familiares o profesionales. Además, los estudios sugieren que las limitaciones de tiempo, especialmente en las familias donde ambos padres trabajan y con una gran cantidad de hijos, pueden comprometer las fases iniciales de la participación de los padres (Eisner & Meidert, 2011). Además, una mayor distancia con respecto de los servicios se asocia con la no finalización de la intervención (Morawska & Sanders, 2006). Las barreras culturales y lingüísticas también contribuyen a la renuncia de las familias a buscar ayuda (Eisner & Meidert, 2011; Ross & DeVoe, 2014).

Cuando a las familias se les pregunta por qué no se involucraron o abandonaron la intervención, también se plantean cuestiones relacionadas con el programa. Una de ellas se refiere a la falta de necesidad percibida: cuando no existe un problema percibido o el servicio se considera irrelevante en términos de las necesidades de la familia (Axford et al., 2012; Coatsworth et al., 2018; Ingoldsby, 2010; Ross & DeVoe, 2014). Otro problema común es que los servicios pueden hacer que los padres sientan que se cuestiona su crianza (Axford et al., 2012). Además, pueden surgir problemas relacionados con el estigma asociado a salud mental y los servicios sociales (Gonzalez et al., 2018; Ross & DeVoe, 2014).

Un problema obvio es la falta de conocimiento: los padres desconocen la existencia de un servicio o no entienden lo que implica, generalmente debido a la falta de información adecuada. Muy a menudo, aunque los padres tienen conocimientos sobre los programas, tienen cogniciones y creencias negativas sobre el tratamiento de la salud mental y / o los sistemas de prestación de servicios (Ross & DeVoe, 2014); no se sienten apoyados por los miembros del grupo o por el formador (Coatsworth et al., 2018) que pueden ser percibidos como críticos o poco empáticos (Ingoldsby, 2010); temen que el programa sea demasiado exigente en términos de contenido o duración, o que pueda tener consecuencias negativas para el niño o la familia, incluyendo la posibilidad de que se lleven a sus hijos (Axford et al., 2012); y percibir

que los objetivos y actividades en algunos casos no están alineados con las necesidades de su familia (Ingoldsby, 2010).

4.4 Estrategias para minimizar las barreras a la participación

El uso de incentivos extrínsecos está relacionado con un aumento en la participación de los padres (Ingoldsby, 2010). Los programas que cuentan con una ubicación conveniente y un ambiente informal y acogedor facilitan el reclutamiento de los padres (Spoth & Redmond, 2000). También se logra una mayor participación en los programas familiares a través de un conjunto de recompensas extrínsecas: proporcionar cuidado de niños, transporte, alimentos, flexibilidad de horarios e incentivos monetarios (Ingoldsby, 2010; Kumpfer & Johnson, 2007; Spoth & Redmond, 2000). Los incentivos que involucran dinero pueden aumentar el interés inicial de los cuidadores, pero pueden tener poca o ninguna influencia en la retención (Henrichs, 2006; Ingoldsby, 2010).

La literatura revisada revela estrategias que se centran específicamente en el papel del formador. Las familias que tienen un buen vínculo con el formador tienen más probabilidades de participar y permanecer más tiempo en la intervención (Thompson, Bender, Lantry, & Flynn, 2007). Como tal, la construcción de una relación entre el formador y los posibles usuarios del servicio (Axford et al., 2012) representa una estrategia fundamental para aumentar la asistencia de los padres. El formador también debe tener las habilidades para involucrar a los padres (Axford et al., 2012), por lo que reforzar la formación y la práctica profesional de una manera específica es crucial para la retención (Orte et al., 2018).

Las habilidades personales, el conocimiento del programa, la comprensión de la teoría del cambio subyacente al programa y la experiencia de prevención familiar, son ingredientes básicos en la selección y formación del formador (Orte et al., 2016). Sin embargo, un formador no puede ser efectivo sin el apoyo adecuado del programa. Es necesario establecer programas con una supervisión y formación potente que proporcione a los proveedores de servicios la atención y el apoyo necesarios para protegerlos contra el agotamiento (McCurdy & Daro, 2001). Los formadores también deben tener en cuenta las preocupaciones de los padres: trabajar con las cogniciones y los roles de los padres puede ser una estrategia válida para mejorar su participación en las intervenciones de prevención familiar (Negreiros, 2013). Además, la investigación existente apunta a un reconocimiento de la importancia de ajustar las

expectativas y motivaciones de los padres a lo largo de la intervención (Chacko, Wymbs, Chimiklis, Wymbs, & Pelham, 2012; Chacko et al., 2009; Negreiros, 2013).

Los programas deben permitir cierto grado de creatividad y flexibilidad por parte del formador, con margen libertad para definir los objetivos del programa en función de las necesidades de las familias. Por otro lado, aquellos que siguen un plan de estudios bien estructurado tendrán menos oportunidades de adaptaciones flexibles (McCurdy & Daro, 2001). Estos datos demuestran la necesidad de adaptar el contenido o la entrega del programa para abordar características específicas de la cultura de las familias (Axford et al., 2012; Kumpfer & Johnson, 2007).

Las estrategias que mejoran la participación parental en los programas de prevención pueden variar de acuerdo con la fase de la intervención. El uso de estrategias breves implementadas previo al inicio del programa que abordan y evalúan de manera efectiva las barreras familiares para la intervención puede aumentar la participación inicial (Ingoldsby, 2010; Nock & Kazdin, 2005; Sterrett, Jones, Zalot, & Shook, 2010). Otra forma de reducir el rechazo y aumentar el reclutamiento es preparar a los padres para la intervención (Morawska & Sanders, 2006), mediante llamadas de reclutamiento personalizadas, cartas individuales y recordatorios (Finan, Swierzbiolek, Priest, Warren, & Yap, 2018). No obstante, estos procedimientos parecen ser menos efectivos para facilitar la retención de participantes (Mian, Eisenhower, & Carter, 2015).

Los servicios que se prestan en el hogar aumentan la participación y la retención en la intervención (Prinz et al., 2001). Los programas domiciliarios pueden sortear las barreras prácticas para las intervenciones, incluidas la cobertura geográfica y de cuidado infantil, así como las barreras psicológicas relacionadas con las percepciones del entorno de atención médica (Ross & DeVoe, 2014). Sin embargo, muy pocos estudios informan de la participación entre y dentro de las sesiones, y muy pocos de ellos discuten métodos explícitos para mejorar esta fase de participación. Entre los métodos para enfrentar las barreras prácticas para la participación, el logro de la tarea y la discusión explícita del propósito y los objetivos de esta tarea puede aumentar la participación entre las sesiones y dentro de ellas (Chacko et al., 2009). Las estrategias que se trabajan de manera continua a lo largo de la intervención, basadas en la entrevista motivacional, en los sistemas familiares y el manejo del estrés familiar, han demostrado un mayor compromiso a largo plazo (Ingoldsby, 2010).

5. Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática tuvo como objetivo sintetizar los factores predictivos de la participación e investigar la efectividad de las estrategias implementadas hasta la fecha para aumentar la participación de los padres. Para comprender mejor la investigación, la discusión proporcionará un resumen de la evidencia encontrada, las limitaciones de esta revisión y sugerencias para las investigaciones futuras.

Los programas para padres son cada vez más reconocidos como intervenciones con el potencial de mejorar la salud y el bienestar de los padres, los niños y las familias. La participación de los padres es particularmente importante para la efectividad y la validez externa de las intervenciones (Haine-Schlagel & Walsh, 2015; Perrino et al., 2001), dado el papel crítico que los padres u otros cuidadores primarios generalmente desempeñan en la participación en los servicios de prevención (Haine-Schlagel & Walsh, 2015). Las diversas definiciones apoyan principalmente la conceptualización de la participación como una construcción compleja y multidimensional (Becker et al., 2015). Como proceso dinámico, está presente antes, durante y después de la implementación del programa (Nock & Ferriter, 2005). Como tal, es importante identificar los factores predictivos de participación, tanto en términos de reclutamiento como de retención.

La revisión de la literatura busca explorar las variables sociodemográficas, las características psicológicas y las dinámicas familiares que permiten diferenciar a las familias de aquellas que abandonan (Negreiros, 2013). Sin embargo, también es esencial tener en cuenta las habilidades del formador y las características específicas del programa (Coatsworth et al., 2018; Orte et al., 2014, 2018). Por otro lado, la identificación de familias con mayor riesgo de abandonar el programa proporciona información importante para el desarrollo de estrategias efectivas para mejorar la participación y retención de la familia (Gross, Julion, & Fogg, 2001).

Por lo tanto, se entiende que la participación familiar aumenta cuando los participantes perciben mayores beneficios y menos obstáculos en relación con el programa (Nordstrom, Dumas, & Gitter, 2008). Por lo tanto, es necesario explorar y reducir las barreras percibidas (Finan et al., 2018); proporcionar incentivos positivos adaptados a las necesidades de los niños, los padres y las familias (Ingoldsby, 2010); garantizar la formación específica de formadores (Moraeska & Sanders, 2006); e implementar programas adaptados al grupo, satisfaciendo sus necesidades para crear una mejor

“alineación” entre el programa y la familia (McCurdy & Daro, 2001; Morawska & Sanders, 2006). Sobre todo, las estrategias implementadas deben buscar y asegurar un nivel adecuado de motivación para el cambio (Bloomquist et al., 2012).

Una de las limitaciones más importantes de este estudio es el sesgo de publicación, un problema metodológico común a las revisiones sistemáticas. Esto es difícil de controlar porque depende de la publicación de los resultados por parte de los autores. Por ejemplo, es menos probable que se publiquen resultados negativos en relación con la participación, por lo que no es posible conocer todas las razones reales detrás de una baja participación y retención. Esto puede ser un problema para la generalización de resultados y proporcionar una interpretación sesgada. Por lo tanto, los lectores deben tomar una lectura crítica de esta revisión. El pequeño número de fuentes bibliográficas consultadas es también una limitación de la presente revisión. Sin embargo, los autores buscaron asegurarse de que las bases de datos seleccionadas fueran las más relevantes en el área de estudio e incluyeron una gran cantidad de publicaciones de calidad en revistas indexadas, que permitieron obtener información representativa del campo de estudio. Se reconoce que la heterogeneidad de los estudios originales, a pesar de proporcionar una visión más amplia del fenómeno, es en sí misma una dificultad cuando se intentan extraer conclusiones.

Teniendo en cuenta que algunos de los factores que precipitan una baja participación y retención son estáticos o tienen una posibilidad reducida de modificación, en futuras investigaciones y prácticas de intervención sería interesante destacar las variables modificables. Como tal, la investigación no solo debe examinar las diferentes fases de la participación de los padres por separado cuando se trata de identificar predictores potenciales, sino que también debe apuntar a estrategias de participación distinta para cada fase.

Así mismo, la investigación futura debe centrarse en las razones que favorecen la participación, no solo los obstáculos para la participación. Además, las estrategias para promover la participación en programas familiares deben basarse en marcos teóricos de referencia.

Actualmente no hay consenso sobre la definición de participación, y por lo tanto, sería necesario aclarar este constructo y mejorar la presentación de informes de las estrategias utilizadas dentro del programa para aumentar la participación y retención inicial (Chacko et al., 2016). Igualmente, es importante homogeneizar la presentación de los resultados obtenidos para que sea posible mejorar la comparación entre los estudios

(Valero, Ballester, Orte, & Amer, 2017). Las tasas de reclutamiento de los padres para las intervenciones familiares son generalmente muy bajas, aunque pueden variar según el tipo de prevención

(universal, selectiva o indicada) o la población objetivo (niños, padres, maestros). Así, en futuros estudios se podrían revisar las características específicas de cada intervención.

Referencias

- 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. doi: 10.1177/0017896910386209
- 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*, 34(10), 2061-2071. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.06.011
- Baker C. N., Arnold D. H., & Meagher S. (2011). Enrollment and attendance in a parent training prevention program for conduct problems. *Prevention Science*, 12(2), 126-138. doi: 10.1007/s11121-010-0187-0
- Barrera, M., Berkel, C., & Castro, F. G. (2016). Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement and sustainability. *Prevention Science*, 18(6), 640-648. doi: 10.1007/s11121-016-0705-9
- Becker, K. D., Lee, B. R., Daleiden, E. L., Lindsey, M., Brandt, N. E., & Chorpita, B. F. (2015). The common elements of engagement in children's mental health services: Which elements for which outcomes? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 30-43. doi: 10.1080/15374416.2013.814543
- Byrnes, H. F., Miller, B. A., Aalborg, A. E., & Keagy, C. D. (2012). The relationship between neighborhood characteristics and recruitment into adolescent family-based substance use prevention programs. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 39(2) 174-189. doi: 10.1007/s11414-011-9260-0
- 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. doi: 10.1007/s10826-011-9488-6
- Carman, k. L., Dardess, P., Maurer, M., Sofaer, S., Adams, K., Bechtel, C., & Sweeney, J. (2013). Patient and family engagement: A framework for understanding the elements and developing interventions and policies. *Health Affairs*, 32(2), 223-231. doi: 10.1377/hlthaff.2012.1133
- Chacko, A., Jensen, S. A., Lowry, L. S., Cornwell, M., Chimklis, A., Chan, E., ... Pulgarin, B. (2016). Engagement in behavioral parent training: Review of the literature and implications for practice. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(3), 204-215. doi: 10.1007/s10567-016-0205-2
- Chacko, A., Wymbs, B. T., Chimiklis, A., Wymbs, F. A., & Pelham, W. E. (2012). Evaluating a comprehensive strategy to improve engagement to group-based behavioral parent training for high-risk families of children with ADHA. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(8), 1351-1362. doi: 10.1007/s10802-012-9666-z
- Chacko, A., Wymbs, B. T., Wymbs, F. A., Pelham, W. E., Swanger-Gagne, M. S. S., Girio, E., & O'Connor, B. (2009). Enhancing traditional behavioral parent training for single mothers of children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 206-218. doi: 10.1080/15374410802698388
- Coatsworth, J. D., Duncan, L. G., Pantin, H., y Szapocznik, J. (2006). Differential predictors of African American and Hispanic parent retention in a family-focused preventive intervention. *Family Relations*, 55(2), 240-251. doi: 10.1111/j.1741-3729.2006.00373.x
- Coatsworth, J. D., Hemady, K. T., & George, M. W. (2018). Predictors of group leaders' perceptions of parents' initial and dynamic engagement in a family preventive intervention. *Prevention Science*, 19(5), 609-619. doi: 10.1007/s11121-017-0781-5
- 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. doi: 10.1037/0022-006X.75.4.568
- Eisner, M., & Meidert, U. (2011). Stages of parental engagement in a universal parent training program. *Journal of Primary Prevention*, 32(2), 83-93. doi: 10.1007/s10935-011-0238-8
- Finan, S. J., Swierzbiolek, B., Priest, N., Warren, N., & Yap, M. (2018). Parental engagement in preventive parenting programs for child mental health: a systematic review of predictors and strategies to increase engagement. *Peer J*. 6:e4676; doi: 10.7717/peerj.4676

- 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. doi: 10.1002/nur.20127
- Gonzalez, C., Morawska, A., & Haslam, D. M. (2018). Enhancing initial parental engagement in interventions for parents of young children: A systematic review of experimental studies. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(3), 415-432. doi: 10.1007/s10567-018-0259-4
- Gross, D., Julion, W., & Fogg, L. (2001). What motivates participation and dropout among low-income urban families of color in a prevention intervention? *Family Relations*, 50(3), 246-254. doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00246.x
- Haine-Schlagel, R., & Walsh, N. E. (2015). A Review of parent participation engagement in child and family mental health treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 18(2), 133-150. doi: 10.1007/s10567-015-0182-x
- Heinrichs, N. (2006). The effects of two different incentives on recruitment rates of families into a prevention program. *Journal of Primary Prevention* 27(4), 345-365. doi: 10.1007/s10935-006-0038-8
- 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. doi: 10.1007/s11121-005-0006-1
- 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. doi: 10.1007/s10826-009-9350-2
- 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. doi: 10.1007/s10802-007-9201-9
- Kumpfer, K. L., & Johnson, J. L. (2007). Strengthening family interventions for the prevention of substance abuse in children of addicted parents. [Intervenciones de fortalecimiento familiar para la prevención del consumo de sustancias en hijos de padres adictos]. *Adicciones*, 19(1), 13-25. doi: 10.20882/adicciones.320
- Mauricio, A. M., Tein, J. Y., Gonzales, N. A., Millsap, R. E., Dumka, L. E., & Berkel, C. (2014). Participation patterns among Mexican-American parents enrolled in a universal intervention and their association with child externalizing outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 54(3-4), 370-383. doi: 10.1007/s10464-014-9680-0.
- McCurdy, K., & Daro, D. (2001). Parent involvement in family support programs: An integrated theory. *Family Relations*, 50(2), 113-12. doi: 10.1111/j.1741-3729.2001.00113.x
- McCurdy, K., Daro, D., Anisfeld, E., Katzev, A., Keim, A., LeCroy, C., ... Winje, C. (2006). Understanding maternal intentions to engage in home visiting programs. *Children and Youth Services Review*, 28(10), 1195-1212. doi: 10.1016/j.childyouth.2005.11.010
- Mian, N. D., Eisenhower, A. S., & Carter, A. S. (2015). Targeted prevention of childhood anxiety: engaging parents in an underserved community. *American Journal of Community Psychology* 55(1-2), 58-69 doi: 10.1007/s10464-014-9696-5
- Miller, G. E., & Prinz, R. J. (2003). Engagement of families in treatment for childhood conduct problems. *Behavior Therapy*, 34(4), 517-534. doi: 10.1016/s0005-7894(03)80033-3
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2006). A review of parental engagement in parenting interventions and strategies to promote it. *Journal of Children's Services*, 1(1), 29-40. doi: 10.1108/17466 66020 06000 04
- 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. doi: 10.1037/a0015028
- Negreiros, J. (2013). A participação dos pais na prevenção. Do uso de substâncias de base familiar intervenções: Uma análise empírica. *SIPS - pedagogia social. Revista interuniversitária*, 21, 39-65. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029517003>
- 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. doi: 10.1007/s10567-005-4753-0
- Nock, M. K., & Kazdin, A. E. (2005). Randomized controlled trial of a brief intervention for increasing participation in parent management training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(5), 872-879. doi: 10.1037/0022-006X.73.5.872

- Nordstrom, A. H., Dumas, J. E., & Gitter, A. H. (2008). Parental attributions and perceived intervention benefits and obstacles as predictors of maternal engagement in a preventive parenting program. *NHSA Dialog* 11(1), 1-24. doi: 10.1080/15240750701816439
- Orte, C., Ballester, L., Pascual, B., Antònia, M., & Amer, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 651-663. doi: 10.5209/RCED.53546
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., & Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family prevention programs via Delphi technique. *Families in Society*, 95(4), 236-244. doi: 10.1606/1044-3894.2014.95.30
- Orte, C., Ballester, L., Vives, M., & Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25(2), 95-101. doi: 10.1016/j.psi.2016.03.005
- Perrino, T., Coatsworth, J.D., Briones, E., Pantin, H., & Szapocznik, J. (2001). Initial engagement in parent-centered preventive interventions: A family systems perspective. *Journal of Primary Prevention*, 22(1), 21-44. doi: 10.1023/a:1011036130341
- Perrino, T., Estrada, Y., Huang, S., George, S., Pantin, H., Cano, M. A., ..., Prado, G. (2018). Predictors of participation in a eHealth family-based preventive intervention for Hispanic youth. *Prevention Science*, 19(5), 630-641. doi: 10.1007/s11121-016-0711-y
- Prinz, R. J., Smith, E. P., Dumas, J. E., Laughlin, J. E., White, D. W., & Barrón, R. (2001). Recruitment and retention of participants in prevention trials involving family-based interventions. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(1), 31-37. doi: 10.1016/s0749-3797(00)00271-3
- 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. doi: 10.1002/jcop.20361
- 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. doi: 10.1111/j.1741-3729.2010.00642.x
- Ross, A. M., & DeVoe, E. R. (2014). Engaging military parents in a home-based reintegration program: A consideration of strategies. *Health & Social Work*, 39(1), 47-54. doi: 10.1093/hsw/hlu001
- 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. doi: 10.1177/019874290903500103
- 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. doi: 10.1023/A:1007039421026
- Sterrett, E., Jones, D. J., Zalot, A., & Shook, S. (2010). A pilot study of a brief motivational intervention to enhance parental engagement: A brief report. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 697-701. doi: 10.1007/s10826-010-9356-9
- Thompson, S. J., Bender, K., Lantry, J., & Flynn, P. M. (2007). Treatment engagement: Building therapeutic alliance in home-based treatment with adolescents and their families. *Contemporary Family Therapy*, 29(1-2), 39-55. doi: 10.1007/s10591-007-9030-6
- Valero, M., Ballester, L., Orte, C., & Amer, J. (2017). Meta-analysis of family-based selective prevention programs for drug consumption in adolescence. *Psicotema*, 29(3), 299-305. doi: 10.7334/psicothema2016.275
- Winslow, E. B., Bonds, D., Wolchik, S., Sandler, I., y Braver, S. (2009). Predictors of enrollment and retention in a preventive parenting intervention for divorced families. *Journal of Primary Prevention*, 30(2), 151-172. doi: 10.1007/s10935-009-0170-3

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M., Carmo, R., & Da Gama, J.(2019). Una revisión sistemática de la participación en los programas de prevención familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 67-80. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.05

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JORGE NEGREIROS. jorgeneg@fpce.up.pt

LLUÍS BALLESTER BRAGE. lluis.ballester@uib.es

MARÍA VALERO DE VICENTE. maria.valero@uib.es

RENATA CARMO. renatacoimbracarmo@sapo.pt

JOANA DA GAMA. joanagama@fpce.up.pt

PERFIL ACADÉMICO

JORGE NEGREIROS. Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e na Escola de Criminologia da Faculdade de Direito da mesma universidade. Diretor da Unidade da Unidade de Consulta Psicológica de Comportamentos Aditivos da FPCEUP.

LLUÍS BALLESTER BRAGE. Professor of Research Methods at the Faculty of Education of the UIB. Deputy Director of the Department of Pedagogy and Specific Didactics of the UIB. Member of the Educational and Social Research and Training Group (GIFES). Principal investigator, together with Professor Carmen Orte, of the research project EDU2016-79235-R - "Validation of the Universal Family Competition Program 10-14, PCF-U", 2017-2019.

MARÍA VALERO DE VICENTE. Degree in Psychology (2011), Master of Psychological Intervention in clinical and social fields (2013), and Master in General Health Psychology (2018) by the University of Almeria. She is currently a PhD student in Education at the University of the Balearic Islands with a scholarship of Spanish Ministry of Economy, FPI (Training of Research Staff). She is an active member of the GIFES research team (Educational and Social Research and Training Group), and her research interest are about family competences, evidence-based prevention programs, prevention of drug use and other risk behaviors in childhood and adolescence.

RENATA CARMO. Master's in Psychology of Deviant Behavior and Justice by the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (2012-2017). Knowledge and training in the area of dependencies without substance (Order of Portuguese Psychologists). Presently trainee Clinical Psychologist in the Unit of Psychological Consultation of Addictive Behaviors of the FPCEUP, intervening in the prevention of the use and abuse of psychoactive substances and of the behavioral additions.

JOANA DA GAMA. Master in Psychology of Deviant Behavior and Justice at the University of Porto. Sociopedagogical intervention in national public schools and prisons, in collaboration with the Portuguese Foundation “The Community Against AIDS”. Training in Systematic Reviews with the Campbell Collaboration Institute with Vivian Welch. Training in self-motivated motivation for health behaviors, with Geoffrey C. Williams of the University of Rochester. She is currently a trainee psychologist at the unit for consultation on addictive behaviors at FPCEUP, and a trainee psychologist at the Family Court and Minors of Porto.

EL ENTORNO DEL PROCESO DE IMPLICACIÓN FAMILIAR: BASES EMPÍRICAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN¹

THE CONTEXT OF THE FAMILY INVOLVEMENT PROCESS: EMPIRICAL BASES FOR THE DESIGN OF AN INTERVENTION PROGRAM

O MEIO AMBIENTE DO PROCESSO DE ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA: BASES EMPÍRICAS PARA A CONCEPÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Agustín GODÁS OTERO*, Mar LORENZO MOLEDO*, Miguel A. SANTOS REGO* &
 Jesús GARCÍA-ÁLVAREZ*

Universidade de Santiago de Compostela

Fecha de recepción: 31.V.2019

Fecha de revisión: 06.VI.2019

Fecha de aceptación: 15.VII.2019

| | |
|--|--|
| <p>PALABRAS CLAVE: implicación familiar motivación académica estilos de implicación prácticas del profesorado regulación de la motivación</p> | <p>RESUMEN: Tomando como base el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995) y centrándose en la estrategia de <i>Homework</i> (Epstein, 2009), es posible observar los efectos de la implicación familiar sobre la motivación del estudiante en el contexto del aprendizaje auto-regulado (Yotyodying, 2012). Con una muestra de 60 profesores de Educación Primaria, 630 familias, 630 estudiantes de 5º y 6º de Primaria, y un planteamiento transversal, se observa la influencia del profesorado en la decisión que toman las familias para implicarse, la percepción del estudiante de los estilos de implicación y la relación de estos estilos con la motivación del estudiante. Se concluye la notable influencia de un estilo basado en el apoyo (a demanda del estudiante) y el fomento de la autonomía, en la regulación de la motivación académica.</p> |
| <p>KEY WORDS: Family involvement academic motivation involvement styles teacher practices regulation of motivation</p> | <p>ABSTRACT: Based on the approach developed by Hoover-Dempsey and Sandler (1995), and focusing on the homework strategy (Epstein, 2009), we are able to observe the effect of the family involvement on the students' motivation in the context of self-regulate learning (Yotyodying, 2012). With a sample of 60 Primary Education teachers, 630 students enrolled in 5th and 6th Primary Education, and using a cross-sectional approach, we have observed the teacher's influence in the decision that families make to get involved, the students' perception of the styles of involvement and the relationship of these styles with the students' motivation. Our conclusion is there is a remarkable influence of a style based on support (requested by the students) and the promotion of autonomy, in the context of regulation of the academic motivation.</p> |

CONTACTO CON LOS AUTORES

AGUSTÍN GODÁS OTERO. agustin.godas@usc.es

| | |
|--|---|
| PALAVRAS-CHAVE: Participação familiar motivação académica modelos de implicação práticas dos professores regulação da motivação | RESUMO: Tomando como base o modelo de Hoover-Dempsev y Sandler (1995) e centrando-se na estratégia de Homework (Epstein, 2009) é possível observar os efeitos da participação familiar sobre a motivação do aluno no contexto de aprendizagem autorregulado (Yotyodying, 2012). Com uma amostra de 60 professores de educação primaria, 630 famílias, 630 estudantes de 5º e 6º do ensino primário, e numa abordagem transversal observamos a influência dos professores na decisão que tomam as famílias para participar, a percepção dos modelos de implicação pelos alunos e a relação destes modelos com a motivação dos alunos. Podemos concluir a notável influência de um modelo baseado no apoio (a procura dos alunos) e o estímulo da autonomia, no controle da motivação académica. |
|--|---|

1. Introducción

El tema del rendimiento educativo es un clásico en la investigación en Ciencias Sociales, pero la opinión pública parece haberlo descubierto a partir de estudios internacionales de evaluación de las competencias clave, caso del Informe PISA que impulsa la OCDE.

Cuando hablamos de rendimiento, todas las miradas (investigación, políticas públicas, consultores...) se sitúan en la Educación Secundaria Obligatoria, y más concretamente se focalizan en 1º y 2º curso. Sin embargo, se coincide con Fernández Enguita, Mena, y Riviere (2010) cuando sostienen que es en la Educación Primaria donde empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso. También abundan los padres en tal perspectiva, aduciendo que los programas de trabajo familia-escuela llegan ya tarde en la Secundaria (Santos Rego & Lorenzo, 2015).

Cierto es que la radiografía en España, a la luz de los datos, no es muy alentadora en los primeros años de escolarización. Como muestra un botón: en el curso 2015-16, el 4,3% de los alumnos y alumnas de segundo curso de Educación Primaria estaba repitiendo, porcentaje que descendía hasta el 2,1% en quinto y subía en el último (3,6%). Además, el 94% del alumnado de 8 años está matriculado en tercero de Educación Primaria, curso teórico acorde con dicha edad, y a los 10 años la tasa de alumnos en quinto de esta etapa es del 90,3% (ver INEE, 2018).

Justamente, la investigación ha tratado de desentrañar los factores que influyen en el rendimiento educativo del alumnado en los niveles obligatorios de escolaridad (ver Núñez, Vallejo, Rosário, Tuero, y Valle, 2014; Santos Rego, Godás, y Lorenzo, 2012) con el objetivo de fundamentar la elaboración y/o modificación de las políticas y las prácticas susceptibles de mejorar los logros académicos de todos los estudiantes, independientemente de variables como la procedencia étnico-cultural, o la tipología de centro educativo.

El análisis actual de los factores que inciden o correlacionan con el rendimiento académico del alumnado descansa sobre unas bases teóricas y empíricas muy consistentes, fruto de los

esfuerzos realizados desde la investigación educativa. Los aspectos a los que se ha dedicado, y dedica, más atención hacen referencia al proceso, es decir, al estudio de las vías de funcionamiento del pensamiento o a los indicadores de la efectividad del aprendizaje. Winne y Nesbit en un trabajo compilatorio titulado "The psychology of academic achievement" publicado en 2010 en el *Annual Review of Psychology*, establecen que los factores que intervienen en estas dos vías (pensamiento y aprendizaje) pueden clasificarse en cuatro grupos: cognitivos, meta-cognitivos, contextuales y motivadores centrados en el alumno/a.

Los elementos cognitivos se refieren a la carga (neuro-cognitiva) que precisa una determinada actividad de aprendizaje, con una atención especial a la capacidad de memoria (working memory) (Anderson, Hattie, & Hamilton, 2005). Para comprender la repercusión de esta línea de trabajo, se ha elaborado, consensuando los resultados de investigaciones punteras, una lista de 25 principios o heurísticos, con un fuerte apoyo empírico, indicando la mejor forma de conseguir un aprendizaje adecuado (ver <http://psy.memphis.edu/learning/whateknow/index.shtml>).

Los factores meta-cognitivos, cuya influencia aparece explicada en la obra *Handbook of metacognition in education*, de Hacker, Dunlosky, y Graesser (2009), se refieren a los mecanismos que permiten al aprendiz recabar, producir y evaluar información, a la vez que le posibilitan controlar y regular su propio funcionamiento intelectual. Las investigaciones, a pesar de la ausencia de un modelo complejo de la meta-cognición, permiten afirmar que no se trata de procesos "fríos" sino que interactúan con variables como las atribuciones, las orientaciones hacia una determinada meta, las creencias epistemológicas y la autoeficacia. Todas ellas configuran lo que se suele etiquetar como "factores motivadores" (ver Covington, 2000; Fawcett & Garton, 2005; Gutiérrez-Domech, 2009; Zhang, 2011).

Por otro lado, los factores referidos al contexto social abarcan cuatro grandes áreas de estudio: el aprendizaje basado en estrategias cooperativas y de colaboración, las características específicas del aula, el trabajo en casa y el estatus

socioeconómico de la familia. Cada una de ellas constituye un campo de investigación muy denso que contribuye a explicar su incidencia sobre los resultados académicos. También se debe incluir, entre estos factores, las políticas educativas, los sistemas de evaluación de dichas políticas, los recursos que reciben los centros escolares y sus proyectos docentes.

Es justo aquí donde se sitúa nuestra investigación. Lo que se pretende es analizar el papel de las familias en los resultados educativos de la infancia, asumiendo en este cometido el análisis del origen de la decisión de implicarse, las formas en que las familias lo hacen, los procesos inherentes a ese compromiso, junto a las variables atenuantes y mediadoras. Con ello se podrá planificar los mecanismos de intervención necesarios para optimizar este proceso (Godás, 2015). En cualquier caso, la implicación familiar en la educación incide sobre variables que la investigación vincula a la mejora del rendimiento escolar (Santos Rego, Ferraces, Godás, & Lorenzo, 2018).

El proceso de implicación familiar, según Hoover-Dempsey y Sandler (1995), comienza en un nivel en el que se establecen las variables que configuran la decisión de las familias para involucrarse en los estudios de sus hijos/as, razón por la que construyen su rol ideando, planificando y responsabilizándose con sus hijos/as en la realización de actividades susceptibles de mejorar sus logros educativos. Esta fase, necesaria, pero no suficiente, debe corresponderse con un sentido de eficacia personal en la ayuda, lo cual procede de la experiencia directa con otras actividades asociadas a la implicación, con la persuasión de otras personas o con experiencias vicarias de éxitos anteriores en actividades similares. De igual forma, las demandas o invitaciones de los hijos/as o de la propia escuela (mediante persuasión verbal o por la percepción de necesidad de ayuda) también pueden influir en esta decisión.

A la decisión le sigue la elección del nivel o las formas de implicación. Desde este modelo, se recurre a la tipología elaborada por Epstein (2009): crianza (comprender el desarrollo infantil y adolescente y generar ambientes que respalden al estudiante en el hogar); comunicación (diseñar e implementar comunicaciones efectivas entre escuela y familia); voluntariado (organizar la ayuda en la escuela, en el hogar o en otros contextos para apoyar actividades de los alumnos/as); aprendizaje en casa (formar en la ayuda con las tareas escolares y en cuestiones de índole curricular); toma de decisiones (incluir a las familias en las decisiones escolares aumentando su representación en asociaciones, consejos,...); y colaboración

con la comunidad (identificar e integrar recursos y servicios, apoyo comunitario).

En esta elección influye la percepción que tienen los padres de sus habilidades y conocimientos a propósito de las tareas escolares que deben realizar sus hijos, pero también el tiempo y la energía para llevar a cabo tal cometido.

Por último, se establece el modo en que el estudiante percibe las actuaciones de su familia en términos de control, comunicación de expectativas, interés de la familia por la escuela, apoyo y fomento de la autonomía. Y se postulan los efectos de la interacción alumnado-familias sobre la motivación del estudiante, tomando como base la Teoría de la Auto-determinación, corriente dominante de la motivación intrínseca, formulada por Ryan y Deci (2000, 2017), en el contexto de trabajo escolar en casa (Epstein, 2009; Rodríguez, Núñez, Valle, Freire, Ferradás, & Rodríguez-Llorente, 2019).

Esta perspectiva explica cómo la motivación intrínseca alimenta la dirección, la intensidad y la persistencia de la conducta (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Cuando los individuos encuentran que una tarea es agradable o identificable con uno mismo, es más probable que respalden y participen plenamente en su ejecución (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Los estudiantes motivados intrínsecamente se involucran más activamente en el aprendizaje, mientras que los motivados de manera más extrínseca, en cambio, suben en pasividad. Al respecto, Cerasoli, Nicklin, y Ford (2014) recuerdan que aun siendo beneficioso ayudar a las personas a encontrar tareas intrínsecamente gratificantes, los incentivos extrínsecos también pueden jugar un papel importante.

En segundo lugar, aquellos que se enfrentan a una tarea intrínsecamente motivadora emplearán un mayor grado de intensidad o esfuerzo en su producción. Finalmente, los niveles de motivación intrínseca también deben vincularse al rendimiento a través de su impacto en la persistencia. Cuando los individuos encuentran una tarea agradable o interesante, le dedican más tiempo, permanecen en su ejecución más allá del punto en que son recompensados.

La aplicación de la teoría de la auto-determinación al ámbito educativo atañe al interés del estudiante por aprender, al valor de la educación y al desarrollo de sus propias competencias (Deci, Vallerland, Pelletier, & Ryan, 1991). El apoyo de los padres en las actividades escolares como agentes de socialización y su atención al trabajo escolar en casa, puede considerarse un identificador de la calidad de la implicación (Yotyodying, 2012). Este aspecto suele caracterizarse por cuatro dimensiones, referidas a la percepción que tiene

el estudiante de las actuaciones de madres y padres (apoyo, fomento de la autonomía, control y comunicación de expectativas) las cuales, desde un punto de vista teórico, ayudan a satisfacer las necesidades de autonomía, sociabilidad y competencia. La satisfacción de estas necesidades conduce a un aumento de la auto-motivación y el bienestar, mientras que su frustración, reduce ambos aspectos.

Los procesos de motivación que se incluyen en este trabajo hacen referencia a la expresión de emociones académicas positivas o negativas y su regulación (auto-refuerzo y auto-afirmación), emociones académicas negativas y su regulación (control de la situación, auto-instrucciones positivas y búsqueda de apoyo social), motivación de aprendizaje controlado en los estudios y deberes (regulación introyectada analizada como un tipo de motivación extrínseca, en la cual las conductas son ejecutadas para evitar la culpa, ansiedad, o para obtener refuerzos como el orgullo), la regulación identificada (que es otra forma de motivación extrínseca, más autónoma, en la que la acción se identifica como propia en cuanto que es personalmente importante), la regulación externa (en la que las conductas son ejecutadas para satisfacer una demanda externa) y, finalmente, la motivación de aprendizaje autónomo (regulada también a través de la identificación).

Con estas bases teóricas, se diseña una investigación pensando en explorar las conexiones entre todas las variables que configuran el proceso: la decisión familiar de implicarse, la percepción del estudiante acerca de las actuaciones de implicación de sus madres y padres, y la repercusión de esta percepción en su motivación para estudiar (centrada en los deberes y la preparación de exámenes en casa). Lo que se pretendía era contar con una base empírica que nos permitiese diseñar, implementar y evaluar un programa dirigido a optimizar las actuaciones de las familias a la hora de implicarse en la educación y los estudios de sus hijos/as.

En este sentido, los programas dirigidos a estimular la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas son una de las áreas donde se han desplegado más esfuerzos (Allen, 2005; Epstein, 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill et al., 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 2005; Lorenzo, Godás, Priegue, & Santos Rego, 2009; Nermeen, Heather, y Votruba-Drzal, 2010; Sektan, McClelland, Acock, & Morrison, 2008; Torío, Peña, & Hernández, 2012). Valgan de ejemplo los

informes presentados por Desforges y Abouchaar (2003) y Halgunseth y Peterson (2009). Pueden tomarse estos dos trabajos como referencias básicas para conocer, desde una perspectiva aplicada, cómo planificar las estrategias más adecuadas en aras a conseguir el objetivo propuesto que, en nuestro caso, no es otro que estudiar la implicación de las familias en la escuela y en el trabajo escolar en casa, ambas consideradas como las estrategias más efectivas para la Educación Primaria. Así lo confirman, entre otros, Hill y Tyson (2009) al realizar un meta-análisis de las estrategias que promueven el logro académico de los alumnos/as. Así, Epstein (2009) propone un *active team for partnership* como grupo de trabajo (familias y docentes) cuyo cometido es el de lograr un clima eficaz en la escuela buscando el éxito de todos los alumnos/as.

2. Metodología

2.1. Diseño

En esta investigación se utiliza un diseño de grupos aleatorio con una sola medida posttest en el que los datos fueron recogidos de modo *cross-sectorial* en 12 centros educativos de enseñanza primaria en los que participó profesorado, alumnado y familias. El principal criterio de selección fue la pertenencia del alumnado a los cursos de 5º y 6º de Primaria.

2.2. Participantes

Participaron 60 profesores/as que imparten docencia en 4º de Primaria (6.3%), 5º (29.8%), 6º (38.6%), 4º y 5º (0.3%), 5º y 6º (8.6%) y 4º, 5º, y 6º (16.4%). Su experiencia docente oscila entre menos de 5 años (10.3%), entre 5 y 15 años (29.8%), entre 16 y 30 años (30.4%) y con más de 30 años (29.5%). La antigüedad en el actual centro educativo se sitúa entre 5 y 15 años (50.4%), aunque son importantes aquellos que llevan trabajando en el centro menos de 5 (32.7%), o más de 20 años (13.5%) y con más de 20 años (13.5%).

Asimismo, han participado 630 familias (522 familias biparentales y 108 familias monoparentales). Concretamente, el 60.46% son mujeres y un 39.54% varones. En la tabla 1 se exponen sus características sociodemográficas considerando solo aquellas a las que la literatura especializada en implicación familiar les atribuye un alto nivel de incidencia en el proceso.

Tabla 1. Características sociodemográficas de las familias participantes en la investigación

| Número de hijos | Familias biparentales | | Familias monoparentales | | |
|----------------------------------|-----------------------|--------------|-------------------------|--------------|---------------|
| | Total | | Total | Mujer | Hombre |
| 1 | 13.8 | | 22.2 | 34.8 | 32.1 |
| 2 | 65 | | 48.2 | 21.7 | 32.1 |
| 3 | 15.7 | | 20.9 | 17.4 | 7.1 |
| Más de 3 | 5.5 | | 8.1 | 26.1 | 28.7 |
| Nivel de estudios | Total | | Total | Mujer | Hombre |
| Primarios | 21.5 | | 24.4 | 8.7 | 21.9 |
| Secundarios | 33.9 | | 41.9 | 52.2 | 49.4 |
| Superiores | 43.5 | | 33.7 | 39.1 | 28.7 |
| Sin estudios | 1.1 | | 0 | 0 | 0 |
| Libros en casa | Total | | Total | Mujer | Hombre |
| Menos de 10 | 0.8 | | 4.7 | 4.3 | 0 |
| Entre 10 y 30 | 8.3 | | 18.6 | 8.7 | 20.7 |
| Entre 31 y 50 | 12.6 | | 15.1 | 13 | 20.7 |
| Entre 51 y 100 | 20.7 | | 18.6 | 8.7 | 20.7 |
| Entre 101 y 150 | 14.4 | | 11.6 | 26.1 | 10.3 |
| Más de 150 | 43.2 | | 31.4 | 39.2 | 27.6 |
| Libros infantiles en casa | Total | | Total | Mujer | Hombre |
| Menos de 10 | 4.3 | | 12.9 | 4.4 | 3.5 |
| Entre 10 y 30 | 17.6 | | 25.9 | 30.4 | 44.8 |
| Entre 31 y 50 | 23.4 | | 22.4 | 4.4 | 17.2 |
| Entre 51 y 100 | 30.9 | | 18.8 | 30.4 | 13.8 |
| Entre 101 y 150 | 11.7 | | 10.6 | 13 | 6.9 |
| Más de 150 | 12.1 | | 9.4 | 17.4 | 13.8 |
| Situación laboral | Hombre | Mujer | Total | Mujer | Hombre |
| Contrato temporal | 9.2 | 8.8 | - | 21.9 | 18.5 |
| Contrato indefinido | 29.5 | 37 | - | 30.4 | 44.5 |
| Autónomo/a | 15.9 | 25 | - | 8.7 | 3.7 |
| Funcionario/a | 17.6 | 16.8 | - | 4.3 | 7.4 |
| Tareas del hogar | 11.6 | 0.3 | - | 0 | 3.7 |
| Servicio doméstico | 4.3 | 4 | - | 4.3 | 0 |
| En paro | 10.3 | 8 | - | 30.4 | 11.1 |
| Jubilado/a | 1.6 | 0.1 | - | 0 | 11.1 |

En lo que atañe al alumnado, participaron 630 alumnos/as (51.8% chicos y 48.2% chicas) de 5º (50.4%) y 6º (49.5%). Nunca repitieron curso un 89.2% y si lo hicieron el 10.8%.

2.3. Instrumentos de medida

Se diseñan tres cuestionarios *ad hoc* para cada uno de los grupos participantes cuyos índices de consistencia y fiabilidad aparecen recogidos en la tabla 2.

El cuestionario dirigido al profesorado está compuesto por 9 ítems categóricos y 29 en formato Likert, adaptado de las investigaciones de Hoover-Dempsey, Bassler, y Brissie (1992), y actualizado en base a los resultados presentados por Epstein (2009). La transformación posterior en 5 índices (ver tabla 2) resultó satisfactoria para poder tratarlos como variables dependientes (VDs).

Las preguntas categóricas (antigüedad en el centro actual y como docente, situación profesional y cursos en los que imparte docencia) se han utilizado como variables de agrupamiento o independientes (VIs) con el fin de observar su práctica profesional al interactuar con las familias.

El cuestionario dirigido a las familias consiste en 6 ítems categóricos y 37 en formato Likert, transformados posteriormente en 5 índices para las madres y 5 para los padres (ver tabla 2).

Finalmente, el cuestionario para el alumnado está compuesto de 4 ítems categóricos y 50 en formato Likert, también transformados posteriormente en 5 índices (ver tabla 2).

En estos dos últimos casos, los ítems de la escala Likert han sido adaptados a partir de la validación realizada por Yotyodying (2012) para constatar los elementos motivadores que determinan los resultados académicos.

Tabla 2. Índices de consistencia y fiabilidad de los instrumentos de medida

| | Escala original | Factorial exploratorio | | | KMO | Índices | Nº ítems | Alfa | Alfa total | | |
|-------------|--|------------------------|-----------|------------|------|---------|----------|------|------------|------|------|
| | | Factor | Autovalor | % Varianza | | | | | | | |
| Profesorado | Valoración de implicación familiar (29 ítems escalares, alfa=.852) | 1 | 7.059 | 41.524 | .873 | PROF1 | 4 | .743 | .901 | | |
| | | 2 | 2.290 | 13.471 | | PROF2 | 2 | .872 | | | |
| | | 3 | 2.077 | 12.219 | | PROF3 | 2 | .894 | | | |
| | | 4 | 1.201 | 7.066 | | PROF4 | 4 | .714 | | | |
| | | 5 | 1.132 | 6.657 | | PROF5 | 3 | .716 | | | |
| | Socio-profesionales (9 ítems categóricos) | - | - | - | - | - | - | - | - | | |
| Familias | Componentes de decisión de implicarse (37 ítems, alfa=.816): padres y madres | 1 | 5.816 | 17.625 | .802 | P1 | 8 | .743 | .823 | | |
| | | 2 | 3.869 | 11.724 | | P2 | 7 | .810 | | | |
| | | 3 | 2.418 | 7.328 | | P3 | 7 | .773 | | | |
| | | 4 | 1.823 | 5.525 | | P4 | 4 | .704 | | | |
| | | 5 | 1.458 | 4.418 | | P5 | 4 | .714 | | | |
| | | 1 | 5.014 | 15.193 | | .801 | M1 | 8 | | .795 | .811 |
| | | 2 | 3.697 | 11.203 | | | M2 | 5 | | .823 | |
| | | 3 | 2.642 | 8.006 | | | M3 | 6 | | .735 | |
| | | 4 | 1.741 | 5.275 | | | M4 | 7 | | .755 | |
| | | 5 | 1.467 | 4.444 | | | M5 | 3 | | .831 | |
| | Socio-demográficas (6 ítems categóricos) | - | - | - | - | - | - | - | - | | |

| | Escala original | Factorial exploratorio | | | | | | | |
|----------|---|------------------------|-----------|------------|------|---------|----------|------|------------|
| | | Factor | Autovalor | % Varianza | KMO | Índices | Nº ítems | Alfa | Alfa total |
| Alumnado | Procesos motivacionales que afectan al rendimiento académico (50 ítems, alfa= .897) | 1 | 9.762 | 45.269 | .813 | AL1 | 12 | .844 | .823 |
| | | 2 | 4.512 | 16.270 | | AL2 | 12 | .858 | |
| | | 3 | 3.285 | 7.520 | | AL3 | 10 | .811 | |
| | | 4 | 2.766 | 5.475 | | AL4 | 7 | .806 | |
| | | 5 | 1.967 | 4.610 | | AL5 | 5 | .777 | |
| | Socio-demográficas (4 ítems categóricos) | - | - | - | - | - | - | - | - |

2.4. Procedimiento

Los datos fueron recogidos en 2018 en tres etapas. En la primera se solicitó el permiso a la administración autonómica; en la segunda se contactó con los centros para explicarles el proyecto; y, en la última, con la colaboración del profesorado y los equipos directivos y de orientación de los centros, se administraron los cuestionarios al alumnado en sus aulas y se repartieron los cuestionarios al profesorado y familias para, posteriormente, ser recogidos por el equipo de investigación.

El estudio se realizó de acuerdo con las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Todos los sujetos dieron su consentimiento informado por escrito de acuerdo con la Declaración de Helsinki.

2.5. Análisis de datos

Con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 24, previa codificación de las variables, se procedió,

en primer lugar, a comprobar la inexistencia de valores perdidos para, después, determinar los índices de fiabilidad (tabla 2), las dimensiones e índices mediante el Análisis Factorial Exploratorio, los descriptores básicos, los análisis correlacionales (*r*-Pearson), y dado que lo que se pretende es comparar los distintos grupos, lo que procede es realizar análisis inferenciales (*t*-Student test).

3. Resultados

3.1. Profesorado

Las características que mejor distinguen sus actuaciones o prácticas de implicación familiar se refieren a sus años de ejercicio (en el centro actual y como docente) y su situación profesional (funcionario o interino). Por otro lado, el curso o cursos en el que imparten docencia establece un número menor de diferencias (ver tabla 3).

Tabla 3. Indicadores de diferencias entre las variables socioprofesionales del profesorado y los índices de las prácticas de estrategias de implicación familiar

| VI | VD | Media 1 | Media 2 | DT 1 | DT 2 | N 1 | N 2 | t | gl | Sig. bilateral |
|--|-------|---------|---------|------|------|-----|-----|--------|----|----------------|
| Antigüedad en actual centro 1 = 5-15 años 2 = 16-30 años | PROF1 | 2.24 | 1.72 | .676 | .323 | 32 | 28 | 7.08 | 58 | .000 |
| | PROF2 | 1.82 | 2.03 | .768 | .411 | 32 | 28 | -2.51 | 58 | .012 |
| | PROF3 | 2.12 | 3.16 | .650 | .364 | 32 | 28 | -14.63 | 58 | .000 |
| | PROF4 | 1.42 | 1.59 | .477 | .612 | 32 | 28 | -3.13 | 58 | .002 |
| | PROF5 | 2.14 | 2.57 | .528 | .542 | 32 | 28 | -7.02 | 58 | .000 |
| Antigüedad como docente 1 = 5-15 años 2 = 16-30 años | PROF1 | 1.82 | 2.43 | .536 | .626 | 15 | 45 | -12.42 | 58 | .000 |
| | PROF2 | 1.46 | 2.11 | .445 | .766 | 15 | 45 | -12.02 | 58 | .000 |
| | PROF3 | 2.21 | 2.34 | .665 | .742 | 15 | 45 | -2.13 | 58 | .033 |
| | PROF4 | 1.24 | 1.59 | .208 | .583 | 15 | 45 | -9.08 | 58 | .000 |
| | PROF5 | 2.13 | 2.26 | .538 | .545 | 15 | 45 | -2.85 | 58 | .005 |
| Situación profesional 1 = Funcionario 2 = Interino | PROF1 | 2.29 | 1.78 | .637 | .597 | 29 | 31 | 8.12 | 58 | .000 |
| | PROF2 | 2.03 | 1.15 | .697 | .283 | 29 | 31 | 13.91 | 58 | .000 |
| | PROF3 | 2.36 | 2.02 | .718 | .635 | 29 | 31 | 4.80 | 58 | .000 |
| | PROF4 | 1.57 | 1.19 | .529 | .224 | 29 | 31 | 6.78 | 58 | .000 |
| | PROF5 | 2.31 | 1.82 | .480 | .596 | 29 | 31 | 9.63 | 58 | .000 |
| Cursos de docencia 1 = Curso único 2 = Varios | PROF1 | 2.31 | 1.61 | .673 | .320 | 32 | 28 | 7.40 | 58 | .000 |
| | PROF3 | 2.31 | 2.89 | .639 | .682 | 32 | 28 | -6.18 | 58 | .000 |

Como se puede observar, la relación entre las 5 dimensiones es altamente significativa ($p \leq 0.01$ en todas ellas). En todo caso, las relaciones con más peso se registraron, con una correlación media de .52, entre la dimensión PROF2 (conceder bastante importancia y eficacia al hecho de asesorar a las familias para la realización de deberes y exámenes) y las dimensiones PROF3 (conceder bastante importancia y eficacia a solicitar padres o madres voluntarias para ayudarles en sus clases) y PROF4 (conceder mucha importancia a leer con los chicos/as en casa y estimular su interés por las tareas escolares). Estas últimas también guardan una estrecha relación entre sí ($r = .412$, $p \leq 0.01$) al igual que la dimensión PROF1 (conceder bastante importancia y eficacia a facilitar materiales a las familias y tutorizar su uso) y la dimensión PROF2. La última dimensión (considerar bastante eficaz y posible que las familias acudan a servicios comunitarios,

como “escuelas de padres”) guarda una relación más débil, aunque significativa, con las restantes cuatro dimensiones ($r = .138$, $r = .171$, $r = .237$ y $r = .109$, $p \leq 0.01$, respectivamente).

En la tabla se observa que la estrategia de facilitar materiales a las familias y tutorizarlas (PROF1) es practicada por el profesorado con menos experiencia en los centros, pero con más años de docencia. Su situación profesional es de estabilidad y se ocupan de un solo curso (5º o 6º de Primaria).

La dimensión referida a asesorar a las familias en los deberes y exámenes (PROF2), es asumida por aquellos con más antigüedad en el centro y también como docentes y que tienen una situación profesional estable. La tercera, solicitar familias voluntarias para que ayuden en el centro (PROF3), es utilizada por docentes con ese mismo perfil y que se ocupan de varios cursos. La cuarta, leer en casa con los estudiantes y estimular su

interés por las tareas escolares (PROF4), es empleada por los que tienen una mayor experiencia en el centro, en la docencia y con una situación profesional estable. Por último, la quinta dimensión (PROF5) que implica la recomendación a las familias del uso de servicios comunitarios (“escuelas de padres”, por ejemplo), es la más adoptada por el profesorado con más experiencia (en el centro y como docente) y con una situación profesional estable.

3.2. Familias

Se puede afirmar, con la evidencia de nuestros datos, que no todas las características que se han considerado en el planteamiento inicial suscitan diferencias en cuanto a los determinantes de la decisión familiar de implicarse (la situación laboral y el tipo de familia, de hecho, no lo hacen). Únicamente las que aparecen en la tabla 4 han mostrado ese nivel de influencia en los índices referidos a madres y padres.

Tabla 4. Diferencias entre las características socio-familiares en cuanto a los elementos que determinan la decisión familiar de implicarse en madres y padres

| VIs | VDs | Media 1 | Media 2 | DT 1 | DT 2 | N 1 | N 2 | t | gl | Sig. bilateral |
|---|-----|---------|---------|------|------|-----|-----|-------|-----|----------------|
| Número de hijos/as 1 = 1 o 2 2 = 3 o más | M2 | 4.83 | 4.76 | .266 | .322 | 255 | 124 | 2.76 | 377 | .006 |
| | M3 | 1.86 | 2.00 | .603 | .570 | 255 | 124 | -2.33 | 377 | .020 |
| | M5 | 3.94 | 3.78 | .763 | .779 | 255 | 124 | 2.16 | 377 | .031 |
| | P1 | 4.76 | 4.64 | .292 | .390 | 183 | 66 | 3.12 | 247 | .002 |
| | P4 | 3.66 | 3.82 | .701 | .543 | 183 | 66 | -2.20 | 247 | .029 |
| | P5 | 4.12 | 3.94 | .582 | .780 | 183 | 66 | 2.32 | 247 | .021 |
| Nivel de estudios 1 = Medios 2 = Superiores | M3 | 1.99 | 1.74 | .588 | .572 | 221 | 160 | 5.17 | 379 | .000 |
| | M4 | 4.20 | 4.10 | .520 | .504 | 221 | 160 | 2.30 | 379 | .022 |
| | M5 | 4.02 | 3.73 | .693 | .832 | 221 | 160 | 4.48 | 379 | .000 |
| | P2 | 3.67 | 3.83 | .677 | .767 | 163 | 86 | -2.33 | 247 | .020 |
| | P4 | 3.73 | 3.59 | .655 | .669 | 163 | 86 | 2.14 | 247 | .033 |
| Libros en casa 1 = 50 2 = 51-150 | M2 | 4.75 | 4.84 | .356 | .248 | 95 | 289 | -.330 | 382 | .001 |
| | M3 | 2.11 | 1.82 | .747 | .521 | 95 | 289 | 5.25 | 382 | .000 |
| | M4 | 4.25 | 4.13 | .530 | .511 | 95 | 289 | 2.50 | 382 | .013 |
| | M5 | 4.07 | 3.85 | .734 | .771 | 95 | 289 | 3.10 | 382 | .002 |
| | P3 | 2.72 | 2.54 | .881 | .699 | 47 | 202 | 2.00 | 247 | .046 |
| | P4 | 3.90 | 3.63 | .733 | .642 | 47 | 202 | 3.32 | 247 | .001 |
| | P5 | 4.21 | 4.04 | .612 | .625 | 47 | 202 | 2.22 | 247 | .027 |
| Libros infantiles en casa 1 = 50 2 = 51-150 | M2 | 4.79 | 4.84 | .319 | .240 | 184 | 197 | -2.06 | 379 | -.040 |
| | M3 | 2.01 | 1.78 | .630 | .547 | 184 | 197 | 4.78 | 379 | .000 |
| | M4 | 4.22 | 4.10 | .477 | .548 | 184 | 197 | 2.85 | 379 | .005 |
| | P4 | 3.77 | 3.61 | .724 | .613 | 108 | 141 | 2.48 | 247 | .014 |
| | P5 | 4.16 | 4.01 | .595 | .643 | 108 | 141 | 2.50 | 247 | .013 |

Respecto a las madres, la dimensión que muestra la relación más estrecha, se refiere a la que etiquetamos como “M4” (centrar la responsabilidad de un buen rendimiento académico del alumnado exclusivamente en la familia). La dirección, altamente significativa, de esta relación, se establece en torno a la creencia en su auto-eficacia para implicarse siempre que su hijo/a lo solicite (M1, $r=.431$, $p\leq 0.01$), a priorizar el aprendizaje como meta principal del estudiante (M2, $r=.321$, $p\leq 0.01$) y a señalar a la escuela como responsable del buen hacer académico del alumnado (M5, $r=.225$, $p\leq 0.01$).

En los padres, el hecho de focalizar la responsabilidad del buen rendimiento del alumnado en la escuela (P5) es la dimensión que más abarca en términos asociativos y así, se establece una relación significativa con orientación hacia el aprendizaje como meta principal del estudiante (P1) ($r=.282$, $p\leq 0.01$), con la creencia en su auto-eficacia para poder implicarse en los estudios de sus hijos/as (P2) ($r=.206$, $p\leq 0.01$) y con el papel importante de la petición del estudiante solicitando apoyo académico (P4) ($r=.244$, $p\leq 0.01$). Este mismo nivel de asociación también se establece entre las dimensiones P1 y P2 ($r=.248$, $p\leq 0.01$) y P1 y P4 ($r=.244$, $p\leq 0.01$).

Si se observa la tabla 4 se constata que el mayor número de hijos/as afecta, en las madres, a la orientación de metas hacia el aprendizaje y a focalizar la responsabilidad de la educación de sus hijos en la escuela (M5). Un menor número de hijos incide en una orientación negativa (en

términos de rechazo). En los padres, en cambio, un menor número de hijos incide en la orientación de metas hacia el aprendizaje (P1) y a focalizar en la escuela la responsabilidad sobre la educación (P5). Un mayor número de hijos repercute finalmente en los padres cuya decisión para implicarse depende de que estos lo soliciten (P4).

En general (ver tabla 4), cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres, mayor es la creencia en su auto-eficacia para implicarse (P2) y, cuando los estudios son primarios y/o secundarios, se establece una orientación negativa hacia el logro académico como meta (M3), la responsabilidad de la educación se focaliza en la familia y en la escuela (M4 y M5) y la decisión de implicarse, en los padres, se materializa cuando el estudiante lo solicita (P4).

Finalmente, una mayor cantidad de libros o de libros infantiles en casa no son factores de peso en la decisión familiar de implicarse, con la excepción, ver tabla 4, de las madres que establecen el aprendizaje frente al logro como meta para la educación de sus hijos (M2).

3.3. Alumnado

De todas las características que se incluyen en el estudio, solo dos han plasmado su influencia sobre los procesos motivadores que atañen al aprendizaje (ver tabla 5). Las referidas al curso y al género del alumnado.

Tabla 5. Indicadores de diferencias entre las variables sociodemográficas del alumnado y los índices referidos a los procesos motivacionales que atañen al aprendizaje

| Vls | VDs | Media 1 | Media 2 | DT 1 | DT 2 | N 1 | N 2 | t | gl | Sig. bilateral |
|----------------------------------|-----|---------|---------|-------|------|-----|-----|-------|-----|----------------|
| Curso 1 = 5º 2 = 6º | AL1 | 3.96 | 3.70 | .662 | .744 | 318 | 312 | 4.58 | 628 | .000 |
| | AL2 | 3.43 | 3.30 | .850 | .722 | 318 | 312 | 2.05 | 628 | .041 |
| | AL3 | 4.19 | 3.88 | .709 | .743 | 318 | 312 | 5.21 | 628 | .000 |
| | AL4 | 2.60 | 2.17 | 1.009 | .908 | 318 | 312 | 5.40 | 628 | .000 |
| Género 1 = Chico 2 = Chica | AL1 | 3.75 | 3.91 | .737 | .682 | 325 | 302 | -2.94 | 625 | .003 |
| | AL3 | 3.99 | 4.12 | .757 | .707 | 325 | 302 | -2.25 | 625 | .025 |

En cuanto a las dimensiones, las asociaciones con más peso se establecen entre la regulación de la emoción académica negativa ante situaciones académicas estresantes (AL1) en la que el sujeto se propone resolver los conflictos al considerarlos importantes para él (valgan de ejemplo dos ítems: “sé que puedo resolver el problema” y “me esfuerzo porque quiero comprender”). Las relaciones se

establecen con AL2 ($r=.362$, $p\leq 0.01$) referida a un tipo de motivación extrínseca en la que el sujeto se esfuerza con las tareas escolares para evitar ansiedad u obtener auto-refuerzos como el “orgullo”. También con AL3 ($r=.471$, $p\leq 0.01$) centrada en la percepción de un estilo de implicación “flexible” basado en el apoyo y ánimo de sus padres. El nivel de asociación entre estas últimas sigue siendo

alto (AL2-AL3, $r=.158$; AL2-AL4, $r=.287$ y AL3-AL4, $r=.228$; todas ellas a un nivel de $p \leq 0.01$).

En cuanto al curso y género (ver tabla 5), quienes manifiestan una mayor regulación de la emoción académica (AL1) son las chicas y el alumnado de 5º curso, que también manifiestan una motivación especial para evitar la ansiedad o sentir orgullo (AL2), la percepción de un estilo flexible en la implicación de sus padres (AL3, en este caso también en las chicas) y la ausencia de expresiones o acciones auto-reforzantes cuando resuelve una tarea difícil (AL4).

4. Discusión y conclusiones

La idea inicial para indagar sobre los elementos que condicionan el proceso de implicación familiar y que, entre otras consecuencias, influyen sobre la motivación del alumnado para afrontar sus tareas escolares, ha quedado, en buena parte, resuelta a la luz de los resultados obtenidos en esta investigación.

La base teórica que postula cómo las familias toman la decisión de implicarse en la dinámica del trabajo escolar en casa (Epstein, 2009; Sheridan & Kim, 2015) se ha mostrado sólida debido al peso y a la significación estadística que se ha registrado al analizar la asociación entre las variables que configuran cada uno de los niveles del proceso en cuestión. Esto es debido a que el planteamiento metodológico y, principalmente, los instrumentos de medida, han recogido de manera fiable las actuaciones de los protagonistas de esta fase (profesorado y familias) a la vez que han confirmado que la elección para formar parte de la investigación fue la correcta. Es lógico que así sea dado el consenso existente sobre la manera de proceder a la hora de diseñar una investigación sobre este fenómeno (Creemers & Kyriakides, 2008; Epstein, 2009; Latunde, 2017).

La intervención y las creencias del profesorado se han mostrado claramente condicionadas por sus años en el centro educativo, por su experiencia docente, su estabilidad laboral y su dedicación a un solo curso. En cuanto a sus prácticas, el asesoramiento a las familias en tareas para casa y para preparar evaluaciones, junto a la entrega de materiales tutorizando su uso, son las actuaciones con más presencia, algo que ha sido constatado en investigaciones similares (Epstein y Dauber, 1991; Epstein & Van Voorhis, 2001; Jung & Han, 2013).

Los determinantes de la decisión que toman las familias para implicarse, en esta investigación, se sitúan en el primer nivel del modelo propuesto por Hoover-Dempsey y Sandler (1995). Es aquí donde se encuentran los elementos motivadores que inician la implicación y en los que destaca la construcción

del rol parental (las ideas acerca del rol que deben asumir padres y madres en los asuntos escolares de sus hijos). En este caso, las madres con varios hijos (tres o más) consideran que esta responsabilidad recae directamente en la familia, mientras que los padres, con uno o dos hijos, delegan esta responsabilidad en la escuela. También aquí existe un claro consenso, en términos empíricos, en atribuir un importante papel a este factor en la decisión de implicarse (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Reparaz & Jiménez, 2015; Walker, Ice, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2011).

Las características del alumnado que constituyen el hilo conductor hacia los logros académicos, se sitúa en el nivel 4 que postula el modelo del que partimos. El año de escolaridad que cursan, 5º de Primaria, ha resultado ser la variable con más capacidad para diferenciar la influencia de la regulación de la motivación académica positiva (cuando se resuelve una tarea difícil) y negativa (cuando existe presión para resolver tareas escolares), al igual que la motivación de aprendizaje controlado (para esforzarse con los deberes) y la percepción de apoyo e interés de su familia en los asuntos de la escuela. Las estrategias disciplinarias empleadas por la familia ante un rendimiento negativo o ausente (estilo rígido de implicación) no se han visto afectadas por ninguna de las variables que agrupan al alumnado. Los resultados concuerdan con otras investigaciones que emplean metodologías transversales y longitudinales (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014; Ryan & Deci, 2000; Sheridan & Kim, 2015; Yotyodying, 2012).

En todo caso, el estudio que presentamos podría ser más consistente al hacer un seguimiento y analizar longitudinalmente el peso de las distintas variables para así verificar la estabilidad de los elementos motivadores.

Justamente, desde el modelo de Hoover-Dempsey y Sandler (1995), y la solidez de la evidencia de los datos empíricos que acabamos de exponer, se diseña y evalúa el Programa Implica2 (http://www.usc.es/esculca/proyecto_implica2) con familias que tienen hijos/as escolarizados en 4º, 5º o 6º de Educación Primaria. Se trata de un programa psicosocial centrado en el fomento de la implicación familiar y en la mejora de los hábitos y técnicas de estudio del alumnado. Su principal objetivo se sitúa en la optimización de las estrategias que modulan el aprendizaje de los estudiantes en el contexto familiar, a fin de mejorar sus resultados académicos y elevar sus expectativas de éxito educativo.

El Programa se compone de dos subprogramas. Uno dirigido al alumnado, cuya finalidad es formarlo en el aprendizaje de hábitos de estudio

que tengan un efecto positivo en su rendimiento académico. Y otro dirigido a las familias, con el objetivo de mejorar la implicación en la trayectoria escolar de sus hijos. Asimismo, se ha elaborado una guía que pretende servir de apoyo a las familias sobre determinadas cuestiones vinculadas a la vida escolar de los menores. Para su diseño se ha utilizado una investigación anterior (Santos Rego y Lorenzo, 2015).

De manera concreta, el programa se divide en cinco sesiones con una duración aproximada

de dos horas cada una (10h. en total), la última de las cuáles tiene como finalidad la valoración del programa por parte de los participantes. En su desarrollo se abordan los siguientes contenidos: los inicios de la adolescencia, la comunicación en la familia, la responsabilidad de las familias ante el estudio de los hijos, y el trabajo escolar en casa. Además, se han diseñado los instrumentos necesarios para su evaluación que incluyen escalas para el alumnado, familias, profesores, así como un diario de actuaciones e incidencias.

Nota

- ¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Implicación familiar y rendimiento académico en la educación primaria. La efectividad de un programa para padres y madres" (EDU2015-66781-R) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

Referencias

- Allen, S. (2005). *Parent involvement, family structure, and academic achievement*. Sacramento: Abstract of thesis California State University.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: in moderation the key to success. *Educational Psychology*, 25(5), 517-535. <https://doi.org/10.1080/01443410500046754>
- Cerasoli, C., Nicklin, J., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035661>
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. London: Routledge Taylor y Francis Group.
- Deci, E., Vallerland, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325-346. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2904_6
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: a literature review. Research Report RR433*. London: Queen's Printer.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in Inner-City elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303. <https://doi.org/10.1086/461656>
- Epstein, J., & Van Voorhis, F. (2001). More than minutes: teacher's roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_4
- Epstein, J. (2009). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Fawcett, L., & Garton, A. (2005). The effect of peer collaboration on children's problema-solving ability. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 157-169. <https://doi.org/10.1348/000709904x23411>
- Fernández Enguita, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Godás, A. (2015). La participación y el compromiso familiar en la escuela. En M.A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp.123-144). Madrid: Síntesis.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2007). Parent's motivations for involvement in children's education: an empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 9, 532-544. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 67, 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). *Factors determinants del rendiment educatiu: el cas de Catalunya*. Barcelona: "la Caixa".

- Hacker, D., Dunlosky, J., & Graesser, A. (Eds.) (2009). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Halgunseth, L. & Peterson, A. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: and integrated review of the literature*. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Hill, N. & Tyson, D. (2009). Parent involvement in Middle School: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K., Bates, J., & Petit, G. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Review of Educational Research*, 85(5), 3-42. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941128>
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parent involvement in children's education: why does it make a difference? *Teacher's College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant R305T010673: the social context of parent involvement. A path to enhanced achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S., Department of Education, March 22.
- INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid: INEE.
- Jung, E. & Han, H.S. (2013). Teacher outreach efforts and reading achievement in Kindergarten. *Journal of research in Childhood of Education*, 27, 93-110. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739590>
- Latunde, Y. (2017). *Research in parental involvement*. New York: Palgrave McMillan.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: IFIIE-Ministerio de Educación.
- Nermeen, E., Heather, J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Núñez, J., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., & Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en Biología: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.7127>
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of re-search findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270-300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Reparaz, R., & Jiménez, E. (2015). Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. *Participación Educativa* 4(7), 39-47. <https://doi.org/10.15332/tg.mae.2016.00489>
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle, A., Freire, C., Ferradás, M., & Rodríguez-Llorente, C. (2019). Relationship between students' prior academic achievement and homework behavioral engagement: the mediating/moderating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01047>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, M., & Deci, L. (2017). *Self-determination theory: basis psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Santos Rego, M.A., & Lorenzo M. (2015). El Programa ECO-FA-SE: una concertación familia-escuela ante el rendimiento educativo. En M.A. Santos Rego (Ed.), *El poder de la familia en la educación* (pp.215-236). Síntesis. Madrid.
- Santos Rego, M.A., Ferraces, M.J., Godás, A., & Lorenzo, M. (2018). Do cooperative learning and family involvement improve variables linked to academic performance? *Psicothema*, 30(2), 212-217. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.311>
- Santos Rego, M.A., Godás, A., & Lorenzo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes académicos. *ESE*, 23, 43-62.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A., & Morrison, F. (2008). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.005>
- Sheridan, S., & Kim, E. (2015). *Foundational aspects of family-school partnership research*. London: Springer.
- Torío, S., Peña, J. V., & Hernández, J. (2012). Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: "Construir lo cotidiano". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 343-368. <https://doi.org/10.4272/84-9745-045-0.ch11>
- Walker, J., Ice, C., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2011). Latino parent's motivation for involvement in their children's schooling. *Elementary School Journal*, 111, 409-429. <https://doi.org/10.1086/657653>
- Winne, P., & Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>

Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families*. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.

Zhang, Y. (2011). Educational expectations, school experiences, and academic achievements: a longitudinal examination. *Gansu Survey of Children and Families Papers*, 1-38.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Godás, A., Lorenzo, M., Santos, M.A., & García-Álvarez J. (2019). El entorno del proceso de implicación familiar: bases empíricas para el diseño de un programa de intervención. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 81-96. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.06

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

AGUSTÍN GODÁS OTERO. agustin.godas@usc.es

MAR LORENZO MOLEDO. mdelmar.lorenzo@usc.es

MIGUEL A. SANTOS REGO. miguelangel.santos@usc.es

JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ. jesus.garcia.alvarez@usc.es

PERFIL ACADÉMICO

AGUSTÍN GODAS OTERO. Profesor Titular de Psicología Social en la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA-USC y de la Red de Investigación RIES. Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa, e imparte, desde 1991 docencia en la materia de "Psicología Social de la Educación".

MAR LORENZO MOLEDO. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela y Vicerrectora de Comunicación, Cultura y Servicios. Pertenece al Grupo de Investigación ESCULCA-USC, la Red de Investigación RIES y la Red de Excelencia "Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento". Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación.

MIGUEL A. SANTOS REGO. Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, donde ha sido Vicerrector de Profesorado y Director del Instituto de Ciencias de la Educación. Actualmente es el Director del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la USC, además de presidente de la Comisión de Informes, Evaluación, Certificación y Acreditación (CGIACA) de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Ha sido Premio Nacional de Investigación Educativa y Premio María Barbeito de Investigación. Es coordinador del Grupo de Investigación Esculca-USC, de la Red de Investigación RIES y de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”.

JESÚS GARCÍA-ÁLVAREZ. Doctor en Educación y Profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación ESCULCA-USC, de la Red de Investigación RIES y de la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”. Ha participado en procesos de evaluación de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG). Actualmente es asesor UNED en el Centro Penitenciario de Teixeiro (A Coruña).

PARENTALIDAD PROFESIONAL EN EL ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL: PROPUESTA PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS ACOGIDOS EN CENTROS DE PROTECCIÓN
PROFESSIONAL PARENTING IN INSTITUTIONAL FOSTER CARE: PROPOSAL TO IMPROVE CARE OF CHILDREN FOSTERED IN CHILD PROTECTION CENTRES
PARENTALIDADE PROFISSIONAL NO ACOHIMENTO INSTITUCIONAL: PROPOSTA PARA MELHORAR A ATENÇÃO ÀS CRIANÇAS RECEBIDAS EM CENTROS DE PROTEÇÃO

Josefina SALA ROCA*
Universitat Autònoma de Barcelona*

Fecha de recepción: 23.IV.2019

Fecha de revisión: 02.V.2019

Fecha de aceptación: 30.VI.2019

PALABRAS CLAVE:

Educación parental
parentalidad profesional
acogimiento residencial
infancia tutelada
protección a la infancia

RESUMEN: Los estudios realizados entorno a los niños acogidos en centros de protección observan retrasos y problemáticas en la mayoría de áreas del desarrollo que dificultan su bienestar y transición a la vida independiente. Estos efectos adversos se han atribuido, en parte, al empobrecimiento educativo que supone el entorno residencial respecto al familiar. En este artículo proponemos la reconceptualización del rol del educador social como figura parental profesional para superar parte de las limitaciones asociadas al acogimiento institucional. A través de una revisión narrativa se revisan las aportaciones más relevantes que apoyan esta propuesta. En una primera parte se analizan las dificultades de los niños y adolescentes tutelados y el papel que el acogimiento residencial tiene en ellas. Posteriormente exploramos las funciones más significativas de la figura parental profesional, como son la protección y estimulación del desarrollo, la vinculación afectiva reparadora y la guía de procesos de resiliencia, y las contrastamos con el desarrollo que el acogimiento institucional ha desarrollado en ellas. Proponemos sustituir el concepto de distancia profesional, por el de proximidad óptima, en el que las experiencias personales del educador son recursos de enseñanza en su labor educadora.

CONTACTO CON LOS AUTORES
JOSEFINA SALA ROCA. Fina.Sala@uab.cat

| | |
|--|---|
| <p>KEY WORDS: Parent education professional parenting residential foster care foster children child protection</p> | <p>ABSTRACT: The studies conducted about children fostered in child protection centres find delays and issues in the majority of developmental areas which hamper their wellbeing and transition to independent living. These adverse effects have been partly attributed to the impoverished upbringing common in residential settings compared to family life. In this article, we propose a reconceptualisation of the role of the social educator as a professional parental figure as a way to overcome some of the limitations associated with institutional foster care. Through a literature review, the most important contributions supporting this proposal are examined. In the first part, the difficulties faced by fostered children and adolescents are analysed, along with the role played by residential foster care in these difficulties. After that, we explore the most significant functions of the professional parental figure, such as protection and stimulation of development, reparative affective bonds and guidance in resilience processes, and we compare them with the way institutional foster care has developed them. We propose replacing the concept of professional distance with that of optimal proximity, in which the social educator's personal experiences become teaching resources in their educational undertaking.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação parental parentalidade profissional acolhimento residencial infância protegida proteção da infância</p> | <p>RESUMO: Os estudos realizados em torno de crianças acolhidas em centros de proteção observam atrasos e problemas na maioria das áreas de desenvolvimento, que impedem o seu bem-estar e a transição para a vida independente. Esses efeitos adversos foram atribuídos, em parte, ao empobrecimento educacional que representa o ambiente residencial relativo à família. Neste artigo propomos a nova conceitualização do papel do educador social, enquanto figura parental profissional, para superar parte das limitações associadas ao acolhimento institucional. Através de uma revisão narrativa, avaliam-se as contribuições mais relevantes que apoiam esta proposta. Numa primeira parte, são analisadas as dificuldades das crianças e dos adolescentes protegidos e o papel que o acolhimento residencial desempenha sobre eles. Mais tarde, exploramos as funções mais significativas da figura parental profissional, como a proteção e estimulação do desenvolvimento, o vínculo afetivo reparador e o guia dos processos de resiliência, e comparamos os mesmos com o desenvolvimento que o acolhimento institucional desenvolveu neles. Propomos a substituição do conceito de distância profissional, pelo de proximidade ideal, em que as experiências pessoais do educador são recursos de aprendizagem no seu trabalho educativo.</p> |

1. Introducción

En España, la Administración Pública tutela 6 de cada mil niños para protegerlos de situaciones de alta vulnerabilidad, como son la negligencia o el maltrato. Según el portal del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, Infancia en Datos, el 48% de estos niños son acogidos en instituciones, mientras que el 52% son acogidos en familias. Los educadores sociales son los profesionales que asumen la educación de los niños cuya medida protectora es el acogimiento institucional. Así, los educadores se responsabilizan de acompañar al niño en sus rutinas diarias de higiene y alimentación, de su asistencia a la escuela y actividades extraescolares, de las visitas médicas, de su bienestar emocional, etc. Si bien es cierto que los educadores trabajan en equipos educativos y los niños ven a diversos educadores a lo largo del día con la rotación de turnos, un solo educador asume el rol de tutor de un niño concreto para así crear un espacio de atención más individualizado con él. Los tutores realizan los proyectos educativos individualizados de los niños que tutorizan y los respectivos informes de seguimiento. Aunque en su jornada laboral los educadores tienen a su cargo diversos niños o adolescentes, también disponen de espacios tutoriales individualizados para realizar una labor más intensa con los niños o

adolescentes de los que son tutores. Estos espacios no suelen superar una hora semanal por niño o adolescente.

Mediante una revisión narrativa de la literatura científica (Ferrari, 2015), abordaremos el estado actual de algunos debates en torno al impacto que el acogimiento familiar e institucional tienen en el desarrollo de estos niños, y propondremos algunas líneas de intervención para mejorar su atención. Para ello primero nos focalizaremos en el impacto que los dos tipos de acogimiento tienen en los niños, para pasar a analizar las posibles razones de las carencias que se observan en el desarrollo de los niños acogidos en centros residenciales. Pondremos especial atención en la labor educativa de los centros y los educadores, asumiendo que estos deben proporcionar la educación necesaria para el desarrollo físico, psicológico, social y moral que deberían haber proporcionado sus padres en el desarrollo de sus funciones.

Son muchas las investigaciones a nivel internacional que se han realizado sobre el desarrollo y evolución de estos niños. Estos estudios evidencian dificultades en áreas como la educación, la inserción laboral, los ingresos económicos, el acceso a la vivienda, la salud mental, las conductas suicidas, el abuso de sustancias y las conductas delictivas. Los datos señalan el alto nivel de vulnerabilidad de esta población, con peores

resultados que los obtenidos por niños procedentes de familias pobres (para revisión consultar, Gypen, Vanderfaellie, De Maeyer, Belenger, & Van Holen, 2017; Kääriälä, & Hiilamo, 2017; Evans, White, Turley, Slater, Morgan, Strange, & Scourfield, 2017). Resultados similares han sido observados en estudios con población española (Bernal & Melendro, 2014; Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martín, Muñoz, Rodríguez, & Pérez, 2008; Montserrat, Cases, & Bertran, 2013; Oriol-Granado, Sala-Roca, & Filella, 2014, 2015; Sainero, Del Valle, & Bravo, 2015; Sala-Roca, Jariot, Villaba, & Rodríguez, 2009).

Después de una revisión de diversos estudios, Kääriälä y Hiilamo (2017) señalan que los déficits encontrados tienen tres posibles orígenes. En primer lugar, las condiciones personales y la acumulación de experiencias adversas, previas a la entrada en el sistema de protección, podrían haber producido un deterioro de tal magnitud, que no pueda ser compensado por la medida protectora. En segundo lugar, otra causa se hallaría en que las medidas protectoras pueden tener por sí solas una incidencia negativa en el desarrollo de los niños y adolescentes. Esta posibilidad resulta altamente preocupante porque implicaría que la medida protectora podría infligir más perjuicios que beneficios. En tercer lugar, el apoyo que reciben en su transición a la vida independiente cuando llegan a la mayoría de edad sería inadecuado o insuficiente. A estos tres factores se añadiría la falta de estabilidad en los recursos, en las familias de acogida y en las escuelas, que además de limitar la continuidad del trabajo realizado por los diferentes agentes, supone la acumulación de experiencias de pérdida (Gypen et al., 2017).

Es difícil comparar el impacto diferencial del acogimiento institucional y el familiar, porque si bien es cierto que se encuentran resultados distintos –generalmente a favor del acogimiento familiar–, la severidad de las problemáticas y la edad de los niños en acogimiento familiar o institucional no es equivalente. Hay una mayor concentración de niños y adolescentes con problemas conductuales o de salud mental en acogimiento institucional. Asimismo, la media de edad de los niños que no tienen acceso al acogimiento familiar es mayor y, por lo tanto, estos han acumulado durante más tiempo adversidades en el período previo a la adopción de la medida protectora. Por otra parte, en acogimiento familiar entra una mayor proporción de niños con desarrollo cognitivo normal que en acogimiento institucional (para revisión consultar, Leloux-Opmeer, Kuiper, Swaab, & Scholte, 2016).

A pesar de las limitaciones que acabamos de señalar, la mayoría de los investigadores

consideran que el acogimiento institucional puede ser dañino, y que la opción preferente es el acogimiento familiar, o incluso algunos consideran que podría ser preferente dejar al niño con su familia biológica antes que acogerlo en un centro residencial. Uno de los argumentos que se esgrimen es que muchos de los problemas que se observan en los niños que están en acogimiento institucional desaparecen en el periodo siguiente a la adopción, lo que evidenciaría que el entorno familiar tendría un poder reparador que no presenta el institucional. Otro argumento que sustentaría esta tesis es que cuando son acogidos en centros los niños experimentan retrasos añadidos en muchos parámetros del desarrollo, existiendo además una correlación positiva entre dichos retrasos y el tiempo de permanencia en el centro. En esta misma línea se señala que los retrasos en el desarrollo de la atención y las funciones ejecutivas se observarían solo en los niños institucionalizados (Dozier, Zeanah, Wallin, & Shaffer, 2012; Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2016).

La mayoría de los países consideran el acogimiento en familia como la opción preferente (Fernández del Valle & Bravo, 2013). En España el modelo de protección es mixto, hallándose la mitad de los niños en acogimiento familiar (52%) y la otra mitad en acogimiento institucional (48%) (datos de infancia del Ministerio). Esto en parte se produce porque en España no hay suficientes familias dispuestas a acoger, y muchos de los niños que entran en el sistema de protección tienen edades entre la pubertad y la adolescencia, momentos en que los procesos de acogida son más difíciles. No obstante, es importante también tener presente que un porcentaje importante de los acogimientos familiares (26%) fracasa (López, del Valle, Montserrat, & Bravo, 2011) y que en estos casos el recurso residencial puede adaptarse mejor a las necesidades de estos niños y adolescentes. Es por ello que los centros residenciales son y serán en el futuro un recurso indispensable en la protección de los niños y adolescentes en el sistema de protección.

Los centros residenciales persiguen ofrecer un entorno educativo alternativo a la familia nuclear en el que el niño pueda sentirse seguro, recuperarse de las experiencias de negligencia y trauma, desarrollarse y, cuando sea el momento, prepararse para la vida autónoma. Para ello, los niños acogidos en centros requieren que estos les proporcionen un entorno seguro y la educación integral que deberían haber recibido en el entorno familiar del que han sido apartados. Se han realizado importantes contribuciones para mejorar la calidad de la atención residencial (Del Valle, Bravo, Martínez, & Santos, 2013), pero se

requieren mayores esfuerzos para lograr que el acogimiento residencial pueda ofrecer el apoyo y estímulo que puede aportar una familia. La hipótesis de partida de esta revisión es que el acogimiento residencial queda altamente limitado por una conceptualización excesivamente técnica del educador social y por una malinterpretación de la distancia profesional, que puede ser un buen instrumento de protección del *burnout*, pero que orienta en la dirección contraria a la vinculación afectiva reparadora que estos niños necesitan. Estos elementos estarían limitando y socavando las funciones educativas del educador social y su potencial impacto. Por ello, proponemos el concepto de Parentalidad Profesional con la finalidad de reubicar el rol del educador social como educador integral y superar algunas barreras a las que se ha enfrentado esta figura profesional en la transición del modelo asistencial al modelo socioeducativo. Con parentalidad profesional nos referiremos a la asunción de las funciones familiares por parte del pedagogo o educador social en el acogimiento en centro residencial; si bien esta figura ya existe en el acogimiento familiar profesional.

2. La educación familiar en la transición del modelo asistencialista al modelo socioeducativo en la protección a la infancia

En los años 90, después de numerosos estudios en los que se evidenciaba el impacto negativo de la institucionalización en el desarrollo, aparecieron diferentes informes señalando la necesidad de cambiar estas grandes instituciones por residencias de tamaños más familiares, con tiempos de estancia inferiores, edades de acogida superiores, equipos de profesionales especializados y programas socioeducativos que superaran el mero asistencialismo (p.ej. *The Quality of Care, Home, 1992*; *Acommodating Children, 1992*). En consecuencia, se iniciaron reformas en los sistemas de protección, con importantes divergencias entre países. Así, en algunos estados se cerraron la mayoría de las instituciones, acogiendo a los niños en familias; y en otros, como es el caso de España, se diversificaron los recursos manteniendo gran parte de las instituciones y adaptándolas a las recomendaciones (Fernández del Valle & Bravo, 2013). En estas tres décadas se han adoptado regulaciones para, progresivamente lograr centros de tamaño familiar e intervenciones más individuales y educativas. Así paulatinamente las antiguas instituciones están reorganizando sus edificios para tener tamaños inferiores, profesionalizando sus equipos, desarrollando programaciones, proyectos y evaluaciones educativas, etc.

En estos años se ha avanzado en la tecnificación de la intervención, pero las evidencias aportadas por los estudios sobre el impacto del acogimiento institucional no alejan la preocupación. Si consideramos los resultados, parece que la eficiencia de la intervención continúa estando muy por debajo de la que realizan los adultos no profesionales que asumen la educación de estos niños desde un rol parental de acogida (Dozier et al., 2012; Gypen et al., 2017). Esto ha motivado que muchos países hayan optado por limitar el acogimiento residencial a los niños con graves problemas de salud mental o discapacidad. Sin embargo, esta política también presenta importantes problemas, especialmente con los adolescentes que no siempre aceptan la imposición de una familia de acogida, que puede conducir a múltiples rupturas, fracasos y continuos cambios de familia que ahondan en el trauma (Vinnerljung, Sallnäs, & Berlin, 2017). En esta línea, en los últimos años algunos investigadores han apuntado que los centros residenciales pueden ofrecer una mayor estabilidad a los niños y adolescentes para los que el acogimiento familiar no es adecuado o deseado (Holmes, Connolly, Mortimer, & Hevesi, 2018). Es por ello que disponer de un modelo de protección con diversas opciones en cuanto a tipo de medidas y recursos, permite poner en el centro de las decisiones al niño y sus necesidades. Pero esto no elimina, sino que hace más urgente, la necesidad de explorar estrategias para lograr un impacto más positivo de los centros residenciales en el desarrollo de los niños.

Si analizamos la evolución del acogimiento institucional y familiar en las últimas décadas, observamos que las estrategias de mejora parecen haber seguido dos rutas diferentes. Mientras que en el acogimiento familiar los principales esfuerzos se han focalizado en el empoderamiento y formación en habilidades parentales, tanto para mejorar el proceso y los resultados del mismo (Balsells et al., 2015), como para prevenir el desamparo (Orte et al. 2016); en el acogimiento residencial los esfuerzos se han dirigido mayoritariamente a establecer estándares de calidad en recursos e intervenciones desde un punto de vista más técnico-educativo. No obstante, la relación con los educadores es un eje fundamental del bienestar percibido de niños y adolescentes (Llosada-Gistau, Casas, & Montserrat, 2017).

En el acogimiento residencial se asume que los centros son el hogar de los niños; no obstante, en las regulaciones y proyectos educativos no se hace referencia a la educación familiar, obviando la importancia que esta tiene para el desarrollo infantil y adolescente. Si bien es cierto que en los proyectos educativos se incluyen planes de

trabajo de las áreas comunicativas, sociales, escolares, etc., la educación familiar es más amplia, y requiere que algún adulto asuma las funciones parentales, y ello implica la vinculación afectiva y organización de los tiempos en función de las necesidades de los niños, lo cual puede ser difícil de compatibilizar con las aspiraciones y demandas laborales de los educadores. También es posible que la prudencia y el temor de profesionales y centros a que las familias de origen vivan la parentalidad profesional como un intento de usurpar su figura y menoscabar su vínculo con el niño, haya generado una cierta autocensura a la hora de asumir funciones parentales (Holmes et al., 2018). La familia de origen será siempre un referente fundamental para los niños y adolescentes (Gradañlle, Montserrat, & Ballester, 2018); pero estamos en una sociedad en la que cada día se acepta más la aloparentalidad (Holmes et al., 2018).

Los niños necesitan de una figura parental presente que atienda sus necesidades y guíe sus aprendizajes. Esta figura es asumida por los padres acogedores en la medida de acogimiento familiar, y debería ser suplida por los educadores sociales en el entorno residencial. Es lógico que el educador no sienta la motivación natural que confiere el vínculo de apego para realizar estos intensos esfuerzos; y su motivación deberá surgir de la comprensión de las necesidades de los niños y la consciencia del impacto de su intervención. Es por ello que es fundamental que el profesional comprenda la trascendencia de su intervención, no solo en el presente, sino también en la vida futura del niño y adolescente.

En países como España, con una elevadísima tasa de paro juvenil, la familia es el salvavidas de la mayoría de los jóvenes, y estos no se independizan hasta edades muy avanzadas. Pero los jóvenes que están en el sistema de protección no disponen de una familia con este potencial protector. Las ayudas para afrontar la transición a la vida independiente sin recurrir a la familia nuclear son muy escasas, y no siempre se adecúan al perfil y necesidades de los jóvenes (Comasolivas, Sala-Roca, & Arpón, 2018). Por consiguiente, la intervención más efectiva consistirá en gran medida en el desarrollo de habilidades

y recursos personales y sociales durante la infancia y adolescencia que serán necesarios para la transición a la autonomía, y para encontrar apoyos en las diferentes etapas de su vida. Esta provisión de aprendizajes y recursos no se puede realizar en un periodo de un año, que es el tiempo usualmente previsto en los planes de egreso, sino que debe realizarse desde la primera infancia. Así por ejemplo, para acceder a un trabajo se requieren unas competencias básicas de empleabilidad que empiezan a conformarse antes de la pubertad (Arnau-Sabatés, Marzo, Jariot, & Sala-Roca, 2014) y un buen nivel formativo que se asienta en los aprendizajes escolares básicos (Cassarino-Perez, Crous, Goemans, Montserrat, & Sarriera, 2018).

3. Parentalidad profesional en el acogimiento institucional

La familia es esencial en el desarrollo humano. Cubre las necesidades básicas, aporta protección, bienestar físico y emocional, y es la principal fuente de estímulos para el desarrollo de las habilidades instrumentales, comunicativas, cognitivas y socioemocionales. La familia constituye el primer espacio de socialización donde aprendemos a relacionarnos; construimos la autoestima y las emociones evaluativas, etc. Asimismo, la familia nos aporta capital cultural y social, transmitiendo conocimientos sobre el entorno y favoreciendo relaciones que necesitaremos para poder integrarnos positivamente en la sociedad.

La asunción de la guarda y educación de un niño o adolescente que ha sufrido negligencia o maltrato implica diversas responsabilidades. Es por esto por lo que en el acogimiento residencial la función parental no solo debe abordar las necesidades básicas, estimular y guiar el desarrollo y los aprendizajes, velar y abogar por el bienestar e intereses del niño; sino también aportar espacios y experiencias para la superación de la impronta que ha dejado la negligencia y el maltrato. En este contexto el educador no solo debe desarrollar las funciones de cuidado y estimulación en ausencia de los padres, sino también convertirse en un tutor de resiliencia.

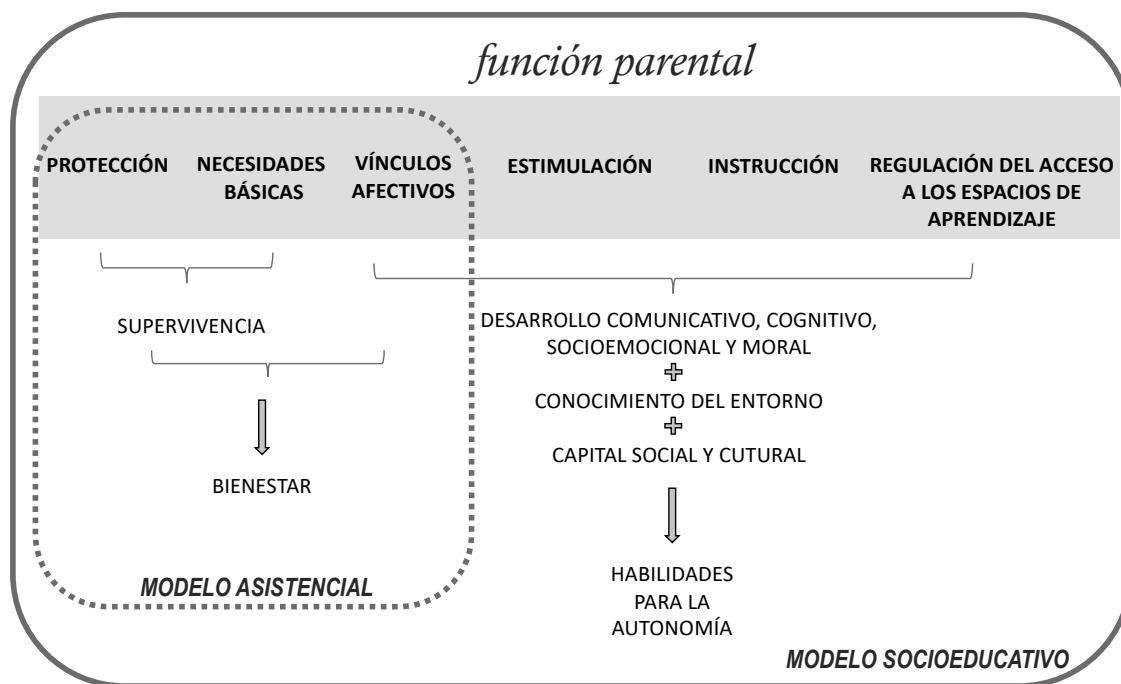


Figura 1. Parentalidad profesional y modelos de intervención.

3.1. Función protectora

Entre las diferentes funciones que comporta la parentalidad profesional, la función protectora es en la que todos los profesionales coincidirían. Ciertamente muchos niños experimentan un alivio cuando entran en el acogimiento residencial, porque les ofrece un lugar estable en el que vivir en el que el acceso a los servicios básicos y la alimentación está asegurado. La profesionalización de los cuidadores y la vigilancia de la administración ha supuesto una reducción drástica de los abusos que en épocas pasadas podían producirse en estas instituciones. En la actualidad, los principales riesgos en materia de seguridad la pueden constituir los jóvenes del mismo centro o del entorno que sean modelos de riesgo debido al consumo o actividades delictivas. En este ámbito aún queda mucho trabajo por realizar puesto que los jóvenes tutelados tienen una probabilidad 50 veces mayor que sus pares no tutelados de entrar en un centro de justicia juvenil, y casi la totalidad de estos jóvenes proceden de medidas de acogimiento institucional (Oriol-Granado et al., 2015). El contacto con modelos inadecuados es un problema al que se enfrentan también muchas familias que residen en barrios con altas tasas de delincuencia; y abordarlo supone invertir esfuerzos en el desarrollo moral, y vincular al niño o adolescente a deportes o actividades que no solo eviten que tengan un exceso de tiempo libre sin contenido, sino que también mejoren su autoestima. En este ámbito pocos jóvenes en los centros de acogida disponen de espacios de ocio compartido

con sus educadores, experiencias esenciales para su formación y desarrollo (Sala-Roca et al., 2012).

Otro problema, no menos importante, que deberán abordar los educadores sociales son los casos de rechazo, acoso moral y bullying que sufren en la escuela muchos niños acogidos en centros (Martin, Muñoz, Rodríguez, & Pérez, 2008; Vacca & Kramer-Vida, 2012). Los educadores, como cualquier otro padre o madre, deberán estar atentos para detectar posibles situaciones de acoso que puedan estar viviendo sus tutorados en los espacios externos al centro, e intervenir cuando se produzcan. Si bien estas experiencias son altamente lesivas para todos los niños, aún lo son más en niños con experiencias de trauma, sin amigos íntimos, ni una familia que aporte seguridad emocional.

3.2. Vinculación reparadora

Una de las funciones más importantes de la parentalidad profesional es la creación de una vinculación afectiva reparadora. El vínculo de apego estimula el desarrollo socioemocional e impronta la representación mental de las relaciones sociales y lo que se puede esperar de las personas del entorno.

Muchos de los niños tutelados tienen un apego inseguro (Vorria et al., 2003). Se calcula que los niños que han sufrido maltrato tienen 80 veces más de posibilidades de desarrollar un apego inseguro, ansioso, ambivalente o desorganizado (para revisión ver Sutton, 2019). En la mochila de experiencias traumáticas y maltrato, frecuentemente se suma la experiencia de verse separados de su hogar, amigos

y compañeros del colegio o del barrio, familiares y conocidos. Es usual que estos niños vivan diversos cambios de centro, con la destrucción y desarraigo del nuevo tejido social que pudieran haber construido. Esto ahondará más en las dificultades para generar relaciones de confianza y vinculación como las que requiere una amistad.

Los vínculos ansiosos suelen conducir a dependencias afectivas y miedo al rechazo (Lecannelier, 2002); mientras que los episodios de rabia y hostilidad caracterizan a los vínculos ambivalentes (Kerr, Melley, Travea, & Pole, 2003). Cuando el comportamiento parental es muy distorsionado, con conductas de abandono, atemorizantes o sexualizadas, como ocurre con los apegos desorganizados, las expectativas de respuesta que se construyen en esta relación quedan teñidas de agresividad, sexualidad o indiferencia (Hawkins-Rodgers, 2007). No obstante, las mayores dificultades las tendrán los niños que no logran construir ningún vínculo afectivo en los primeros años de vida y presentan un trastorno reactivo del vínculo. Existe una alta prevalencia de este trastorno en los niños tutelados, y se asocia a las experiencias graves de maltrato y al ingreso en centros en los primeros años de vida (Minnis et al., 2013).

Los apegos inseguros tienen consecuencias concatenadas que amplifican su impacto a largo plazo. Así, las limitaciones que suelen comportar los apegos inseguros en el desarrollo socioemocional dificultan la creación de relaciones sociales sólidas y confiables con las que construir la red de apoyo social, fundamental para afrontar las múltiples dificultades con las que se enfrentarán en su prematura y forzada transición a la vida independiente. Los estudios coinciden en que la mayoría de los jóvenes tutelados tienen redes de apoyo pobres (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Hook & Courtney, 2011; Martin et al., 2008; Sala-Roca, Villalba, Jariot, & Arnau, 2012). En este sentido los jóvenes señalan que los centros tienen una escasa implicación en facilitar que estos puedan crear redes sociales (Sala-Roca et al., 2012).

Boris Cyrulnik (2002) señala que los estilos de vinculación inseguros pueden reconstruirse a través de vínculos afectivos reparadores. Es frecuente que los jóvenes presenten resistencias al acompañamiento educativo que les ofrece su tutor (Villalba, 2017). Estas resistencias suelen ser fruto del malestar y de la desconfianza generada por tantas experiencias de ruptura. Para vencerlas será necesario construir un vínculo afectivo reparador con los profesionales y que estos últimos se conviertan en una persona confiable y disponible. El adolescente debe sentir que su educador tiene un interés real y auténtico, y experimentar

que cuando requiere de su apoyo, este le responda en un periodo de tiempo razonable.

Algunos jóvenes experimentan vínculos con algún educador que perduran más allá del tiempo de permanencia en el centro (Sala-Roca et al., 2012). No obstante, muchos profesionales han malinterpretado el concepto de “distancia profesional”. Los jóvenes se quejan de la falta de proximidad de sus educadores, en el sentido que estos tienen acceso a su intimidad, pero que nunca hablan de sus vidas (Soldevila, Peregrino, Oriol, & Filella, 2013), desperdiciando no solo un espacio que facilitaría el vínculo, sino también un recurso educativo familiar básico. El concepto de “distancia profesional” debería cambiarse por el de “proximidad óptima”. De hecho, la empatía e implicación son los aspectos que más valoran los jóvenes de los profesionales (Montserrat & Melendro, 2017), siendo la satisfacción de la relación con el educador uno de los factores que más contribuye al bienestar de los jóvenes (Llosada-Gistau et al., 2017).

Como dice Maturana, la transformación ocurre en la convivencia y, a partir del lenguaje y la narrativa de nuestras experiencias, se expande el mundo al que tiene acceso el niño (Maturana, 2004). Los padres explican experiencias presentes y pasadas como parábolas educativas que permiten a sus hijos adquirir aprendizajes sin necesidad de haberlas experimentado. Esta es una estrategia educativa que ha conformado la evolución del género humano. Un educador que no utiliza sus experiencias vitales para ilustrar aquellos valores o aprendizajes que intenta transmitir, empobrece su potencial educativo. Ciertamente compartir toda esta experiencia sobrepasa los tiempos previstos de tutorías, por eso es necesario utilizar los tiempos que la cotidianidad ofrece, como son los desplazamientos, las comidas, los tiempos de sofá, el tiempo lúdico, etc. El uso de estos tiempos cotidianos es lo que configura el potencial educativo del entorno familiar. Es una educación mayoritariamente informal y no planificada, pero de gran impacto y trascendencia.

3.3. Estimulación del desarrollo

Muchos niños y adolescentes tutelados presentan retrasos en el desarrollo de habilidades y aprendizajes. Estas carencias tejerán una telaraña de exclusión en su vida. Así, los retrasos en el desarrollo cognitivo (Dozier et al., 2012) enlazarán con el fracaso escolar (Montserrat et al., 2013; Sala-Roca et al., 2009) dificultando sus opciones futuras de inserción laboral (Courtney & Dworsky, 2006; Sala-Roca et al., 2009) y configurando un camino a la pobreza crónica (Naccarato, Brophy, & Courtney,

2010). Esta situación se verá agravada por las menores habilidades socioemocionales de estos jóvenes (Oriol-Granado, et al., 2014; Zárate-Alva & Sala-Roca, 2019) que conducen a redes sociales pobres, sin potencial de apoyo real (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martin et al., 2008).

En algunos casos, estos retrasos del desarrollo se han originado en las situaciones de maltrato vividas antes de la tutela, o tienen una raíz genética; pero en otros, la causa podría estar en la insuficiente capacidad estimuladora del entorno residencial (Kääriälä, & Hiilamo, 2017). Ciertamente las ratios elevadas dificultarían esta labor; pero otros centros educativos, como los centros de educación infantil o la propia escuela, deben asumir ratios mayores.

Las tasas elevadas de fracaso escolar en estos niños y adolescentes (Montserrat, Casas, & Bertran, 2013) es altamente preocupante. Un porcentaje importante de niños ingresan en los centros ya acarreado historias de absentismo y de retraso escolar. El bajo autoconcepto académico que comportan los retrasos en los aprendizajes supone un desgaste emocional que fácilmente puede derivar en la desmotivación y absentismo, con el riesgo añadido que suponen las horas de calle sin supervisión.

La implicación de los padres tiene un alto impacto en los progresos escolares y especialmente cuando el niño presenta dificultades (para revisión ver Spera, 2005). Por consiguiente, la figura parental profesional debe dedicar una parte significativa de su tiempo a ayudar al niño a superar las dificultades con los aprendizajes, y a buscar fuentes de apoyo adicional. Como en cualquier familia, también el educador puede aprovechar los recursos que brindan los hermanos y la tutoría entre iguales, con beneficios bidireccionales; no solo en las habilidades académicas, sino también en las habilidades sociales, la autoestima, y el desarrollo moral que suponen para ambos. Este es un ámbito en el que se requiere un importante esfuerzo, ya que en muchos centros los espacios no son adecuados para poder concentrarse y los apoyos educativos escolares son escasos (Sala-Roca et al., 2012).

El desarrollo socioemocional es otra de las áreas en la que los padres profesionales deben poner especial atención puesto que el desarrollo socioemocional es uno de los predictores más claros de la inserción sociolaboral de los jóvenes tutelados (Sala-Roca et al., 2009). Por otra parte, más de la mitad de los niños en los centros residenciales presentan problemas psicológicos (González-García, Bravo, Arruabarrena, Martín, Santos, & Del Valle, 2017), que sin una adecuada educación socioemocional pueden derivar en trastornos.

Parke et al. (2002) señalan que las estrategias que utiliza la familia para promover el desarrollo socioemocional son: el modelaje, ya que los padres constituirían un modelo de las habilidades; las instrucciones/explicaciones que los adultos dan acerca de las emociones y las estrategias de regulación; y la regulación que los cuidadores hacen del acceso a las oportunidades de aprendizaje que existen en el entorno. Desde este modelo, el educador social deberá crear espacios en el centro con climas emocionales positivos y tomar conciencia del poder que ejerce como modelo. Diversos estudios señalan que el clima emocional del hogar, las conductas parentales vinculadas a las emociones de los niños y el aprendizaje observacional afectan necesariamente en la seguridad y regulación emocional de los niños y en su ajuste social (para revisión, Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007).

Asimismo, como figura parental profesional, el educador también deberá facilitar el acceso a las oportunidades formativas del entorno que, a parte de estimular el desarrollo socioemocional, permitirá la adquisición de una parte esencial del capital social. Las redes sociales de los niños que han sido acogidos en centros son muy limitadas, e incluso en algunos casos, inexistentes (Bravo & Fernández del Valle, 2003; Martin, et al., 2008; Sala-Roca, et al. 2012). Además, experimentan múltiples rupturas con su entorno y experiencias de desarraigo. A la primera separación del entorno familiar y social, se suman diversos cambios de centro y/o familia, imposibilitando el sentido de pertenencia, dificultando la construcción de una red de apoyo y limitando las interacciones sociales y el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Las redes sociales en la infancia se construyen compartiendo espacios de juego. Es por esto, por lo que muchos padres los propician llevando al parque a sus hijos, haciendo salidas con otros padres que tienen hijos de la misma edad, invitando a jugar o merendar a casa a los compañeros de su clase, que a su turno les invitarán a las suyas. Este tipo de prácticas no se realizan en el acogimiento institucional. Esto conlleva que el niño quede excluido de las complicidades y relaciones sociales en sus centros escolares, y rehúyen las situaciones que pueden evidenciar que no viven en un hogar familiar, como suele suceder si algún compañero les invita y se debe pedir permiso a los educadores. Algunos centros conscientes de la necesidad de crear las oportunidades necesarias para que el niño pueda construir una red de amistades normalizada, animan a los niños a invitar a sus compañeros a hacer los deberes en el centro, a comer, etc. Sin embargo, estas prácticas son poco frecuentes (Marzo, Sala, Jariot, Arnau, 2016).

3.4. Educar para afrontar la vida cotidiana

El conocimiento del entorno, las relaciones sociales y los valores necesarios para vivir en una sociedad humana, no tienen aula. La mayoría de niños aprenden como funciona su mundo acompañando a sus padres en sus actividades. Conocen su entorno (calles, mercados, medios de transporte, etc.) observando como se desenvuelven sus padres en él. A edades tempranas imitan a sus padres en tareas de limpieza y cocina, y sus padres les dejan colaborar en estas actividades. Si bien esto puede producirse de forma natural en el acogimiento familiar, no ocurre en el acogimiento residencial en España. Los niños que ingresan a una edad temprana en los centros no suelen tener acceso a todos los espacios que cualquier niño tiene en su hogar. Los centros suelen argumentar que es más cómodo organizar las compras, cocinar o lavar sin la presencia de los niños, sin tomar conciencia de la privación de estimulación e información que ello comporta. Otras veces aluden a reglamentaciones de seguridad existentes que son contradictorias con la misión educativa asignada a los centros, pero que podrían ser sorteables con un poco de ingenio. De hecho, hay centros que se organizan para que los niños de vez en cuando participen en tareas como la compra, la limpieza, en talleres de cocina, en reparaciones domésticas, aprendan a utilizar el transporte de forma autónoma, priorizar y gestionar presupuestos, etc. Es decir, se organizan para permitir a los niños el acceso a espacios educativos familiares a los que tienen acceso los niños que están en acogimiento familiar. Pero estas experiencias son puntuales (Marzo et al., 2016).

3.5. Tutor de resiliencia

Finalmente, uno de los retos más complejos para el educador social, como también lo es para cualquier figura parental, es el de empoderar a los jóvenes y acompañarlos en la superación de sus traumas convirtiéndose en tutor de resiliencia (Ciurana, 2016; Melendro, Montserrat, Iglesias, & Cruz, 2016). Los estudios apuntan que los procesos de resiliencia y superación de situaciones altamente adversas, como las que han vivido los niños y adolescentes tutelados, deben buscarse en múltiples factores del propio niño y su entorno, y las transacciones entre ambos tipos de factores. En algunos casos, se trata de descubrir talentos o desplegar habilidades sociales, en otros de encontrar un sentido y propósito a la vida. Los catalizadores del proceso de resiliencia podrán ser diferentes en cada niño, si bien suele siempre haber un proceso de comprensión y aceptación de

la propia historia, un proceso de empoderamiento, unos facilitadores como pueden ser el humor, los talentos, la autoestima positiva, las habilidades sociales, etc.; y unas figuras de apoyo que pueden ser un educador, un profesor, un empleador, etc. (Kumpfer, 2002). El educador social podrá convertirse en un tutor de resiliencia guiando al niño o adolescente a comprender y aceptar la propia historia a través de la narrativa, y acompañándole en su proceso de duelo y superación (Cyrulnik, 2002). De hecho, muchos jóvenes extutelados señalan que su tutor fue una pieza esencial en el proceso de superación (Sala-Roca et al., 2012). Sin embargo, aun hay mucho camino por recorrer para lograr que haya un porcentaje mayor de adolescentes que logren superar sus traumas, y acceder a la vida adulta sin las trampas que las adversidades vividas han tejido en sus vidas, y que los han llevado a un centro de justicia juvenil, o a tener problemas de consumo de sustancias, o a encontrarse viviendo en la calle, etc.

4. Conclusiones

Son diversas las razones que pueden conducir a que un niño sea separado de su familia de origen porque se considera que esta constituye un entorno deficiente o incluso dañino para su desarrollo. Es una alta responsabilidad la que se encomienda a los educadores sociales que deben cuidar y educarlos en los centros residenciales. Las evidencias empíricas de las carencias que presentan los niños que viven en centros de protección suscitan muchas dudas entorno a la eficiencia de la medida de separación, e incluso se apunta en ocasiones que es lesiva (Dozier et al., 2012). Por otra parte, los estudios coinciden en que los centros de protección son entornos más empobrecidos que las familias de acogida y que no estimulan suficientemente el desarrollo de los niños (Gypen et al., 2017). Algunos centros introducen prácticas educativas que incorporan elementos de la educación familiar, sin embargo, son experiencias puntuales que no se han extendido a todos los recursos residenciales (Marzo et al., 2016).

En este manuscrito hemos propuesto ubicar la figura parental profesional en el centro del acogimiento residencial, hemos explorado funciones relevantes que deberían desarrollarse, como el establecimiento de vínculos reparadores, la estimulación del desarrollo y el apoyo y guía de los procesos de resiliencia, y las investigaciones que apuntan que aún existen algunos déficits al respecto. Este recorrido nos permite aseverar que aún se requieren cambios estructurales para ubicarnos plenamente en el modelo socioeducativo. Se han realizado avances diseñando instrumentos

y procedimientos desde el punto de vista metodológico, pero se requiere también de un cambio de posicionamiento conceptual resituando el rol del educador social en la figura parental profesional. El marco de aloparentalidad en el que se ubica el acogimiento familiar, también es posible en el acogimiento institucional. El educador social como figura parental deberá orientar su intervención al principio de “proximidad óptima”, la creación de vínculos reparadores e incorporar estrategias que habitualmente utilizan las familias, como son las apuntadas por Parke et al. (2002): modelaje, instrucción y regulación a los espacios y experiencias de aprendizaje. Las experiencias vitales del educador se convertirán en recursos significativos en este nuevo rol.

La preparación para la vida post-18 debe iniciarse el primer día en que el niño ingresa en el sistema de protección, porque las capacidades que se requerirán en ese momento se sustentan en el propio

desarrollo comunicativo, cognitivo, socioemocional y moral y el conocimiento del mundo. Esta preparación no es posible en un modelo asistencialista orientado a cubrir las necesidades básicas, ni tampoco con profesionales que adopten un posicionamiento fundamentalmente técnico. El desarrollo de las competencias necesarias para afrontar la vida de forma autónoma requiere de la educación que solo unos padres implicados pueden proporcionar. Cuando la familia biológica no puede realizar esta función de forma pertinente, la función parental debe ser asumida de forma substitutoria por una familia de acogida, o por un padre profesional en un entorno institucional o de familia profesional. No obstante, la parentalidad substitutoria, profesional o no, también puede ser negligente si no se asumen las funciones y responsabilidades que comporta, poniendo en tela de juicio el acogimiento como medida protectora frente a las negligencias de la familia de origen.

Nota

* Nota: para no hacer pesada la lectura con formas dobles, se ha utilizado la forma masculina para referirse de forma genérica a ambos sexos.

Referencias

- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M. T., Jariot, M., & Sala-Roca, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.802227>
- Balsells, M. À., & Pastor, C. (coord.) (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de publicaciones. Disponible en: <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/docs2016/CaminarenFamilia.pdf> & <http://www.caminarenfamilia.com>
- Bernal Romero, T., & Melendro Estefanía, M. (2014). Bonding in adolescents undergoing rights restoration processes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 10(2), 193-206.
- Bravo, A., & Fernández del Valle, J. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psichothema*, 15(1), 136-141. <http://hdl.handle.net/10651/26756>
- Cassarino-Perez, L., Crous, G., Goemans, A., Montserrat, C., & Sarriera, J. C. (2018). From care to education and employment: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 407-416. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2018.08.025>
- Ciurana, A. (2016). *El tutor de resiliència al sistema de protección a la infancia*. Tesis doctoral. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/104185/1/ACS_TESI.pdf
- Comasolivas, A. C., Sala-Roca, J., & Marzo, T. E. (2018). Residential resources for the transition towards adult life for fostered youths in Catalonia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
- Courtney, M. E., & Dworsky, A. (2006). Early outcomes for young adults transitioning from out-of-home care in the U.S.A. *Child and Family Social Work*, 11, 209-219. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2006.00433.x>
- Cyrlunik, B. (2002). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Del Valle, J. F., Bravo, A., Martínez, M., & Santos, I. (2013). *Estándares de calidad en acogimiento residencial EQUAR*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Dozier, M., Zeanah, C. H., Wallin, A. R., & Shaffer, C. (2012). Institutional care for young children: Review of literature and policy implications. *Social issues and policy review*, 6(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2011.01033.x>

- Evans, R., White, J., Turley, R., Slater, T., Morgan, H., Strange, H., & Scourfield, J. (2017). Comparison of suicidal ideation, suicide attempt and suicide in children and young people in care and non-care populations: Systematic review and meta-analysis of prevalence. *Children and Youth Services Review*, 82, 122-129. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.09.020>
- Fernández del Valle, J., & Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257. <https://doi.org/10.5093/in2013a28>
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 24(4), 230-235. <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100-106. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.12.011>
- Gradañlle, R., Montserrat, C., & Ballester, L. (2018). Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. *Children and Youth Services Review*, 89, 54-61. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.04.020>
- Gypen, L., Vanderfaellie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.02.035>
- Hawkins-Rodgers, Y. (2007). Adolescents adjusting to a group home environment: a residential care model of re-organizing attachment behaviour and building resiliency. *Children and Youth Services Review*, 29, 1131-1141. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2007.04.007>
- Holmes, L., Connolly, C., Mortimer, E., & Hevesi, R. (2018). Residential group care as a last resort: Challenging the Rhetoric. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35(3), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1455562>
- Hook, J. L., & Courtney, M. E. (2011). Employment outcomes of former foster youth as young adults: The importance of human, personal, and social capital. *Children and Youth Services Review*, 33(10): 1855-1865. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2011.05.004>
- Howe, L. (1992): *The Quality of Care*. Local Government Management Board.
- Kääriälä, A., & Hiilamo, H. (2017). Children in out-of-home care as young adults: A systematic review of outcomes in the Nordic countries. *Children and Youth services review*, 79, 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.05.030>
- Kerr, S., Melley, A., Travea, L., & Pole, M. (2003). The relationship of emotional expression and experience to adult attachment style. *Individual Differences Research*, 1, 108-123.
- Lecannelier, F. (2002). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Revista Persona y Sociedad*, 16, 99-110.
- Kumpfer K.L. (2002) Factors and Processes Contributing to Resilience. In: Glantz M.D., Johnson J.L. (eds) *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series*. Springer, Boston, MA
- Lecannelier, F. (2002). Apego y autorregulación en el desarrollo humano. *Revista Persona y Sociedad*, 16, 99-110.
- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., & Scholte, E. (2016). Characteristics of children in foster care, family-style group care, and residential care: A scoping review. *Journal of child and family studies*, 25(8), 2357-2371. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0418-5>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective well-being of children in care?. *Child Indicators Research*, 10(3), 735-760.
- López, M. L., del Valle, J. F., Montserrat, C., & Bravo, A. (2011). Factors affecting foster care breakdown in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 111-122. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.9
- Martin, E., Muñoz, M. C., Rodríguez, T., & Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Marzo Arpón, T., Sala Roca, J., Jariot, M., & Arnau, L. (2016). ¿Cómo desarrollan los centros residenciales de acción educativa las competencias básicas de empleabilidad en los adolescentes tutelados?. <https://ddd.uab.cat/record/170235> [Consultado el 3 junio de 2019].
- Maturana, H. R. (2004). *Transformación en la convivencia*. JC Sáez Editor.
- Melendro, M., Montserrat, C., Iglesias, A., & Cruz, L. (2016). Effective social education of exclusion: Contributions from social pedagogy. *European Journal of Social Work*, 19(6), 931-945. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1082982>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. *Infancia en datos*. <http://www.infanciaendatos.es> [Consultado el 3 de junio de 2019]
- Minnis, H., Macmillan, S., Pritchett, R., Young, D., Wallace, B., Butcher, J., ... & Gillberg, C. (2013). Prevalence of reactive attachment disorder in a deprived population. *The British Journal of Psychiatry*, 202(5), 342-346. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.112.114074>

- Montserrat, C. & Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación xx1*, 20(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.19034>
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
- Naccarato, T., Brophy, M., & Courtney, M. E. (2010). Employment outcomes of foster youth: The results from the Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Foster Youth. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 551-559. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.11.009>
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella G. (2015). Juvenile delinquency in youths from residential care. *European Journal of Social Work*, 18, 211-227. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.892475>
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., & Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334- 340. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.009>
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., Gomila, M. A., Blesa, I., Far, M., & Garí, A. (2016). El trabajo socioeducativo con familias como herramienta en la relación de los servicios sociales con las familias. *La experiencia del Programa de Competencia Familiar*. *AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar*, (5), 59-67. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/264341>
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., et al. (2002). Relative contributions of families and peers to children's social development. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Childhood social development* (pp. 156-177). Malden: Blackwell.
- Quiroga, M. G., & Hamilton-Giachritsis, C. (2016). Attachment styles in children living in alternative care: a systematic review of the literature. *Child & youth care forum*, 45(4). <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9342-x>
- Sainero, A., Valle, J. F. D., & Bravo, A. (2015). Detección de problemas de salud mental en un grupo especialmente vulnerable: niños y adolescentes en acogimiento residencial. *anales de psicología*, 31(2), 472-480. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.182051>
- Sala-Roca, J., Jariot, M., Villalba, A., & Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M., & Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34, 115-123. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>
- Soldevila, A., Peregrino, A., Oriol, X., & Filella, G. (2013). Evaluation of residential care from the perspective of older adolescents in care. The need for a new construct: optimum professional proximity. *Child & Family Social Work*, 17(2). <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00843.x>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17(2), 125-146.
- Sutton, T. E. (2019). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Vacca, J. S., & Kramer-Vida, L. (2012). Preventing the bullying of foster children in our schools. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1805-1809. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.05.014>
- Villalba, A. (2017). *Les Resistències dels Infants i adolescents acollits en CRAE's a l'acompanyament educatiu*. Tesis Doctoral. <https://ddd.uab.cat/record/187059>
- Vinnerljung, B., Sallnäs, M., & Berlin, M. (2017). Placement breakdowns in long-term foster care—a regional Swedish study. *Child & Family Social Work*, 22(1), 15-25. <https://doi.org/10.1111/cfs.12189>
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, H., Kontopoulou, A., & Sarafidou, Y. (2003). Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1208-1220. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00202>
- Zárate-Alva, N. & Sala-Roca, J. (2019). Socio-emotional skills of girls in care and young mothers in care. *Children and Youth Service Review*, in press. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.036>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 97-109. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.07

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSEFINA SALA ROCA. Fina.Sala@uab.cat

PERFIL ACADÉMICO

JOSEFINA SALA ROCA. Profesora del departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el grupo de Investigación de Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS). El grupo IARS en colaboración con FEPA, FEDAIA y DGAIA ha desarrollado diversos estudios sobre los factores que inciden en el bienestar y desarrollo positivo de los jóvenes tutelados, así como de las dificultades y apoyos a su transición a la vida independiente. Las investigaciones desarrolladas se han publicado en diversos artículos e informes.

INVESTIGACIONES

VÍCTIMAS INVISIBLES: ANÁLISIS DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DE NIÑAS Y NIÑOS EXPUESTOS A VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA FAMILIA

INVISIBLE VICTIMS: ANALYSIS OF THE SOCIOEDUCATIONAL INTERVENTION IN CHILDREN EXPOSED TO GENDER-BASED VIOLENCE WITHIN THE FAMILY

VÍTIMAS INVISÍVEIS: ANÁLISE DA INTERVENÇÃO SOCIOEDUCACIONAL DE MENINAS E CRIANÇAS EXPOSTAS À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA FAMÍLIA

Verónica RIQUELME SOTO*, Paz CÁNOVAS LEONHARDT*,
Natividad ORELLANA ALONSO* & Brenda SÁEZ SERRANO**

*Universidad de Valencia, **Centro de Acogida de Menores
la Inmaculada de Xàtiva (Valencia)

Fecha de recepción: 07.VI.2019

Fecha de revisión: 11.VI.2019

Fecha de aceptación: 09.VIII.2019

PALABRAS CLAVE:

Maltrato infantil
exposición
violencia de género
consecuencias
estudio de casos

RESUMEN: El presente trabajo pretendió visibilizar la situación de vulnerabilidad que sufren las niñas/os expuestos a violencia de género en el seno de la familia. Para ello, se profundizó en las consecuencias de dicha exposición a través de un estudio de casos. Asimismo, se estudió el efecto de una intervención. Se realizaron entrevistas, se estudiaron expedientes y se obtuvo información del Cuestionario Barcelona Childhood Index Screening, antes, después y a los tres meses de haber concluido la intervención. Todo ello con la finalidad de determinar el nivel de experimentación y evolución de síntomas propios del Trastorno de Estrés Posttraumático (TEPT), así como los factores que han influido en el proceso de afectación. La muestra estuvo compuesta por cinco menores (con una media de edad de 8 años; dos niños y tres niñas) expuestos a violencia de género que asistieron a un servicio de atención a familia e infancia. La información se obtuvo a través de las progenitoras y los/as profesionales que intervinieron con ellos/as desde el servicio. Los resultados mostraron que los/as cinco menores reunían algunos de los síntomas propios del TEPT y que tras el proceso de intervención se dio una evolución positiva de los mismos, reduciéndose en la fase de seguimiento. Viéndose esta evolución influenciada por los factores de protección frente a los de riesgo. Al comparar la percepción de las progenitoras frente a la de los/as profesionales respecto al grado de afectación de los niños/as, se evidenció una valoración mayor de dicha afectación por parte de las progenitoras debido a la violencia que sufrieron. Por tanto, es importante hacer hincapié en la promoción de programas o proyectos de prevención y asistencia a las víctimas como medidas de protección para los/as menores y sus progenitoras.

CONTACTO CON LOS AUTORES

Verónica Riquelme Soto. veronica.riquelme@uv.es

| | |
|--|---|
| <p>KEY WORDS: Child abuse exposure gender-based violence consequences case studies</p> | <p>ABSTRACT: The following paper aimed to make visible the situation of vulnerability suffered by children exposed to gender-based violence within the family. In order to do so, the consequences of such exposure were explored through a case study. In the same way, the effects of an intervention were studied. Interviews were conducted, records examined, and information was obtained from the Barcelona Childhood Index Screening questionnaire before, immediately after and three months after the intervention was completed. The purpose of such research was determining the level of experimentation and development of Post-traumatic Stress Disorder (PTSD) symptoms, as well as the factors that have influenced the affectation process. The sample consisted of five minors (with an average age of 8 years old; two boys and three girls) exposed to gender-based violence who attended a family and child-care service. The information was gathered from the biological mothers and the professionals that treated them in such service. The results indicated that five of the minors showed some of the symptoms associated to PTSD and, after the intervention process, there was a positive evolution of the symptoms, being reduced in the follow-up phase. Such evolution was influenced by the protective factors against risk factors. The comparison of the perception of the mothers with that of the professionals regarding the degree of affectation of the children evidenced a higher evaluation of such affectation by mothers due to the violence they suffered. It is therefore important to promote victim assistance and prevention projects or programmes as protective measures for minors and mothers.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: Abuso infantil exposição violência de gênero consequências estudo de casos</p> | <p>RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo tornar visível a situação de vulnerabilidade sofrida por crianças expostas à violência de gênero dentro da família. Para fazer isso, as consequências de tal exposição foram aprofundadas através de um estudo de caso. Da mesma forma, o efeito de uma intervenção foi estudado. As entrevistas foram conduzidas, os registros foram estudados e as informações foram obtidas do Questionário de Avaliação do Índice de Infância de Barcelona, antes, depois e três meses após o término da intervenção. Tudo isso com o objetivo de determinar o nível de experimentação e evolução dos sintomas típicos do Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT), bem como os fatores que influenciaram o processo de afetação. A amostra foi composta por cinco crianças (com idade média de 8 anos; dois meninos e três meninas) expostas à violência de gênero que freqüentavam um serviço de assistência familiar e infantil. As informações foram obtidas através dos mães e dos profissionais que entrevistaram com eles do serviço. Os resultados mostraram que as cinco crianças apresentaram alguns dos sintomas de TEPT e que, após o processo de intervenção, houve uma evolução positiva das mesmas, reduzindo na fase de acompanhamento. Vendo esta evolução influenciada pelos fatores de proteção contra aqueles de risco. Ao comparar a percepção dos mães em relação à dos profissionais quanto ao grau de afetação das crianças, evidenciou-se uma maior avaliação dessa afetação por parte dos mães em função da violência sofrida. Portanto, é importante enfatizar a promoção de programas ou projetos de prevenção e assistência às vítimas como medidas de proteção para menores e seus mães.</p> |

1. Introducción

En la actualidad, la violencia de género es considerada un verdadero problema social que afecta a millones de mujeres en todo el mundo. Cada día aumenta la concienciación social sobre esta problemática, al igual que se destinan mayores recursos a la atención de las mujeres víctimas de maltrato. No obstante, pocos son los recursos que se dirigen a atender a los hijos e hijas de las mujeres maltratadas, siendo estas víctimas olvidadas de la violencia de género.

Durante los últimos años, en España, se han desarrollado nuevas iniciativas destinadas a abordar dicha realidad que afecta a un elevado número de familias y que por ende, incide en el correcto desarrollo y funcionamiento de las progenitoras y menores que son víctimas de esta violencia. En palabras de Gavarrell (2013, p. 18), “el seno familiar constituye el primer núcleo de seguridad, protección, apoyo y afecto para el menor, pero paradójicamente, también es en el seno

familiar donde mayor grado de violencia se ejerce entre sus integrantes.”

Según estimaciones realizadas por el Ministerio del Interior, “un tercio de los casos de homicidios cometidos anualmente en nuestro país tiene como agresor y víctima a miembros de una misma familia, destacando que una cuarta parte de las denuncias de delitos y faltas de lesiones presentadas en dependencias policiales se producen en el seno familiar” (Ordóñez & González, 2012, p. 31). En la actualidad, son cada vez más los autores y autoras que estudian dicho fenómeno social y familiar (Fernández & Pérez, 2018; Rosser, 2016; 2017; San Martín & Carrera 2019), con el fin de explicar por qué la familia resulta ser el grupo social más violento.

Así pues, la vivencia por parte de los niños/as expuestos a situaciones de violencia cobra un significado crucial, debido a que los/as menores aprenden a definirse a sí mismos, a entender el mundo, al igual que como relacionarse con este a partir de lo que observan en su entorno más

próximo, siendo considerada la familia como el primer agente socializador del niño y el más determinante para su futuro desarrollo.

Los niños/as son “víctimas de la violencia de género que se ejerce hacia sus madres no sólo

porque a veces se les agrede también a ellos físicamente, sino porque siempre son víctimas de violencia psicológica” (Horno, 2006, p. 311).

Tabla 1. Tipos de exposición a violencia de género

| Tipo de exposición | DEFINICIÓN |
|--|---|
| 1. Exposición prenatal | Ocurre cuando se da violencia física o psicológica hacia la mujer durante el embarazo afecta en el correcto desarrollo del niño o niña. |
| 2. Intervención | Dicha exposición ocurre cuando los niños intentan hacer o decir algo para detener el episodio de violencia hacia la madre. |
| 3. Victimización | Este tipo de exposición ocurre cuando el menor es víctima psicológica, física o sexual durante un episodio de violencia de género en el seno familiar. |
| 4. Participación | Sucede cuando el menor se ve obligado o forzado a participar de forma activa en episodios de violencia contra su madre. |
| 5. Ser testigo presencial | Se origina cuando el niño observa de forma directa el episodio de violencia hacia su madre. |
| 6. Escuchar | Este tipo de exposición hace referencia a cuando el menor escucha la agresión, pero no la puede observar. |
| 7. Observar las consecuencias de la agresión | Esta alude a cuando el menor ve moratones y heridas en la madre, objetos y mobiliario roto, ambulancias y policía, reacciones emocionales intensas en los adultos, etc. |
| 8. Experimentar las secuelas | Esta sucede cuando el niño se enfrenta a cambios en su vida como consecuencia de los episodios de violencia. |
| 9. Escuchar conversaciones relativas a la agresión | Cuando, habiendo o no presenciado la agresión, puede tener conocimiento sobre el alcance de las consecuencias, y hechos concretos de la violencia, al oír conversaciones entre adultos. |
| 10. No ser consciente de lo ocurrido | Ocurre cuando el niño desconoce que se dan episodios de violencia de género en el seno familiar. |

Fuente: elaboración propia a partir de Holden (2005).

En la Tabla 1 se exponen los diferentes tipos de violencia a los que se encuentran expuestos los/as menores, yendo “desde aquellas exposiciones directas donde el menor se encuentra involucrado de forma activa en dicha situación, hasta la observación de los efectos propios a la violencia de género donde son conscientes de lo que ocurre” (Holden, 2005, p. 152).

Asimismo, se estima oportuno destacar diferentes trabajos a lo largo de la última década que recogen evidencia científica sobre los efectos a corto, medio y largo plazo, como son los realizados por Ayllon, Orjuela y Román (2011), Gómez (2011), Luzón, Ramos, Saboya y Peña (2011), Expósito (2012), Ordóñez y González (2012), Alcántara, Castro, López y López-Soler (2013), Calvo y Mesa

(2013), Cortés y Cantón (2013), López (2014) y Reyes (2015). Los estudios revisados señalan que las principales consecuencias propias a la exposición directa de la violencia de género pueden ser de carácter físico (lesiones a causa del episodio violento, alteraciones del sueño y alimentación, problemas de crecimiento, daños cerebrales), cognitivo (retraso en el lenguaje, dificultades de aprendizaje, déficits de atención y concentración), emocional (depresión, ansiedad, baja autoestima, trastorno de estrés postraumático), conductual (falta de habilidades sociales, agresividad, primeras actuaciones delictivas, consumo de tóxicos, aislamiento).

Además, como indica Lizana (2014), a menudo estos niños/as desarrollan síntomas propios de

trastornos o incluso un trastorno con todas sus características como mecanismo de adaptación a la situación traumática que están viviendo. El más común de estos es el denominado Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT), cuyos síntomas recogidos en el DSM-V (APA, 2013) se resumen en la reexperimentación involuntaria de los acontecimientos traumáticos, la tendencia a huir o evitar cualquier estímulo relacionado con los sucesos violentos y la hiperactivación de los niños/as.

Ahora bien, a largo plazo, los trastornos de conducta, la exposición continuada a episodios de violencia de género y los sistemas de castigo basados en el poder, constituyen, en este orden, los tres principales predictores del riesgo de ejercer violencia contra la pareja. De este modo, la literatura también recoge algunas consecuencias materializadas durante el desarrollo de los sujetos que han sido expuestos a violencia de género en el seno del hogar durante la infancia y/o adolescencia, siendo los principales: la psicopatología en la vida adulta (Lázaro & López, 2010), la transmisión intergeneracional de la violencia (Bandura, 1973; Ehrensaft, Cohen, Brown, Smailes, Chen & Johnson, 2003) y la doble victimización (Gavarrell, 2013).

Por consiguiente, resulta relevante hacer mención a aquellos factores vinculados al menor o a su entorno ecosistémico que ayudan a explicar el amplio patrón de respuesta que puede presentar respecto a la exposición a la violencia de género en el seno de la familia (Alcántara, Castro, López & López-Soler, 2013; Ayllon, Orjuela & Román, 2011; Castro, 2011; Graham-Bermann, Howell, Lilly & Devoe, 2011; López, 2014; Ordóñez & González, 2012), siendo éstos de tipo moderador o protector.

Los primeros, moderan el impacto ocasionado, pudiendo producir una menor o mayor afectación dependiendo de las características de los/as menores. Cuando producen una mayor afectación podríamos hablar también de factores de riesgo, puesto que regulan el impacto de un modo perjudicial, contribuyendo a aumentar los niveles de afectación y daño (Atenciano, 2009; Castro, 2011). Algunos ejemplos de factores moderadores serían los recursos personales del menor (Atenciano, 2009; Gavarrell, 2013) o su edad en el momento de las agresiones (López, 2014). En cuanto a los segundos, los factores de protección son aquellos que contrarrestan los efectos negativos y hacen posible el desarrollo de la resiliencia.

Por todo ello, la realidad de los menores expuestos a situaciones de violencias de género requiere de la necesidad de articular estrategias de prevención y actuación, bajo una mirada interdisciplinar, orientadas no solo a la erradicación de la problemática, sino también a la reducción del

daño bio-psico-social que pueda producirse a corto, medio o largo plazo. De este modo, el ámbito educativo es uno de los entornos esenciales en el desarrollo de los menores, donde se visibilizan sus problemas emocionales, relacionales y familiares.

Como señalan San Martín y Carrera (2019), detectar cualquier dificultad o situación traumática exige, por parte de los profesionales, por un lado, una predisposición actitudinal que les permita una posición de alerta y, por otro, el conocimiento y la formación necesaria para poder identificar las señales de alarma que la conducta del menor revela.

En la actualidad, se están desarrollando diferentes programas de actuación con progenitoras y menores expuestos a violencia de género en el seno del hogar (Cunningham & Baker, 2007; Junta de Andalucía, 2014; Orjuela y Horno, 2008; Rosser, Suriá, Alcántara & Castro, 2016), pero todavía siguen siendo escasas las acciones destinadas a la prevención de dicha problemática o al diagnóstico temprano para frenar las consecuencias de la exposición a la violencia (Barudy & Dantagnan, 2012; Moreno, Ruíz & Díez, 2017), y aún son menos aquellas iniciativas que incluyan ambos aspectos (San Martín & Carrera, 2019).

Finalmente, señalar que no abundan las evaluaciones sobre las intervenciones en este ámbito. Entre ellas destacan la desarrollada por Graham-Bermann, Miller-Graff, Howell y Grogan-Kaylor (2015) dirigido a madres y menores, evidenciando la reducción en los problemas de internalización. A su vez, el meta-análisis realizado por Howarth et al. (2016) señala que las evidencias sobre estas intervenciones son pequeñas y prácticamente no hay estudios comparativos, al igual que es una limitación la heterogeneidad de los casos.

2. Objetivos

La finalidad del presente estudio es visibilizar la figura de los niños/as como víctimas de la violencia de género. Para ello, se profundizará en las consecuencias que un grupo de menores expuestos a dicha problemática familiar han desarrollado debido a la exposición de la violencia de género. En suma, se pretende:

- Indagar en el nivel de experimentación de síntomas propios del TEPT en los niños/as objeto de nuestro estudio, así como su evolución en el tiempo.
- Conocer los factores relevantes que puedan estar influyendo o hayan influido en el proceso de afectación.
- Averiguar si existen diferencias significativas respecto al impacto entre la visión de las

madres de los menores y los/as profesionales que intervienen con estos en un centro especializado de atención a la familia e infancia.

3. Método

Teniendo en cuenta la singularidad de la problemática objeto de estudio, resulta necesaria la complementariedad metodológica, hablando así de un diseño mixto con aportaciones de metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Cabe señalar que el estudio es de tipo cuasiexperimental, con fases de pretest, postest y seguimiento (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Para la estructuración del proceso, y teniendo en cuenta las características de la muestra, se siguen las fases propias de un estudio de casos de acuerdo con Jiménez (2012):

3.1. Selección de los casos e identificación de los ámbitos de estudio, fuentes de información, problema y objetivos de la investigación

La muestra está compuesta por 5 menores que han estado expuestos a violencia de género y han sido remitidos al programa "Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños/as expuestos a violencia de género" de Barudy y Dantagnan (2012) llevado a cabo en el servicio de atención a la familia e infancia al que asisten. Este programa se encuentra orientado a profesionales interesados/as en facilitar procesos de resiliencia en niños/as de edad escolar que han sido víctimas, directas o indirectas, de violencia de género en el seno familiar. La modalidad de aplicación del programa asume un carácter grupal, tal y como señalan Barudy y Dantagnan (2012):

Se trata de apoyar y promover la resiliencia secundaria en los niños/as supervivientes a experiencias y procesos traumáticos que necesitan apoyo educativo-terapéutico en una dinámica grupal, que asegure también una permanencia en el tiempo y en la estructura. Por eso es aconsejable trabajar con un grupo lo más estable posible, o sea, un grupo cerrado. Se conforman grupos cerrados, con un mínimo de 5 y un máximo de 12 participantes. Del mismo modo, este programa se encuentra pensado para ser desarrollado en tres meses, con una frecuencia semanal en lo posible.

Asimismo, el 20% de los menores tiene 7 años, el 60% 8 años, y el 20% restante 9 años, señalando como edad media 8 años. El 40% son chicos y el 60% chicas. Generalmente, ya no conviven con el agresor, por lo que no hay una exposición directa. Sin embargo, la indirecta continúa debido

a un proceso de separación conflictivo entre sus progenitores, a la vez que al mantenerse las visitas con los agresores.

En todos los casos se ha continuado con intervención individualizada o seguimiento tras la finalización del programa. El método de selección de la muestra empleado es de tipo no probabilístico e intencional, ya que se escoge deliberadamente atendiendo al cumplimiento de diversos criterios (haber estado expuesto a violencia de género y haber asistido al programa de intervención terapéutica comentado). El reducido rango de edad y número de niños que componen la muestra se ha visto condicionado por la necesidad de que ésta fuera lo más homogénea posible, así como por la dificultad de acceso a este tipo de menores.

3.2. Planteamiento de preguntas

Tras formular el interrogante principal, centrado en las consecuencias que la exposición a la violencia de género puede tener en los/as menores y en su evolución, surgen tres cuestiones en el intento de contestar al mismo: ¿Existen factores significativos que influyen en el proceso de afectación de los niños/as y que, por lo tanto, ayuden a explicarlo? ¿Incide la aplicación del programa de intervención en la evolución de los mismos? ¿Difiere la visión de las madres y de los/as profesionales respecto al nivel de afectación de los hijos e hijas?

3.3. Selección de las estrategias para la obtención de los datos

Respecto a las estrategias cuantitativas, se realiza un estudio cuasiexperimental de pretest, postest y seguimiento, con la finalidad de conocer la evolución de las consecuencias de la exposición a la violencia de género en el grupo de menores a lo largo del tiempo. La temporalidad de la investigación se ve determinada por la aplicación a los/as menores del programa referenciado con anterioridad, dado que éste influye en la evolución de cada caso.

Cabe destacar que uno de los instrumentos de evaluación del programa es utilizado también, como instrumento para la recogida de información en la investigación, siendo este el Cuestionario Barcelona *Childhood Index Screening* (BCIS) elaborado por Barudy y Dantagnan (2012) mencionado con anterioridad.

Cuestionario BCIS

El presente cuestionario se concibe como un instrumento que mide dimensionalmente signos y

sintomatología habituales del TEPT en niños/as expuestos a situaciones violentas o que perturbaban el correcto desarrollo bio-psico-social de los mismos.

De este modo, el instrumento en cuestión debe ser contestado por personas vinculadas al menor, a excepción de la figura agresora, como pueden ser los familiares del mismo, ya que administrar dicho instrumento a los niños podría enfatizar el posible trauma generado por la violencia a la que han sido expuestos.

El cuestionario se encuentra compuesto por un total de 21 ítems en los que se pretende medir diferente sintomatología y afectación relativa al mencionado TEPT. El instrumento mide diferentes síntomas en función de las puntuaciones obtenidas, al igual que por los criterios de afectación que marca el DSM-V. Concretamente, los ítems del cuestionario miden la presencia de 4 criterios propios del TEPT: a) Reexperimentación o intrusión, b) evitación y embotamiento, c) síntomas persistentes de activación y d) malestar alto o deterioro social.

Revisión de expedientes

Mediante la revisión de expedientes se pretende obtener información sobre aquellos factores que

ayuden a explicar el modo en que la exposición a la violencia de género ha afectado a cada menor. Las dimensiones coinciden con las de la entrevista realizada a las progenitoras (ver Tabla 2). Sin embargo, la revisión de expedientes permite obtener información sobre la valoración que los/as profesionales encargados de la intervención con los niños/as desde el servicio realizan respecto a cada uno de ellos una vez ésta ha finalizado.

Entrevista a las madres de los niños/as

Es elaborada partiendo de distintos autores que han estudiado el tema en cuestión (Alcántara, Castro, López & López-Soler, 2013; Barudy & Dantagnan, 2012; Gavarrell, 2013). A su vez, es individual, semiestructurada y se dirige a las progenitoras de los/as menores expuestos a violencia de género.

Esta tiene como finalidad obtener información sobre factores que hayan influido en el impacto de la exposición a la violencia de género en los niños/as. La entrevista se encuentra compuesta por un total de 31 ítems que profundizan en dos dimensiones (factores moderadores y factores protectores), las cuales a su vez se dividen en diferentes subdimensiones, tal y como se indica en la Tabla 2.

Tabla 2 Tipos de factores que inciden en la exposición a la violencia de género

| | |
|-----------------------------|--|
| Factores moderadores | <ul style="list-style-type: none">- Estado psicológico de la madre.- Presencia de otros problemas relacionales en el seno familiar.- Número de perpetradores.- Tipo de violencia sufrido por la madre.- Historia de separación y relación actual de los cuidadores principales.- Régimen de visitas con el progenitor.- Nivel de exposición del menor a la violencia.- Nivel de maltrato directo del agresor hacia el menor.- Periodo evolutivo en el que se dio el maltrato y duración del mismo.- Tiempo desde que cesaron las agresiones directas.- Naturaleza de la relación del menor con el maltratador. |
| Factores protectores | <ul style="list-style-type: none">- Recepción de algún tipo de intervención especializada por parte del menor.- Naturaleza de las relaciones intrafamiliares.- Vínculo seguro y estable del menor con, al menos, un adulto. |

Fuente: elaboración propia.

Entrevista a los/as profesionales del servicio

La presente entrevista fue diseñada para ser respondida de forma individual, a su vez es semiestructurada y se encuentra dirigida a los/as profesionales encargados de la intervención con los menores. Esta obtiene información sobre criterios

propios del TEPT (Reexperimentación, Evitación y embotamiento, Síntomas persistentes de activación y Malestar-deterioro social, académico o de otras áreas) y su evolución, así como sobre factores que influyen en el impacto de la exposición a la violencia de género en los niños/as objeto de estudio (factores de riesgo y factores de protección).

3.4. Análisis e interpretación de la información

Tras la recopilación de la información, se procede al tratamiento de la misma y el establecimiento de relaciones entre las distintas dimensiones analizadas. Para ello, se hace uso de procedimientos de carácter cualitativo y cuantitativo. En lo que respecta a los primeros, las entrevistas se grabaron, sintetizaron en matrices de datos y se analizaron, y la revisión de expedientes fue recopilada a través de hojas de registro. En relación a los segundos, los datos obtenidos a través del Cuestionario BCIS fueron extraídos e integrados en una matriz de datos que fue estudiada y depurada.

Tras esto, se aplicaron técnicas de análisis de datos descriptivas y no paramétricas mediante SPSS. Concretamente, la prueba de Friedman (para estudiar la experimentación y evolución de

los síntomas propios del TEPT en los menores) y la prueba de Wilcoxon (para comparar las puntuaciones obtenidas por las madres y los/as profesionales respecto al nivel de afectación de los niños y su evolución).

4. Resultados

4.1. Factores que regulan el proceso de afectación

Tras analizar los factores que han influido en el proceso de afectación de cada menor, a través de la información recabada en las entrevistas, la revisión de expedientes y el análisis de los cuestionarios administrados, y establecer relaciones entre todos los casos, se presenta en la Tabla 3 los factores moderadores y protectores que regulan el proceso de afectación.

| Factor | Nº de sujeto, sexo (Varón, Mujer) y edad | | | | | % |
|--|--|-----------|-------------------------|--------------------------|-----------|-------------|
| | 1 V, 9 | 2 M, 7 | 3 M, 8 | 4 V, 8 | 5 M, 8 | |
| Estado psicológico de la madre problemático. | x | x | x | x | x | 100 |
| Presencia de otros problemas relacionales en el seno familiar. | No se dispone de información | | | | | |
| Número de perpetradores. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 100 |
| Violencia sufrida por la madre: Emocional y física. | x | x | x | x | x | 100 |
| Historia de separación de los progenitores conflictiva. | x | x | x | x | x | 100 |
| Relación actual de los cuidadores principales. | + | + | + | - | + | 80 positiva |
| Régimen de visitas con el progenitor. | | | | x | x | 40 |
| Exposición del menor a la violencia. | x | | x | x | x | 80 |
| Maltrato directo del agresor hacia el menor. | x | Mucho | Intermitente | x | x | 100 |
| Periodo evolutivo en el que se dio el maltrato y duración del mismo. | Siempre | Siempre | 0-4 meses 7-7,5 años | 3-5 años Desde 8 años | 0-6 años | |
| Tiempo desde que cesaron las agresiones directas. | | | 6 m | | 2 a | |
| Naturaleza de la relación del menor con el maltratador. | - | + | | - | + | 40 positiva |

| Factor | | No de sujeto, sexo & (Varón, Mujer) y edad | | | | | % |
|-------------|--|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----|
| | | 1 V, 9 | 2 M, 7 | 3 M, 8 | 4 V, 8 | 5 M, 8 | |
| PROTECTORES | Recepción de algún tipo de intervención especializada por parte del menor. | x | x | x | x | x | 100 |
| | Naturaleza de las relaciones intrafamiliares. | + | + | + | + | + | 100 |
| | Vínculo seguro y estable del menor con, al menos, un adulto. | + | + | + | + | + | 100 |

Fuente: elaboración propia.

4.2. Experimentación y evolución de signos y síntomas propios del TEPT

Para el estudio de la presente dimensión se realizan, dos tipos de análisis. Por un lado, uno general de las puntuaciones obtenidas a través de la

aplicación de la prueba Friedman, realizada con las medias de las variables del Cuestionario BCIS, de las tres aplicaciones del mismo (pretest, posttest y seguimiento) a las madres de los menores (ver Tabla 4). También se realizó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 4 Descriptivos de cada variable en los tres momentos (Pretest, Postest y Seguimiento) y los resultados de la prueba de Friedman y la de Wilcoxon para muestras relacionadas.

| Variable | Media | Desviación estándar | Estadísticos Prueba de Friedman | | | Wilcoxon para muestras relacionadas | | |
|-------------------|------------|---------------------|---------------------------------|-------|-----------------|-------------------------------------|----------|-------|
| | | | Chi-cuadrado | gl | Sig. asintótica | Sig. | | |
| Reexperimentación | preREEX | 2,4667 | ,24721 | 4,105 | 2 | ,128 | Pre-post | ,068 |
| | PostREEX | 1,8667 | ,27386 | | | | Pre-seg | ,588 |
| | RepostREEX | 2,2667 | ,60782 | | | | Post-seg | ,138 |
| Evitación | preEV | 2,8000 | ,75829 | ,200 | 2 | ,905 | Pre-post | ,655 |
| | PostEV | 3,1000 | ,41833 | | | | Pre-seg | 1,000 |
| | RepostEV | 2,8000 | ,75829 | | | | Post-seg | ,414 |
| Hiperactivación | preHIP | 2,5750 | ,36012 | 2,941 | 2 | ,230 | Pre-post | ,066 |
| | PostHIP | 1,9000 | ,20540 | | | | Pre-seg | ,223 |
| | RepostHIP | 2,0000 | ,61237 | | | | Post-seg | ,593 |
| Malestar | preMal | 3,3667 | ,21731 | 4,105 | 2 | ,128 | Pre-post | ,066 |
| | PostMAL | 2,7333 | ,60782 | | | | Pre-seg | ,138 |
| | RepostMAL | 2,7000 | ,61689 | | | | Post-seg | ,893 |
| Signos | medsign1 | 1,6333 | ,24721 | 2,000 | 2 | ,368 | Pre-post | ,492 |
| | medsign2 | 1,5667 | ,25276 | | | | Pre-seg | ,221 |
| | medsign3 | 1,9667 | ,64979 | | | | Post-seg | ,194 |
| Síntomas | medsint1 | 3,3333 | ,34319 | 4,105 | 2 | ,128 | Pre-post | ,068 |
| | medsint2 | 2,5600 | ,39889 | | | | Pre-seg | ,138 |
| | medsint3 | 2,5200 | ,72326 | | | | Post-seg | ,893 |

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que no hay diferencias estadísticamente significativas, se procede a un análisis más exhaustivo que estudia las puntuaciones de cada uno de los menores en los tres momentos de medida y que contrasta dicha visión con la de

los profesionales, la cual es extraída a través de la entrevista dirigida a los mismos.

Dichos análisis revelan que, en primer lugar, existe una tendencia predominante en las puntuaciones caracterizadas por el descenso de los

valores en el posttest respecto al pretest y, por lo tanto, el nivel de afectación en los/as menores, y el mantenimiento o aumento de los mismos en el seguimiento, aunque no superando el nivel de afectación inicial. Por lo tanto, podemos afirmar que existe afectación, pero ésta evoluciona favorablemente.

El descenso de las puntuaciones entre el pretest y el posttest es algo que puede explicarse con el tratamiento terapéutico grupal que es aplicado con la muestra, el cual ha producido mejoras en el nivel de afectación. En lo que respecta al mantenimiento de los valores o el aumento de los mismos

entre el posttest y el seguimiento, es comprensible teniendo en cuenta que existe un período de tres meses entre ambos momentos de medida y que en éstos el tratamiento grupal ya ha sido retirado.

En segundo lugar, el nivel de afectación de los/as menores, y su evolución se relacionan con los factores de riesgo y de protección presentes en cada historia de maltrato. A modo de ejemplo, se presenta en la Figura 1 el seguimiento individualizado de la evolución de la reexperimentación del acontecimiento traumático en los niños/as, la cual es representativa de la evolución del resto de criterios, signos y síntomas del TEPT en cada uno de ellos.

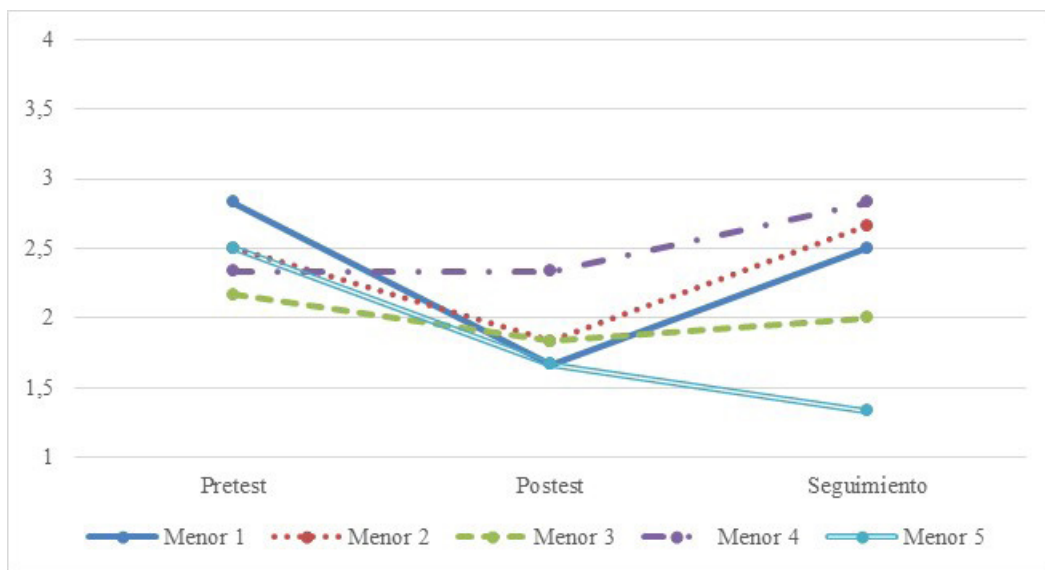


Figura 1: Seguimiento individualizado de la evolución del criterio Reexperimentación.

En dicha figura, se puede comprobar que, desde el punto de vista de las progenitoras, la reexperimentación se reduce en el posttest y aumenta en el seguimiento, aunque no vuelve al mismo nivel de afectación que en el pretest. Sin embargo, existen menores que se salen de la tendencia general de las puntuaciones. Algo comprensible dada la gran variedad de circunstancias que pueden darse en cada historia de maltrato.

Así pues, se trata de un patrón que se repite más comúnmente en los niños/as 3, 4 y 5, dado que la evolución de la menor 2 en cuanto al criterio analizado, es caracterizada por una afectación en el seguimiento incluso mayor que en el pretest, no es representativa de la que presenta en el resto de dimensiones analizadas.

Por un lado, el menor 4, experimenta una evolución negativa en comparación con el resto. Concretamente, tiende a mantener el nivel de afectación en el posttest respecto al pretest y a aumentarlo en el seguimiento. Esto demuestra que la intervención grupal no ha producido mejoras en él, destacando que la historia de maltrato a la que

estuvo expuesto reúne un número importante de factores de riesgo, entre los que destaca el reinicio y regularización de las visitas con el progenitor, lo cual coincide con la finalización del grupo de intervención. Es decir, esto explicaría el aumento de la afectación entre el posttest y el seguimiento.

Por otro lado, los menores 3 y 5 destacan por presentar una tendencia más positiva que el resto, pues obtienen menor afectación y una evolución más favorable. Concretamente, la tendencia positiva de sus puntuaciones es progresiva en los tres momentos de medida, siendo un poco más marcada en el caso de la menor número 5. Esto se puede explicar si se parte de factores de protección presentes en las historias de maltrato. Ambas niñas coinciden en la existencia de vínculo con el agresor en algún momento de la historia de maltrato, el establecimiento de un vínculo estable y seguro con su madre, la ausencia de relación o la relación cordial entre sus progenitores y la limitación de la intervención realizada con ellas desde el servicio a posteriori del programa de intervención al seguimiento.

En tercer lugar, los/as profesionales confirman la idea de que existe afectación en la muestra en torno a todos los criterios del TEPT. Para continuar con el análisis del nivel y evolución de la afectación en la muestra, se procede a la comparación de las puntuaciones obtenidas por las madres en el cuestionario BCIS con las de los profesionales.

Los resultados de la prueba Wilcoxon, que compara las medias de las variables del cuestionario cumplimentado por los/as profesionales y las progenitoras, respecto a los niños/as, en la tercera aplicación del mismo, muestran que no existen diferencias significativas entre ambas visiones superando todas las puntuaciones relativas a la significación asintótica el 0,05, como se indica en la Tabla 4.

Tabla 5 Estadísticos descriptivos y estadísticos de contraste^b. Comparación puntuaciones obtenidas por las madres y los/as profesionales respecto a los niños/as en el seguimiento (tres meses después de la intervención).

| | Madres | | Profesionales | | Estadísticos de contraste ^b | |
|-------------------|--------|--------|---------------|--------|--|---------------------------|
| | M | SD | M | SD | Z | Sig. asintót. (bilateral) |
| Reexperimentación | 2.2667 | .60782 | 1.7333 | .19003 | -1.355 ^a | .176 |
| Evitación | 2.8000 | .75829 | 2.2000 | .75829 | -1.289 ^a | .197 |
| Hiperactivación | 2.0000 | .61237 | 1.7750 | .16298 | -.813 ^a | .416 |
| Malestar | 2.7000 | .61689 | 2.1667 | .42492 | -1.236 ^a | .216 |
| Signos | 1.9667 | .64979 | 1.4333 | .30277 | -1.826 ^a | .068 |
| Síntomas | 2.5200 | .72326 | 2.1333 | .41366 | -.944 ^a | .345 |

a. Basado en los rangos positivos.
 b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, los/as profesionales apuntan una menor afectación y existe una mayor homogeneidad entre sus respuestas dado que la dispersión

es menor entre sus puntuaciones en las distintas dimensiones, tal y como se muestra en la figura 2.

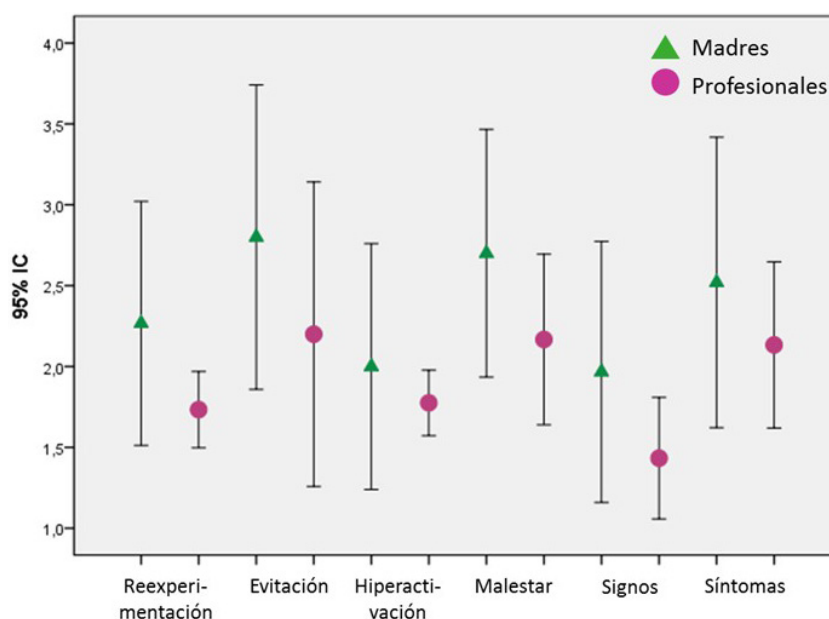


Figura 2. Barras de error con las medias de los criterios, signos y síntomas de madres y profesionales.

Por ello, se puede comprobar esta idea si prestamos atención al tamaño y la posición de las barras de error en un caso y en otro, así como a las puntuaciones obtenidas en la Desviación Estándar plasmadas en la Tabla 4. Algo que, además, confirman las respuestas de los/as profesionales asegurando la existencia de mejoras en todos los casos, aunque en unos más que en otros.

Para finalizar, si se realiza un recorrido por los resultados de los distintos análisis presentados previamente, se observa cierta evolución resiliente en la muestra. Estos evidencian la existencia de síntomas propios del TEPT, pero bajo un desarrollo generalmente favorable de los mismos desde la perspectiva de sus madres, que es confirmado también por los profesionales. Ello permite hablar de una tendencia a la superación de las adversidades y a una buena adaptación en distintas esferas del funcionamiento. Algo que además puede haberse visto favorecido por la influencia de los factores de protección descritos previamente para cada uno de los casos.

5. Discusión y conclusiones

La primera, y más evidente, conclusión es aquella que define a los niños/as expuestos a violencia de género como víctimas de la misma, ya que produce consecuencias negativas en su desarrollo y bienestar, de acuerdo con diversos autores (Alcántara, Castro, López & López-Soler, 2013; Ayllon, Orjuela y Román, 2011; Castro, 2011; Fernández & Pérez, 2018; Gámez-Guadix y Almendros, 2011; Ghasemi, 2007; Giraldo, 2014; Lizana, 2014; López, 2014; Ordóñez & González, 2012; Rosser, 2017). La investigación realizada así lo demuestra, dado que todos los menores que conforman la muestra reúnen diversos signos, síntomas y criterios propios del TEPT, en mayor o menor medida, en los tres momentos temporales evaluados a través de las progenitoras y de los/as profesionales.

Asimismo, la idea anterior conduce a otra de las conclusiones: la importancia de hacer posible a nivel institucional y legislativo un tratamiento integral adaptado a las características y necesidades de los/as menores expuestos a esta realidad. Es decir, partir de una perspectiva de derechos de la infancia que promueva la existencia de recursos que apuesten por una intervención socioeducativa, interdisciplinar, ecosistémica, preventiva y curativa (Ayllon, Orjuela & Román, 2011; Barudy & Dantagnan, 2012; Fernández & Pérez, 2018).

Otro aspecto a tener en cuenta es que la violencia contra la mujer, y la consecuente victimización del menor, sucede durante la convivencia y tras la separación (Cunningham & Baker, 2007; Ordóñez & González, 2012; Reyes, 2015). Algo que

la investigación realizada confirma dado que un 60% de los/as menores había sufrido maltrato directo a manos de su padre antes y después de la separación y un 20% después de la separación. En este sentido, es una necesidad la concienciación de jueces y otros profesionales del sistema judicial respecto a lo delicado de la estipulación de los derechos de custodia de un padre que ha maltratado a la madre.

Hallazgo importante resulta también la idea de que existen factores que influyen en el impacto de la exposición a la violencia de género en los menores, pudiendo darse una mayor o menor afectación dependiendo de la cantidad y características de los mismos. Así, el análisis de los factores de riesgo y de protección de cada historia de maltrato ha permitido comprobar que aquellos casos en los que los factores de protección son mayores existen mejoras más significativas y que, por el contrario, cuando se dan más factores de riesgo, las mejoras son menores.

Como factores moderadores de riesgo podemos señalar los problemas psicológicos en la madre, la severidad del maltrato sufrido por la madre, la existencia de historias de separación conflictivas, la exposición directa del menor a los episodios de violencia y, por último, la duración de la exposición a violencia o sufrimiento de maltrato directo por parte del menor. Entre los factores de protección son relevantes la pérdida de contacto con el agresor de manera temporal o permanente, la intervención con el/a menor, el establecimiento de un vínculo estable y seguro con, al menos, un adulto significativo, la existencia de una buena relación con el padre o compañero sentimental de la madre y la buena relación con sus hermanos/as. Resultados similares se han hallado en los distintos estudios analizados por Howarth et al. (2016).

Al hilo de lo anterior, el estudio realizado muestra que es posible, a partir de los factores protectores, contribuir a la promoción de la resiliencia en estos/as menores gracias a la presencia de factores protectores, destacando la recepción de intervención socioeducativa como uno de los elementos que permite la creación de una vinculación segura y estable con las progenitoras.

A su vez, los resultados obtenidos revelan que, en comparación con los profesionales, las progenitoras tienden a percibir una mayor afectación en sus hijos e hijas, siendo este un elemento estrechamente vinculado con la afectación psicológica que como víctimas continúan experimentando, la cual les lleva a tener una visión distorsionada de las secuelas que sufren los/as menores. Esto reafirma que las funciones de las progenitoras se ven afectadas por el malestar que les produce la

violencia sufrida, lo que afecta negativamente en el bienestar de sus hijos e hijas.

Por consiguiente, es relevante hacer especial hincapié en el hecho de que para las instituciones debería ser prioritario evitar esta forma de maltrato infantil, mediante la promoción de programas o proyectos de prevención y asistencia a las víctimas, ya que tomar medidas de protección es la herramienta fundamental que permitirá garantizar el pleno desarrollo integral de los/as menores y sus progenitoras.

De esta forma se contribuirá a la reducción de los factores de riesgo que desencadenan la violencia de género, al igual que se tratará de desarrollar redes protectoras que permitan generar medidas preventivas, al igual que actuaciones que fomenten la divulgación sobre la existencia de recursos de protección sociofamiliares para los miembros afectados por la exposición a la violencia de género.

Respecto a las limitaciones de esta investigación, destacan las dificultades de acceso a la información debido a la intimidación en la que el fenómeno estudiado se produce; la mejorable representatividad de la muestra debido a su reducido tamaño y difícil generalización de los resultados, por lo que sería interesante contar con un mayor tamaño de muestra en futuras investigaciones o replicar la misma intervención en otros contextos; y por último, el hecho de que no se recoja información directamente de los menores ni de los agresores.

Por ello, resulta de interés contemplar ambas visiones en futuras líneas de investigación, al igual que resulta relevante señalar la importancia de indagar en el proceso de desarrollo de la resiliencia que estos menores pueden desarrollar, dado que se trata de una de las claves en la intervención con los mismos.

Referencias

- Alcántara, V. M., Castro, M., López, J. J. & López-Soler, C. (2013). Alteraciones psicológicas en menores expuestos a violencia de género: Prevalencia y diferencias de género y edad. *Anales de psicología*, Vol. 29 (3), 741-747. Retrieved from <https://bit.ly/2rAgSh1>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Publisher.
- Atenciano, B. (2009). Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia. *Clínica y Salud*, (20), 261-272. Retrieved from <https://bit.ly/2V6Ges8>
- Ayllon, E., Orjuela, L. y Román, Y. (Coord.) (2011). *En la violencia no hay una sola víctima. Atención a los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Madrid: Procrea.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning análisis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Prevención y apoyo psicosocial en niños/as expuestos a violencia de género*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Calvo, M. & Mesa, C. (Coord.) (2013). *Menores víctimas de violencia de género en Aragón 2010-2012*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza e Instituto Aragonés de la Mujer.
- Castro, M. (2011). *Trastorno de estrés postraumático en menores que han sufrido maltrato familiar: Directo y exposición a violencia de género*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Cortés, M.R. & Cantón, D. (2013). *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica: De la desarmonía familiar al desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Cunningham, A. y Baker, L. (2007). *Little eyes, little ears. How violence against a mother shapes children as they grow*. London: Centre for Children and Families in the Justice. Retrieved from <https://bit.ly/2JenTSS>
- Ehrensaft, M.K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen H. & Johnson, J.G. (2003). Intergenerational Transmission of Partner Violence: A 20-Year Prospective Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 71(2), 741-753. Retrieved from <https://bit.ly/31bXAml>
- Expósito, F. (Coord.) (2012). *Efectos psicosociales de la violencia de género sobre las víctimas directas e indirectas: Prevención e intervención*. Instituto de la Mujer del Ministerio de sanidad.
- Fernández, P. & Pérez, A. (2018). Menores expuestos a situaciones de violencia de género: la prevención como factor clave. *Trabajo Social Hoy*, (85), 101-110. Retrieved from <https://bit.ly/2UPsv3N>
- Gámez-Guadix, M. & Almendros, C. (2011). Exposición a la Violencia entre los Padres, Prácticas de Crianza y Malestar Psicológico a Largo Plazo de los Hijos. *Psychosocial Intervention*, Vol. 20 (2), 121-130. Retrieved from <https://bit.ly/2GSst6k>
- Gavarrell, C. (2013). *Consecuencias psicológicas del maltrato en menores expuestos a violencia de género: Regulación emocional, funciones ejecutivas y autoconcepto*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Ghasemi, M. (2007). The Impact of Parent Violence on Behavior Children: An Analysis of 185 Fars, Turkish and Lor Children. *Journal of Applied Sciences*, Vol. 7. (19), 2755-2761. Retrieved from <https://bit.ly/2JcwZj5>

- Giraldo, R. (2014). Maltrato a la mujer por el compañero sentimental: parejas en ciclo vital con niños pequeños. *Revista REDES*, Vol. 30, 21-38. Retrieved from <https://bit.ly/2VHOMHi>
- Gómez, L. (2011). *Menores víctimas y testigos de violencia familiar*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Retrieved from <https://bit.ly/2BAeLma>
- Graham-Bermann, S. A., Howell, K. H., Lilly, M. & Devoe, E. (2011). Mediators and Moderators of Change in Adjustment Following Intervention for Children Exposed to Intimate Retrieved from <https://bit.ly/2GJOcoc>
- Graham-Bermann, S.A., Miller-Graff, L.E., Howell, K.H. & Grogan-Kaylor, A. (2015). An Efficacy Trial of an Intervention Program for Children Exposed to Intimate Partner Violence. *Child Psychiatry & Human Development*, Vol. 46 (6), 928-939. DOI.org/10.1007/s10578-015-0532-4
- Holden, G.W. (2005). Children exposed to domestic violence and child abuse: terminology and taxonomy. *Clinical child and family psychology review*, Vol. 6 (3), 151-160. Disponible en: <http://goo.gl/EiOMct>
- Horno, P. (2006). Atención a los niños y las niñas víctimas de la violencia de género. *Intervención psicosocial*, Vol.15 (3), 307-316. Retrieved from <https://bit.ly/2RZeSi9>
- Howarth, E., Moore, T.H.M., Welton, N.J., Lewis, N., Stanley, N., MacMillan, H., Shaw, A., Hester, M., Bryden, P. & Feder, G. (2016). Improving Outcomes for children exposed to domestic Violence (IMPROVE): An evidence synthesis. *Public Health Res*, Vol. 4(10). DOI: 10.3310/phr04100
- Jiménez, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8, 141-150. Retrieved from <https://bit.ly/2XVI3ox>
- Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales. (2014). *Guía para padres y madres con hijas adolescentes que sufren violencia de género*. Instituto Andaluz de la Mujer. Retrieved from <https://bit.ly/2wCHSDf>
- Lázaro, S. & López, F. (2010). Continuidad de los efectos del maltrato durante la infancia en adolescentes acogidos en centros de protección. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 33 (2), 255-268. Retrieved from <https://bit.ly/2GuqbNM>
- Lizana, R. (2014). *Problemas Psicológicos en Niños/as Víctimas de Violencia de Género en la Pareja*. Estudio de casos en madres y sus hijos e hijas que asisten a programas de ayuda especializada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- López, B. (2014). *Violencia de Género e Infancia: hacia una visibilización de los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Retrieved from <https://bit.ly/2rWcdud>
- Luzón, J.M., Ramos, E., Saboya, P.R. & Peña, E.M. (2011). *Andalucía detecta: impacto de la exposición a violencia de género en menores*. Junta de Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer. Retrieved from <https://bit.ly/2rLnBZs>
- Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, M., Ruiz, C. & Díez, C. (2017). *Guía para la prevención y la actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo*. Instituto Asturiano de la Mujer del Principado de Asturias. Retrieved from <https://bit.ly/2XvSvn1>
- Ordóñez, M. & González, P. (2012). Las víctimas invisibles de la violencia de género. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, Vol. 5 (1), 30-36. Retrieved from <https://bit.ly/2EylJKf>
- Orjuela, L. & Horno, P. (2008). *Manual de atención para los niños/as de mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. Madrid: Save The Children. Retrieved from <https://bit.ly/31d7zZ5>
- Reyes, P. (2015). Menores y violencia de género: de invisibles a visibles. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 49, 181-217. Retrieved from <https://bit.ly/2UQYUq>
- Rosser, A. M. (Coord.). (2016). *Menores expuestos a violencia de género: actividades y recursos para la intervención psicológica*. Alicante: Limencomp.
- Rosser, A. M. (2017). Menores expuestos a violencia de género. Cambios legislativos, investigación y buenas prácticas en España. *Papeles del psicólogo*, Vol. 38 (2), 116-124. Retrieved from <https://bit.ly/2Ena7vA>
- San Martín, C. & Carrera, Á. (2019). *Guía de actuación para la detección y abordaje de la violencia de género desde el ámbito educativo*. Cantabria: Dirección General de Igualdad y Mujer del Gobierno de Cantabria.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N., & Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 113-127. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.08

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

VERÓNICA RIQUELME SOTO. veronica.riquelme@uv.es

PAZ CÁNOVAS LEONHARDT. paz.canovas@uv.es

NATIVIDAD ORELLANA ALONSO. natividad.orellana@uv.es

BRENDA SÁEZ SERRANO. brendaeduso27@gmail.com

PERFIL ACADÉMICO

VERÓNICA RIQUELME SOTO. Profesora Investigadora en Formación (PIF) del Departamento de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Su reciente actividad docente se encuentra vinculada a la recepción de la beca FPU durante el período académico 2018-2019, mientras que su actividad investigadora se inició al terminar sus estudios de Grado en Educación Social, seguida de la finalización del *Máster en Acción Social y Educativa* con el premio a la Mención Extraordinaria. Actualmente compagina labores docentes e investigadoras mientras cursa el Doctorado en Educación. Entre sus principales líneas de estudio se encuentran: las prácticas alienadoras familiares, la exposición de los/as menores a la violencia de género, ambas del ámbito de familia e infancia, al igual que el impacto de los factores familiares en el proceso de aprendizaje. Sus principales aportaciones oscilan entre comunicaciones y pósters en congresos de índole nacional e internacional, al igual que publicaciones en obras colectivas.

PAZ CÁNOVAS LEONHARDT. Profesora Titular del departamento de Teoría de la Educación en la Universidad de Valencia. Su actividad docente e investigadora se centra prioritariamente en el ámbito de la familia, infancia y adolescencia, con trece tesis doctorales dirigidas sobre esta temática y siete en curso, proyectos de investigación y publicaciones en revistas y obras colectivas, así como ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Actualmente dirige el curso de Postgrado "Intervención especializada en familia e infancia: procedimientos y técnicas de actuación".

NATIVIDAD ORELLANA ALONSO. Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Valencia. Sus principales líneas de investigación son la tecnología educativa -integración, actitudes, competencias-, diseño y elaboración de instrumentos, proceso de enseñanza aprendizaje. Miembro de la unidad de investigación Métodos de Investigación en Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación - MIETIC- de la Universidad de Valencia.

BRENDA SÁEZ SERRANO. Graduada en Educación Social por la Universitat de València y Máster en Intervención y Mediación Familiar por la Universitat Jaume I de Castellón. Su trayectoria profesional hasta la actualidad se ha centrado en la intervención con familias y niños, niñas o adolescentes en situación de riesgo o con medidas de protección. Cursando una formación académica y complementaria especializada en dicho colectivo, así como realizando prácticas o desempeñando puestos de trabajo en distintos recursos de atención y protección. Actualmente trabaja como educadora social en el Centro de Acogida de Menores la Inmaculada de Xàtiva (Valencia), de la entidad Hijas de la Caridad.

**IMPLICACIONES SOCIO-EDUCATIVAS PARA UN DESARROLLO
SOSTENIBLE A PARTIR DE MODELOS MENTALES
DE REPRESENTACIÓN DEL MEDIO AMBIENTE**
**SOCIO-EDUCATIONAL IMPLICATIONS FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT
BASED ON MENTAL MODELS OF ENVIRONMENTAL REPRESENTATION**
**IMPLICAÇÕES SOCIO-EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL A PARTIR DE MODELOS MENTAIS
DE REPRESENTAÇÃO AMBIENTAL**

José Manuel MUÑOZ-RODRÍGUEZ*, Noelia MORALES-ROMO* &
Raúl DE-TAPIA MARTÍN**

*Universidad de Salamanca, **Fundación Tormes-EB

Fecha de recepción: 03.IV.2019

Fecha de revisión: 07.IV.2019

Fecha de aceptación: 02.V.2019

PALABRAS CLAVE:
desarrollo sostenible
Educación Ambiental
sistemas
socioambientales
modelos mentales de
representación
lenguaje pictórico

RESUMEN: El objetivo de este estudio es conocer los modelos mentales de percepción sobre el término “medio ambiente”, para comprobar qué tipo de modelos existen en la mentalidad de los sujetos y cuáles deben ser los mecanismos para avanzar hacia la sostenibilidad a través de la Educación Ambiental. La metodología seguida ha consistido en un análisis de contenido interpretativo e inferencial. La prueba ha consistido en que cada individuo plasmará en un dibujo el concepto que tiene sobre el término de “medio ambiente”, en una muestra de 351 individuos, verificando la ausencia o presencia de los elementos correspondientes a las 16 categorías establecidas a través de una matriz de recogida de datos. Los resultados arrojan 6 modelos representativos del “medio ambiente”. Las principales conclusiones indican que para la mayoría de la población “medio ambiente” es un término principalmente biológico, que integra aspectos naturales, y para un porcentaje significativamente menor es un término que integra los aspectos biótico, social y tecnológico del mismo. Estas conclusiones sugieren una Educación Ambiental que debe ir más allá de principios y aspectos ecológicos y estéticos propios de una perspectiva ambientalista y/o naturalista del “medio ambiente”, buscando enfoques también sociales y culturales, por imperativo propio del desarrollo y por necesidad vital del ser humano.

CONTACTO CON LOS AUTORES
JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ pepema@usal.es

| | |
|---|--|
| <p>KEY WORDS: education for sustainable development Environmental Education socio-environmental systems mental models of representation pictorial language</p> | <p>ABSTRACT: This study's overriding aim is to provide an understanding of the models of perception involving the term Environment, with a view to discovering the types of models that exist in people's minds and the nature of the mechanisms required to advance toward sustainability through environmental education. An interpretative and inferential analysis has been conducted. Each individual in a total sample of 351 people has used a drawing to depict the concept they have of the term environment. The drawings have been studied to reveal the absence or presence of the features corresponding to 16 categories established through a data collection matrix. The results have provided six representative models. We conclude that for the majority of the population the term environment is mainly biological and includes natural aspects, while for a significantly lower percentage it is a term that incorporates biotic, social and technological aspects. These conclusions suggest that Environmental Education should go beyond the ecological and aesthetic aspects and principles specific to an environmentalist and/or naturalist perspective of the environment, seeking also social and cultural approaches, informed by human beings' development and life requirements.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento sustentável Educação Ambiental sistemas socioambientais modelos mentais de representação linguagem pictórica</p> | <p>RESUMO: O objetivo deste estudo é compreender a percepção modelos do termo "ambiente" para ver que tipo de modelos existem nas mentes dos sujeitos e quais devem ser os mecanismos para se mover em direção à sustentabilidade por meio da educação ambiental. A metodologia seguida consistiu em uma análise de conteúdo interpretativo e inferencial. O teste tem sido a de que cada indivíduo definido no conceito de um desenho do termo "ambiente" em uma amostra de 351 indivíduos, verificando a presença ou ausência de elementos correspondentes aos 16 categorias estabelecidas através de um matriz de coleta de dados. Os resultados mostram 6 modelos representativos do "ambiente". Os principais resultados indicam que a maioria da população "ambiente" é essencialmente um termo biológico, integrando recursos naturais, e uma porcentagem significativamente menor é um termo que integra aspectos bióticos, sociais e tecnológicas. Estes resultados sugerem uma Educação Ambiental própria deve ir além dos princípios e aspectos ecológicos e estéticos de uma perspectiva ambiental e / ou naturalista "ambiente" também buscando abordagens sociais e culturais, o auto-desenvolvimento necessidade imperiosa e vital ser humano.</p> |

Introducción

La Educación Ambiental, desde un punto de vista no sólo institucional o político, sino también académico (Galindo, 2015; Morón-Monge & Morón Monge, 2017) e investigador (Van Poeck & Lysgaard, 2016) ha ido evolucionando a lo largo de su historia. Han sido diferentes las teorías que han ido dando cuerpo a este ámbito de conocimiento de cara a una intervención social y educativa (Sepúlveda & Úcar, 2018). Entendida no sólo como una educación orientada a conservar la naturaleza, sino también a modificar nuestra forma de pensar, relacionarnos y actuar, promoviendo un modelo de desarrollo desde el equilibrio ecológico y la equidad social (Caride, 2017; Gutiérrez Bastida, 2018). Un ámbito de conocimiento que ha evolucionado en coderiva con el progresivo deterioro ambiental padecido y la avanzada crisis civilizatoria (Stables & Bishop, 2010; Bautista-Cerro, Murga-Monoyo, Novo, 2019), y que nos proporciona, desde sus inicios, un planteamiento del medio ambiente y de la Educación Ambiental en base al paradigma de la complejidad (Novo, 2017).

En este sentido la pregunta es si ha evolucionado la mentalidad de los sujetos en consonancia con la evolución que sí va asumiendo el conocimiento educativo ambiental; es decir, si el imaginario colectivo en torno al concepto de "medio ambiente" y a la problemática medio ambiental

está correlacionada con los avances que hemos ido dando en las formas y maneras de hacer y pensar la Educación Ambiental. O, por el contrario, el concepto de "medio ambiente" ha ido evolucionando muy paulatinamente en las mentalidades y en la percepción de las personas y, en consecuencia, en su comportamiento respecto del deterioro ambiental (Huertas & Corraliza, 2017; Casper & Balgopal, 2018; Levy, Orion & Leshem, 2018).

Presentamos en esta investigación los modelos subyacentes de percepción sobre el "medio ambiente" para comprobar qué tipo de modelos existen en la mentalidad de los sujetos y qué modelo es el que predomina. A partir de los resultados verificamos que el modelo predominante no está conectado con la realidad y problemática ambiental actual. Resultados que nos dan indicios de por dónde hemos de encauzar los procesos educativos ambientales buscando una intervención social y ambiental responsable (Olabe, 2016), en la idea de ubicar la Educación Ambiental no sólo desde una dimensión ambiental sino, también desde una dimensión social (Perales, 2017) y como ámbito de la Educación Social (Esteban & Amador, 2017).

Los estudios sobre el concepto de "medio ambiente" asociado a los comportamientos de los sujetos han ido, principalmente, en la línea de observación de comportamiento y expresiones verbales de las personas sobre temas particulares como la biodiversidad (Snaddon, Turner, &

Foster, 2008; Martínez, García & García, 2017), astronomía (Türk, Sener & Kalkan, 2015), las mareas (Corrochano y otros, 2017), el efecto invernadero (Shepardson, Choi, Niyogi, & Charusombat, 2011), las radiaciones (Neumann & Hopf, 2012), o aspectos generales en torno a la sostenibilidad (Walshe, 2008; Calafell Subirà; Martínez, & Delgado, 2019). Sólo algunos estudios se han centrado en las formas en las cuáles los estudiantes conceptualizan el ambiente como un todo (Kalvaitis & Monhardt, 2011; Shepardson, Wee, Priddy, & Harbour, 2007). Este último estudio señalado llega a establecer cuatro modelos mentales de los sujetos sobre el medio ambiente: el Modelo 1, el entorno como un lugar donde los animales y las plantas viven, un lugar natural; el Modelo 2, el medio ambiente como lugar que sustenta la vida; el Modelo 3, el medio ambiente como lugar impactado o modificado por la actividad humana; y el Modelo 4, el medio ambiente como un lugar donde los animales, las plantas y los humanos viven. El modelo mental dominante en esta investigación fue el Modelo mental 1.

La originalidad de nuestro estudio radica en que nos centramos en el valor del lenguaje pictórico como elemento de conexión con los modelos mentales de los sujetos. Seguimos el planteamiento llevado a cabo por Judson (2011) quien sugirió que los modelos mentales son un medio importante para evaluar la comprensión por parte de estudiantes de un sistema específico y sus partes integrales cuando vienen representados a través de un dibujo. El estudio de los modelos mentales del “medio ambiente” a través de los dibujos nos habilita para entender cómo las personas lo conceptualizan en tanto que sistema, cómo entienden la naturaleza, las interacciones entre los objetos, sus componentes, factores, problemas críticos o incluso vínculos causales (Liu ando Lin, 2014). Asimismo, a su vez, planteamientos del New Ecological Paradigm y de la Escala de Comportamiento Ecológico para Niños -CEN- (Corraliza, Collado y Bethelmy, 2013; Collado et. al. 2015), superamos el lenguaje interpersonal como herramienta de trabajo, mediado por la palabra, que generalmente hemos utilizado para indagar en el imaginario personal y colectivo del ser humano, y utilizamos el lenguaje pictórico, siendo conscientes de que existen escasas investigaciones desde esta perspectiva (Moseley, Desjena & Utley, 2010).

Todo ello nos permite poner en juego nuevas reglas dialógicas entre el ser humano y el “medio ambiente”, aportando la capacidad comunicacional que el propio “medio ambiente” tiene, emergiendo desde la creatividad del sujeto cuando ejecuta un dibujo (Vilvaldi & Salsa, 2017). El dibujo, lenguaje pictórico, creativo, permite incluir

elementos de apego, valorativos y comunicacionales (Scareli & Da Silva, 2016). Es la mejor forma para sacar conclusiones que nos permitan superar la tradicional confrontación entre naturaleza y cultura en la que ha crecido la condición humana.

1. Justificación y marco teórico

Es ampliamente aceptado que las personas desarrollan representaciones internas, modelos mentales de la realidad externa para otorgar un sentido al mundo en el que viven (Johnson, 1983; Greca & Moreira, 2000). Los modelos mentales actúan como un análogo estructural de un objetivo, y permiten a los sujetos formar explicaciones y predicciones sobre ese objetivo. Así, mediatizan en nuestros razonamientos, toma de decisiones y comportamientos hacia tareas y problemas relacionados (Jones et al., 2011). Dicho de otro modo, realidad y conocimiento de esa realidad son procesos íntimamente relacionados, internalizando la realidad a través de un proceso social.

En este trabajo analizamos estas representaciones a partir de los procesos básicos que desarrolla el ser humano cuando observa el “medio ambiente” y posteriormente lo representa en un dibujo. Analizamos el triple proceso de *percepción* (imaginario)-*significación* (significado/signo)-*comunicación* (lenguaje), en base a la no objetividad ni inmutabilidad del “medio ambiente”, pues responde a condicionantes perceptivos, significativos y comunicativos, que el ser humano valora, experimenta y codifica (Page, 2016).

Percibir el “medio ambiente” implica atender a una doble dimensionalidad. Por un lado, el “medio ambiente” real, objetivo, conocido científicamente; y, por otro, el “medio ambiente” subjetivo, el que surge de la percepción de cada individuo. Es el “medio ambiente” sentido, del que surgen las bases vivenciales sobre las que se organizan las relaciones de la conciencia con los fenómenos percibidos. Si bien los sujetos no dibujan sobre algo que están percibiendo en ese momento, el dibujo resultante sí es el resultado de actos perceptivos previos que se han llevado a cabo a través de los sentidos, cuyos estímulos almacenados en el imaginario son reelaborados y plasmados en el dibujo, seleccionados y definidos de acuerdo con los esquemas culturales y personales, dando como resultado la construcción de la realidad subjetiva de cada sujeto respecto del “medio ambiente” (Mattingly, Lutkenhaus & Throop, 2008; Collins, 2016).

Un proceso de carácter social, que supera el tratamiento meramente psicológico, cuya captación de símbolos es fruto de la socialización, implicando así una actividad social, en consonancia

con la naturaleza social del ser humano (Rickenmann, 2016; Litzner Ordóñez & Rieß, 2019). Es un proceso socio-constructivo de integración, donde el contexto social y cultural influye y ante lo cual se hace casi imposible la delimitación entre lo percibido, el imaginario creado, la experiencia acumulada y el acto de dibujar, de ahí su potencial educativo. Implica un proceso de construcción social de la realidad desde la complejidad del ser humano, desde una concepción sistémica e integral de su desarrollo. La problemática radica en establecer las interrelaciones entre esas partes; la solución, el dibujo.

Se trata de un proceso complejo y dinámico, es decir, activo, cuyos resultados mediatizan la acción de dibujar. En un primer término, el concepto de “medio ambiente”, que se encuentra en el imaginario del sujeto, aporta información transmitida por patrones de señales que no son en sí específicos para canales sensoriales particulares (Beery & Jørgensen, 2018). Después, dicho concepto ilumina y rodea a las personas, forzando al sujeto a investigar en el concepto de “medio ambiente” que percibió y permaneció. Y, en último término, el sujeto escoge o discrimina entre toda la información que posee, seleccionando según su relevancia y validez, que pasa en la mayor parte de los casos por los afectos y las emociones. El dibujo representa una metáfora de experiencias personales y emocionales, al hilo de metodología pedagógicas emergentes (Montanero Fernández, 2019), donde aparecen elementos analizables, como el carácter estético y técnico, el color, las formas y líneas que se traducen y fijan el pensamiento de los individuos, mejorando la capacidad de introspección, combinando procesos cognitivos, motores y emocionales (Sammur et al., 2015). En el dibujo, por tanto, no sólo hay dimensiones que expresan rasgos o elementos del ambiente sino, también, dimensiones que caracterizan la experiencia emocional, que explican cómo se experimenta el “medio ambiente” y el impacto que un escenario ambiental o sus facetas más sobresalientes tienen sobre las emociones del individuo plasmadas en un dibujo (Galindo y Corraliza, 2012).

Tras la percepción y el consecuente imaginario llega la significación, el significado. En el imaginario de cada uno de nosotros siempre hay diferentes parcelas para los jardines, los campos, los cielos, los paisajes, las fábricas, las plazas de los pueblos, los caminos y las carreteras a través de las cuales percibimos muchos ambientes. Hay sitio para los objetos, sujetos, lugares y tiempos asociados al “medio ambiente” que previamente hemos percibido, que usamos y ocupamos en nuestra vida cotidiana. Y son precisamente los significados que otorgamos a esas parcelas los que sirven de

punto entre el imaginario y el lenguaje, entre la percepción y la comunicación, entre el desarrollo y el comportamiento. El “medio ambiente” en términos absolutos no existe, sino que posee las cualidades y significados que los sujetos le conferimos y que pueden y deben traducirse en términos educativos ambientales (Garrido, 2014).

No existe un único sentido o significado del “medio ambiente”; está demostrado que no todas las personas que residen en un mismo lugar y tienen un “medio ambiente” análogo experimentan los mismos sentimientos, ni con la misma intensidad hacia el entorno que comparten y en el que se desarrollan (Bethelmy, 2012). Más aún, el “medio ambiente” y los significados que denota no son procesos aislados, sino que se relacionan con otros, no siempre controlados, ni tan siquiera percibidos, pero que influyen significativamente en la vida de las personas y, por consiguiente, en los planteamientos educativos ambientales que queramos realizar (Cosette, 2015). Siendo así, entendemos el “medio ambiente” como sistema complejo de símbolos y significados. El hecho de que el “medio ambiente” represente realidades culturizadas y significadas por los sujetos, hace que los actos de recepción y transmisión de significados, las respectivas fuentes contextuales y los propios sujetos, formen parte de una lógica de significado, y por tanto puedan investigarse a través del dibujo (Valsiner, 2014).

Ahora bien, los tiempos actuales son fruto de una época en la que los símbolos que otorgan sentido pleno al “medio ambiente”, vienen definidos por una velocidad que los hace pasar uno tras otro ante las vidas de los sujetos, sin dar tiempo a mostrar su significado. Necesitamos del lenguaje, la comunicación, para entenderlo en toda su expresión. Hemos de dar el paso al lenguaje que nos aporta el dibujo, para transitar del fondo al plano en la percepción que se tiene sobre el “medio ambiente”, y que mediatiza nuestro desarrollo y comportamiento (Aparicio, 2015).

Partimos de dos hechos: por un lado, todo proceso educativo es un proceso comunicacional; y, por otro lado, los significados que se esconden tras el concepto de “medio ambiente” adquieren sentido último en la trama comunicacional que se establece entre el sujeto y el “medio ambiente” a través del dibujo (Milstein, Pileggi & Morgan, 2017). Desde el momento que utilizamos el significado como puente entre la percepción y la comunicación, rompemos con la tradicional concepción del lenguaje exclusivamente verbal, y defendemos un universo más amplio de la comunicación, siguiendo el modelo de la Escuela de Palo Alto (Rizo, 2011).

El dibujo es un sistema de representación a través del lenguaje artístico-visual, no gramatical.

Pero no se trata de una imagen tergiversada, sino de una expresión comunicativa del sujeto respecto de un entramado perceptivo y significativo sobre el “medio ambiente”. Lo importante en este caso es descifrar el proceso o ensamble comunicativo, porque detrás de él hay conocimiento, pues el dibujo, como medio de expresión y lenguaje, nos permite posicionarnos de determinada manera ante el “medio ambiente”. El dibujo es, en definitiva, un discurso, más allá de su connotación lingüística, y situado en los enclaves de la gramática visual, asociado a un saber más antropológico y educativo que literario, que se aprende desde la experiencia de lo cotidiano, superando una gramática normativa (Decuyper & Simons, 2016). Es un lenguaje y un discurso connotativo, con una riqueza educativa muy interesante, por lo que supone la semiología del dibujo y el lenguaje visual a la construcción de la identidad (Acaso, 2012).

El dibujo, por tanto, es discurso, es lenguaje, es identidad, es educación. El “medio ambiente”, expresado en los dibujos, más allá de su expresión funcional, informativa, persuasiva, grandilocuente, es lenguaje y educación. Más allá de la comunicación considerada de manera instrumental en cuanto que relación interpersonal, insuficiente para una Educación Ambiental y para la inclusión de la cultura sostenible (Jordan & Kristjánsson, 2017), apostamos por esa trama comunicacional inserta en el dibujo, en base a su iconología y simbología interna, que permite expresar, de manera más global y real, los rasgos identitarios del sujeto desde su concepción del “medio ambiente”. El dibujo permite superar la mera relación del sujeto con el “medio ambiente” e incorporar el vínculo que pueda o no haber establecido, pues se da el paso del significado al enunciado, y de éste al lenguaje (Otxotorena, 2016).

En definitiva, más allá de posturas exclusivamente didácticas de la Educación Ambiental, donde el dibujo no es más que un material complementario, presentamos una trama semiótico-comunicativa-educacional donde el dibujo es un resultado social. Junto a lo material, integramos lo social, dando cabida a los significados, las emociones, el lenguaje y la comunicación y, sobre todo, los valores.

2. Metodología

2.1. Objetivo

La investigación tiene un doble objetivo. Por un lado, se centra en identificar modelos de representación mental que aglutinen patrones perceptivos comunes de los últimos 20 años sobre el término “medio ambiente”; y, por otro, explorar las

diferentes percepciones de la población objeto de estudio sobre el concepto y vincularlas con el entorno real. De este modo, se podrá verificar si ese imaginario social coincide o no con la problemática y demandas del complejo movimiento de Educación Ambiental.

2.2. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por 351 sujetos. Por grupos de edad, está formada por 227 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) (62%) y 124 personas adultas (18-59 años) (38%). Por sexos, el alumnado tiene una distribución más equilibrada; mientras que en la población adulta hay una sobrerrepresentación de las mujeres en relación a los varones. Con relación a la variable geográfica, el primer grupo provenía de varias regiones españolas con una distribución del 70% de residentes en áreas rurales y 30% en entornos urbanos (Siguiendo el criterio de ruralidad del INE), mientras el segundo tiene una procedencia más dispersa procedente de todo el territorio español.

Se ha realizado un muestreo no probabilístico por conveniencia por su facilidad operativa y bajos costes. Para ello se contactó con distintos centros escolares, así como con entidades y asociaciones que realizan actividades formativas de carácter ambiental. En el caso de los estudiantes el criterio de inclusión de la muestra fue su edad y condición de estudiantes, mientras que en la población adulta dicho criterio fue su interés por cuestiones medioambientales, materializado a través de la realización de cursos formativos.

2.3. Diseño de investigación

Se trata de un diseño no experimental en el que se persigue recoger información gráfica de la percepción del concepto “medio ambiente” de la muestra seleccionada para realizar un posterior análisis de contenido. Para ello, la prueba de instrucción realizada consistió en plasmar a través de un dibujo el término “medio ambiente”. Era preceptivo que cada participante lo hiciese de forma individual y sin intercambio de información para evitar contaminaciones e influencias, salvaguardando así la propia visión de cada participante. Los sitios en los que tuvo lugar la prueba fueron distintas aulas habilitadas para acciones docentes; en ningún caso se realizó en entornos naturales. La prueba de instrucción fue la misma para los dos grupos de edad y tuvo lugar durante 20 años: entre 1998 y 2017. El proceso seguido es similar al protocolo para analizar dibujos sobre ecosistemas descrito en Dentzau y Martínez

(2016), también dirigido a la mejora de la Educación Ambiental.

Se optó por limitar la prueba al dibujo libre, considerado un índice psicopedagógico revelador de aspectos como la valoración del nivel mental, de las relaciones establecidas con el entorno, y por sus posibilidades como medio de comunicación.

Se estableció una duración abierta de la prueba para fomentar un desarrollo completo y personalizado de cada individuo, así como un ambiente de trabajo tranquilo en espacios cerrados habilitados para la prueba. A pesar no establecer limitación temporal, en ningún caso la prueba realizada superó los 17 minutos de duración.

Dentro de esta investigación interpretativa e inferencial, se han seguido una serie de fases para conformar y analizar los modelos mentales objeto de estudio.

a. Delimitación de tipologías y categorías de análisis

La fase inicial consistió en una primera observación directa de todos los dibujos obtenidos para lograr una información preliminar sobre el material a analizar, seguida de sucesivos análisis más sistematizados para extraer la totalidad de elementos de expresión plástica empleados. Dado su elevado número, se reagruparon en categorías para facilitar su análisis posterior y representación, al tiempo que se realizó una distribución entre los tres componentes del “medio ambiente”: Biótico, Tecnológico y Sociológico, tal y como muestra la Tabla 1. El equipo investigador, en sucesivas fases, fue delimitando, por un lado, lo que englobaba cada categoría, así como cada tipología (validez); y, por otro, fue controlando la frecuencia con la que cada codificador clasificaba los datos de la misma forma (fiabilidad).

| Tabla 1. Clasificación conceptual | |
|-----------------------------------|---|
| COMPONENTE | CATEGORÍAS |
| BIÓTICO | Árboles |
| | Montañas |
| | Agua |
| | Flora: Matorrales Hierba Zonas de pasto |
| | Fauna: Mamíferos Aves Reptiles Peces Anfibios Insectos Otros invertebrados |
| | Sol |
| | Nubes |
| | Biosferas |
| TECNOLÓGICO | Personas que trabajan en el campo |
| | Vehículos |
| | Ganado: Vacuno Aviar Ovino Equino Animales domésticos |
| | Contaminación: Atmosférica Agua Residuos |
| | Energías renovables: Solar Eólica |
| SOCIOLÓGICO | Ocio: Senderismo Cicloturistas Otros deportes |
| | Construcciones |
| | Contenedores: Papel Vidrio Envases Papeleras |

Fuente: elaboración propia.

A partir de todas las representaciones obtenidas, se lograron identificar seis modelos que se corresponden con las tipologías de modelos mentales del “medio ambiente”: Paisajístico, Bucólico, Metafórico, Contrapuesto, Conceptual y Biosférico. Cada uno de ellos comparte significados afines (Montiel, 2016) y, dentro de cada uno, se definieron una serie de criterios descriptores para clasificar posteriormente los 351 dibujos y asegurar una cierta homogeneidad dentro de cada categoría diferenciándola del resto (Guerrero et al., 2016). El apartado resultados recoge la descripción de cada uno de ellos.

b. Cuantificación de frecuencias

Se procedió a verificar la ausencia y presencia de todos los elementos correspondientes a las 16 categorías establecidas a través de una matriz de recogida de datos. Además, se desagregaron los datos en función de los dos grupos de edad participantes, con el fin de inferir la potencial existencia de relaciones significativas entre los dos grupos de edad y las 6 tipologías de trabajo (modelos mentales), así como otras posibles relaciones.

c. Tratamiento de los datos e interpretación

Dada la naturaleza de los datos obtenidos, se ha procedido a un doble análisis que combina metodología cualitativa y cuantitativa. Dentro del

acercamiento cuantitativo, se ha realizado un análisis descriptivo-correlacional con el programa estadístico SPSS 24.0.

Paralelamente, la información registrada se convirtió para su tratamiento al programa informático Gephi 0.9.1., que posibilita elaborar figuras en las que se visualiza la frecuencia de cada categoría (o nodo) destacando aquellas con mayor peso. Las aristas representan gráficamente las uniones de pares de categorías, mostrando la intensidad de relaciones entre ellas y su color, el grupo etario que representan (azul:población total, morado:alumnado de ESO y naranja:población adulta). Es decir, reflejan la frecuencia de sujetos que, cuando incluyen una categoría en su dibujo, también incluyen la otra. El grosor y la intensidad del color indican la mayor o menor repetición de esa relación (previamente registrada en las correspondientes matrices de datos). A su vez, el nodo de cada categoría tiene el color del componente al que pertenece (biótico, sociológico o tecnológico), lo que permite observar el peso de cada uno de ellos para cada categoría y edad.

3. Resultados

En un primer acercamiento al objeto de estudio, se expone a través de la figura 1 la distribución de los 351 dibujos analizados en las seis tipologías encontradas.

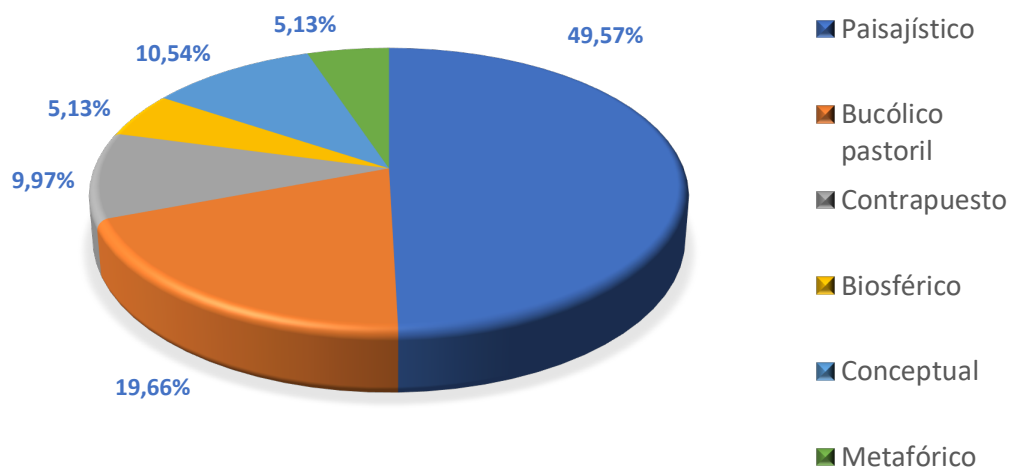


Figura 1. Distribución por tipologías de medio ambiente.

Los datos reflejan que casi la mitad de la muestra opta por una representación dentro del modelo Paisajístico, seguida de más de un 19% que se decanta por el Bucólico-pastoril. En ambos modelos, se presenta una imagen de entornos idílicos y naturales, sin intervención humana en el caso del Paisajístico, aunque sí en el Bucólico,

pero siempre de forma responsable e integrada con el medio natural. Le siguen en frecuencia el modelo Conceptual y el Contrapuesto, rondando cada uno el 10% del total de la muestra y, finalmente, el Biosférico y el Metafórico con idéntica representatividad que supera ligeramente el 5% en cada modelo.

Esta primera panorámica general contextualiza y orienta hacia un sobredimensionamiento de los elementos naturales asociados a imágenes idílicas a la hora de concebir el concepto de “medio ambiente”, en detrimento de otras tipologías.

Por grupos de edad (figura 2), los adultos obedecen a una distribución más equitativa entre los distintos modelos y, por consiguiente, menos

estereotipada y reducida, mientras que el alumnado de ESO (figura 3) se decanta claramente por los modelos Paisajístico y Bucólico-Pastoril, conformando entre ambos un 81.94 % del total de este grupo, y apuntalando la idea de imagen idealizada, asociada al ámbito natural y exenta de intervención antrópica.

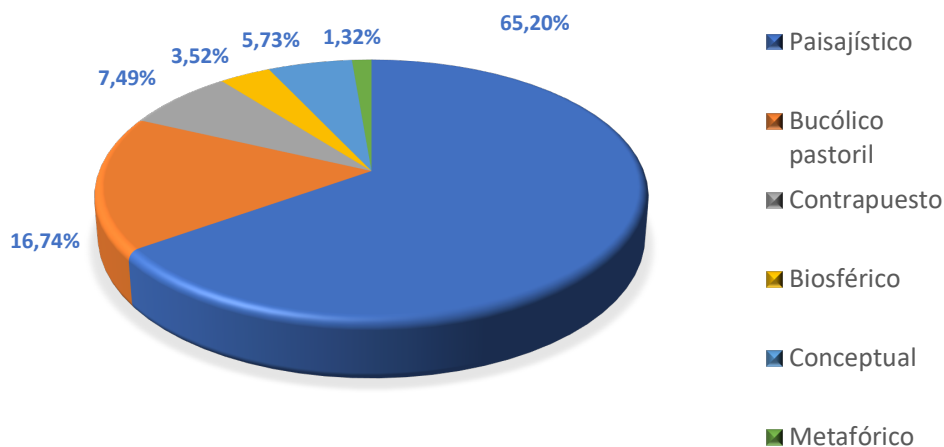


Figura 2. Distribución por tipologías. Alumnado ESO.

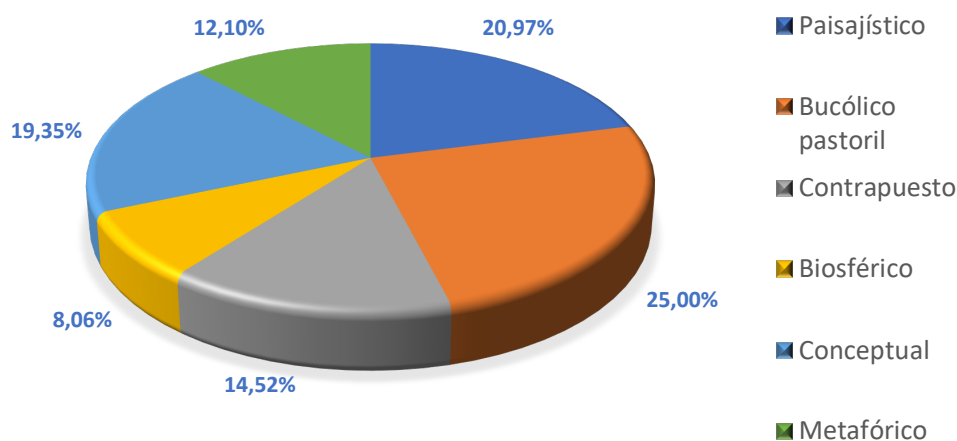


Figura 3. Distribución por tipologías. Población adulta.

A continuación, se analiza cada modelo mental por separado, definiendo sus descriptores, los criterios para la inclusión de los dibujos en cada uno de ellos y los resultados obtenidos para los dos grupos muestrales.

3.1. Modelo Paisajístico

Este modelo aglutina dibujos donde la totalidad de la imagen representa un paisaje, siendo la mayoría de sus elementos de origen natural. Como patrones más repetitivos se encuentran tres categorías: Montañas, Agua y Flora en una visión idílica de los paisajes naturales, con buen estado de conservación así como la ausencia de cualquier elemento antrópico y de sus consecuencias.



Imagen 1. Dibujo categorizado como Paisajístico.

En definitiva, se trata de representaciones de naturaleza en estado puro, con entornos altamente conservados, sin ningún tipo de huella humana. Para prácticamente la mitad de la muestra del estudio, “medio ambiente” no engloba factores sociológicos ni tecnológicos.

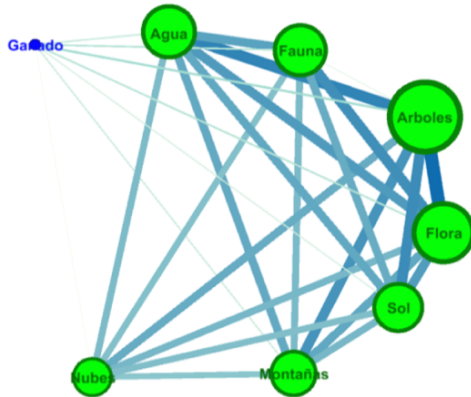


Figura 4. Modelo Paisajístico. Población total.

La representación gráfica de los elementos integrantes del modelo Paisajístico, así como el tamaño de sus nodos, ofrecen una imagen muy contundente de la vinculación de esta tipología con los elementos naturales. De las ocho categorías que aparecen en este modelo, siete son bióticas. El componente sociológico no tiene ninguna representación y, dentro del tecnológico, el único exponente ha sido el ganado, aunque con una frecuencia muy inferior. Dentro de los elementos naturales, Árboles ha sido la categoría más repetida y en la figura 4 se observa que tienen una fuerte relación con los otros elementos que le siguen en frecuencia: Flora, Agua, Sol y Montañas. Todos ellos son elementos clásicos que se corresponden con las primeras representaciones gráficas que suelen hacer los niños de un paisaje. Con excepción de Ganado, el resto de elementos están fuertemente interconectados entre sí, de tal modo que, cuando uno de ellos aparece, suele estar asociado con la presencia del resto. La imagen también revela que hay una visión bastante homogénea en la que todas las categorías del componente biótico (excepto las biosferas que constituyen en sí mismas un modelo) aparecen en la mayoría de los dibujos y, además, lo hacen con una interrelación muy fuerte.

Los alumnos de ESO se decantan más por esta tipología. En la población adulta se observan unas relaciones más equilibradas entre los distintos elementos y con unas interrelaciones más fuertes.

3.2. Modelo Bucólico-Pastoril



Imagen 2. Dibujo categorizado como Bucólico-Pastoril.

Con respecto al modelo anterior, en parte de los dibujos con predominio de elementos naturales aparecía como aspecto diferenciador la presencia humana, siempre de forma respetuosa con el medio natural a través de actividades sostenibles, ganado pastoreando de forma extensiva o pequeñas viviendas integradas en medio del entorno, entre otros elementos.

En esta tipología, por tanto, el hombre no constituye ningún efecto negativo ni produce daño ambiental al medio, y aparece reflejado con una imagen positiva e integrada con el medio natural. Los dibujos están asociados a entornos rurales, al desarrollo sostenible y a una imagen biocentrista de la sociedad, respetuosa del medio, y donde el hombre supone una especie más del sistema.

La siguiente figura evidencia diferencias del Modelo Bucólico respecto al Paisajístico.

En esta tipología destaca la presencia de nuevas categorías de los componentes sociológico y tecnológico, ofreciendo una imagen más equilibrada entre los tres elementos que integran el “medio ambiente”. A pesar de ello, siguen siendo más numerosas las categorías bióticas a excepción del nodo que representa la categoría de Ocio, que está fuertemente interrelacionado con las categorías naturales. Las Construcciones le siguen en importancia dentro del marco sociológico y también correlacionan más con aspectos naturales que con los económicos, reforzando la idea de una intervención del hombre respetuosa y equilibrada con el entorno. Con respecto al modelo Paisajístico, encontramos categorías añadidas: Contenedores, Energías Renovables y Personas que se dedican a labores agrícolas, todas ellas tienen en común la intencionalidad de lograr uso sostenible y el mantenimiento del entorno.

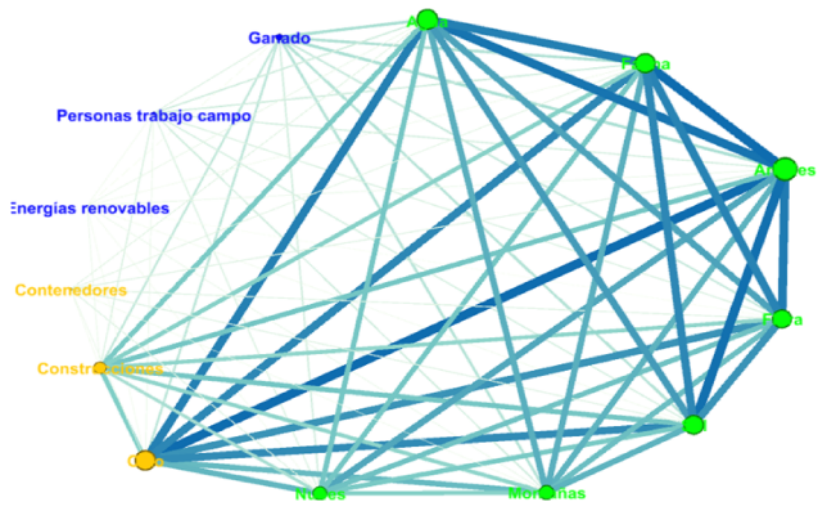


Figura 5. Modelo Bucólico-Pastoril. Población total.

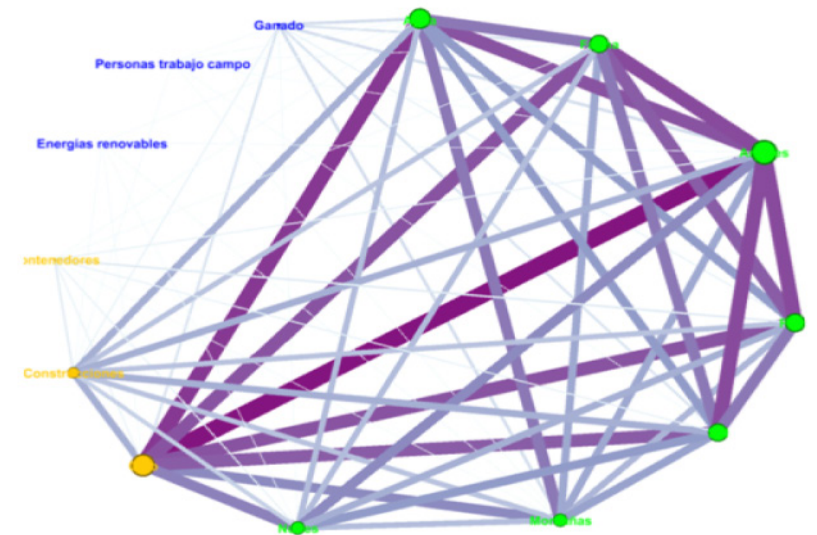


Figura 6 . Modelo Bucólico-Pastoril. Alumnado de ESO.

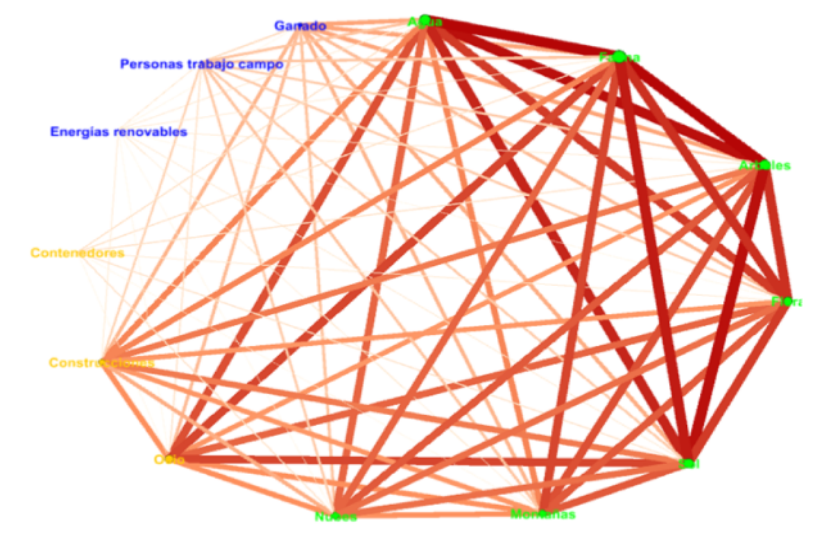


Figura 7. Modelo Bucólico-Pastoril. Población adulta.

Por grupos de edad las categorías son las mismas, si bien se observa que para la población adulta los elementos económicos tienen mayor representatividad que para el alumnado.

En los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, Ocio es la categoría con mayor peso y relaciones con aspectos naturales. En cambio, y a diferencia de la muestra con más edad, las Energías renovables y las Personas que trabajan en el campo pasan más desapercibidas (a pesar de ser un grupo muestral más numeroso).

En definitiva, se trata de una categoría con más variedad de elementos y mayor presencia de los componentes Tecnológico y Sociológico, prácticamente inexistentes en el modelo Paisajístico. La población adulta dibuja un grafo más circular, con mayor equilibrio entre los elementos, mientras el alumnado polariza este modelo entre el Ocio y las categorías naturales.

3.3. Modelo Contrapuesto

Casi un 10% de la muestra ha reflejado en sus diseños una contraposición de dos estados en el medio. Por una parte, una imagen de nuevo paisajística; por otra, un paisaje urbano donde predomina el daño ambiental que produce el ser humano. En la mayoría de los casos se trata de contaminación producida por gases emitidos a la atmósfera por transporte, calefacciones de viviendas o industria. En la primera parte, predominan colores vivos y una gama cromática que abarca verdes, amarillos y azules, mientras que en la segunda las tonalidades grises son las protagonistas. Ambos espacios suelen ocupar el mismo espacio dentro de cada dibujo.



Imagen 3. Dibujo categorizado como Contrapuesto.

En esta tipología la interpretación del “medio ambiente” comprende por tanto el factor social, incluyendo las problemáticas ambientales que se viven en la actualidad y el factor biótico, que entraña la idealización de trabajar por un mundo sostenible y conservado.

La figura 8 marca diferencias significativas con los dos modelos previos. Por primera vez los elementos naturales ceden protagonismo mientras emergen las Construcciones (campo sociológico) y la Contaminación (campo tecnológico). De hecho, se observa un triángulo formado por las aristas de color más oscuro que engloba en sus vértices Contaminación, Árboles y Construcciones (con la inclusión de las tres esferas del “medio ambiente”). Se trata, por tanto, de una tipología más completa y que evidencia mayor nivel de profundidad y conocimiento del “medio ambiente” como entorno complejo.

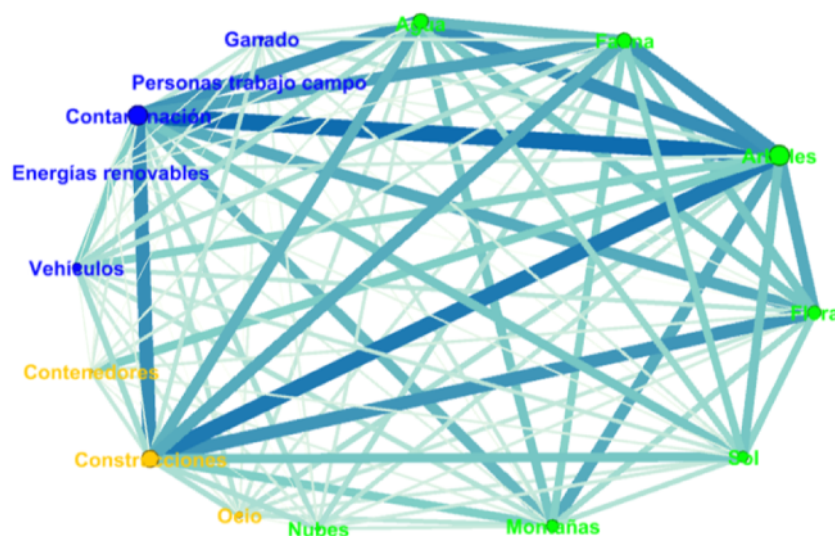


Figura 8. Modelo Contrapuesto. Población total.

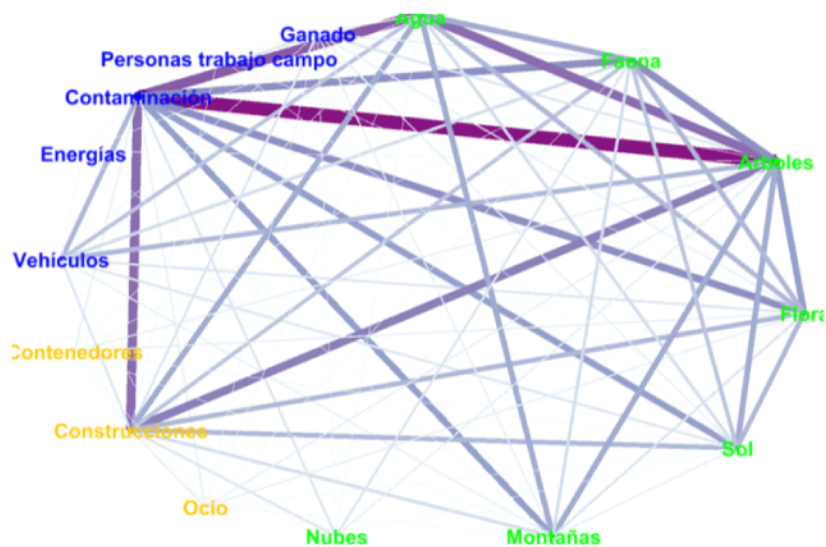


Figura 9. Modelo Contrapuesto. Alumnado ESO.

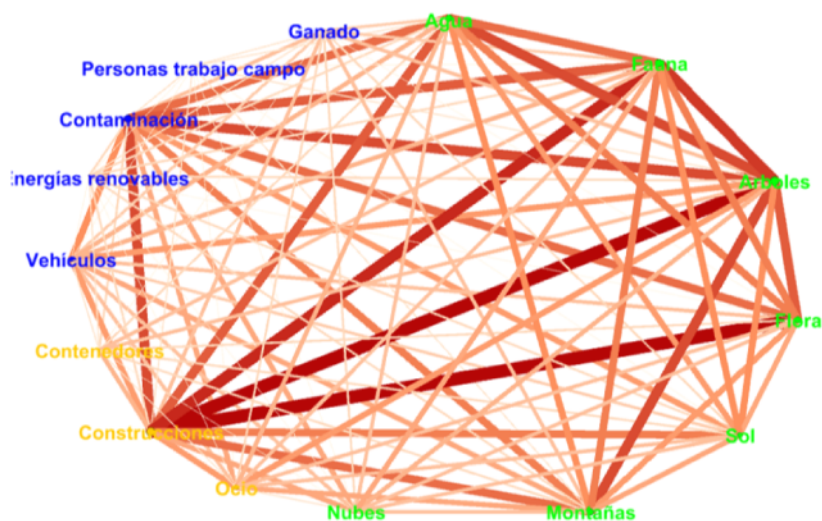


Figura 10. Modelo Contrapuesto. Población adulta.

Por edades, han sido menos los alumnos que han elegido este modelo en proporción a la población adulta y, cuando lo han hecho, ofrecen una visión conceptual más polarizada, con menores interrelaciones entre los distintos elementos. En la población adulta destacan las Construcciones como elemento más significativo y conectado con Contaminación y Vehículos.

3.4. Modelo Conceptual

En esta categoría se engloban los dibujos que integran elementos naturales, elementos antrópicos (de carácter positivo y/o negativo) y elementos esféricos. Sin embargo, no permanecen aislados, sino interconectados con flechas o distintos esquemas aclaratorios con la aparición de algunos símbolos y escritura. Normalmente se ejecutan en blanco y negro, con trazos largos y fuertes, formas

geométricas variadas, aunque con predominancia de flechas, cuadrados y círculos.



Imagen 4. Dibujo categorizado como Conceptual.

Dentro de esta tipología “medio ambiente” es un concepto amplio, con visión integradora de sus tres factores: biótico, social y tecnológico, con plena consciencia de los sistemas sociales establecidos en el planeta y las interrelaciones entre ellos, así como los desajustes que producen en el mismo.

En la figura 11 se observa un claro protagonismo de los componentes naturales compartido con Construcciones y Contaminación. Esta última es la categoría más visible del ámbito tecnológico, donde el resto de elementos tiene escaso protagonismo. Otro elemento distintivo en este modelo es la inclusión de Biosferas.

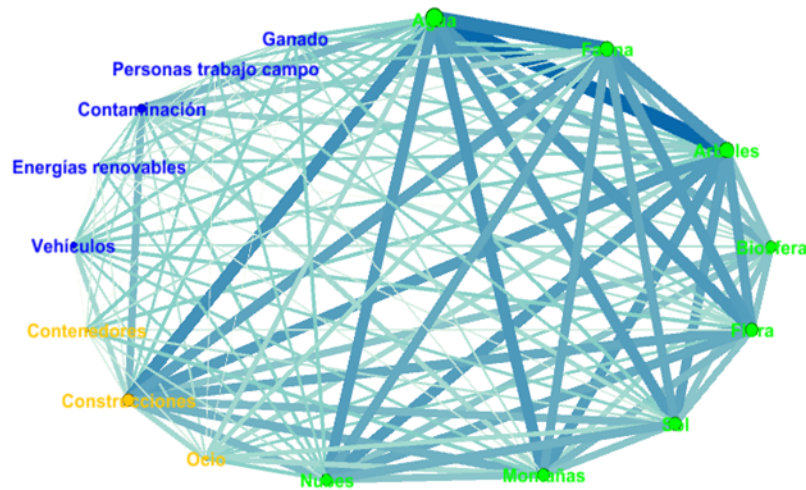


Figura 11. Modelo Conceptual. Población total.

La figura 11 (población total) se asemeja a la obtenida con los datos de la población adulta (figura 13) y difiere de los del alumnado (figura 12), quienes no incluyen elementos tecnológicos como Ganado, Personas que trabajan en el campo y Energías Renovables, y apenas dan relevancia a Construcciones en detrimento de Contaminación y Vehículos.

En el caso de los participantes de ESO, destaca la presencia de explicaciones (76.92%) y

mensajes de concienciación (38.46%) probablemente influenciados por las campañas de sensibilización de las que son destinatarios, así como por el propio sistema educativo. La población adulta también incluye estas explicaciones y mensajes en esta tipología, pero lo hace en menor proporción: un 37.5 % y 12.5 % respectivamente.

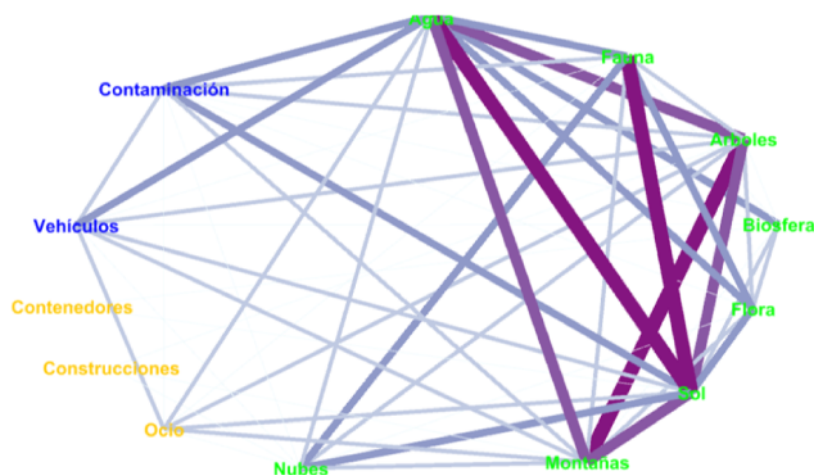


Figura 12. Modelo Conceptual. Alumnado de ESO.

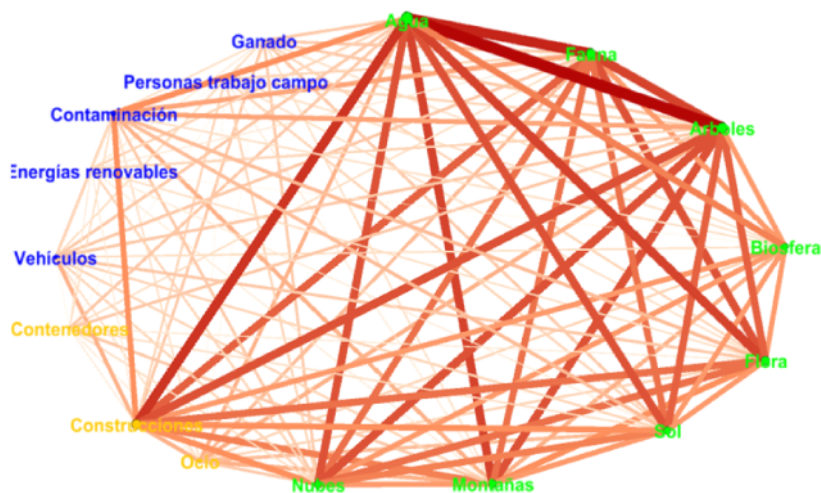


Figura 13. Modelo Conceptual. Población adulta.

3.5. Modelo Metafórico

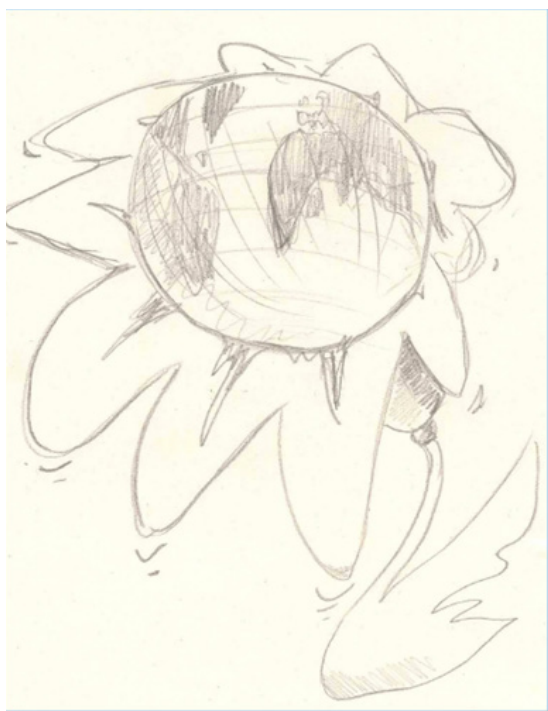


Imagen 5. Dibujo categorizado como Metafórico.

Se trata del modelo que entraña un nivel más alto de complejidad e interpretación. En él aparecen integrados elementos tanto naturales como antrópicos. Su lectura no puede ser lineal, sino que da lugar a un pensamiento metafórico, que revela mayor profundidad.

A diferencia del estatismo predominante en el resto de categorías, en este caso hay una pretensión de movimiento e intención dinamizadora. En esta ocasión, cada dibujo es único y transmite una

idea diferenciada. En algunos casos, podría pasar por ser un símbolo para ser empleado en divulgaciones ambientales.

3.6. Modelo Biosférico

En esta categoría se engloban todos los dibujos cuyo elemento central, y de mayor proporción, es una biosfera. En la mayoría aparece el planeta Tierra con la proporción tierra-océano simulando a la realidad y la aparición de todos los continentes. Las representaciones incluyen conceptos como planeta, diferencias socioeconómicas Norte-Sur, pero siempre desde la visión eurocéntrica de la imagen planetaria (Europa en el centro-derecha geográfica). En síntesis, esta categoría ofrece una visión holística y global, aunque eurocentrista.

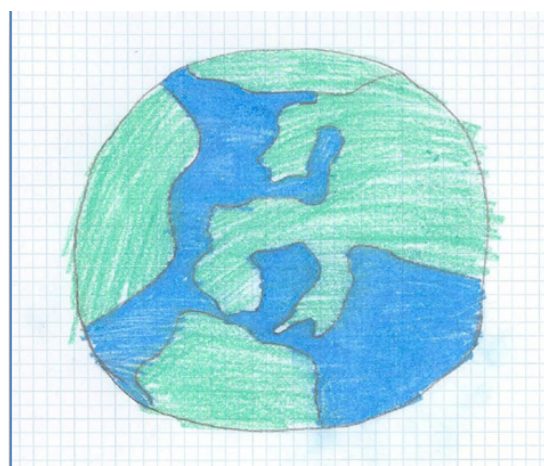


Imagen 6. Dibujo categorizado como Biosférico.

En este caso aparecen tres únicos elementos gráficos: Tierra, Agua y Atmósfera. Los dos

primeros aparecen en la totalidad de dibujos de la tipología, mientras que Atmósfera es representada por un 25 % del alumnado y un 40 % de la población adulta de los que plasmaron este modelo.

4. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

A partir del estudio y análisis de los resultados obtenidos, concluimos que existen unos modelos mentales repetidos a lo largo de toda la muestra que sintetizan las visiones del concepto de “medio ambiente”. Todos los aspectos tenidos en cuenta anteriormente permitieron una clasificación, repetida en toda la muestra, de seis modelos representativos, todos ellos con coherencia interna, y con mayor o menor sofisticación en cuanto a contenidos, reflexiones e ideas reflejadas.

Establecidos los modelos, podemos igualmente concluir que la visión del término “medio ambiente” se asocia con el medio natural y su presencia en un elevado porcentaje, predominando mayoritariamente en los sujetos de Educación Secundaria, considerando que su modelo de pensamiento no ha alcanzado un nivel de madurez completa para tener en cuenta el sentido amplio que considera el concepto. Los adultos poseen una visión más holística del término “medio ambiente” y sus representaciones gráficas son más completas con modelos más desarrollados cultural y socialmente. Se evidencia así que la diferencia de edad de los dos grupos de estudio es una variable determinante en cuanto a conocimientos adquiridos educativamente y experiencias vividas que proporcionen aprendizajes que permitan desarrollar la visión de la sociedad y del medio que rodea a los sujetos.

Así mismo, llegamos la conclusión de que el ser humano aparece en un bajo porcentaje de dibujos y suele representarse de una forma bucólica y disfrutando de manera respetuosa del entorno (ciclismo, horticultura, senderismo, etc.). Por lo que se extrae la idea de no considerar culpable la acción humana en las problemáticas ambientales que presenta el planeta actualmente, aunque sí se considera como parte implicada dentro del medio y del concepto de “medio ambiente”. Esta conclusión tiene una doble vertiente: negativa al considerar que el ser humano no connota responsabilidad frente a los problemas ambientales-sociales del territorio y positiva, al considerar que tiene una visión biocentrista del modelo de estructura social-ecológica del medio. De igual forma, es muy significativa la visión economicista y de rentabilización sostenible de los recursos naturales con una presencia superior de energías renovables,

ganadería, agricultura, etc., por parte de la población de edades más avanzadas.

En definitiva, concluimos que el concepto de “medio ambiente” no está integrado de forma absoluta en la sociedad con los tres aspectos que lo comprenden, sino que, de forma generalizada, la población tan sólo considera el aspecto paisajístico-biológico, por lo que los aspectos sociales y tecnológicos se consideran en un porcentaje muy bajo de la población parte del término “medio ambiente”. Se extrapola, de forma clara, la necesidad por parte de los responsables de la educación de la población de edades tempranas, de formar a los individuos en una Educación Ambiental que no sólo integre aspectos naturales y bióticos como parte del medio, sino problemáticas sociales y ambientales que constituyen los hábitos diarios y los sistemas desarrollados de la sociedad, como es la generación de residuos en la vida cotidiana, las tipologías de contaminación que afectan al medio, los sistemas globalizados que provocan el cambio climático, etc.

El estudio plantea algunas limitaciones. El muestreo por conveniencia implica que los datos suponen un acercamiento a la realidad estudiada que no es representativo y, por tanto, no permite realizar aseveraciones estadísticas. Por otra parte, el grupo muestral de la población adulta es un colectivo demasiado amplio en cuestiones etarias y, para futuras réplicas del estudio, sería conveniente definir más pormenorizadamente sus criterios de inclusión. En futuras investigaciones sería también interesante contrastar percepciones ambientales entre habitantes de costa e interior, llanuras y zonas montañosas, así como otras variables (residencia en hábitats rurales o urbanos, nivel de estudios, distintos países). Por otra parte, el uso de codificadores entre evaluadores implica una clasificación subjetiva en categorías.

Otra de las limitaciones radica en que la recopilación de dibujos se ha llevado a cabo durante un periodo muy amplio, dos décadas, no encontrándose una evolución entre el inicio de la investigación y la etapa final. No obstante, no se ha realizado un análisis sistematizado para determinar si, aunque mínima, ha podido existir una evolución de las concepciones mentales y/o su distribución en los dos grupos etarios analizados.

Los datos obtenidos y las conclusiones son necesarios para establecer herramientas futuras a la hora de dar continuidad al trabajo de sensibilización y educación dirigido hacia el desarrollo sostenible. La Educación Ambiental como proceso y movimiento, complejo y dinámico, orientada a un desarrollo del ser humano sostenible, goza de un largo recorrido y empaque epistemológico que no da lugar a la duda de su acción en los últimos

años. No obstante, la problemática actual demanda seguir insistiendo en la necesidad de cambiar la relación del ser humano con el resto de seres vivos. Las conclusiones nos llevan a demandar una Educación Ambiental que supere una concepción sesgada de la misma en cuanto que recurso, contenido o código ético, sólo y exclusivamente. La Educación Ambiental debe ir más allá de principios y aspectos ecológicos y estéticos propios de una perspectiva ambientalista y/o naturalista del “medio ambiente”, que se corresponde con el modelo mental mayoritariamente encontrado,

buscando enfoques que integren aspectos sociales y culturales. Así mejoraremos la percepción del “medio ambiente” por parte de las personas y llevaremos a cabo procesos de pensamiento y acción educativo-ambiental más acordes con la visión que hay del mismo. Una Educación Ambiental explicada desde la praxis social y configurada desde la conjunción del conocimiento, el pensamiento y la acción, dando el protagonismo que el “medio ambiente” requiere, en cuanto que agente educativo, reinterpretando el capital educativo que existe en el propio “medio ambiente”.

Nota

- ¹ Se ha optado por no incluir árboles dentro de la categoría Flora, y que conformen una categoría diferenciada pues en los dibujos se distingue claramente entre zonas arboladas y zonas coloreadas de verde emulando praderas de hierba, a veces con matorral bajo. Del mismo modo, se diferenció Ganado del resto de componentes de la categoría Fauna pues su significado en los dibujos era de carácter económico y no natural.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles. El espacio aula como discurso*. Madrid, España: Catarata.
- Aparicio, Y. (2015). Tools of the Mind: A Path to Build Knowledge and Construct Language through Play. *Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos*, 15, 88-100.
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. & Novo, M. (2019). La Educación Ambiental (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad* 1(1), 1103. doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103.
- Beery, T., & Kari Anne Jørgensen, K. A. (2018). Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. *Environmental Education Research*, 24(1), 13-25.
- Bethelmy, L. (2012). Experiencia de lo sublime en la vinculación emocional con la naturaleza: Una explicación de la orientación proambiental. [PhD diss., Universidad Autónoma de Madrid. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662506>
- Calafell Subirà, G., Martínez, N., & Delgado, Q. (2019). Análisis del modelo didáctico de educación ambiental “La idea vector y sus esferas” desde el enfoque de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Un caso: la Escuela del Consumo de Cataluña. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1302. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1302
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 245-272.
- Casper, A. M., & Balgopal, M. M., (2018). Conceptual change in natural resource management students' ecological literacy. *Environmental Education Research*, 24(8), 1159-1176.
- Collado, S., Corraliza, J. A., Sorrel, M. A., & Evans, G. W. (2015). Spanish version of the Children's Ecological Behavior (CEB) scale. *Psicothema*, 27(1), 74-81.
- Collins, H. (2016). Social Construction of Reality. *Human Studies*, 39(1), 161-165.
- Corraliza, J. A., Collado, S., & Bethelmy, L. (2013). Spanish version of the New Ecological Paradigm Scale for Children. *The Spanish journal of psychology*, 16(1), 1-8.
- Corrochano, D. y otros (2017). Ideas de estudiantes de instituto y universidad acerca del significado y el origen de las mareas. *Revista Eureka sobre enseñanza de las ciencias*, 14(2), 353-366.
- Cosette, C. (2015). In the zone: Vygotskian-inspired pedagogy for sustainability. *Journal of Classroom Interaction*, 50(2), 133-144.
- Decuyper, M., & Simons, M. (2016). On the critical potential of sociomaterial approaches in education. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(1), 25-44.
- Dentzau, M. W., & Martínez, A. J. G. (2016). The Development and Validation of an Alternative Assessment to Measure Changes in Understanding of the Longleaf Pine Ecosystem. *Environmental Education Research*, 22(1), 129-152.

- Esteban, M., & Amador, L. V. (2017). La Educación Ambiental como ámbito emergente de la Educación Social. Un nuevo campo socioambiental global. *RES: Revista de Educación Social*, 25, 134-147.
- Galindo, M. P., & Corraliza, J. A. (2012). Estética ambiental y bienestar psicológico: algunas relaciones existentes entre los juicios de preferencia por paisajes urbanos y otras respuestas afectivas relevantes. *Apuntes de Psicología*, 30(1), 289-303.
- Galindo, L. (2015). "La educación ambiental en la virtualidad: un acercamiento al estado del arte. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 5(10), 335-376.
- Garrido, F. (2014). Topofilia, paisaje y sostenibilidad del territorio. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, 53, 63-75.
- Guerrero, A. A., Jiménez, M. O., Guillermo, M. R., Calo, G. D., & Sánchez, O. E. (2016). Diseño de una aplicación para la organización y consulta de colecciones fotográficas digitales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3. Retrieved from <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/352>.
- Greca, I. M., & Moreira, M. A. (2000). Mental models, conceptual models, and modelling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Gutiérrez, J. M. (2018). *Educatio ambientalis: Invitación a una educación ecosocial en el Antropoceno* Bizkaia, España: Centro de experimentación Escolar de Pedernales.
- Huertas, C., & Corraliza, J. A. (2017). Resistencias psicológicas en la percepción del cambio climático, *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 136, 107-119.
- Johnson, P. N. (1983). *Mental models: Toward a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jones, N. A. et. al. (2011). Mental models: An interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46. Recuperado de: <http://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss1/art46/>
- Jordan, K., & Kristjánsson, K. (2017). Sustainability, virtue ethics, and the virtue of harmony with nature. *Environmental Education Research*, 23(9), 1205-1229.
- Judson, E. (2011). The impact of field trips and family involvement on mental models of the desert environment. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1455-1472.
- Kalvaitis, D., & Monhardt, R. M. (2011). The architecture of children's relationships with nature: A phenomenographic investigation seen through drawings and written narratives of elementary students. *Environmental Education Research*, 18, 209-227.
- Levy, A., Orion, N., & Leshem, Y. (2028). Variables that influence the environmental behavior of adults. *Environmental Education Research*, 28(3), 307-325.
- Liu, S., & Lin, H. (2014). Undergraduate students' ideas about nature and human-nature relationships: An empirical analysis of environmental worldviews. *Environmental Education Research*, 20, 412-429.
- Litzner, L. I. & Rieß, W. (2019). Education for Sustainable Development in the context of higher education in Bolivia. Perceptions of university professors. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 149-173. <https://orcid.org/0000-0002-3657-3359>
- Martínez, F. J., García, I. & García, J. (2017). Intervención para la mejora de la complejidad de la argumentación sobre la biodiversidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, núm. extr., 3331-3336.
- Mattingly, C., Lutkehaus, N. C., & Throop, C. J. (2008). Bruner's Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology. *Ethos. Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 36(1), 1-28.
- Montanero, M. (2019). Pedagogic methods for a new century. Are they really innovative? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://orcid.org/0000-0002-2153-1180>
- Montiel, G. G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Guadalajara, España: ITESO.
- Morón-Monge, H., & Morón-Monge, M^a. C. (2017). ¿Educación Patrimonial o Educación Ambiental?: perspectivas que convergen para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14(1), 244-257.
- Moseley, C., Desjean-Perrotta, B., & Utley, J. (2010). The draw-an-environment test rubric (DAET-R): Exploring pre-service teachers' mental models of the environment. *Environmental Education Research*, 16, 189-208.
- Milstein, T., Pileggi, M., & Morgan, E. L. (2017). *Environmental Communication Pedagogy and Practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- Neumann, S., & Hopf, M. (2012). Students' conceptions about 'radiation': Results from an explorative interview study of 9th grade students. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 826-834.
- Novo, M^a. (2017). *La Educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Universitat/ UNED.
- Olabe, A. (2016). *Crisis climática ambiental. La hora de la responsabilidad*. Barcelona, España: Ed. Galaxia.

- Otxotorena, J. M. (2016). Construir, dibujar, viajar. Algunas notas complementarias sobre el dibujo como fin y como medio. *EGA: Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 21(27), 54-63.
- Page, A. (2016). Actualidad de la hermenéutica como Filosofía de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 265-281.
- Perales, F. J. (2017). Educación Ambiental y Educación Social: El punto de vista de los estudiantes. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 1-15
- Rickenmann, R. (2016). La construcción social de las emociones estéticas: análisis de los procesos de formación de instrumentistas. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 16(16), 63-79.
- Rizo, M. (2011). Pensamiento sistémico y comunicación. La Teoría de la comunicación humana de Paul Watzlawick como obra organizadora del pensamiento sobre la dimensión interpersonal de la comunicación. *Razón y palabra*, 75. Retrieved from http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/monotematico_75/29_Rizo_M75.pdf
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sepúlveda, E., & Úcar, X. (2018). Intervención social y cuestión ambiental: Propuestas teóricas para fundamentar la praxis profesional a partir del vínculo entre sociedad y naturaleza. *Socializar conocimiento*, 1(1), 68-82.
- Scareli, G., & Da Silva Gava, S. (2016). Children drawing and cultural products: How do mermaids appears?" *Childhood & Philosophy*, 12(25), 659-686.
- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M., & Jon Harbor, J. (2007). Students' Mental Models of the Environment. *Journal of research in science teaching*, 44(2), 327-348.
- Snaddon, J. L., Turner, E. C., & Foster, W. A. (2008). Children's perceptions of rainforest biodiversity: Which animals have the lion's share of environmental awareness? *PLoS ONE*, 3(7), e2579.
- Stables, A., & Bishop, K. (2010). Weak and Strong Conceptions of Environmental Literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research*, 7(1), 89-97.
- Turk, C., Sener, N., & Kalkan, H. (2015). Pre-Service teachers' conceptions of specific astronomy concepts: a longitudinal investigation. *Journal of Social Science Studies*, 2(2), 57-87.
- Valsiner, J. (2014). *A Invitation to Cultural Psychology*. Los Angeles, United States: SAGE Publications.
- Van Poeck, K., & Lysgaard, J. A. (2016). The roots and routes of environmental and sustainability education policy research. *Environmental Education Research*, 22(3), 305-318.
- Vilvaldi, R. A., & Salsa, A. M. (2017). Drawing for others: influence of referential intention in early production of drawings. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 71-87.
- Walshe, N. (2008). Understanding students' conceptions of sustainability. *Environmental Education Research*, 14, 537-558.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Muñoz-Rodríguez, J.M., Morales-Romo, N., & De-Tapia Martín, R. (2019). Implicaciones socio-educativas para un desarrollo sostenible a partir de modelos mentales de representación del medio ambiente. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 129-147. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.09

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ. pepema@usal.es

NOELIA MORALES-ROMO. noemo@usal.es

RAÚL DE-TAPIA MARTÍN. raul_tapia@fundaciontormes-eb.org

PERFIL ACADÉMICO

JOSÉ MANUEL MUÑOZ-RODRÍGUEZ. Licenciado y Doctor en Pedagogía. Profesor titular de la Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la educación. Director del Grupo de Investigación “Procesos, espacios y prácticas educativas”. Autor y coautor de algunos libros y artículos en revistas científicas cuyas líneas de interés se centran en la pedagogía del tiempo y del espacio, la Educación Ambiental para el desarrollo sostenible y la formación en espacios virtuales. Editor adjunto de la revista “Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria”.

NOELIA MORALES-ROMO. Diplomada en Trabajo Social, Licenciada y Doctora en Sociología, es profesora en el Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. Entre sus intereses de investigación se encuentran la sociología de la educación, los estudios rurales y las desigualdades geográficas. Es autora de varios artículos en revistas científicas en el ámbito de la Sociología de la Educación.

RAÚL DE-TAPIA MARTÍN. Licenciado en Biología, es Director de Proyectos de la Fundación Tormes EB. Ha participado como investigador en proyectos de Educación Ambiental en varias universidades, diseñando programas educativos durante 20 años. Es autor de 10 Centros de Interpretación en Espacios Naturales protegidos y ha ganado varios premios relativos a Estudios Ambientales.

DE LO TRÁGICO EN LAS CANCIONES POPULARES INFANTILES ESPAÑOLAS: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO CON METODOLOGÍA MIXTA

THE TRAGIC BACKGROUND IN SPANISH POPULAR CHILDREN'S SONGS:
A CONTENT ANALYSIS CONDUCTED WITH A MIXED METHODOLOGY

O TRÁGICO NAS CANÇÕES POPULARES INFANTIS ESPANHOLAS:
UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO COM METODOLOGIA MISTA

Juan ALBACETE-MAZA & Antonio FERNÁNDEZ-CANO
Universidad de Granada

Fecha de recepción: 13.II.2019

Fecha de revisión: 05.III.2019

Fecha de aceptación: 02.IV.2019

| | |
|--|--|
| <p>PALABRAS CLAVE: canción popular infantil métodos mixtos resiliencia elementos trágicos</p> | <p>RESUMEN: Este estudio analizó los elementos textuales de contenido trágico que aparecen en las letras de las canciones populares infantiles españolas. Se entendieron como elementos trágicos aquellos pasajes de dichas canciones en los que se tratan temas relacionados con los aspectos trágicos de la condición humana como, por ejemplo, la muerte, la violencia, la tristeza, el desamor, el miedo y otros. Se utilizó el análisis de contenido como metodología mixta para tal empresa: localizar, contabilizar, comentar y categorizar los elementos mencionados. Así, se obtuvieron una serie de datos y porcentajes que nos permiten valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las letras de las canciones analizadas y reflexionar sobre su adecuación como un posible recurso didáctico para llevar a cabo una apta educación para lo trágico.</p> |
| <p>KEY WORDS: popular children's song mixed methods resilience tragic elements</p> | <p>ABSTRACT: On this research has been analysed the textual elements with a tragic content that appear on the lyrics of Spanish popular children's songs. It has been considered as tragic elements those passages which talk about topics related with tragic aspects of the human condition, such as death, violence, sadness, heartbreak and fear, among others. A content analysis as a mixed methodology has been used for that purpose. The elements mentioned before has been localised, counted, commented and categorised for its analysis. By this procedure, we have obtained some information and percentages that allow us to value the importance of tragic elements appearing on the lyrics analysed, as well as think over its adaptation as a possible educational resource for the tragic aspect of life.</p> |

CONTACTO CON LOS AUTORES

JUAN ALBACETE-MAZA. Correo: jalbacete93@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE:

canção popular
infantil
métodos mistos
resiliência
elementos trágicos

RESUMO: Este presente estudo analisou os elementos textuais tidos como conteúdo trágico que aparecem nas letras das canções populares infantis espanholas. Entende-se por elementos trágicos aqueles, cujas passagens dessas canções, abordem temáticas relacionadas com os aspectos trágicos da condição humana, como por exemplo, a morte, a violência, a falta de amor, o medo, entre outros. Utilizou-se a análise de conteúdo como uma metodologia mista para tal empresa: localizar, contabilizar, comentar e categorizar os elementos mencionados. Então, foram obtidos uma série de dados e porcentagens, que nos permitiram avaliar o significado da presença dos elementos trágicos nas letras das canções analisadas e refletir sobre sua adequação, como um possível recurso didático para desenvolver uma educação apropriada para o que é tido como trágico.

1. Introducción

La música ha estado presente en nuestra historia desde los orígenes. Partiendo de los primeros rudimentarios ritmos hasta la música electrónica actual, el ser humano ha otorgado a la música un papel protagonista dentro de su vida y su cultura. En algún punto de nuestra evolución, los primeros ritmos y sonidos pasaron a acompañarse de letras y mensajes. Con ellas, las composiciones musicales alcanzaban un nivel superior siendo capaces de transmitir ideas a través de sus letras. Nacía entonces lo que actualmente conocemos por canción.

1.1. Música, canciones y cultura

Aunque se diera de forma muy rudimentaria y primitiva, la canción ha sido siempre un requisito indispensable en la vida del ser humano desde el primer momento (Crivillé, 1988). Así, se han compuesto infinidad de canciones a lo largo de nuestra historia, las cuales han ido conformando nuestra cultura con el paso del tiempo.

La íntima relación entre cultura y lenguaje ha sido el objeto de estudio de la Etnolingüística. Se entiende que toda lengua expresa la cultura en la que se encuentran inmersos sus usuarios y por ello, a través del estudio de las manifestaciones lingüísticas, podemos alcanzar el conocimiento de dicha cultura (Martín Camacho, 2003). Considerando a las letras de las canciones como un ejemplo de manifestación lingüística, podemos inferir que a través de su estudio conseguimos un mayor conocimiento acerca de la cultura y la sociedad en las que fueron creadas y utilizadas.

Además, siguiendo a Berrocal y Gutiérrez Pérez (2002), no hay duda de que la canción ha significado uno de los mejores vehículos en cuanto a la transmisión histórico-cultural efectuada por nuestros antepasados. Muchas de estas canciones han sido transmitidas oralmente de generación en generación con el objetivo de conservar el patrimonio cultural sin tener que utilizar el código escrito (Sheridan, MacDonald y Byrne, 2011).

Somos las personas que somos, en parte, por las canciones que hemos ido escuchando a lo

largo de nuestra vida. Éstas influyen directamente en nuestras creencias, emociones y concepciones y, en consecuencia, en nuestro comportamiento, haciendo de la música una herramienta esencial para el conocimiento y la regulación emocional (Campayo & Cabedo, 2016). Sus mensajes repercuten en nuestra manera de pensar y entender el mundo. Las canciones y el resto de materiales folclóricos de nuestra cultura poseen un potencial educativo muy amplio, no solo en cuanto al aprendizaje activo del que las utiliza, sino también en su relación con el entorno (Cerrillo, 2005). Son el complemento a un complejo sistema lúdico que sabiamente combinaba ocio, actividad física, diversión, cultura y formación en contextos generalizados de pobreza no tan lejanos de las “situaciones actuales” que se desglosan en el monográfico que presenta de Juanas (2018).

En el caso español, la producción histórica de canciones es amplísima, a través del estudio de ellas hemos podido conocer mejor nuestra idiosincrasia. De ese ingente volumen de canciones vamos a centrarnos en un grupo concreto y más que curioso: las canciones populares infantiles.

La Pedagogía Social debería tener entonces una nueva misión, recuperar en nuestro contexto actual las canciones populares infantiles para una auténtica formación social y no solamente literaria. Tal como Martínez-Ezquerro y Martos (2019) sostienen, la hibridación de tradiciones, géneros y tópicos necesita desarrollar una educación social literaria; pero aquí se propone no solo ésta, sino su aplicación a una intertextualidad e intermodalidad más amplias que incluya las canciones populares infantiles como un híbrido de lo literario, lo musical y lo social. La preservación de la herencia literaria, pero también musical y cultural, debería ser una competencia frente a los productos del marketing global.

1.2. Canciones populares infantiles

Populares porque su autor es desconocido y permanecen vivas gracias a la memoria del pueblo. Infantiles por ser usadas, total o parcialmente, por el niño, sean o no de tradición puramente

infantil (Pelegrín, 1982). Las canciones populares infantiles (en adelante y por brevedad CPIs) han estado muy presentes en el día a día de la sociedad española. Niñas y niños las aceptaban, las utilizaban y las hacían suyas, principalmente con la intención de servirse de ellas para acompañar a sus juegos y danzas, obviamente sin tener plenamente en cuenta el potencial educativo de sus letras. Como apunta Fernández Poncela (2013), la infancia tataba estas CPIs entre la inconsciencia y la precocidad, dándose simultáneamente una introyección del mensaje de las mismas como parte de la construcción de sus mentes infantiles y configurando su deber adulto en un futuro como hombre o mujer.

Este tipo de composiciones musicales se caracterizan por su sencillez. Resulta obvio ya que, como hemos comentado, sus principales protagonistas y destinatarios son los niños y niñas y, por tanto, las obviarían si consistieran en composiciones demasiado complejas de interpretar. Sus características las convierten en ideales para el mundo infantil: “La canción popular infantil alberga cualidades melódicas, rítmicas, formales, tímbricas, expresivas, funcionales e interpretativas de gran interés por ser susceptibles de influir hondamente en el alma infantil” (Sarget, 2002, p. 208).

Por otro lado, sus letras tratan diversidad de temáticas, suelen describir el día a día de una sociedad, de una comunidad o de un territorio. Canciones que hablan de la vida misma y que son cantadas para, entre otras cosas, mostrar y educar en las complejidades, maravillas y desgracias que la definen.

Así, aparece el amor, más bien en forma de desamor. Amores no correspondidos, desacuerdo entre parejas, mentiras y engaños, incluso amores que finalizan tras la muerte de uno de los cónyuges, como la conocidísima canción “Dónde vas Alfonso XII”. La incidencia en la importancia del matrimonio, marcando el futuro de estas criaturas y alimentando el ansia de casamiento en edades tan tempranas. Igualmente, la guerra y los soldados constituyen otro de los temas más predominantes, en especial en los viejos romances. Son habituales las CPIs en las que se habla de personajes bélicos famosos, de batallas importantes o de regresos a casa (triunfales o derrotados) del campo de batalla. La guerra, la violencia, incluso el maltrato infantil, aparecen de manera explícita en el cancionero infantil español (Fernández Poncela, 2013).

Obviamente, existen numerosas canciones en las que el humor, la alegría y el optimismo son predominantes. Así, en el cancionero popular infantil español aparecen canciones de burlas, juegos de palabras, trabalenguas, adivinanzas, canciones de

fiestas y estaciones (Cerrillo, 2005). La vida es un vaivén de momentos buenos y malos, de noticias alegres y dolorosas, de hechos que nos traen consigo felicidad y otros que nos hundan en la tristeza. Las CPIs reflejan, sin tapujos, la realidad en la que fueron creadas y utilizadas.

Sin embargo, no aprovechamos esta riqueza que las caracteriza. Pese a la creencia infundada de que la canción popular está actualmente infravalorada y se usa cada vez menos, tanto en el aula como en la familia, equiparando erróneamente la música tradicional con música simple; tal creencia no está avalada por la evidencia al respecto según informan Casals, Vilar y Ayats (2008) y Arriaga, Riano, Cabedo y Berbel (2017). En concreto, estos autores indagan las preferencias musicales del alumnado de educación infantil confirmando la preferencia de éstos por las canciones populares. Aunque, bajo la óptica actual, se suele identificar canción infantil con letras y mensajes alegres y positivos, evitando temas más delicados que se reservan para canciones de destinatarios más adultos.

1.3. CPIs, lo trágico y su potencial educativo

Sin embargo, existen CPIs que presentan elementos textuales de carácter trágico. Muchas de estas composiciones contienen pasajes en los cuales se tratan, de manera más o menos explícita, aspectos trágicos de la vida como, por ejemplo, la muerte.

¿Por qué aparecen elementos trágicos en canciones infantiles? Basándonos nuevamente en los principios de la Etnolingüística, siguiendo a Martín Camacho (2003), la mera existencia de canciones en las que se tratan diversos temas significa la importancia que estos poseían para la sociedad. La muerte y lo trágico estaban más presentes en las vidas de nuestros antepasados, los cuales hablaban de ello con más naturalidad que hoy en día, al menos en las CPIs. Lejos de maquillar y obviar el contenido trágico de la vida en sus letras, algunas CPIs lo reflejaban con total familiaridad. De esta manera, y teniendo en cuenta el histórico potencial educativo de las mismas, inferimos que se realizaba un sutil ejercicio de aceptación de lo trágico y la muerte y, en última instancia, de educación para lo trágico cada vez que las criaturas aprendían, utilizaban e interiorizaban los mensajes de estas canciones como un auténtico ejercicio de resiliencia.

Pero, ¿en qué consiste la educación para lo trágico? Huelga decir que el tema de la muerte y sus derivados elementos trágicos representan una de las mayores preocupaciones (sino la mayor) del ser humano a lo largo de su historia. Los interrogantes que despierta y la reflexión sobre

los mismos son protagonistas en la historia de la humanidad desde sus orígenes, en todos los rincones del planeta (Gaona, 2012).

Empero, pese a su importancia, la muerte es un tema tabú en nuestra sociedad actual. Según Ordoñez y Lacasta (2007), actualmente en nuestra sociedad existen numerosos tabúes relacionados con el ámbito emocional del ser humano, y uno de ellos está asociado a la muerte, la cual se ha convertido en un símbolo de fracaso y decadencia.

Más concretamente, el tabú se hace notar a la hora de educar y hablar a la infancia sobre lo trágico de la condición humana. Como no hace tanto tiempo sucediera con el tema del sexo, pocas familias o docentes educan con naturalidad en el tema de la muerte y lo trágico de la vida a sus hijos o alumnos. Parece como si obviar el tema y que el niño comprenda lo más tarde posible su irremediable finitud y sufrimiento como ser humano, fueran la estrategia a seguir. Herrán y Cortina (2007) lo explican con la siguiente metáfora:

En el tema de la muerte se crea en torno a ello una especie de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero que sirve, y bien, para taponarlo y taponarlo. En consecuencia, se da la paradoja de que la mayoría de quienes se ocupan de indagar en la educación aún se sorprenden cuando se relaciona la muerte con ella. Y es que en su mente la comprensión de la muerte sigue encajonada, acristalada y camuflada con flores y olores de prejuicio. (p. 2)

Entendemos que la educación debe pretender no solo aportar conocimientos y perseguir el que los alumnos adquieran competencias relacionadas con materias académicas, sino que además debe prepararlos para afrontar cualquier problema y dificultad que la vida les vaya poniendo por delante. Obviamente, la reflexión sobre la muerte y la finitud humana es uno de estos momentos a superar, y no hacerlo adecuadamente puede conllevar consecuencias negativas a lo largo de toda una vida. Verdú (2002) afirma con rotundidad que enseñar sin tener en cuenta el tema de la muerte significa la muerte absoluta de la enseñanza ya que, para él, no tratar lo que más importa, descalifica a cualquier institución educativa. Así, la escuela debe perseguir la evolución interior y exterior de los educandos, en este orden. Para ello, es condición indispensable incorporar en la enseñanza y a la formación del profesorado aquello que más importa, sino resultará imposible la tarea de educar (Herrán y Cortina, 2009).

La educación para la muerte y lo trágico consiste, por tanto, en actualizar la reflexión sobre la

finitud humana, antes y después de una posible pérdida, para así favorecer el desarrollo integral del niño, para educarle realmente para la vida sin obviar sus componentes trágicos. Como antaño hicieran nuestros antepasados a través de las CPIs, también deberíamos hacerlo nosotros actualmente con la educación. Asumir el tabú e intentar superarlo deben ser nuestros objetivos. Ya existen numerosas propuestas educativas en este sentido (Herrán y Cortina, 2007; 2008; 2009).

Las CPIs, por todo lo comentado, se nos presentan como un recurso ideal para llevar a la práctica esta educación para la muerte y lo trágico, dentro y fuera del aula, y su estudio en profundidad es el primer paso para su futuro aprovechamiento pedagógico.

1.4. *Analizando las letras de las canciones*

La hipótesis de este estudio se enuncia como: las letras de las CPIs presentan elementos textuales de carácter trágico en un grado significativo.

Entiéndase por significativo que no es producto del azar ($\alpha = 0.05$), con un valor criterial suficiente juzgado por expertos y tras comparación con estudios similares al respecto. Trataremos de verificar esta hipótesis analizando el contenido de estas canciones y el grado de presencia y diversidad conceptual de los elementos trágicos insertos; aunque asumamos como supuesto que la presencia de ciertos rasgos (elementos trágicos) en las CPIs conlleva familiarizarse con la cuestión que el tópico manifiesta.

Si el grado de presencia de los elementos trágicos en las CPIs resulta significativo podemos inferir que lo trágico era tratado más habitualmente y no era tan tabú como actualmente, o al menos en el uso de las CPIs como transmisoras de la cultura y herramienta educativa para la infancia, convirtiendo a estas en un recurso con potencial pedagógico para una adecuada educación para lo trágico.

De esta manera, conocer el grado de presencia de elementos trágicos en las letras de las CPIs será el objetivo principal de este estudio. Se localizarán y categorizarán los elementos trágicos encontrados, para posteriormente poder valorar la significatividad del grado de presencia obtenido y reflexionar sobre su adecuación como recurso didáctico.

Tal vez sea la amplitud y alcance del referido potencial lo que haya llevado a muchos maestros al vértigo, plasmado en un uso demasiado general, poco sistemático y hasta difuso del cancionero popular infantil, sin que hayan podido aprovechar plenamente sus innegables excelencias. (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2013, p. 312)

2. Método

Se expone la tipología del diseño utilizado, la muestra, población y universo considerados, los instrumentos de recogida de información y las técnicas de análisis de datos que se han empleado.

2.1. Diseño del estudio

Para este estudio se ha utilizado el método de análisis de contenido. Se trata de un diseño descriptivo a través de una metodología mixta, ya que se han utilizado técnicas cuantitativas (contabilización de las canciones y los elementos trágicos que presentan y obtención de porcentajes) y técnicas cualitativas (categorización de los elementos trágicos y breve comentario interpretativo de cada elemento encontrado).

Se trata de un análisis documental porque se trabaja con canciones populares infantiles españolas, que pueden considerarse como documentos primarios de la revisión documental realizada ya que dichos documentos contienen información original.

El uso del análisis de contenido como método mixto, que aúna complementariamente un análisis manifiesto (cuantitativo) con un análisis latente (cualitativo) ya ha sido utilizado en diversos ámbitos. Fernández-Cano y Rico (1992) hicieron uso de un análisis de contenido mixto para analizar contenidos matemáticos en materiales de prensa escrita. Más en concreto, el análisis contenido mixto en el campo de la educación musical ha sido utilizado por Bernard, Weiss y Abeles (2018), Rohwer (2018) o Roberts y McFerran (2013).

2.2. Muestra-población-universo

La muestra de este estudio está constituida por una serie de canciones extraídas del Cancionero Popular Infantil Español, este podría considerarse como universo del estudio. La población accesible han sido 4 cancioneros con un total de 676 canciones. Dado que no hemos hecho selección alguna, población y muestra coinciden. Se trata pues de un estudio censal. Una secuencia de este proceso de selección se indica en la Figura 1:



Figura 1. Proceso de selección de la muestra.

Podría cuestionarse el salto del universo (todas las CPIs españolas) a la población (CPIs españolas contenidas en los cuatro cancioneros). La racionalidad de operar con esos cuatro cancioneros, como representativos del universo de CPIs españolas, obedece al juicio de tres expertos en el tema (dos autores y experto externo), los cuales consideran a esos cancioneros como los más usados, y por ende los más representativos, entre docentes de enseñanza primaria.

Esta muestra está constituida por un total de 676 canciones provenientes de 4 cancioneros infantiles, que se describe a continuación. En el primero de ellos, el "Cancionero Infantil" de Gil (1964), se han analizado las 137 canciones que contiene, sin incluir las composiciones consideradas como "trabalenguas", "adivanzas" y "comparaciones". En el segundo, el "Cancionero Popular Infantil Español" de Hidalgo Montoya (1998), se han considerado un total de 112 canciones (el cancionero contiene 123 canciones, pero 11 de ellas también fueron analizadas en el libro de Gil, por lo que no se han contabilizado). En el tercer cancionero, "Cancionero Infantil Español" de Córdova y Oña (1947), se han analizado las 423 canciones que posee, sin contabilizar "otras versiones" y "variantes" de una misma canción por ser prácticamente

idénticas. Por último, el cancionero titulado “Canciones Tradicionales Españolas”, de Martínez Blanco (2011), del que se han analizado las cuatro canciones infantiles que posee.

Por tanto, la técnica de muestreo utilizada es no probabilística e intencional o a propósito; en la que la CPI es la unidad básica de análisis extraíble de los cuatro cancioneros mencionados.

2.3. Instrumentos de recogida de información

A partir de los elementos trágicos presentes en cada canción, se establecen una serie de categorías de contenido que agrupan y clasifican los elementos trágicos encontrados.

Entiéndase por categorizar: el agrupar las CPIs según los elementos trágicos observados (palabras, oraciones o frases amplias) por la afinidad conceptual de las características específicas de tales elementos (sentencias alusivas a la muerte, al desamor, miedo, violencia, tristezas y una categoría miscelánea, otros). Obsérvese que en este análisis de contenido las categorías o agrupamientos no están previamente dadas sino que se infieren a posteriori de las sentencias seleccionadas y que una misma canción (unidad básica de análisis) puede estar adscrita a más de una categoría.

También dichas categorías no han de estar siempre y necesariamente asociadas con la muerte, sino que solo son elementos trágicos detectados en las CPIs. Categorías como el desamor bien puedan ser transmisoras de otras enseñanzas relevantes para la vida. Téngase presente que un análisis de contenido no pretende, ni puede realizar inferencias causales tajantes sino inferir patrones descriptivos, o a lo máximo explicativos, sobre una realidad que se analiza, aquí CPIs.

2.4. Técnica de análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos han sido las propias del análisis de contenido como método mixto. El uso de frecuencias y porcentajes (cuantitativo); para ello, en un primer lugar, se han localizado los elementos trágicos en las CPIs que conforman la muestra. Seguidamente se han contabilizado y categorizado para posteriormente obtener una serie de porcentajes que nos ayudan a establecer inferencias, deducciones y conclusiones. El análisis de contenido a nivel latente permite realizar interpretaciones de las letras como narraciones (cualitativa).

2.5. Ejemplo de análisis de contenido

Exponemos un breve ejemplo de análisis de contenido con metodología mixta. Se trata de la canción popular infantil “¿Dónde vas Alfonso XII”, recogida en el cancionero “Canciones tradicionales españolas” de Martínez Blanco (2011). Podemos observar cómo se localizan y categorizan los elementos encontrados.

¿Dónde vas Alfonso XII,/ dónde vas triste de ti?
Voy en busca de Mercedes/ que ayer tarde no
la vi.

Si Mercedes ya se ha muerto/ muerta está, que
yo la vi.
Cuatro duques la llevaban/ por las calles de
Madrid.

Su carita era de cera/ sus manitas de marfil,
y el manto que la cubría/ era un rico carmesí.

Las farolas del Palacio/ ya no quieren alumbrar
porque se ha muerto Mercedes/ y luto quieren
llevar.

Los caballos de Palacio/ ya no quieren pasear
porque se ha muerto Mercedes/y luto quieren
llevar.

- 1º Elemento “¿Dónde vas Alfonso XII, dónde vas triste de ti?”: se hace alusión a la tristeza que protagoniza el estado de ánimo del monarca. → Tristeza
- 2º Elemento “Si Mercedes ya se ha muerto, muerta está, que yo la vi”: se le comunica al monarca la muerte de su querida esposa. → Muerte
- 3º Elemento “cuatro duques la llevaban por las calles de Madrid”: se describe la escena del entierro. → Muerte
- 4º Elemento “Su carita era de cera, sus manitas de marfil y el manto que la cubría era un rico carmesí”: descripción explícita del cadáver de Mercedes. → Muerte
- 5º Elemento “Las farolas del Palacio ya no quieren alumbrar, porque se ha muerto Mercedes y luto quieren llevar. Los caballos de Palacio ya no quieren pasear porque se ha muerto Mercedes y luto quieren llevar”: se detalla la tristeza que se respira en el ambiente tras el fallecimiento de Mercedes, propio del luto que hasta los caballos y las farolas hacen suyo. → Muerte y tristeza

3. Resultados

Tras realizar un análisis de contenido mixto de las canciones objeto de este estudio e identificar los elementos trágicos que presentan, se infieren las categorías de “Miedo”, “Muerte”, “Violencia”, “Tristeza” y “Desamor” como principales. Además, se añade una sexta categoría miscelánea “Otros”. Este es un hallazgo consistente generado tras análisis de contenido, y en línea con otros estudios interpretativos los cuales indagan pasajes textuales; por ejemplo, Fernández-Cano (2010) ilustra patrones de evaluación inferidos de un pasaje bíblico del libro del juez Gedeón.

Cabe mencionar que las canciones que presentan elementos trágicos y que se encuentran en más de un cancionero se han contabilizado como una única pieza. Es de esperar que en el total de canciones analizadas que no presentan elementos trágicos también haya algunas que se encuentren en más de un cancionero de los analizados.

Así pues, de todas las canciones analizadas se han localizado un total de 155 canciones en las que aparece, como mínimo, un elemento trágico de cualquiera de las categorías consideradas. El total de elementos trágicos detectados en las 155 canciones es de 407 elementos. A su vez, estas canciones con elementos trágicos suponen un 22.93% del total de canciones analizadas.

En la Tabla 1 se resumen los resultados obtenidos tras el análisis de contenido. En filas se exponen los títulos de algunas de las canciones analizadas con más elementos trágicos y en columnas las 5 categorías inferidas. A continuación, se contabiliza con una X la presencia de elementos recopilados. Por tanto, cada X significa un elemento encontrado en la canción que dicta la fila y perteneciente a la categoría que dicta la columna, pudiéndose encontrar más de 1 elemento en la misma canción y/o más de un elemento perteneciente a la misma categoría.

Tabla 1. Categorización según elementos trágicos de canciones populares infantiles españolas.

| | Miedo | Muerte | Violencia | Tristeza | Desamor | Otros |
|---------------------------------------|-------|----------|-----------|----------|---------|----------------|
| <i>Al milano</i> | | XX | XX | | | |
| <i>Bordando casacas</i> | | XX | XX | X | | |
| <i>Do, Re, Mi; Do, Re, Fa</i> | | XXXX | X | XX | | |
| <i>Don Gato</i> | | XXX | XX | | | |
| <i>Don Pedro o La muerte ocultada</i> | X | XXXXX XX | | XXXX | | X (enfermedad) |
| <i>Dónde vas Alfonso XII</i> | | XXXX | | XX | | |
| <i>El marinerito</i> | | XXX | X | | | |
| <i>El puñal de oro</i> | | X | XXX | X | | |
| <i>El ramito de arrayán</i> | | | | XXXXX X | X | |
| <i>El rey-conde</i> | | XXX | | X | X | X (enfermedad) |
| <i>Elisa de Mambrú</i> | | XX | | | | |
| <i>En Cádiz hay una niña</i> | | X | X | XXX | | |
| <i>En el valle, valle</i> | | | XXX | XXXX | | |
| <i>En la calle Anchica</i> | X | XX | XX | | | |
| <i>La asturiana</i> | X | XXXX | XXXX | XX | | |
| <i>La cautiva</i> | | | X | XXXX | | |

| | Miedo | Muerte | Violencia | Tristeza | Desamor | Otros |
|---------------------------------|-------|--------------|-----------|----------|---------|----------------|
| <i>La esposita</i> | | | X | XXXXX | XX | |
| <i>La Sinda</i> | | | X | XXXXX | | |
| <i>Me casó mi madre</i> | X | | XXXX | XX | XX | |
| <i>Un padre tuvo tres hijas</i> | | XXXXX | XXX | | | |
| <i>Vicentito</i> | | XXXX | X | | X | |
| <i>Yo me quería casar</i> | | | XXXX | XX | | |
| <i>Yo tenía 10 perritos</i> | | XXXXX XXX | X | XX | | X (enfermedad) |

Como hemos comentado, la Tabla 1 recoge algunas de las canciones analizadas en las que más elementos trágicos se han encontrado. Cabe mencionar que dentro de las CPIs los romances

suelen resultar especialmente trágicos. En la Tabla 2 podemos encontrar los datos totales por categorías.

Tabla 2. Resultados totales por categorías

| | Canciones y elementos encontrados | % Respecto al total de canciones con elementos | % Respecto al total de canciones analizadas | % Respecto al total de elementos detectados |
|-----------|-----------------------------------|--|---|---|
| Violencia | 78 Canciones 111 Elementos | 50.32 | 11.54 | 27.27 |
| Muerte | 73 Canciones 127 Elementos | 47.1 | 10.8 | 31.20 |
| Tristeza | 56 Canciones 98 Elementos | 36.13 | 8.28 | 24.08 |
| Desamor | 21 Canciones 26 Elementos | 13.55 | 3.11 | 6.39 |
| Miedo | 16 Canciones 20 Elementos | 10.32 | 2.37 | 4.91 |
| Otros | 18 Canciones 25 Elementos | 11.61 | 2.66 | 6.14 |

Una vez obtenidos datos numéricos en cuanto a la presencia de elementos trágicos en las CPIs, también es preciso interpretar (análisis de contenido a nivel latente o cualitativo) dichos elementos para ahondar aún más en su contenido trágico.

Ofrecemos como ejemplo el romance de “La muerte ocultada”. Van subrayados los elementos trágicos encontrados, y posteriormente una interpretación de los mismos.

La Muerte ocultada

Ya viene don Pedro de la guerra, herido, y viene corriendo por ver a su hijo:

- *¿Cómo estás, Teresa, de tu feliz parto?*

- *Yo muy bien, don Pedro, si tú vienes sano...*

- *Acaba, Teresa, con esas razones, que me está esperando el rey en la corte.*

Y al salir del cuarto don Pedro expiró, y su pobre madre llena de dolor...

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: ¿Qué es ese ruido que anda en la cocina?*

- *Te digo, Teresa, la mi siempre amiga, que es juego de naipes de recién parida.*

Ya cumplió Teresa los cuarenta días; se andaba arreglando para ir a misa:

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: ¿Qué ropa me pongo para ir a misa?*

¿Me pondré la blanca? Si no la amarilla.

- *Ponte la de luto, que te convenía.*

- *Suegra, la mi suegra, la mi siempre amiga: me pondré la blanca, que iré muy lucida.*

Se viste de blanco y se marcha a misa, y entrando en la iglesia la gente decía: "La viudita honrada, la viudita linda"

- *Y aquestas (éstas) razones ¿por qué las dirían?*

- *Por ti, mi Teresa, por ti, vida mía; que don Pedro es muerto, tú no lo sabías.*

Cierra sus ventanas, corre sus cortinas, y ella, de un desmayo, se murió afligida.

Interpretación de los elementos encontrados

En esta canción pueden observarse diversos rasgos propios de la cultura española pasada. La canción trata del fallecimiento de un matrimonio. El hombre (Don Pedro) muere tras volver a casa con heridas de guerra y su mujer (Teresa) por la tristeza del fallecimiento de su esposo.

Merecen atención los diferentes roles que se asumen en el matrimonio en función del género. La vida y estado de ánimo de la mujer depende únicamente del estado del hombre. Teresa, recién finalizado su parto, afirma que se encuentra bien si su esposo está sano. Si Don Pedro se encuentra bien, Teresa también, pese al dolor y malestar propios de un estado de post-parto.

Es la mujer la que permanece continuamente en casa, a merced de las acciones del marido. Ella esperará fielmente su regreso. El marido, sin embargo, tiene libertad absoluta para decidir su futuro. Es más, pese a ser padre en potencia decide asistir a la guerra y dejar sola a su mujer embarazada. Está claro que no es la misma responsabilidad ante un hijo la que asumían las mujeres y los hombres. Es mucho más "problema" de la mujer que del hombre. Otro detalle es el de referirse al hombre con el vocablo "Don" (título de honor derivado del latín *Dominus*, que significa 'señor') mientras que a la mujer se le refiere como Teresa únicamente.

En la canción se destaca la inocencia de las mujeres, la falta de "vista", el no poder enlazar hechos y obtener conclusiones por sí mismas pese a los hechos tan evidentes. En su entrada de blanco a la iglesia (el color blanco es símbolo de pureza y alegría en la cultura occidental), se refieren a ella como "la viudita". Ésta pese a escuchar tales referencias sigue sin entender por su propia cuenta que su marido ha muerto, mientras acude ignorante y sumisa al matrimonio en la iglesia. Es su suegra la que tiene que comunicarle definitivamente que Don Pedro ha muerto hace ya más de un mes. Para que quede claro nuevamente el que Teresa no sospechaba nada, su sorpresa ante la noticia es tal que le provoca la propia muerte.

Relacionado con esto último podemos finalmente obtener conclusiones sobre la relación triangular: hijo/esposo-mujer/esposa-madre/suegra. El objetivo oculto de la suegra es la humillación pública en la iglesia por la falta de recato de la nuera, que va vestida de blanco pese al fallecimiento (del cual no es consciente) de su marido. La suegra trata de ocultar este fallecimiento para que Teresa sea humillada en la iglesia, todo por el posible fin último de quedarse con su nieto (no está claro que la suegra quiera apropiarse del niño aunque al final se queda con él por muerte de los padres).

4. Conclusiones

Se emiten una serie de conclusiones relativas al alcance de objetivos y verificación de la hipótesis de estudio, así como los avances y aperturas plausibles de este estudio.

4.1. Alcance de objetivos y verificación de la hipótesis del estudio

Tras el análisis de una muestra considerable de canciones populares infantiles de nuestro cancionero popular infantil español, observamos un porcentaje significativo (22.93 %) de canciones en

las que se puede identificar al menos un elemento trágico, entendiendo éste como un pasaje en el que se hace referencia a lo trágico de la condición humana como violencia, muerte, tristeza, miedo, desamor y otros.

Este valor del 22.93% de canciones populares infantiles españolas con contenidos trágicos lo consideramos significativo por tres razones. Primera, ese porcentaje supera al nivel de significación usual y universalmente aceptado del 5% ($\alpha=0.05$) que pudiera esperarse por mero azar. Segunda, hay una valoración criterial por juicio de expertos (estos dos investigadores) que consideran tal porcentaje como significativo. Tercera, estudios comparados como el de Kirmizi, Saygi y Yurdakal (2014) no infieren elementos trágicos en canciones populares infantiles turcas sino 19 categorías de contenido entre las que destacan el amor a la tierra, el amor a los animales y el disfrute de la vida. Por tanto, inferimos cierta habituación a la hora de hablar sobre lo trágico en este tipo de canciones infantiles, algo que choca con el tabú que caracteriza el tema en otros ámbitos y en nuestra época actual (Arriaga, Riano, Cabedo & Berbel, 2017).

El orden de categorías de contenido trágicas, respecto al total de CPIs con elementos trágicos, es como sigue: violencia (50.32 %), muerte (47.1 %), tristeza (36.13 %), desamor (13.55 %), miedo (10.32 %) y otros, como una categoría miscelánea (11.61%).

Bien podría decirse que las CPIs son canciones que suelen recoger aspectos cotidianos de la vida de aquella época. Se transmitían de generación en generación, casi siempre acompañando a los juegos infantiles. Por tanto, son canciones que la infancia hacía muy suyas, conectaban con sus intereses, independientemente de haber sido creadas específicamente para ellos o no.

Conjeturamos que los mensajes de las letras de las CPIs eran repetidos ininidad de veces por la infancia y terminaban calando, como un modo de persuasión y educación a la vez; pues con ayuda de las CPIs una generación iba educando en la vida (y en la muerte) a sus hijos y nietos. Así, las CPIs han supuesto una herramienta pedagógica de calidad utilizada durante siglos. Si en sus mensajes se incluía lo trágico (como el dolor, la muerte, desamor por pérdida del ser querido), a veces de forma muy intensa, y las generaciones continuaban utilizándolas para educar a sus descendientes, podemos de nuevo inferir una cierta familiarización con lo trágico que contrasta con la consideración como tema tabú hoy en día.

En cuanto a que lo trágico sea un tema tabú en nuestra sociedad, y más concretamente en la educación de las nuevas generaciones (por ejemplo, a través de las canciones infantiles), existe

bastante consenso. Por ejemplo, autores como Sánchez-Sánchez, Serrano y Martínez Segura (2017) concluyen que, al estar asociado al dolor, el tema de lo trágico se ha ocultado a las nuevas generaciones y se ha transformado en un tabú social. Colomo (2016) afirma que actualmente la muerte ha pasado a ser un tema tabú el cual obviamos con la intención de no sentirnos próximos a ella. Sigue siendo una cuestión que provoca grandes preocupaciones en la vida de numerosas personas y por ello las soluciones no suelen centrarse en tratar directamente el tema.

Consecuentemente, la distinción entre CPIs tradicionales y actuales es relevante, aunque escape del ámbito de este estudio. Existen enfoques enfrentados. Así, Díaz y Arriaga (2013) resaltan el valor de profundizar sobre la responsabilidad de la conservación del patrimonio heredado en el campo de las canciones infantiles tradicionales. Molinari (2010, p. 122) es incluso más explícito a la hora de rechazar las canciones infantiles actuales cuando dice: “algunas de las propuestas de canciones infantiles “de moda” [comillas en original] elegidas por el docente de infantil, muchos de los niños y niñas se “hartan” [comillas en original] de corear con voces, muchas veces destempladas, aquello que escuchan en los medios”. No obstante, esta diferenciación entre lo tradicional y lo actual es controvertida pues otros estudios apuntan al poder terapéutico de las canciones actuales; por ejemplo, Giore (2016) y Roberts y McFerran (2013), especialmente en preadolescentes.

Como conclusión final, la hipótesis del estudio queda entonces confirmada debido al porcentaje significativo obtenido de CPIs que presentan al menos un elemento trágico. Se infiere por tanto cierta habituación con lo trágico en dichas canciones tradicionales.

No obstante, no debemos concluir solo una concepción única y trágica de las letras de las CPIs españolas; en nuestro estudio aproximadamente un cuarto de ellas sí contienen elementos trágicos. El resto las letras exponen temáticas muy diversas. Existen canciones que combinan temas alegres y amorosos con lo trágico al mismo tiempo. Por ejemplo, la canción “Estaba la pájara pinta”, típica en la cultura hispana y muy popular en México, nos brinda estos felices versos de una niña que espera con ansiedad a su amor.

iAy, Dios!
¿Cuándo veré a mi amor?
Dame una mano, dame la otra,
Dame un besito que sea de tu boca.

Otra canción como “Tres pelos tiene mi barba” es toda una exposición de argumentación lógica

combinando implicación y negación. Así: *Tres pelos (A) tiene mi barba (B)*; *mi barba (B) tiene tres pelos (A)*: Si A implica B, B implica A [$A \rightarrow B$; $B \rightarrow A$].

Si no tuviese tres pelos (negación de A), ya no sería mi barba (negación de B) [$\neg A \rightarrow \neg B$]

El hecho de que el tema de lo trágico no se trate con normalidad en la educación actual (tanto formal como no formal) repercute negativamente en el desarrollo integral de la persona, puesto que la escuela y la familia deben educar para la vida, en todos sus sentidos, y ello no se concibe si al hablar de lo trágico lo hacemos con tapujos, matizando en exceso, ocultando egoístamente, no aceptando y, en definitiva, con miedo. Una educación para la muerte y lo trágico de calidad preparará mucho más consistentemente al educando para los retos que la vida le irá brindando.

Uno de los primeros pasos a dar es la inclusión de la educación para lo trágico y de las CPIs como recurso didáctico en nuestros currículos. La muerte y lo trágico debe considerarse como un tema transversal que puede tocarse desde infinidad de materias, y desde cualquier etapa. A su vez, las CPIs se presentan como una herramienta ideal para la educación para la aceptación de lo trágico a través de la música, por la familiarización del tema que caracteriza a sus mensajes, y por el potencial pedagógico que las mismas poseen por naturaleza.

Además, otro deber imprescindible es la adecuada formación del profesorado, puesto que para educar correctamente en lo trágico es preciso un primer proceso de autoformación y reflexión por parte del profesorado. Debe ser este el que primeramente se eduque en la muerte y lo trágico ya que todos estamos, de una manera u otra, impregnados del tabú que los caracteriza actualmente.

Más concretamente en cuanto a la educación para la muerte tan importante es tras la pérdida, es decir, tratar adecuadamente y sin tabúes el proceso de duelo del alumno, como la educación para la muerte previa a la pérdida, que prepare al educando para las pérdidas de seres queridos, que inevitablemente va a tener que experimentar,

y para la suya propia. Si se ha educado adecuadamente para la muerte a un alumno, sufrirá y sentirá dolor por las pérdidas futuras, pero lo hará más conscientemente. Si no ha sido así todo son dudas, improvisaciones, pensamientos irracionales, mentiras y malas prácticas, con consecuencias negativas de toda índole.

La educación para lo trágico y la muerte puede considerarse como un ámbito de la educación de la conciencia. Un niño educado adecuadamente en la muerte, sin tabúes ni tapujos, tendrá una conciencia más plena de su condición como ser humano y su finitud. El alumno se sentirá más parte de la humanidad y, por tanto, más responsable de su mejora.

4.2. Avances y aperturas del estudio

Pueden analizarse más CPIs recogidas en otros cancioneros para aumentar la muestra y con ello la consistencia de los resultados obtenidos. Además, pueden utilizarse otros métodos más complejos como el análisis de conglomerados (*clusters*) con datos categoriales.

Sería muy interesante el análisis de CPIs propias de otros países, lenguas y culturas, centrándonos en el sentido de lo trágico en las mismas y comparándolo con el propio de las provenientes del Cancionero Popular Infantil Español.

Hemos concluido la idoneidad de las CPIs para educar para la muerte y lo trágico a través de la música, por tanto, se abren infinitas posibilidades para el diseño de programas educativos en este sentido, para cualquier etapa educativa o materia.

Nuestro cancionero popular infantil español es riquísimo y, como acabamos de comentar, con un potencial educativo enorme, para educar para lo trágico o para cualquier otro ámbito. Estudios de este tipo, su mayor peso en el currículo, propuestas didácticas centradas en el mismo..., son acciones que ayudan a su conservación y puesta en valor, además de ofrecernos una ventana a nuestro pasado para comprender mejor aún nuestro modo de ser, nuestra intrahistoria.

Referencias

- Arriaga, C., Riano, M.E., Cabedo, A., & Berbel, N. (2017). Songs are taught, songs are learnt: musical preferences in early childhood. *Music Education Research*, 19(3), 309-326. DOI: 10.1080/14613808.2016.1214694
- Bernard, C. F., Weiss, L., & Abeles, H. (2018). Space to share: interactions among music teachers in an online community of practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 215, 75-94. DOI: 10.5406/bulcours-musedu.215.0075
- Berrocal, E., & Gutiérrez Pérez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar*, 9(18), 187-190.
- Campayo, E.A., & Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. DOI: 10.5209/RECIEM.51864
- Casals, A., Vilar, M., & Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa, reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4). E1-17-. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf>
- Cerrillo, P.C. (2005). *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P.C., y Sánchez Ortiz, C. (2013). *Presencia del cancionero popular infantil en la lírica hispánica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77.
- Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español - Libro I*. Santander: Aldus.
- Crivillé, J. (1988). *Historia de la música española*. Madrid: Alianza.
- de Juanas, A., & García-Castilla, F.J (2018). Presentación. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 13-17.
- Díaz, M., & Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107-122.
- Fernández-Cano, A. (2010). Drawing some evaluation patterns inferred from the biblical Gideon's passage. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 327-343. DOI:10.1007/s11092-010-9104-0
- Fernández-Cano, A., & Rico, L. (1992). *Prensa y Educación Matemática*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Poncela, A.M. (2013). Amor, matrimonio y canción: educando a la infancia. *Revista de Folklore*, 378, 35-43.
- Gaona, J.M. (2012). ¿Son las experiencias cercanas a la muerte (ECM) la base empírica que demuestra la existencia del alma? *Journal of Transpersonal Research*, 4(2), 72-108.
- Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Madrid: Taurus.
- Giore, J. (2016). Analysis of lyrics from group song writing with bereaved children and adolescents. *Journal of Music Therapy*, 53(3), 207-231. DOI: 10.1093/jmt/thw005
- Herrán, A., & Cortina, M. (2007). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-12.
- Herrán, A., & Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología*, 5(2-3), 409-424.
- Herrán, A., & Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, 499-516.
- Hidalgo, J. (1969). *Cancionero popular infantil español*. Madrid: Ed. de A. Carmona.
- Kirmizi, F.S., Saygi, C., & Yirdakal, I. H. (2015), Examining the songs in the 2nd, 3rd, and 4th grade music course books in terms of values education. In J.C. Laborda, F.Ozdamli, & Y. Maasoglu, *5th World Conference on Educational Sciences (WCES). Procedia Social and Behavioral Sciences*, (vol. 116) (pp. 1670-1675). Roma: WCES. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.454
- Martín Camacho, J.C. (2003). Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño. *Revista de Estudios Extremeños*, 59(3), 993-1016.
- Martínez Blanco, J.A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez-Ezquerro, A., & Martos, A. (2019). Reading in current contexts of social education: keys from literary formation. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 33, Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/68664-220253-3-PB.pdf>
- Molinari, O. C. (2010). *El párvulo, el sonido y la música*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Ordoñez, A., & Lacasta, M. A. (2007). El duelo en los niños, la pérdida del padre/madre. En C. Camps y P. T. Sánchez (Eds.), *Duelo en Oncología*, (pp. 121-136). Madrid: Sociedad Española de Oncología Médica.
- Pelegrín, A. (1982). *Literatura infantil*. Madrid: Papeles de Acción Educativa.
- Roberts, M., & McFerran, K. (2013). Amixed methods analysis of songs written by bereaved preadolescents in individual music therapy. *Journal of Music Therapy*, 50(1), 25-52. DOI: 10.1093/jmt/50.1.25

- Rohwer, D.A. (2018). A content analysis of the International Journal of Community Music, 2008-18. *International Journal of Community Music*, 11(3), 353-362, DOI: 10.1386/ijcm.11.3.353.1
- Sánchez-Sánchez, M., Serrano, F.J., & Martínez Segura, M.J. (2017). Una vida de emociones: un proyecto de educación para la muerte en educación infantil. *Interdisciplinaridad y Transferencia*, (pp. 1389-1396). Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa: Salamanca.
- Sarget, M.A. (2002). La canción popular infantil: un recurso pedagógico. *Garozca: Revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, 2, 201-222.
- Sheridan, M., MacDonald, I., & Byrne, C.G. (2011). Gaelic singing and oral tradition. *International Journal of Music Education*, 29(2), 172-190. DOI: 10.1177/0255761410396960
- Verdú, V. (5 de Julio, 2002). La enseñanza del fin. *El País*. Retrieved from https://elpais.com/diario/2002/07/05/sociedad/1025820004_850215.html

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Albacete-Maza, J., & Fernández-Cano, A. (2019). De lo trágico en las canciones populares infantiles españolas: un análisis de contenido con metodología mixta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 149-161. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.10

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

JUAN ALBACETE-MAZA. Correo: jalbacete93@gmail.com

ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO. Correo: afcano@ugr.es

PERFIL ACADÉMICO

ANTONIO FERNÁNDEZ-CANO. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad de Granada en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Sus áreas de interés son los métodos mixtos de investigación, la evaluación de la investigación y de programa educativos y cienciometría pedagógica.

JUAN ALBACETE-MAZA. Estudiante doctoral en el programa de Educación de la Universidad de Granada. Graduado en Pedagogía y Máster en Intervención Psicopedagógica por la Universidad de Granada. Sus áreas de interés son la etnomusicología y los métodos de investigación en educación.

**ALIANZAS ENTRE CENTROS ESCOLARES
Y ORGANIZACIONES DE APOYO SOCIOEDUCATIVO
EN TORNO AL SOPORTE ESCOLAR**
**PARTNERSHIPS BETWEEN SCHOOLS AND SOCIO-EDUCATIONAL
SUPPORT ORGANIZATIONS AROUND SCHOOL SUPPORT**
**ALIANÇAS ENTRE CENTROS ESCOLARES E ORGANIZAÇÕES DE APOIO
EDUCATIVO SOCIAL EM RELAÇÃO AO SUPORTE ESCOLAR**

Edgar IGLESIAS VIDAL, Saida LÓPEZ-CRESPO, José Luís MUÑOZ MORENO &
Anna TARRÉS VALLESPÍ
Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción: 15.II.2019

Fecha de revisión: 05.III.2019

Fecha de aceptación: 28.IV.2019

PALABRAS CLAVE:

Alianzas
Escuelas
Éxito educativo
Soporte escolar
Diversidad
sociocultural

RESUMEN: La creación y consolidación de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo se presenta como condición de éxito para los aprendizajes y el desarrollo escolar. El presente estudio pretende identificar condiciones favorables para la configuración de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo. Para ello se ha empleado un diseño de investigación secuencial y métodos cualitativos para analizar las percepciones de 16 organizaciones de apoyo socioeducativo, situadas entre Estados Unidos y España y en relación a la configuración de alianzas sólidas con los centros escolares. En la primera fase del estudio se han realizado 11 entrevistas semi-estructuradas y 3 grupos de discusión y en una segunda fase se han analizado 4 buenas prácticas para contrastar los resultados preliminares. Los resultados indican que el desarrollo de alianzas entre instituciones está mediado por la calidad del soporte escolar, las visiones de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones. Estos hallazgos han permitido ofrecer un marco interpretativo para identificar elementos favorecedores u obstaculizadores para la construcción de alianzas y, por consiguiente, para el éxito del soporte escolar. En este orden se subraya que el logro del éxito educativo, en entornos de complejidad y diversidad sociocultural, necesita de la colaboración entre instituciones, capaces de identificar fortalezas y debilidades institucionales, analizar oportunidades y amenazas de los contextos y establecer procesos y actuaciones colectivas.

CONTACTO CON LOS AUTORES

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Profesor Asociado. Universitat Autònoma de Barcelona. E-Mail: edgar.iglesias@uab.cat

| | |
|--|--|
| <p>KEY WORDS: Partnerships Schools Educational success School support Sociocultural diversity</p> | <p>ABSTRACT: The creation and consolidation of partnerships between schools and socio-educational support organizations is considered a success key factor both for learning and for the development of academic support. The present study aims to identify favorable conditions for the configuration of partnerships between schools and socio-educational support organizations. This work has applied a sequential research design as well as qualitative techniques to analyse the perceptions of 16 socio-educational support organizations in United States and Spain regarding the configuration of solid partnerships with schools. During the first phase of this study, 11 semi-structured interviews have been carried out alongside 3 discussion groups. In a second phase, 4 good practices have been analysed in order to verify the preliminary results obtained. The final results derived from this study show that the development of partnerships between institutions is mediated by the quality of the academic support, the vision of the professional teams, the coordination among institutions and the evaluation of processes and actions. These findings have allowed us to offer an interpretative framework to identify favourable and distorting elements for the construction of partnerships and, consequently, for the success of academic support. Hence, we may highlight that the goal of educational success in contexts of complexity and social and cultural diversity benefits from the collaboration between institutions, which are able to identify institutional strengths and weaknesses, to analyse context's opportunities and threats and to plan collective processes and actions.</p> |
| <p>PALAVRAS-CHAVE: Alianças escolas Sucesso educacional Apoio escolar Diversidade sociocultural</p> | <p>RESUMO: A criação e consolidação de parcerias entre escolas e organizações de apoio socioeducativo é apresentada como condição de sucesso para o aprendizado e desenvolvimento do apoio escolar. O presente estudo tem como objetivo identificar condições favoráveis para a configuração de parcerias entre escolas e organizações de apoio socioeducativo. Para tanto, um desenho de pesquisa sequencial e métodos qualitativos foram utilizados para analisar as percepções de 16 organizações de apoio socioeducativo localizadas entre os Estados Unidos e a Espanha em relação à configuração de parcerias sólidas com escolas. Na primeira fase do estudo, foram realizadas 11 entrevistas semi-estruturadas e 3 grupos de discussão e, em uma segunda fase, foram analisadas 4 boas práticas para comparar os resultados preliminares. Os resultados indicaram que o desenvolvimento de alianças entre instituições é mediado pela qualidade do apoio escolar, pelas visões das equipes profissionais, pela coordenação entre as instituições e pela avaliação de processos e ações. Esses achados nos permitiram oferecer uma estrutura interpretativa para identificar elementos que favorecem ou dificultam a construção de alianças e, portanto, para o sucesso do apoio escolar. Nessa ordem, ressalta-se que a conquista do sucesso educacional, em ambientes de complexidade e diversidade sociocultural, requer colaboração entre instituições, capaz de identificar pontos fortes e fraquezas institucionais, analisar oportunidades e ameaças em contextos e estabelecer processos e ações coletivos.</p> |

1. Introducción

El soporte escolar incorpora actuaciones para reducir el fracaso escolar y contribuir al éxito educativo, sobre todo en la etapa de la escolarización obligatoria pero también en la postobligatoria. Habitualmente son actuaciones de mentoría y atención personalizada, de integración socioeducativa con refuerzo escolar y otras que combinan el ocio educativo con el refuerzo escolar y las competencias básicas. La articulación de un soporte escolar efectivo precisa de alianzas sólidas y sostenibles entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, entendidas como aquellas instituciones que proporcionan soporte escolar, acompañamiento educativo más allá de los centros escolares y orientaciones y recursos para el éxito educativo. Se señala también que deben superar las perspectivas estrictamente académicas de la relación educativa, y desde la base del trabajo conjunto (Chang y Jordan, 2013; Connelly y Young, 2013; Schamper, 2012) y el enfoque comunitario (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). Especialmente cuando se debe hacer frente a

procesos de reconocimiento sociocultural en situaciones de desigualdad y minorización cultural (Gibson et al., 2013; O'Leary, González y Valdez, 2008).

Investigaciones internacionales recientes demuestran, por un lado, que las alianzas entre los centros escolares y las organizaciones de apoyo socioeducativo son una condición de éxito para los aprendizajes y el desarrollo del soporte escolar. Por otro lado, tales trabajos evidencian que estas alianzas quedan a merced de determinados factores. Por ello, este artículo presenta un estudio que tiene por objetivo analizar las alianzas que se establecen entre los centros escolares y las organizaciones de apoyo educativo para el éxito escolar. Se identifican y analizan de qué manera tales factores condicionan la creación y consolidación de las mismas alianzas entre organizaciones.

2. Estado del arte

El logro del éxito educativo, sobre todo en entornos de complejidad y diversidad sociocultural, necesita de la colaboración de un entramado

institucional capaz de compartir objetivos educativos y cooperar en espacios comunes de intervención. Este planteamiento conlleva identificar fortalezas y debilidades institucionales, analizar oportunidades y amenazas de los contextos, establecer procesos y actuaciones colectivas, así como diseñar y desarrollar alianzas entre instituciones y sus profesionales. De este modo, se afronta con garantías el reto del éxito educativo. Pero crear y consolidar alianzas en torno al soporte escolar, y entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, resulta una tarea compleja (Leos-Urbel, 2015; Bennett, 2014; Jordan, 2014).

Por ello, el planteamiento de la “Educación a Tiempo Completo” (ETC) enmarca la posición adoptada, por su voluntad de integrar tiempo lectivo y no lectivo, fomentar la participación educativa y la cooperación entre los distintos agentes, ejecutar un liderazgo compartido y dinamizar redes cohesionadas que transfieran diferentes oportunidades de aprendizaje (Díaz-Gibson et al., 2017; Sintés, 2016 y 2015). Su filosofía pretende transformar la individualidad y fragmentación educativa, hacia una idea de educación amplia y en red, inspirándose en la acción sistémica y comunitaria (por ejemplo: las “Ganztagsschulen” en los países de habla germana o los “Projet Éducatif Territorial” en Francia).

Son varias las experiencias internacionales y nacionales que en forma de propuestas sólidas se sitúan en esta dirección. Es el caso de las “Community Schools” en Estados Unidos, las “Extended Schools” en Reino Unido y también la iniciativa reciente “Educació 360” (E360, 2018) promovida por varias instituciones en el territorio catalán. Todas ellas pretenden la cooperación entre espacios escolares y organizaciones de base educativa en la comunidad, bajo una idea global y amplia de la educación, generadora de oportunidades a lo largo y ancho de la vida. También, se persigue la conexión entre aprendizajes, agentes y organizaciones educativas. En consecuencia, tales planteamientos exigen la complicidad del conjunto del municipio y de sus agentes profesionales e institucionales implicados en la educación (Muñoz, 2012 y 2009).

Las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo son singulares y, con frecuencia, quedan a disposición de unos determinados condicionantes que pueden favorecerlas (Rubio y Luchetti, 2016; Albaigés, 2016; Consorci d’Educació de Barcelona, 2015; Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Little, Wimer y Weiss, 2008). Tales condicionantes, permeables entre sí y significativos para el soporte escolar, se asocian a: (a) la calidad del soporte escolar, (b) las

visiones de los equipos profesionales, (c) la coordinación entre instituciones y (d) la evaluación de procesos y actuaciones, tal y como a continuación desarrollamos.

La calidad del soporte escolar a menudo queda condicionada por la generación de aprendizajes personales y académicos (Anderson, Sabatelli y Trachtenberg, 2009), en un ambiente de relaciones comunitarias, en el que las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo se desarrollan en torno a los contenidos curriculares y son fruto de una coordinación efectiva (Bodilly y Beckett, 2005). Por ello, resulta recomendable que los objetivos del soporte escolar estén bien delimitados (Durlak, Wiessberg y Pachan, 2010) y se distingan a tenor de la naturaleza del aprendizaje social, educativo o psicoemocional. Una intervención coherente en este sentido incrementa el impacto sobre el rendimiento académico del alumnado (González, 2016). Es relevante, asimismo, que tenga lugar una participación activa de los agentes institucionales y profesionales que inciden en el soporte escolar, incluido el soporte procedente del voluntariado y, por supuesto, de las familias (Dijkers, 2013; Shernoff, 2010; Metz, Goldsmith y Arbretton, 2008). Aquí es una prioridad evitar la mecanización de un soporte escolar que conduzca a la desvinculación gradual del sistema educativo por parte del alumnado (Consorci d’Educació de Barcelona, 2015).

Las visiones mutuas de los equipos docentes y educativos (apoyo socioeducativo) son trascendentales para la creación y socialización de conocimiento y en la materialización efectiva de las alianzas interinstitucionales (Afterschool Alliance, 2014; Departament d’Ensenyament, 2013; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013). Corresponde impulsar una cultura cooperativa que parta del reconocimiento recíproco, y que se oriente tanto al intercambio de experiencias como al aprovechamiento mutuo de los recursos. La ausencia de alianzas entre los equipos profesionales conlleva una escasa consideración de los beneficios del propio soporte escolar. Por tanto, conviene insistir en el reconocimiento de sus visiones, que habitualmente transitan cerca de estos tres estadios:

- Las metas de los equipos profesionales de los centros escolares se distancian excesivamente de las que poseen los equipos profesionales de las organizaciones de apoyo socioeducativo. Se dan situaciones de desacuerdo entre ambas instituciones, las tímidas iniciativas por nutrir algún tipo de relación son individuales, el soporte escolar no recibe valor o reconocimiento, proliferan las reacciones negativas ante ciertas demandas

de colaboración y los pocos contactos tienen lugar desde conversaciones puntuales o informales (Huang et al., 2008).

- Existe comprensión recíproca y complementaria en función de acuerdos de colaboración entre los equipos de profesionales de las dos instituciones. La coordinación y el sostén funcional, así como las relaciones, son instrumentales y mediadas por herramientas compartidas alineadas a las programaciones educativas. La operación simultánea conlleva efectos válidos para los aprendizajes (Afterschool Alliance, 2014 y 2013).
- Acontece una identificación de objetivos comunes y compartidos que, precedidos de un reconocimiento recíproco de las partes, persigue una alianza estratégica perdurable y constante. El centro escolar y la organización de apoyo socioeducativo se comprenden como aliados corresponsables del éxito educativo y se articulan desde un proyecto educativo comunitario más allá de la perspectiva escolar (Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Schamper, 2012). Estos planteamientos se fundamentan en coherencia a la ETC.

Por todo ello, la coordinación entre instituciones debe permitir las alianzas y el trabajo en red (Stelow y Martínez, 2013; Harris et al., 2010). También, el mayor conocimiento y análisis de la realidad, las posibilidades de desarrollar la participación educativa (Muñoz, 2012 y 2009) y la capacidad de dinamización y transformación comunitaria. Este conjunto de elementos conlleva una repercusión favorable en los procesos de aprendizaje y son algunos de los beneficios de la coordinación (FEDAIA, 2016; Stelow y Martínez, 2013; Schamper, 2012; XCO, 2011). Para que exista, se necesita confianza y ayuda entre los equipos de profesionales, un marco organizativo desde la planificación de actuaciones y la asignación de funciones. Por ello, el trabajo en red se presenta como herramienta útil para la cooperación interinstitucional, auspiciando sinergias en entornos abiertos y diversificados (Suárez y Muñoz, 2017), fijando acciones específicas durante el curso escolar y acogiendo la pedagogía crítica y reflexiva y la autoevaluación entre sus participantes (Jordan, 2014; Comellas, 2010). Por ejemplo: planes de trabajo comunes, contratos pedagógicos o reuniones conjuntas entre docentes, familias y educadores.

Por último, conviene subrayar que la evaluación de los procesos y actuaciones de soporte escolar supone el reflejo tanto del logro de los resultados que se persiguen, como de su impacto entre el alumnado (Afterschool Alliance, 2015 y 2014). Es

una constatación que las alianzas eficaces, y coherentes con lo planteado hasta ahora, contribuyen a la mejora del rendimiento académico del alumnado más vulnerable: adquiere una mayor autonomía en el aprendizaje, es más persistente en el sistema educativo y crece socioemocionalmente (Vandell, 2014; Chang y Jordan, 2013). Igualmente, intensifica su participación social y cultural en la comunidad a la que pertenece (Leos-Urbel, 2015; O'Hare et al., 2015). No obstante, la evaluación no debe desatenderse puesto que evaluar los efectos del soporte escolar se presenta como una necesidad y un reto actuales (Palmer, Anderson y Sabatelli, 2009). En consecuencia, es recomendable realizar una inmersión profunda con el propósito de mejorar la propia calidad de la coordinación y del soporte escolar (AIR, 2015; Leos-Urbel, 2015; Vandell, 2013).

3. Objetivo y metodología de estudio

El objetivo principal del estudio ha sido identificar condiciones favorables para la configuración de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo, por medio de estrategias con una incidencia positiva sobre el soporte escolar.

Para ello se ha elaborado un marco de referencia en torno a la educación a tiempo completo, y se han identificado factores condicionantes favorables y desfavorables para la configuración de tales alianzas. Concretamente, estos factores conformados como las dimensiones de estudio y a partir de los cuales se organizan los resultados de la investigación, son los siguientes: (a) la calidad del soporte escolar, (b) las visiones de los equipos profesionales, (c) la coordinación entre instituciones y (d) la evaluación de procesos y actuaciones.

La metodología abordada y que contextualiza el estudio se enfoca desde un paradigma cualitativo, habiéndose desarrollado el trabajo de campo entre España, principalmente en Cataluña, (Ripollet, Cerdanyola del Vallès, Barcelona, Santa Coloma de Gramenet, Zaragoza, Madrid, Sant Boi de Llobregat y Tenerife) y los EE.UU (California, San Francisco, San José y Palo Alto). Concretamente, desde dos fases secuenciales: una primera en los EE.UU en el 2015 y una segunda en España en el curso 2017-2018. Cabe decir que esta primera fase se desarrolló a través de la investigación "The recognition of cultural diversity in schools in California and Catalonia through collaboration with community education projects", financiada por el "Consortium for Advanced Studies Abroad Barcelona. CASB Fellowship". Se han abordado los contextos por medio de la indagación en organizaciones de apoyo socioeducativo con experiencias

de interés en torno al soporte escolar y desde la colaboración con los centros escolares.

Como estrategia de triangulación se han analizado experiencias de trabajo compartido entre centros educativos y organizaciones de soporte escolar pero no ubicadas necesariamente en la perspectiva de la ETC.

Al respecto, se ha confeccionado una muestra de conveniencia (McMillan y Shummacher, 2001) desde un método no probabilístico de selección y desde los criterios de accesibilidad y representación, tomando en cuenta las siguientes características:

- Desde el punto de vista poblacional las organizaciones están situadas en contextos locales con una importante presencia de personas de origen extranjero (más del 15% de la población es extranjera en relación al total de la población empadronada).
- Desde el punto de vista del alumnado, las organizaciones acogen entre sus participantes altas cuotas de diversidad sociocultural (más del 25% de ellos pertenecen a minorías culturales).
- Desde el punto de vista de complejidad educativa, los contextos locales en los que se encuentran las organizaciones se ubican en entornos en los que el alumnado presenta necesidades de apoyo educativo específicas, tal y como muestra la diferente acreditación entre alumnado de origen extranjero y alumnado nativo.
- Desde el punto de vista de la complejidad social, la muestra se ubica en contextos en los que se pueden apreciar indicadores de riesgo: instrucción baja de las familias, baja ocupación de puestos de trabajo o porcentajes altos de alumnado recién llegado (AfterSchoolAlliance, 2013; Departamento de Enseñanza, 2014).
- Desde el punto de vista de su proyecto educativo, las organizaciones seleccionadas incorporan en distinto orden:
 - o Experiencia y sedimentación en el desarrollo de programas educativos para el apoyo educativo a minorías desfavorecidas. Se trata de organizaciones con un recorrido satisfactorio en el tiempo de más de 8 años.

o Tienen por objetivo potenciar la dimensión comunitaria en sus planteamientos educativos.

o Amplitud, puesto que los proyectos educativos combinan la atención de aspectos académicos y personales de sus participantes.

o Novedad, porque aportan actualización alrededor del problema objeto de estudio planteado.

Así, las organizaciones que han configurado la muestra han sido un total de 16 (Tabla 1). Los instrumentos aplicados para la recogida de datos han partido de las consideraciones metodológicas de Tójar Hurtado (2006) y Kvale (1996) para su diseño. Concretamente, y en una primera fase, se han realizado 11 entrevistas semi-estructuradas (6 en California y 5 en Cataluña) y 3 grupos de discusión para el contraste final de los resultados. Posteriormente, y en una segunda fase, se ha optado como estrategia de triangulación por comparar los primeros resultados con los obtenidos desde el análisis de 4 buenas prácticas situadas en el territorio español y habiendo aplicado entrevistas telefónicas. Asimismo, por buenas prácticas se han considerado experiencias guiadas por pautas coherentes y favorecedoras de alianzas educativas y en base a la conceptualización escogida (calidad, visiones, coordinación y evaluación). Para su selección se han aplicado criterios de amplitud (por la extensión de la experiencia y la población a la que se dirigen), sedimentación (puesto que ya llevan un cierto tiempo y se desarrollan de manera satisfactoria) o novedad (al aportar actualización entorno el problema objeto de estudio planteado).

En la siguiente Tabla 1 se muestra la relación entre el perfil general de los profesionales participantes en el estudio y el lugar donde se ubican sus organizaciones, considerando la siguiente codificación: AP (after-school program), GD (grupo de discusión), E (entrevista) y BP (buena práctica). Cabe decir que el compromiso con los participantes del estudio se concreta socializando este mismo texto una vez sea publicado.

| PERFIL | LUGAR | CÓDIGO |
|-----------------------------|----------------------------------|--------|
| Gerente | San José | AP1 |
| Director | San Francisco | AP2 |
| Director ejecutivo | San Francisco | AP3 |
| Coordinador | San Francisco | AP4 |
| Director | Palo Alto | AP5 |
| Director | Palo Alto | AP6 |
| Coordinador | Palo Alto | AP7 |
| Director | Ripollet | E1 |
| Pedagogo | Ripollet - Cerdanyola del Vallès | E2 |
| Educador Social | Santa Coloma de Gramenet | E3 |
| Educador Social | Barcelona | E4 |
| Educador Social | Barcelona | E5 |
| Coordinador Programa | Zaragoza | BP1 |
| Coordinadores de Programas | Madrid | BP2 |
| Coordinador Programa | Sant Boi de Llobregat | BP3 |
| Coordinador Programa | Tenerife | BP4 |
| Fuente: Elaboración propia. | | |

Destacamos finalmente los siguientes elementos como relevantes para la descripción de las BP escogidas:

- BP1: actúa bajo los principios del apoyo escolar a más de 300 participantes y 50 centros educativos. Esta organización considera el impulso de alianzas como un elemento clave para la proyección social.
- BP2: desde hace cerca de 10 años, impulsa actuaciones de apoyo escolar y participación juvenil con unos 300 jóvenes. La organización se plantea como eje de actuación principal crear tejido social y comunitario.
- BP3: desde el año 1985 ofrece apoyo a más de 100 jóvenes de 12 centros educativos, destacándose por su capacidad de trabajo en red y la concreción de alianzas con centros escolares. Se centra en el trabajo comunitario y los programas de apoyo escolar con el ánimo de frenar el abandono escolar. Apuesta por el trabajo en red y las alianzas con

centros escolares, servicios sociales, familias y jóvenes, donde la calidad es clave para el acompañamiento individual.

- BP4: esta organización impulsa un proyecto específico de reducción del absentismo escolar que en poco tiempo y desde el apoyo a 150 jóvenes ofrece resultados de éxito. Trabaja con 8 centros de Educación Primaria y Secundaria en 8 municipios isleños de zonas aisladas. El apoyo que ofrece permite una estrecha coordinación entre el trabajo fuera de la escuela y el tiempo escolar.

Como justificación metodológica, conviene señalar que la instrumentalización diseñada y aplicada ha considerado el guion de entrevista y el guion de discusión. Ambos instrumentos han sido validados por ocho jueces que han actuado como expertos teóricos (4) y prácticos (4) y han reparado en la univocidad, la importancia y la pertinencia de las cuestiones planteadas. La selección de buenas

prácticas, para triangular la instrumentalización junto con la entrevista semi-estructurada y el grupo de discusión, ha tomado en cuenta los criterios de procesos reconocidos, mejora, satisfacción y evaluación (Zabalza, 2012). La información recabada para el análisis de las buenas prácticas ha sido obtenida por medio de entrevistas telefónicas como consecuencia de las limitaciones presupuestarias para hacerlas presencialmente. La entrevista telefónica ha tenido un guion semiestructurado que se ha centrado en las dimensiones de calidad del soporte escolar, visiones de los equipos profesionales, coordinación entre instituciones y evaluación de procesos y actuaciones.

Los análisis de resultados llevados a cabo se han efectuado a través de una matriz que ha recogido coincidencias, divergencias, valoraciones y discusiones para las diferentes cuestiones objeto de estudio.

4. Resultados

A continuación se agrupan los resultados según la calidad del soporte escolar, las visiones mutuas de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones de soporte escolar.

4.1. Las buenas prácticas

La **calidad del apoyo** para la BP1 se deriva del trabajo semanal y periódico de los participantes en pequeños grupos (primaria, 4 días a la semana/1h y secundaria, 2 días a la semana/2h). El propósito es lograr el nivel curricular apropiado a cada caso a partir de objetivos personales. Para ello, implican a las familias en un proceso de información y a veces se cuenta con figuras voluntarias de apoyo.

En la BP3 se trabaja tanto en aprendizajes académicos como personales de manera vinculada y también sobre el ocio. Desde la organización, se considera que si se comprende y profundiza en el proceso educativo, los jóvenes obtienen un mayor impacto en ámbitos como el desarrollo de sus habilidades de estudio y la autonomía. Los objetivos se adaptan a cada situación y se persigue la proactividad de los participantes en la tarea académica. El refuerzo se da dentro del ámbito grupal y con aplicación de metodologías como el aprendizaje-servicio.

Como en la BP3, encontramos que desde la BP2 se abordan específicamente contenidos del ámbito escolar, pero consideran el aprendizaje desde una visión global: simultáneamente desde su dimensión social, educativa y psicoemocional. La base del aprendizaje se establece de modo muy personalizado, y ello acerca a los

participantes a comprender mejor el alcance del proceso educativo. Se establece un vínculo personal y cuando se termina el apoyo es muy usual que los jóvenes sigan en el espacio para establecer relaciones personales o demandar apoyo emocional. De esta forma el apoyo se comprende como un trabajo integral.

En relación a las **visiones de los equipos profesionales** (centro educativo y organización de apoyo), todas las alianzas analizadas han podido superar las excesivas distancias y mantener una amplia comprensión recíproca y complementaria según acuerdos de colaboración. Mientras que la BP1 establece mayoritariamente una coordinación puntual y las relaciones son instrumentales y mediadas por herramientas compartidas y alineadas con las programaciones escolares, en la BP2, BP3 y BP4 se produce una identificación de propósitos comunes y compartidos hacia una alianza estratégica que sea perdurable y que comprenda el apoyo socioeducativo en el marco de un proyecto educativo comunitario más allá del centro escolar.

La **coordinación** es capital para la calidad de las alianzas mantenidas en torno al soporte escolar. La valoración de los elementos teóricos que conforman una buena práctica con respecto de la coordinación, refleja que las organizaciones estudiadas puntúan con una media de 8 el índice global de la calidad de esta coordinación: dinamización comunitaria (7), transformación comunitaria (6,8), repercusión en los procesos de aprendizaje (8,8), adquisición de confianza (8,8), ayuda entre equipos de profesionales (8,8), centro organizacional de planificación de actuaciones y asignación de funciones (8,3), fijación de acciones específicas a lo largo del calendario escolar (8,3), reflexiones críticas (7), exploraciones de intereses (7,5) y autoevaluaciones (7,8). La coordinación se aduce prioritaria para un refuerzo escolar provechoso. Con ella, es posible conocer mejor las actuaciones en los contextos escolar y no escolar y llevar a cabo una línea común de trabajo, pese a que habitualmente son las entidades educativas quienes más se adaptan a los requerimientos de los centros escolares. La línea común de trabajo suele orientarse a superar las dificultades de los menores en los ámbitos curricular, conductual y social, reparando en la mejora de los resultados escolares, la reducción de conductas disruptivas y el fomento de las relaciones sociales.

Los procesos de coordinación enfatizan en la importancia de la implicación de todos los agentes educativos, y por ello conviene incidir en los distintos contextos, miradas y acciones de apoyo sobre los jóvenes. El trabajo con las familias, por ejemplo, es más intenso y revierte positivamente en los centros escolares. Según el proyecto

desarrollado, cada alianza profundiza en acciones de coordinación presencial y no presencial y periódica o puntual, pero siempre de modo sistematizado. Asimismo, se evidencia que las alianzas requieren de trabajo en equipo entre los distintos profesionales, compartiendo de ese modo su conocimiento. Cuando las alianzas se afianzan, existe predisposición y las necesidades se expresan, se van superando limitaciones como la falta de tiempo, la ausencia de financiación o la saturación de recursos. No obstante, siguen existiendo dificultades asociadas a la dedicación del profesorado fuera del aula para la coordinación. Es otro factor adverso la inestabilidad profesional o una débil relación con algunos servicios comunitarios. Las visiones son más o menos compartidas en la dinamización y transformación comunitaria, ya que la praxis es más aislada y dispar. Sin duda, este es un elemento de interés por cuanto la coordinación exige de contextualización y continuidad.

Por último, respecto a los **procesos de evaluación** es posible tomar en cuenta el distinto grado en que se evalúan los procesos y actuaciones de soporte escolar. Los participantes valoran globalmente con un 8 los procesos de evaluación (Tabla 2). Concretamente: autonomía en el aprendizaje (7,8), persistencia en el sistema educativo (7,8), mejora de las calificaciones (7,8), mejora del comportamiento (8,3), crecimiento socioemocional (9), participación sociocultural en la comunidad (7,7) y existencia de mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos y mejorar la

intervención del soporte escolar (6,5). La BP1, en coherencia con la concepción de éxito educativo y la visión compartida, no evalúa específicamente la participación sociocultural y valora a la baja los mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos y mejorar la intervención del soporte escolar que dispone. Para la BP2 es un elemento de tensión la mejora de las calificaciones cuando se relaciona con algunos centros escolares. La razón es que la organización educativa valora más la motivación de los jóvenes y los logros en su autonomía, a diferencia de los centros escolares más preocupados por la mejora cognitiva. Igualmente, el comportamiento infantil y juvenil acostumbra a mejorar fuera de los centros escolares, lo que ofrece oportunidades para su análisis en relación a la mejora del éxito educativo.

La siguiente Tabla 2 muestra el promedio de las valoraciones numéricas que los entrevistados ofrecen a los diferentes elementos teóricos considerados para el análisis. Los elementos teóricos centrales se valoran de modo discursivo a través de una batería de preguntas semiestructuradas y, además, para las valoraciones relativas a la coordinación y la evaluación se estableció una batería de indicadores clave que cada organización cuantificó entre 0 y 10: entendiéndolo 0 como la no existencia de tal indicador en su práctica de las alianzas educativas y el 10 como la máxima presencia del indicador. Para visualizar globalmente la existencia de cada aspecto en el trabajo conjunto de las organizaciones, se procedió a un promedio.

Tabla 2. Promedio de las valoraciones numéricas según elementos teóricos para el análisis

| DIMENSIÓN DE ANÁLISIS | ELEMENTOS DE ANÁLISIS | VALORACIÓN DE PROMEDIO |
|-----------------------|--|------------------------|
| COORDINACIÓN | (1) Dinamización comunitaria | 7 |
| | (2) Transformación comunitaria | 6.8 |
| | (3) Repercusión en los procesos de aprendizaje | 8.8 |
| | (4) Adquisición de confianza | 8.8 |
| | (5) Ayuda entre los equipos de profesionales | 8.8 |
| | (6) Marco organizacional de planificación de actuaciones y asignación de funciones | 8.3 |
| | (7) Fijación de acciones específicas a lo largo del calendario escolar | 8.3 |
| | (8) Reflexiones críticas | 7 |
| | (9) Exploraciones de intereses | 7.5 |
| | (10) Autoevaluaciones | 7.8 |

| DIMENSIÓN DE ANÁLISIS | ELEMENTOS DE ANÁLISIS | VALORACIÓN DE PROMEDIO |
|-----------------------------|---|------------------------|
| PROCESO DE EVALUACIÓN | (1) Autonomía en el aprendizaje | 7,8 |
| | (2) Ser más persistente en el sistema educativo | 7,8 |
| | (3) Mejora las calificaciones | 7,8 |
| | (4) Mejora en el comportamiento | 8,3 |
| | (5) Crecimiento socioemocional | 9 |
| | (6) Participación social y cultural en la comunidad | 7,7 |
| | (7) Existencia de mecanismos posteriores para incidir en los contextos educativos de las instituciones en alianzas para mejorar la intervención del soporte escolar | 6,5 |
| Fuente: Elaboración propia. | | |

4.2. Las voces de los protagonistas

Mostramos a continuación los resultados logrados a partir de las entrevistas y los grupos de discusión.

Las organizaciones entrevistadas consideran que la **calidad del soporte** que ofrecen a los participantes es un factor condicionante para el éxito de sus intervenciones. Según éstas, la calidad viene determinada por las relaciones entre profesionales de la misma organización o con profesionales de otras instituciones. En su conjunto, las alianzas se asocian a la suma de esfuerzos, a un mayor conocimiento de las realidades de los participantes, a mayor capacidad para atender necesidades educativas y mayores cuotas de calidad educativa. Asimismo, la calidad del soporte consiste en la intervención generalizada en cada uno de los ámbitos de actuación: escolar, familiar, social, emocional, etc.

Todo y eso, los centros escolares, juntamente con las organizaciones educativas del ámbito no reglado, siguen siendo un importante instrumento educativo para la educación de niños y jóvenes, desarrollando su aprendizaje y generando conocimiento, así como cubriendo necesidades de tipo cultural, social y emocional. (E1)

Para el éxito de esta intervención generalizada, las organizaciones necesitan también de la participación de las familias. Para ello, se muestran abiertas a incorporarlas como parte de la relación entre su contexto organizativo, configurando un espacio abierto a la participación voluntaria.

Las actividades extraescolares son una oportunidad para integrar a todo el tejido asociativo dentro

la escuela, generar participación y aquí la familia acaba siendo parte. (E4)

No podemos trabajar con los jóvenes sin trabajar con las familias. (AP2)

Un condicionante que el conjunto de organizaciones señala como relevante para establecer alianzas, se sitúa en el ámbito de las visiones entre profesionales. Encontramos casos en los que son negativas, al no reconocer la contribución de los respectivos servicios ofrecidos. Estas visiones coexisten con otras sesgadas y atribuibles a la falta de relación, teniendo como efecto la invisibilización de las tareas de los respectivos equipos. A su vez, las organizaciones consultadas afirman que el reconocimiento que reciben del centro escolar sobre la competencia de sus profesionales determina, en gran parte, el establecimiento de alianzas interinstitucionales.

Nuestro sueño y objetivo es el reconocimiento de la tarea que hacemos, mostrar a la parte docente que desde nuestros proyectos podemos ayudar y dar continuidad al trabajo que se realiza en los centros escolares. (E4)

La visión desde los centros escolares es que nosotros simplemente somos otro servicio, no somos socios, trabajando de forma independiente y, por tanto, apenas mantenemos relaciones con ellos. (AP1)

La mayoría de las organizaciones analizadas exponen que **las visiones** y, por ende, el consiguiente reconocimiento recíproco entre instituciones, se ven influidas por la ausencia de una cultura de coordinación. Así, la falta de consciencia en relación a la importancia de llevar a cabo prácticas de

intercambio (sobre conocimientos, experiencias, recursos, etc.) conduce a visiones parcializadas sobre las respectivas áreas de actuación.

Los profesores están centrados en los participantes durante el día y piensan que lo que se hace después de la escuela es otra cosa que no les afecta. (AP4)

Además, las organizaciones cuentan con la percepción que una mayor predisposición por parte de los centros escolares contribuiría al consenso y al trabajo coordinado. Al respecto, consideran y generalizan que los docentes tienen una visión educativa limitada al horario lectivo, posición que dificulta la continuidad e integración de actuaciones entre ambas instituciones.

A veces las escuelas no entienden cuál es nuestra contribución. (GD2)

Respecto a la **coordinación entre instituciones**, las organizaciones consultadas coinciden en materializar tres encuentros presenciales dentro del centro escolar, normalmente con el tutor o personal de apoyo. Estos encuentros se dedican principalmente a dos actuaciones: intercambio de información entre profesionales y planteamiento de actuación a corto plazo.

Mantenemos contacto con las escuelas una vez por trimestre donde compartimos experiencias y trabajo y donde los tutores nos informan de lo que podemos reforzar y ponemos en común formas de actuación y problemas que hayan surgido. (E2)

En el marco de los encuentros, las organizaciones utilizan en ocasiones mecanismos para propiciar la coordinación, tales como instrumentos destinados a la obtención y socialización de información y conocimiento educativo.

Hemos creado una rúbrica muy sencilla con todas nuestras lecciones académicas que se fundamentan en la colaboración con el centro escolar. Esta es únicamente la información que compartimos y mi trabajo es compartir esto. (AP6)

Este curso hicimos un instrumento de coordinación para que las dos organizaciones pudiéramos conocer qué queremos trabajar y de ahí encontrar objetivos compartidos. (E5)

Algunas organizaciones han creado la figura de coordinador, siendo una figura de referencia en el centro escolar. Estos profesionales tienen la función de facilitar el trabajo conjunto entre instituciones. A su vez, conviene señalar que la

propia concepción que tenga cada organización sobre la coordinación determina su desarrollo. Por ejemplo, algunos profesionales consultados señalan que, por lo general, los centros educativos conciben la coordinación como simples intercambios de información, no siendo siempre bidireccionales y calificando el grado de implicación institucional como desigual. En todos los casos, las organizaciones muestran la percepción de ser las responsables de propiciar y garantizar la misma coordinación.

Uno de los principales problemas tiene que ver con la cultura de coordinación. Todavía no sabemos coordinarnos y acaba siendo un traspaso de información. Se trata de proyectos educativos fragmentados y por ello el impacto no es el esperado. (E3)

En la mayoría de los casos, es el profesional de la organización socioeducativa el que debe iniciar la coordinación y adaptarse a la dinámica del centro escolar. (GD1)

Otros obstáculos identificados tienen que ver con la necesidad de recursos para una mejor actuación, la falta de protocolos de comunicación que agilicen el proceso de contacto entre instituciones y la incompatibilidad horaria que dificulta los momentos para la coordinación. En este punto las organizaciones muestran resignación al tener que adaptarse a los horarios de los centros escolares.

Ante la falta de tiempos para encontrarnos, la creación de rúbricas para compartir información puede resultar de ayuda. (GD1)

Nosotros nos hemos tenido que flexibilizar en los horarios, adaptarnos a la realidad de las escuelas. (E3)

Situando el foco en los profesionales, se identifican varios obstáculos para una coordinación efectiva entre instituciones. Por un lado, las condiciones de contratación de los profesionales de las organizaciones socioeducativas, puesto que frecuentemente disponen de un contrato a tiempo parcial y/o durante un tiempo limitado. Por otro lado, la falta de formación puede resultar clave para que los educadores afronten los diferentes retos que la coordinación plantea.

Es aún más difícil para nosotros cuando ofrecemos trabajos a tiempo parcial. Muchas veces es una puerta giratoria de jóvenes estudiantes universitarios que pasan un año o dos con nosotros aprendiendo y no tienen mucha experiencia. (AP3)

Por último, en relación a los **procesos de evaluación**, las organizaciones reconocen que se realizan evaluaciones, pero que en su gran mayoría reflejan una visión reducida de los resultados que el soporte proporciona. Ante esta realidad, los equipos educativos demandan apoyo externo para llevar a cabo evaluaciones longitudinales orientadas a medir y hacer visible el impacto que realmente generan.

Propondría que desde el ámbito de la investigación nos ayudéis a buscar un modelo de acompañamiento. Necesitamos apoyo externo que nos de indicadores para medir el impacto (E3).

No tenemos grandes herramientas para ofrecer evidencias del trabajo que estamos haciendo. (AP3)

Estas demandas suelen acompañarse de una percepción de dificultad frente al diseño y puesta en práctica de la evaluación educativa. Al

respecto, las organizaciones valoran la necesidad de crear espacios de reflexión entre profesionales para decidir y definir la misma evaluación. A su vez, consideran que sus actuaciones y procedimientos también deben ser evaluados para determinar áreas de actuación conjuntas. No obstante, reconocen dificultades para crear tales espacios debido a los propios ritmos de trabajo.

Creo que antes que nada debemos reflexionar sobre cuál es nuestra responsabilidad y qué estamos haciendo y qué no. Conocer nuestros objetivos y ser realistas para ver lo que estamos haciendo y lo que no para lograrlo. Creo que ese es el primer paso. Necesitamos mirarnos y decir qué estamos haciendo para llegar a esas relaciones. (GD2)

Finalmente, se presenta la siguiente tabla a fin de mostrar las principales coincidencias que se han encontrado en los dos contextos de estudio.

| Tabla 3. Principales coincidencias entre los dos contextos de estudio | |
|---|------------------|
| CONTEXTO NORTEAMERICANO | CONTEXTO ESPAÑOL |
| <ul style="list-style-type: none"> • La calidad del soporte escolar está en gran parte determinada por las relaciones entre profesionales. • La calidad del soporte escolar implica una intervención desde los diferentes ámbitos de actuación (escolar, familiar, social, emocional, etc.). • Las organizaciones reconocen necesitar la participación de las familias. • Las organizaciones perciben que los centros escolares no reconocen/valoran la contribución de sus actuaciones. • Las organizaciones consideran que los docentes tienen una visión educativa limitada al horario lectivo. • La coordinación se establece a partir de encuentros esporádicos y puntuales. • La coordinación se fundamenta en el intercambio de información y en el planteamiento de actuaciones a corto plazo. • Las organizaciones perciben que son las responsables de propiciar la coordinación. • Existe incompatibilidad horaria que dificulta los momentos para la coordinación. • Existe falta de consenso respecto al qué y al cómo debe evaluarse. | |
| Fuente: Elaboración propia. | |

5. Discusión y conclusiones

El establecimiento de alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo escolar, exige de responsabilidad compartida para el éxito educativo. Las alianzas entre instituciones y profesionales requieren de dinámicas y procesos de trabajo desde la coordinación. No obstante, se constata que su diseño y desarrollo se encuentran condicionados por distintos factores en conexión: la calidad del soporte escolar, las visiones de los equipos profesionales, la coordinación entre instituciones y la evaluación de procesos y actuaciones.

En este sentido, cabe destacar que no se han encontrado diferencias significativas entre los dos contextos considerados para el estudio debido a las semejanzas entre los entornos de intervención y sus particulares características. Sin embargo, la

consideración de ambos contextos ha permitido contrastar que la situación de las organizaciones socioeducativas y, en particular, las alianzas con los centros escolares, es similar a la luz de los siguientes elementos: la calidad del soporte escolar se relaciona con vínculos estables con los centros escolares; las visiones entre los respectivos equipos profesionales se asocian al reconocimiento de las competencias profesionales; la coordinación es promovida por las organizaciones socioeducativas; y la evaluación está centrada en los resultados académicos.

Las organizaciones con dificultades para consolidar alianzas consideran que la calidad del soporte se mide, en gran parte, por la capacidad de generar relaciones estables entre su equipo educativo y el equipo docente de los centros escolares. En cambio, las organizaciones que ya cuentan con un marco de alianza más estable (BP)

sitúan otros elementos no tan centrales en torno a la calidad, y sí en aspectos de naturaleza más pedagógica. Por ejemplo, la personalización del aprendizaje o la diversificación metodológica. En común, en ambos tipos de escenarios, para que exista calidad se trabaja el vínculo entre organizaciones y participantes y no se considera una atención educativa de calidad en torno al soporte, si únicamente se ofrece un acompañamiento académico. Asimismo, existe convergencia en la incorporación de las familias a la relación educativa ya que se reconocen como agentes clave para la socialización de conocimiento educativo y personal (Dikkers, 2013; Shernoff, 2010; Metz, Goldsmith y Arbretton, 2008).

Por todo ello, la calidad para las organizaciones implica el conocimiento pleno y compartido de las realidades de cada participante y, en coherencia, de sus necesidades (sociales, económicas, familiares, etc.). Además, es desde esta óptica que centros escolares y organizaciones materializan una intervención global e integrada.

Las visiones recíprocas entre equipos de profesionales de ambas instituciones se configura como un factor relevante para el establecimiento de alianzas interinstitucionales. La visión positiva entre equipos se relaciona con el reconocimiento de las respectivas competencias profesionales y, por ende, sus áreas de intervención. Cuando se reconoce la contribución del trabajo que realiza la otra institución, tiene lugar una mayor disposición al desarrollo posterior de alianzas. A su vez, la concreción de relaciones facilita la consciencia de la importancia del trabajo coordinado y, en consecuencia, el establecimiento de visiones positivas. Sin embargo, la ausencia de relaciones genera visiones negativas basadas en el desconocimiento, y prejuicios que conllevan posiciones de superioridad profesional. De lo contrario, la configuración de alianzas sólidas, como es el caso de las buenas prácticas analizadas, se fundamentan en visiones de comprensión recíproca y de trabajo comunitario (Jordan, 2014; Gonzales, Gunderson y Wold, 2013; Schamper, 2012).

El estudio realizado evidencia que las organizaciones de apoyo socioeducativo son proactivas para materializar y hacer efectiva la coordinación con los centros escolares: disponen de espacios, instrumentos y figuras de coordinación. Pero se constata la existencia de diferentes tipos de coordinación de acuerdo con la funcionalidad que se le pretende dar. Por un lado, la coordinación de base compensadora persigue superar las dificultades de los participantes a través de apoyo escolar sin necesidad de establecer acuerdos ni estrategias de actuación compartidas. Esta coordinación se fundamenta en el traspaso de información y

tiene lugar, en la mayoría de los casos, desde una lógica de discontinuidad pedagógica: no existe conexión entre los contenidos y objetivos curriculares y aquellos no lectivos. Por otro lado, la coordinación como base de construcción de conocimiento nace compartiendo necesidades y objetivos, y lo hace con el propósito de crear conjuntamente una estrategia común de actuación. Se basa en acuerdos y conocimientos compartidos y persigue la creación y sistematización de alianzas sólidas entre las instituciones.

Para acabar, conviene señalar que la evaluación de procesos y actuaciones emerge como la dimensión con más necesidad de ser trabajada. El conjunto de organizaciones, incluso las que se caracterizan por disponer de alianzas más estables con los centros escolares, precisan de ayuda para obtener más y mejores evidencias sobre las diferentes áreas de intervención. Concretamente, la evaluación tiende a centrarse en los resultados académicos de los participantes sin considerar indicadores personales y sociales (Vandell, 2014; Chang y Jordan, 2013). Además, se trata de una evaluación enfocada únicamente en los participantes, por lo que se obvia la actuación profesional y el proceso colaborativo. Asimismo, ambos elementos son piezas clave para el establecimiento de alianzas. Por ello, es prioritario determinar y concretar el sentido, el tipo y los mecanismos de evaluación en torno al soporte escolar. Para que las alianzas sean provechosas y exitosas, resulta necesario un compromiso firme y mutuo para su impulso y desarrollo efectivo. Trabajar conjuntamente no consiste solamente en reunirse y formalizar lo acordado. Eso es una parte pero no lo es todo, ni tampoco lo más relevante. Construir alianzas implica considerar al otro, consensuar criterios de intervención y, especialmente, pasar a la acción de forma colegiada y coordinada, reconociendo la pluralidad y la diversidad.

Resulta necesario que las alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo tengan gradualmente mayor protagonismo institucional, sobretudo en entornos sociales de complejidad. También, desde una dimensión de comunidad educativa y más allá del establecimiento de relaciones concretas en casos particulares (Gairín y San Fabián, 2005). Con la intención de articular estas alianzas y de aprovechar las oportunidades, a veces ignoradas por los centros escolares, conviene poner en valor experiencias como las "community schools". Este tipo de planteamientos ilustran la conveniencia de establecer alianzas y relaciones, formales e informales, como instrumento para la construcción de comunidad educativa. Así, los equipos profesionales deben mostrar actitudes abiertas y basadas en la integración con el entorno

(Martín, 2000). De lo que se trata, en el fondo, es de configurar un marco de relaciones de cooperación entre las instituciones socioeducativas y los recursos educativos de cada contexto.

Las limitaciones del estudio tienen que ver con la amplitud y la complejidad de la temática investigada, la representatividad de los informantes de la muestra que limita la generalización de resultados, así como posibles dificultades por transferir los resultados alcanzados a otras situaciones o contextos. Todo esto debe permitir ajustar el sentido de las informaciones obtenidas, aun cuando

podemos considerar que no se alteran los resultados de manera muy significativa. Algunos de los nuevos estudios que podrían realizarse en esta línea podrían orientarse hacia el ámbito de la segregación escolar como consecuencia de la falta de cooperación entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo. También, hacia la superación de resistencias para la cooperación entre organizaciones y centros educativos frente a la construcción del éxito educativo en contextos de complejidad y diversidad sociocultural.

Referencias

- Albaigés, B. (2016). *Les polítiques educatives locals en temps de crisi*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Afterschool Alliance. (2015). *Evaluations Backgrounder: A Summary of Formal Evaluations of Afterschool Programs Impact on Academics, Behavior, Safety and Family Life*. Washington, D.C.
- Afterschool Alliance. (2014). *Taking a Deeper Dive into Afterschool: Positive Outcomes and Promising Practices*. Washington, D.C.
- Afterschool Alliance. (2013). *Afterschools in Action: Innovative Afterschools programs: supporting middle school youth*. Washington, D.C.
- Anderson, S. A.; Sabatelli, R. M. y Trachtenberg, J. (2009). Community police and youth programs as a context for positive youth development. *Police Quarterly*, 10, 23-40.
- AIR. (2015). Supporting Social and Emotional Development Through Quality Afterschool Programs. *Beyond the Bell*, 1-11.
- Bennett, T. (2014). Examining Levels of Alignment between School and Afterschool and Associations with Student Academic. *JELO*, 1(2), 4-22.
- Bodilly, S., & Beckett, M. K. (2005). *Making out-of-school time matter: Evidence for an action agenda*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Chang, H. N., & Jordan, P. W. (2013). Building a Culture of Attendance: Schools and Afterschool Programs Together Can and Should Make a Difference!. En Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 56-61). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Comellas, Ma. J. (2010). El trabajo en red: un modelo de participación para las familias. *Educar*, 45, 117-129.
- Connelly G. y Young P. (2013). More than just another "to-do" on the list: The benefits of strong school, principal and afterschool community relationships. En Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 259-264). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Consorci d'Educació de Barcelona. (2015). *Mapa de recursos de suport escolar a Barcelona*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Ajuntament de Barcelona.
- Departament d'Ensenyament. (2013). *Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar. Pla per a la reducció del fracàs escolar a Catalunya 2012-2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J., & Riera, J. (2017). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dijkers, A. G. (2013). Family connections: Building connections among home, school, and community. *Childhood Education*, 89(2), 115-116.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- FEDAIA. (2016). *El paper dels Centres Oberts en la cohesió social*. Barcelona: Federació d'Entitats d'Atenció a la Infància i l'Adolescència.
- Fundació Jaume Bofill; Diputació de Barcelona i Federació de Moviments de Renovació Pedagògica. (2018). *Educació 360. Educació a temps complet*. Retrieved from <https://www.educacio360.cat/> (21 de mayo de 2018).
- Gibson, M. A., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Ríos-Rojas, A. (2013). Different Systems, Similar Results: Immigrant Youth at School in California and Catalonia. In Alba, R. & Holdaway, J. (Eds.). *The Children of Immigrants at School: A Comparative Look at Integration in the United States and Western Europe* (pp. 84-119). New York: NYU Press.

- Gairín, J., & San Fabián, J. L. (2005). *La participación social en educación*. En Jiménez, B. (Coord.). *Formación profesional (157-188)*. Barcelona: Praxis.
- González, S. (2016). *Quin impacte tenen les activitats extraescolars sobre els aprenentatges dels infants i joves? Què funciona en Educació? Evidències per a la millora educativa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill - Institut Català d'Avaluació de Polítiques Educatives.
- Gonzales, L. Gunderson, J., & Wold, M. (2013). Linking common core and expanded learning. *Leadership*, 42(3), 18-22.
- Harris, E., Deschenes, S., Westmoreland, H., Bouffard, S., & Coffman, J. (2010). *Partnerships for learning: promising practices in integrating school and out-of-school time program supports*. Cambridge: Harvard Family Research Project.
- Huang, D., Cho, J., Mostafavi, S., & Sam, H. (2008). *What works? Common Practices in High Functioning Afterschool Programs*. *The National Partnership for quality Afterschool Learning final report*. Austin, TX: SEDL.
- Jordan, C. (2014). Building Supportive Relationships in Afterschool. *SEDL Insights*, 2(1), 1-8.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research*. Londres: Sage publications.
- Leos-Urbel, J. (2015). What Works After School? The Relationship Between After-School. Program Quality, Program Attendance and Academic Outcomes. *Youth and Society*, 47(5) 684-706.
- Little, P., Wimer, C., & Weiss, H. B. (2008). After School Programs in the 21st Century. Their potential and what it takes to achieve it. *Harvard Family and Research Project*, 10, 1-12.
- Martín, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Mc Millan, J y Shummacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5 ed). New York: Addison Wesley Longman.
- Metz, R. A., Goldsmith, J., & Arbreton, A. J. A. (2008). *Putting it all together: Guiding principles for quality after-school programs serving preteens*. Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *How the World's Most-improved School Systems Keep Getting Better*. London, UK: McKinsey & Co.
- Muñoz, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Editorial Popular.
- Muñoz, J. L. (2009). *La participación de los municipios en la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- O'Hare, L., Biggart, A., Kerr, K., & Connolly, P. (2015). A Randomized controlled trial evaluation of an after-school prosocial behavior program in an area of socioeconomic. *ESJ*, 116(1), 1-29.
- O'Leary, A., González, N., & Valdez, G. (2008). Latinas Practices of Emergence: Between Cultural Narratives and Globalization on the U.S. - Mexico Border. *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 206-226.
- Palmer, K., Anderson, S. A., & Sabatelli, R. M. (2009). How is the afterschool field defining program quality? A Review of Effective Program Practices and Definitions of Program Quality. *Afterschool Matters*, 1-12.
- Rubio, L., & Lucchetti, L. (2016). *APS pau, drets humans i solidaritat. Noves propostes d'educació per a la justícia global*. Aprenentatge Servei. Recuperado de: www.aprenentatgeservei.cat (19 de mayo de 2018).
- Schamper, A. (2012). Collaboration between afterschool practitioners and in-school teachers. *Afterschool Matters*, 15, 48-51.
- Shernoff, D. J. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 325-337.
- Sintes, E. (2016). 10 elements clau per aconseguir una escola a temps complet. *Diari de l'Educació*, 5 de abril. Retrieved from <http://diarieducacio.cat/10-elements-clau-per-aconseguir-una-escola-a-temps-complet/> (17 de abril de 2018)
- Sintes, E. (2015). *Escola a temps complet. Cap a un model d'educació compartida*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Stelow, S., & Martínez, L. (2013). The value of partnerships in afterschool and summer learning: a national case study of 21st century community learning centers. In Peterson, T. K. (Ed.). *Expanding minds and opportunities* (pp.47-53). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- Suárez, C., & Muñoz, J. L. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 349-402.
- Tójar, J. (2006). *La investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vandell, D. L. (2013). Afterschool Programs Quality and Student Outcomes: Reflections on Positive Key Findings on Learning and Development From Recent Research. In Peterson T. K. (Ed.). *Expanding Minds and Opportunities* (pp. 180-186). Washington, D.C.: Collaborative Communications Group.
- XCO. (2011). *Construint el model de Centres Oberts per a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona - Xarxa de Centres Oberts d'Atenció a la Infància de Barcelona. Recuperado de: http://www.bcn.cat/barcelonainclusiva/ca/2011/11/xarxa6_documentmarc.pdf (23 de abril de 2018).
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, N° 1, 17-42.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Iglesias, E., López-Crespo, S., Muñoz, J. L., & Tarrés, A. (2019). Alianzas entre centros escolares y organizaciones de apoyo socioeducativo en torno al soporte escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 163-177. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.11

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Profesor Asociado. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: edgar.iglesias@uab.cat

SAIDA LÓPEZ-CRESPO. Personal Investigador en Formación. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: saida.lopez@uab.cat

JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO. Profesor Agregado Interino. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: joseluis.muñoz@uab.cat

ANNA TARRÉS VALLESPÍ. Profesora Asociada. Universitat Autònoma de Barcelona. E-mail: anna.tarres@uab.cat

PERFIL ACADÉMICO

EDGAR IGLESIAS VIDAL. Doctor en Pedagogía (Universitat Autònoma de Barcelona). Pedagogo, antropólogo y profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y de ERDISC. Sus principales líneas de investigación son la relación escuela y comunidad como estrategia para el éxito educativo y la educación intercultural. Fue becado para realizar una investigación educativa en el contexto de California. ORCID: 0000-0002-0356-0439

SAIDA LÓPEZ-CRESPO. Pedagoga (Universitat Autònoma de Barcelona). Personal Investigador en Formación del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Becada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad para el desarrollo de su tesis doctoral. Sus líneas de trabajo se centran en el liderazgo para el desarrollo organizativo y los procesos de cambio institucional. ORCID: 0000-0002-1608-2552

JOSÉ LUÍS MUÑOZ MORENO. Doctor en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universitat Autònoma de Barcelona). Pedagogo y profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Es investigador del Equipo de Desarrollo Organizacional EDO y las principales líneas de investigación en las que trabaja son: la mejora y el desarrollo organizacional de las instituciones socioeducativas y la inclusión y la participación educativa. ORCID: 0000-0003-2572-4155

ANNA TARRÉS VALLESPÍ. Socióloga y licenciada en Ciencias de la Información (Universitat Autònoma de Barcelona). Profesora en la Universitat Autònoma de Barcelona y en la Universitat Oberta de Catalunya y colabora con el Grupo de investigación sobre Diversidad y Sociedades Complejas (ERDISC). Actualmente, acaba su tesis doctoral sobre trayectorias de éxito del alumnado de incorporación tardía (NAMS) en el sistema educativo. Ha sido profesora en la Universidad Ramon Llull y trabajado en el Panel de Desigualdades Sociales de la Fundación Jaume Bofill. Beca 2011 de la European Science Foundation en el National Educational Panel Study (Bamberg, Alemania). ORCID: 0000-0002-9732-5439

**DETECCIÓN DE NECESIDADES EN LAS LÍNEAS DE TRABAJO
DE ENTIDADES DEL TERCER SECTOR PARA MUJERES
DESEMPLEADAS EN SITUACIÓN DE EXCLUSIÓN SOCIAL**
**DETECTION OF NEEDS IN THE LINES OF WORK OF THIRD SECTOR ENTITIES
FOR UNEMPLOYED WOMEN IN SITUATIONS OF SOCIAL EXCLUSION**
**DETECÇÃO DE NECESSIDADES NAS LINHAS DE TRABALHO DE ENTIDADES
DO TERCEIRO SECTOR PARA MULHERES DESEMPREGADAS EM SITUAÇÕES
DE EXCLUSÃO SOCIAL**

Sonia VERDUGO-CASTRO
Universidad de Salamanca

Fecha de recepción: 31.V.2019
Fecha de revisión: 18.VI.2019
Fecha de aceptación: 08.VII.2019

PALABRAS CLAVE:

Oportunidades de
empleo
educación laboral
mujeres
desempleadas
desempleo
igualdad de
oportunidades

RESUMEN: El objetivo del estudio fue obtener y analizar información sobre las líneas de trabajo sociolaboral de las entidades del Tercer Sector que trabajaban con mujeres en situación de exclusión social, especialmente por situación de desempleo. La investigación se llevó a cabo en la ciudad de Valladolid (España) en el año 2017. El método cualitativo empleado fue de corte fenomenológico y como técnica de recogida de información se empleó la entrevista semiestructurada. Los participantes elegidos por bola de nieve fueron nueve asociaciones del Tercer Sector. A través del análisis de contenido clásico y con ayuda del CAQDAS Nvivo 12 se categorizaron y codificaron las apreciaciones más relevantes. El principal resultado obtenido es que, pese a los grandes esfuerzos por parte de algunas de las entidades por trabajar la línea sociolaboral, las usuarias siguen presentando necesidades emergentes que han de ser respondidas para poder alcanzar el empoderamiento real e integral. A modo de conclusión hay que señalar que, la carencia de orientación sociolaboral por parte de otras de las entidades revela la necesidad de invertir mayores recursos en la línea de trabajo laboral desde el Tercer Sector, ya que existe un alto nivel de personas usuarias desempleadas, con baja empleabilidad y déficit de habilidades y capacidad de manejo de los portales de empleo. Es preciso propulsar la intermediación laboral, el trabajo de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo y la toma de medidas para la conciliación familiar y laboral.

CONTACTO CON LOS AUTORES
SONIA VERDUGO-CASTRO. soniavercas@usal.es

| | |
|---|--|
| KEY WORDS: Employment opportunities labour education unemployed women unemployment equal opportunities | ABSTRACT: The objective of the study was to obtain and analyse information on the lines of socio-labour work of third sector entities that worked with women in situations of social exclusion, especially due to unemployment. The research was carried out in the city of Valladolid (Spain) in 2017. The qualitative method used was phenomenological in nature and the semi-structured interview was used as a data collection technique. The participants chosen by snowball were nine associations of the Third Sector. Through the analysis of classical content and with the help of the CAQDAS Nvivo 12 the most relevant appreciations were categorized and coded. The main result obtained is that, despite the great efforts made by some of the entities to work in the socio-labour line, users continue to present emerging needs that must be responded to in order to achieve real and integral empowerment. In conclusion, it should be noted that the lack of social and labor orientation on the part of other entities reveals the need to invest greater resources in the line of work from the Third Sector, since there is a high level of unemployed users, with low employability and deficit of skills and management capacity of the employment portals. It is necessary to promote labour intermediation, the work of new technologies for job search and the taking of measures to reconcile family and work. |
| PALAVRAS-CHAVE: Oportunidades de emprego educação para o trabalho mulheres desempregadas desemprego, igualdade de oportunidades | RESUMO: O objectivo do estudo foi obter e analisar informação sobre as linhas de trabalho sócio-laboral das entidades do terceiro sector que trabalharam com mulheres em situações de exclusão social, especialmente devido ao desemprego. A pesquisa foi realizada na cidade de Valladolid (Espanha) em 2017. O método qualitativo utilizado foi de natureza fenomenológica e a entrevista semiestruturada foi utilizada como técnica de coleta de dados. Os participantes escolhidos pela bola de neve foram nove associações do Terceiro Setor. Através da análise do conteúdo clássico e com a ajuda do CAQDAS Nvivo 12 as apreciações mais relevantes foram categorizadas e codificadas. O principal resultado obtido é que, apesar dos grandes esforços feitos por algumas das entidades para trabalhar na linha sócio-laboral, os usuários continuam a apresentar necessidades emergentes que devem ser respondidas a fim de alcançar o empoderamento real e integral. Em conclusão, deve notar-se que a falta de orientação social e laboral por parte de outras entidades revela a necessidade de investir maiores recursos na linha de trabalho do Terceiro Sector, uma vez que existe um elevado nível de utentes desempregados, com baixa empregabilidade e défice de competências e capacidade de gestão dos portais de emprego. É necessário promover a intermediação laboral, o trabalho de novas tecnologias para a procura de emprego e a tomada de medidas para conciliar a família e o trabalho. |

1. Introducción

El tema estudiado en el trabajo parte de los efectos que se generan en la vida de una persona al encontrarse en situación de desempleo, y especialmente, en una situación prolongada, y de cómo esta realidad afecta especialmente a la mujer a causa de su incorporación posterior al mercado laboral y a los estereotipos de género, que, entre otras cosas, pueden llegar a producir fenómenos paralelos a la brecha de género en el ámbito laboral.

La orientación sociolaboral tiene un papel especialmente importante cuando todos los países europeos se han visto afectados por la crisis económica, y las consecuencias adversas de la misma se han manifestado en España, en cuanto a las peores en términos de pérdida de empleo y desempleo (Eurostat, 2016; Extremera & Rey, 2016). En particular, en 2016, España tuvo la segunda tasa de desempleo más alta en la Unión Europea después de Grecia (Instituto Nacional de Estadística, 2016).

Algunas de las consecuencias del desempleo son el aumento de la frecuencia de los problemas de salud, especialmente en relación a la salud mental (Buffel, Van De Straat, & Bracke, 2015), el

incremento del consumo de alcohol en algunos países debido al estrés (Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J., 2015), el crecimiento de los recortes salariales y en otras prestaciones y aumento de la pobreza, desmantelamiento generalizado del sector público (Bacigalupe, Esnaola, & Martín, 2016), mayor incidencia de enfermedades y mortalidad en poblaciones socioeconómicamente desfavorecidas (Marmot, 2014), y agudización de las desigualdades en salud (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014). El estudio comparativo de Buffel, Van de Velde, & Bracke (2015) revela como en España el crecimiento del desempleo generado por la crisis ha propiciado un desarrollo de la depresión, así como de la ideación suicida (Córdoba-Doña, San Sebastián, Escolar-Pujolar, Martínez-Faure, & Gustafsson, 2014). La salud mental se ve afectada por la situación de desempleo debido al deterioro de la autoestima y al pesimismo acerca el futuro (Paul & Moser, 2009), y no solo por eso, sino también por la pérdida de ingresos que dificulta el acceso a diferentes recursos y a estilos de vida saludables (Schröder, 2013).

Uno de los grupos sociales afectados especialmente a causa de esta problemática ha sido el colectivo femenino (Llinares-Insa, L. I.,

González-Navarro, P., Córdoba-Iñesta, A. I., & Zacarés-González, J. J., 2018). Una de las causas de esto último es que las mujeres se perciben a sí mismas según los estereotipos tradicionales de género (Carter, 2014); entre los estereotipos se encuentra el cuidado de la casa y la familia, debido a la falta de responsabilidad compartida entre hombres y mujeres en los hogares españoles (del Río & Alonso-Villar, 2008). La crisis pasada ha permitido visibilizar la segregación tanto vertical como horizontal, además del incremento del número de personas, especialmente mujeres, desempleadas (OECD, 2018). En el tercer trimestre del año 2018 había en España 3.326.000 personas desempleadas, frente a 19.528.000 personas activas; junto a estas cifras, la tasa de desempleo en cualquiera de todos los meses del último año fue superior para las mujeres frente a los hombres, hasta una diferencia de 3,5% más de tasa de desempleo para las mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2018).

A este dato hay que añadir un factor de riesgo y es que, hay personas que tienen un puesto de trabajo, sin embargo, este es precario, ya que no satisface sus necesidades. Esta es la realidad de un alto índice de mujeres empleadas (Laparra, Pérez, García, Iturbide, & Resaño, 2007).

Pese a la evolución social tras la incorporación de la mujer al mercado laboral y la superación de la recesión española, se sigue evidenciando que la tasa de desempleo ha sido históricamente superior para las mujeres. Esto se traduce también en que las mujeres constituyen un colectivo en situación de riesgo de exclusión social, pudiéndose ver expuestas a situación de especial vulnerabilidad (Vicente & Martínez, 2010).

Debido a la existencia de esta realidad y situación social, se identificó la necesidad de llevar a cabo el estudio que se presenta en este trabajo, con el fin de poder identificar cuáles eran las acciones llevadas a cabo por entidades sociales que prestan sus servicios a personas en situación de vulnerabilidad. Es sabido que este tipo de recursos comunitarios son utilizados por personas que están en situación de desempleo, entre otras condiciones de riesgo y exclusión. Entre estas personas se encuentran las mujeres, que como se observa en la literatura y en las cifras, son afectadas de una manera especial por la situación de desempleo. La meta del estudio fue detectar si se llevaba a cabo o no labores de orientación sociolaboral para la inserción y reinserción, como medidas para paliar y amortiguar la situación problema. Para ello, se seleccionaron las entidades sociales por las características propias de estas mismas.

1.1. Las entidades del Tercer Sector

Tanto las organizaciones internacionales, como los Estados, y las ONGs, entre ellas las entidades del Tercer Sector, desarrollan programas y acciones de intervención para reducir la brecha de género en el contexto laboral y fomentar la mejora de las condiciones de empleo tanto para hombres como mujeres, para así poder alcanzar la igualdad de oportunidades y la representación igualitaria.

El Tercer Sector está liderado por las ONGs, las entidades y asociaciones de intervención social, quienes desarrollan su actividad dirigiéndose al servicio de la ciudadanía, sin fines lucrativos (Gutiérrez Resa, 1997). Todas aquellas asociaciones y entidades que atienden a personas en situación de especial vulnerabilidad, defienden causas sociales y desarrollan labores de sensibilización, prevención e intervención sin fines económicos, son las llamadas entidades del Tercer Sector. Estas juegan un papel importante en la vida de los ciudadanos, ya que desde ellas se proveen servicios para contrarrestar los efectos de la exclusión social (Pérez-Díaz & López-Novo, 2003), se defienden los intereses sociales tanto individuales como grupales (de Lorenzo García & Cabra de Luna, 2003), se realizan laborales de concienciación (Balas Lara, 2012, p. 42), y una manera de aplicar estas labores es la implementación de tareas de orientación sociolaboral, sobre las cuales recae el foco de atención del estudio realizado.

Así, las entidades del Tercer Sector cobran especial importancia a la hora de ejercer su función de desarrollar la orientación laboral, ya que son un servicio al alcance de la ciudadanía, que permiten la puesta en contacto con la comunidad para la búsqueda efectiva de empleo. De esta manera, es necesario ofrecer servicios de orientación sociolaboral a la ciudadanía desde el Tercer Sector, para promover la adquisición de competencias de empleabilidad, que fomenten oportunidades hacia la búsqueda de empleo y la reducción de los efectos como los que se han descrito anteriormente. Todo ello permitirá el fomento de la igualdad representativa y de oportunidades.

1.2. Otras brechas de género en el ámbito laboral

Los estereotipos de género han incidido en la desigualdad en el sector laboral. Parte de la brecha de género está producida por fenómenos como la tubería con fugas, un término que explica Zeng (2011) señalando que las mujeres y las minorías, especialmente personas de color, se enfrentan a barreras a lo largo de la trayectoria profesional,

y ello implica que se filtran antes de alcanzar los puestos directivos; por otro lado, la segregación vertical tiene relación con la gran representación de las mujeres en los puestos de cargos inferiores (Alkadry, Tower, & Tower, 2014). En esta línea las investigaciones de Brollo & Troiano (2012) y Bhatotra, ClotssFigueras, & Iyer (2013) revelan que las mujeres son representadas de forma no paritaria en los cargos de poder, aun generando beneficios durante su legislatura. Del mismo modo, el fenómeno suelo pegajoso - “*sticky floor*”- explica las formas sistemáticas en que se les niega a las mujeres la oportunidad de promocionar desde un cargo inferior y existe una gran brecha salarial entre cada escalón de las distribuciones salariales (Cotter, Hermsen, Ovadia, & Vanneman, 2001). En paralelo a dichos fenómenos se encuentra la segregación horizontal, que hace referencia a la segregación profesional. Esta se da especialmente en el ámbito educativo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que como indican Corbett & Hill (2015, p. 92): “la contratación de mujeres sólo tendrá verdadero éxito si las mujeres que se inician en la ingeniería y la informática permanecen en estos campos”. La investigación desarrollada por Verdugo-Castro, Sánchez-Gómez, & García-Holgado (2018) estudia esta última forma de discriminación con motivo de los estereotipos de género.

2. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general del estudio fue analizar las principales líneas de trabajo, con especial énfasis y detenimiento de la línea de trabajo sociolaboral, de las entidades del Tercer Sector de la ciudad de Valladolid (España) en el año 2017, que trabajaban con mujeres en situación de exclusión social y/o riesgo de exclusión social.

Las líneas de trabajo de una entidad se corresponden a las hojas de ruta que se siguen en la intervención tras marcar un objetivo final para las personas receptoras de las medidas implantadas. Estas líneas de trabajo en entidades del Tercer Sector pueden ser: sociolaboral, atención de las necesidades básicas, psicológico, jurídico, entrenamiento de habilidades, formación y talleres prelaborales, ocupacionales, sociolaborales, etc.

Para la consecución del objetivo general se plantearon dos objetivos específicos. El primero de ellos: averiguar el perfil predominante de mujer destinataria de las entidades del estudio; y el segundo, detectar si la línea sociolaboral de las entidades estaba desarrollada de manera deficiente, por incumplimiento total o parcial de los objetivos programados. Los objetivos programados a

los que se hace referencia eran la obtención de un puesto de trabajo y el mantenimiento del mismo.

Como preguntas de investigación:

- ¿Necesitan mayor orientación sociolaboral especializada las mujeres del estudio para lograr el empoderamiento integral?

El concepto de “empoderamiento integral” responde al desarrollo y logro de la autonomía en todas las esferas de la vida de la persona. Al hablar de línea de trabajo sociolaboral, se focaliza la atención en la consecución de autonomía en la toma de decisiones, independencia económica, satisfacción de las necesidades por la propia persona y, por tanto, los beneficios derivados de dichos aspectos. La orientación sociolaboral posibilita el acercamiento a la obtención de un puesto de trabajo, que a su vez repercute positivamente en las diferentes dimensiones de la vida del individuo.

- ¿La situación de desempleo cronifica la atención social desde las entidades de la investigación?

Se conoce la existencia de la cronificación de la atención social desde diferentes entidades sociales. Este fenómeno se produce cuando los objetivos programados para dar respuesta a una problemática específica no se alcanzan. En el caso de la presente investigación, se hace referencia a aquella intervención social que no da lugar total o parcialmente a la adecuada intervención sociolaboral. Al persistir la necesidad, esta se canaliza desde otros recursos de la comunidad, cronificando la atención desde los mismos.

A estas dos preguntas se les da respuesta en la discusión del trabajo.

3. Método

3.1. Participantes

Formaron parte del estudio nueve entidades del Tercer Sector de Valladolid (España). Para la selección de las entidades se realizó un sondeo minucioso y pormenorizado de las asociaciones del Tercer Sector existentes en el contexto señalado, con los siguientes criterios de inclusión: entidades sociales del Tercer Sector, de la ciudad de Valladolid, dirigidas a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social, especialmente, en situación de desempleo. Tras el sondeo y las invitaciones, fueron nueve entidades las que participaron (en adelante participantes) de las catorce entidades iniciales que cumplían los criterios de inclusión. Las cinco entidades restantes no participaron en

el estudio, ya que cumplían el siguiente criterio de exclusión: no dirigir sus líneas de trabajo de manera específica a la atención de mujer dentro de la temática estudiada.

Las usuarias de las entidades del estudio eran en su mayoría mujeres, en algunos casos incluso el 100% de la población atendida, con índices superiores al 70% de situación de desempleo. Cuatro de las entidades trabajaban con mujeres que

estaban en el 100% de los casos en situación de desempleo (P.4, P.6, P.7 y P.9). La P.3 trabajaba con mujeres que en más del 90% de los casos se encontraban en situación de desempleo. Y al menos las P.2 y P.5 contaban con el 70% de las mujeres en situación de desempleo. En la Figura 1 se observa la principal causa de situación y/o riesgo de exclusión social de las personas atendidas desde cada asociación.

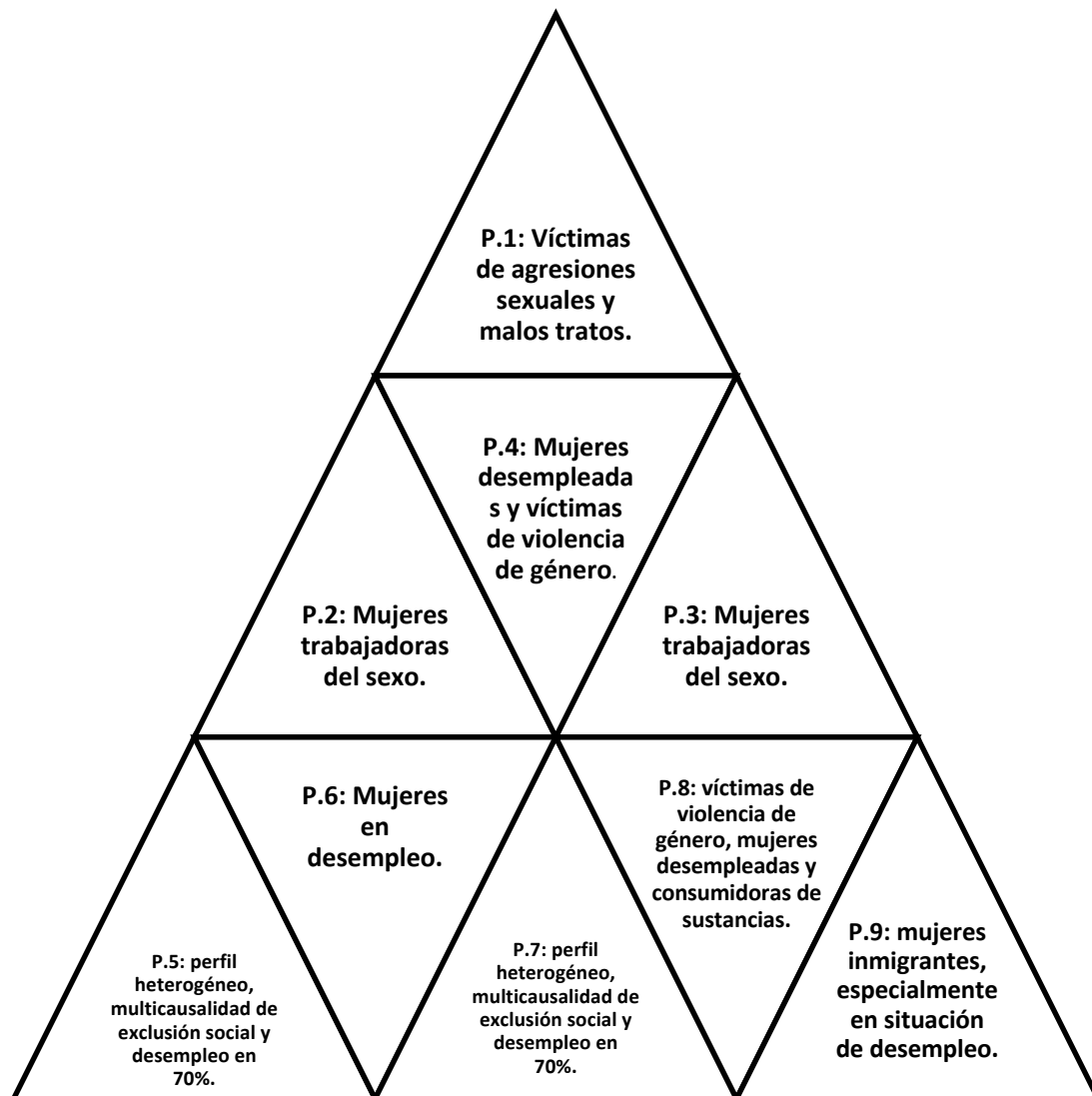


Figura 1. Situación de exclusión social y/o de riesgo de las personas atendidas desde cada asociación.
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, de los datos sociodemográficos recogidos y analizados para el diseño del perfil predominante de mujer atendida en las entidades participantes en la investigación, se identificó el perfil predominante señalado en la Figura 2.

Dichos resultados responden al primer objetivo específico planteado, y la información se obtuvo mediante las entrevistas semiestructuradas y las memorias facilitadas en su caso desde los centros.

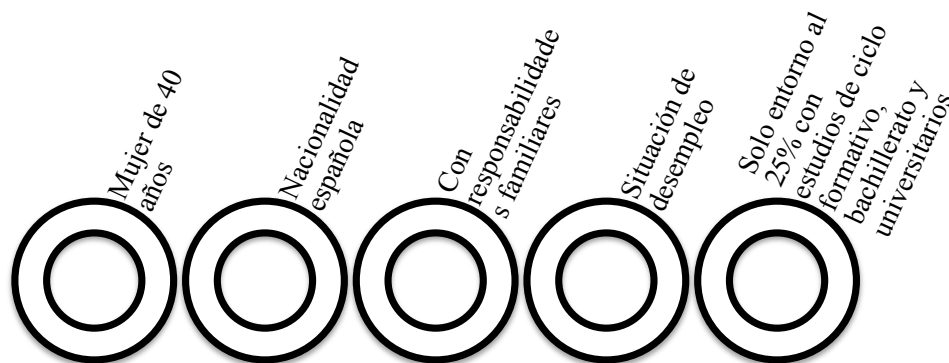


Figura 2. Perfil de mujer atendida en las participantes del estudio. Fuente: Elaboración propia.

3.2. Perspectiva metodológica

Se empleó la metodología cualitativa, con el objetivo de recabar información sobre la praxis de intervención social desde la visión y experiencia de las personas trabajadoras que forman parte de las entidades analizadas. El proceso de recogida de la información y análisis se realizó en cascada; este proceso permitió adaptarse a los cambios que se producían en una realidad social dinámica, sujeta a constantes cambios. Como método se utilizó el fenomenológico, ya que el propio estudio y el análisis de la información surgían de las experiencias y opiniones de las personas trabajadoras de las entidades participantes (Anguera, 1999; Colás, 1994).

3.3. Técnicas de recogida de información

Para la recogida de información se empleó la entrevista semiestructurada, que permitió recoger el mayor contenido posible desde el discurso individual, favoreciendo sencillez y libertad de expresión. La recogida de información se basó en la estrategia de la bola de nieve.

A cada trabajador de las entidades participantes se le solicitó consentimiento para la grabación de voz de la sesión. Se ejecutó la grabación de las entrevistas para así facilitar la transcripción de estas y tener constancia de los contenidos. Con la realización de las entrevistas semiestructuradas se persiguió conocer el desarrollo del trabajo de intervención sociolaboral en las asociaciones participantes, como se indicó en el objetivo general.

Las dimensiones cualitativas abordadas en las entrevistas semiestructuradas fueron las siguientes, acorde con la literatura y las investigaciones revisadas anteriormente descritas:

- Principales situaciones de exclusión y/o de riesgo de exclusión social de las mujeres atendidas a través de las entidades participantes.
- Líneas de trabajo de las entidades participantes frente a las causas de exclusión y/o riesgo de exclusión social: abordaje y estrategias de

actuación; talleres sociolaborales para la inserción y reinserción sociolaboral; trabajo de motivación, habilidades sociales y laborales, intermediación laboral de la entidad y sinergias y convenios con otras entidades y organismos.

- Perfil profesional de la plantilla laboral de las entidades estudiadas e interdisciplinariedad de la plantilla. Esta dimensión permite conocer la especialización sociolaboral de los profesionales que desempeñan las tareas de orientación sociolaboral.
- Tras la transcripción de las entrevistas semiestructuradas, en la primera fase del análisis cualitativo (establecimiento de la categorización) se identificaron las ideas importantes manifestadas, las denominadas categorías (Delgado-Álvarez, Sánchez Gómez, & Fernández-Dávila Jara, 2012; Martín Cilleros & Sánchez Gómez, 2016). Se analizaron individualmente los discursos ofrecidos y posteriormente, se ejecutó el análisis de manera global. Para completar el análisis, la investigación se apoyó en material físico ofrecido en su caso por las entidades, tales como bases de datos y flyers informativos de sus líneas de trabajo.

3.4. Análisis de datos

Consistió en un análisis de datos clásico de contenido, por el cual se configuró la estructura organizativa de la información recogida que permitió detectar la frecuencia y la ocurrencia de las palabras, para generar el análisis semántico y analizar los temas tratados en el estudio y la relación entre ellos. El análisis de los diferentes discursos recopilados implicó un proceso de escucha, lectura, reflexión, comprensión, e interpretación (Conde, 1996). Del proceso se derivaron resultados sobre las líneas de trabajo de cada entidad participante, y se pudo comparar el discurso de las nueve participantes (Andréu Abela, 2000).

Por último, para el análisis de datos se empleó el CAQDAS Nvivo 12, el cual ha permitido la transcripción de los datos procedentes de formato de audio. El programa ha permitido el uso de herramientas de análisis de texto para extraer resultados exploratorios, como, por ejemplo, la búsqueda de palabras específicas y representarlos mediante los árboles de palabras y las nubes de palabras.

4. Resultados

Principalmente, y siguiendo con la temática, las dimensiones indagadas han sido las relativas a

la línea sociolaboral de las entidades del Tercer Sector, en la cual se profundizará en adelante. También, se han estudiado para el análisis del contexto las causas de vulnerabilidad, el perfil profesional de la entidad, las sinergias y convenios con el tejido social, el trabajo psicológico y jurídico para una asistencia integral, y características sociodemográficas de las mujeres atendidas.

En la Tabla 1 y en la Figura 3 se muestra el mapa de los nodos analizados durante la investigación, mediante el análisis de contenido a través del CAQDAS Nvivo12.

| Tabla 1. Nodos del proyecto | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|---|
| Entidades del Tercer Sector | Líneas de trabajo | Atención a las necesidades básicas |
| | | Entrenamiento de habilidades <ul style="list-style-type: none"> - Laborales - Motivación - Sociales |
| | | Jurídico <ul style="list-style-type: none"> - Asistencia jurídica gratuita |
| | | Laboral <ul style="list-style-type: none"> - Formación prelaboral y ocupacional - Intermediación laboral - Itinerarios de inserción laboral - Orientación hacia el autoempleo - Tutorías individualizadas |
| | | Psicológico <ul style="list-style-type: none"> - Psicoterapia |
| | | Talleres sociolaborales para la inserción y la reinserción laboral <ul style="list-style-type: none"> - Talleres de ocupación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Carta de presentación • Currículum • Entrevista • Preparación en el manejo de las TIC - Talleres preocupacionales <ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Dibujo • Español para extranjeras • Informática |
| | Perfil de la entidad | <ul style="list-style-type: none"> - Abogado - Educador social - Médico - Psicólogo - Orientador sociolaboral - Psiquiatra - Trabajador social |
| | Sinergias e interdisciplinariedad | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación y colaboración con recursos comunitarios - Interdisciplinariedad en la entidad |
| | Situación de exclusión social | <ul style="list-style-type: none"> - Mujeres consumidoras de sustancias - Mujeres desempleadas - Mujeres inmigrantes - Prostitución - Violencia de género |

Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

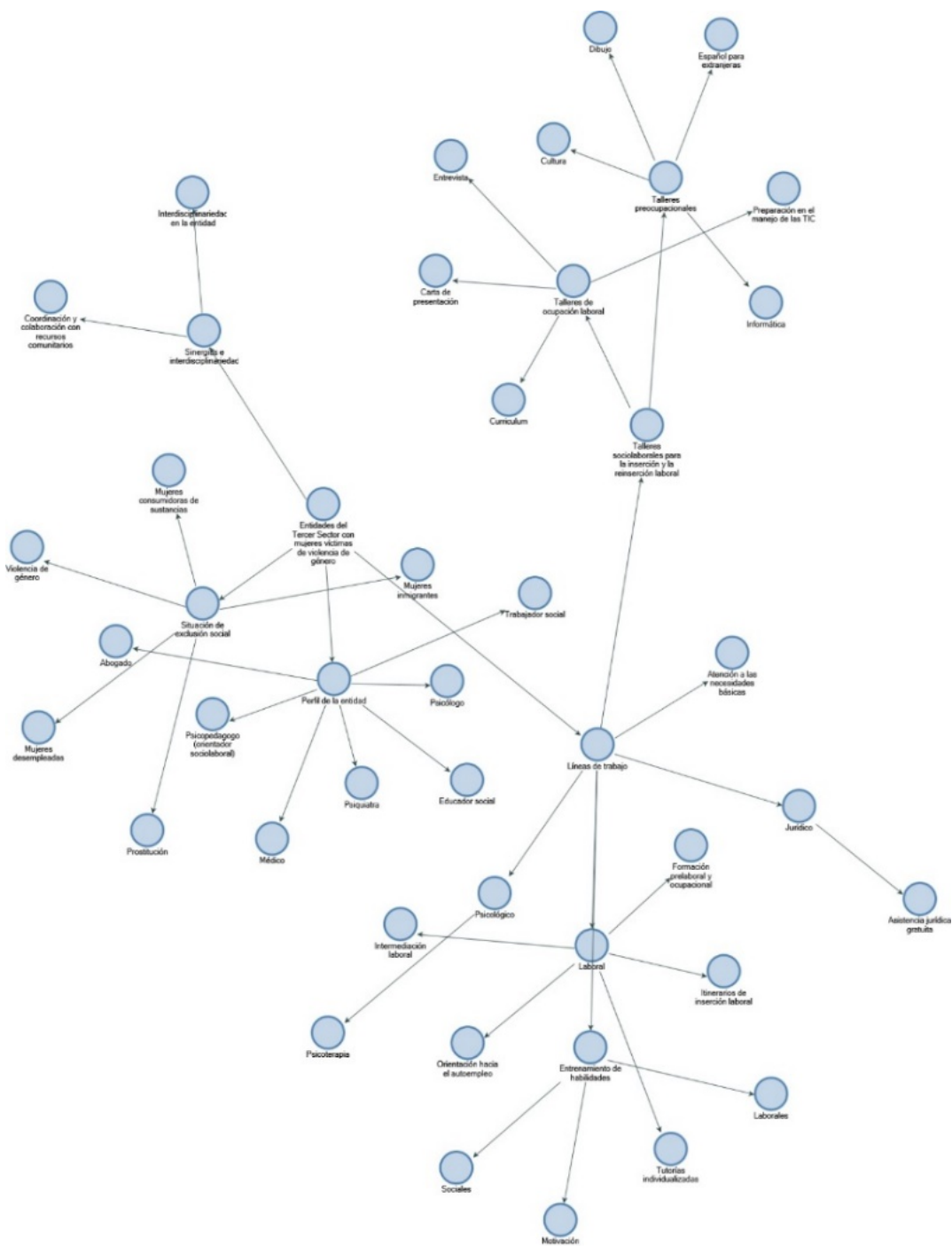


Figura 3. Mapa de nodos del proyecto. Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

En el dendrograma de la Figura 4 se puede observar la relación que se establece entre las diferentes fuentes de información en relación con

la codificación establecida de acuerdo con el contenido. En él se pueden ver las dos ramificaciones principales que se derivan de la codificación.

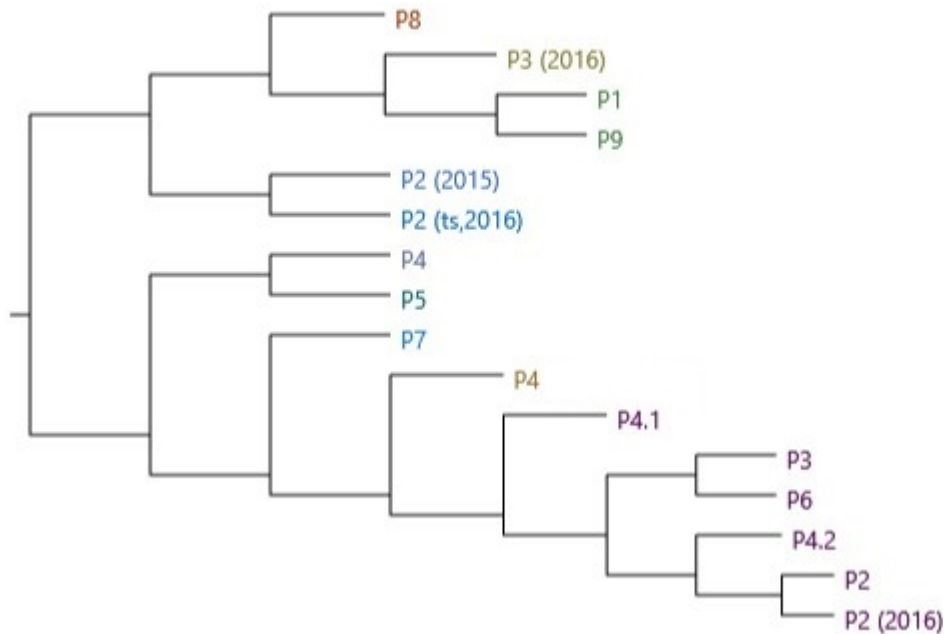


Figura 4. Dendrograma. Fuente: Elaboración propia a través del CAQDAS Nvivo 12.

Las principales causas de vulnerabilidad social que se presentan en la historia de vida de las mujeres destinatarias de las entidades participantes son la situación de desempleo, eje fundamental de esta investigación, junto con: ser víctima de violencia de género o estar en riesgo de serlo; haber ejercido, ejercer o estar en riesgo de ejercer la prostitución; haber consumido sustancias, consumirlas o estar en riesgo de hacerlo de forma peligrosa para la salud e integridad de la persona; y/o ser mujer inmigrante en situación de vulnerabilidad.

Siguiendo el análisis de las dimensiones y los nodos interpretados, de las nueve entidades participantes en el estudio, cuatro de ellas dirigieron gran parte de su discurso a las líneas de trabajo que se abordaban en la entidad. Principalmente, dieron especial peso a las líneas de trabajo las P.2, P.3, P.4 y P.6. Las restantes centraron su discurso en el perfil de las usuarias, ya que la línea laboral si bien era trabajada desde la entidad también era derivada a otros recursos de la comunidad, ya que como durante las entrevistas fue comentado hay un volumen de trabajo elevado en relación con los recursos humanos y temporales disponibles. Esto anticipa una de las posibles debilidades actuales del sistema del Tercer Sector, y las posibles

derivaciones a otros recursos, que como se introducía en las preguntas de investigación, puede dar lugar a la cronificación de la atención social.

Dentro de la línea laboral, una parte esencial del trabajo sociolaboral es el entrenamiento de las habilidades sociales y laborales y el fomento de la motivación, para el próspero alcance de un puesto de trabajo y su mantenimiento. En este sentido, la P.2 es la que destacó en dichas labores de impulso de las habilidades, seguida por las P.4 y P.6, frente a las demás entidades en las que sus líneas laborales no hacían hincapié en el trabajo de dichas habilidades.

Otras tareas importantes de la línea laboral son la intermediación laboral para poner en contacto a las usuarias con posibles empresas de contratación, los itinerarios individualizados para crear un proceso de intervención ajustado a cada individuo con objetivos programados y adecuados a las necesidades específicas, las tutorías individualizadas con el objetivo de seguir los progresos o retrocesos producidos durante el proceso y, la orientación hacia el autoempleo (Figura 5). Dos de las entidades que destacaron sobre las demás en estas cuatro labores, fueron las P.2 y P.4, acompañadas en menor medida por la P.3, la P.6 y la P.8, esta última en relación con las tutorías individualizadas.

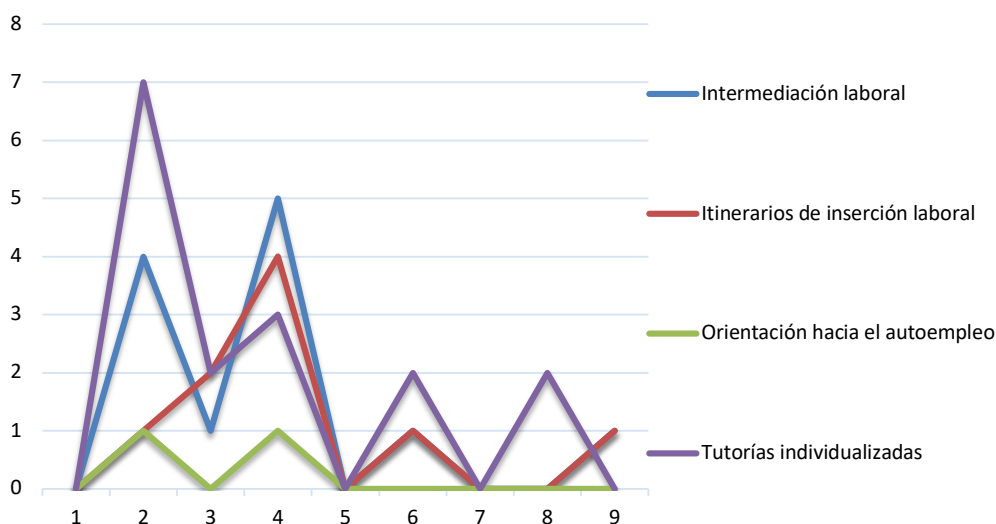


Figura 5. Acciones sociolaborales desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

Sobre la intermediación laboral la P.2 manifestó que: “Sí que es verdad que algunas veces hemos contactado con empresas. Tenemos un listado. Nos hemos puesto de acuerdo con ellos para cuando tenemos alguna persona mandársela a ellos. [...] Sí es verdad que no es fácil y que no es el camino que solemos seguir, porque a muchas de nuestras mujeres no las vemos capacitadas para esa inserción”. En el mismo sentido la P.3 indicó que: “Las acciones que se llevan a cabo son los itinerarios de inserción”. Por otro lado, como señaló la P.4: “El programa es un programa de itinerarios y son itinerarios intensificados, que son para personas de baja empleabilidad, porque son con colectivos de mayor dificultad frente al resto de la población, que ya tiene dificultades”. En la línea de contar con los recursos comunitarios, la P.4 compartió que: “Y también otras orientaciones

de acción grupal pueden ser visitas a recursos de la ciudad en temas de empleo [...]. Han venido varios empresarios de los sectores en los que más o menos hemos formado a la gente, a explicar el perfil profesional del sector que sea”.

En paralelo a las labores hasta ahora analizadas, deben desempeñarse las tareas formativas, por medio de la formación prelaboral y ocupacional, la cual dota de capacidades prelaborales a las mujeres, sin embargo, para alcanzar un puesto de trabajo se debe simultanear dicha formación con los talleres sociolaborales (Figura 6), talleres pre-ocupacionales (Figura 7), y talleres de ocupación laboral (Figura 8). Nuevamente, se puede comprobar que las asociaciones que destacaron en estas labores de orientación y preparación sociolaboral fueron la P.2, la P.3, la P.4, la P.6, y de manera puntual en la formación prelaboral, la P.8.

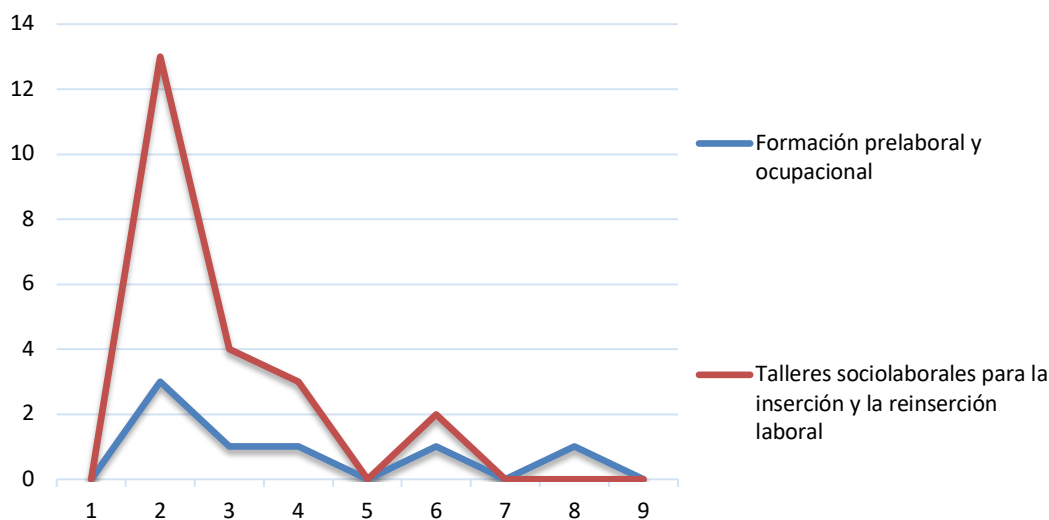


Figura 6. Talleres y formación para el empleo desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

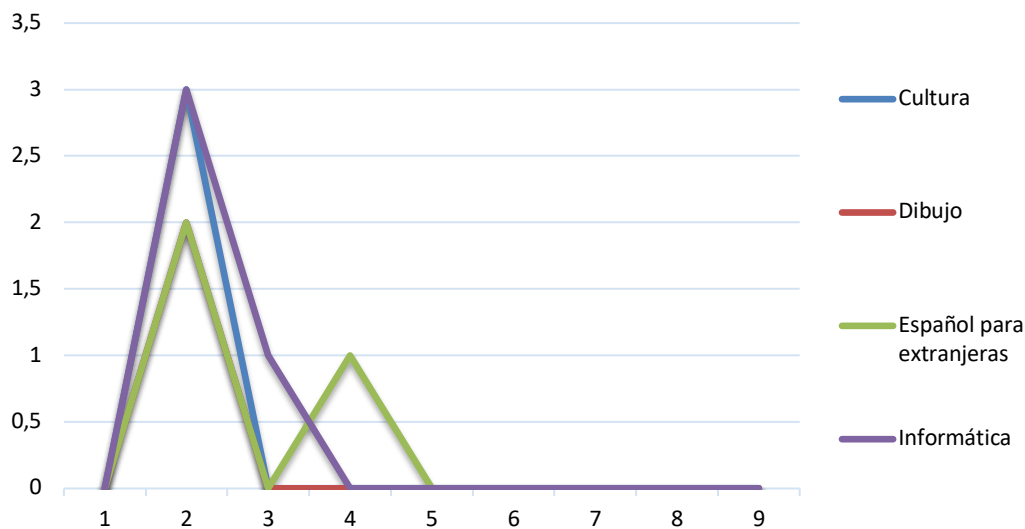


Figura 7. Talleres preocupacionales desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

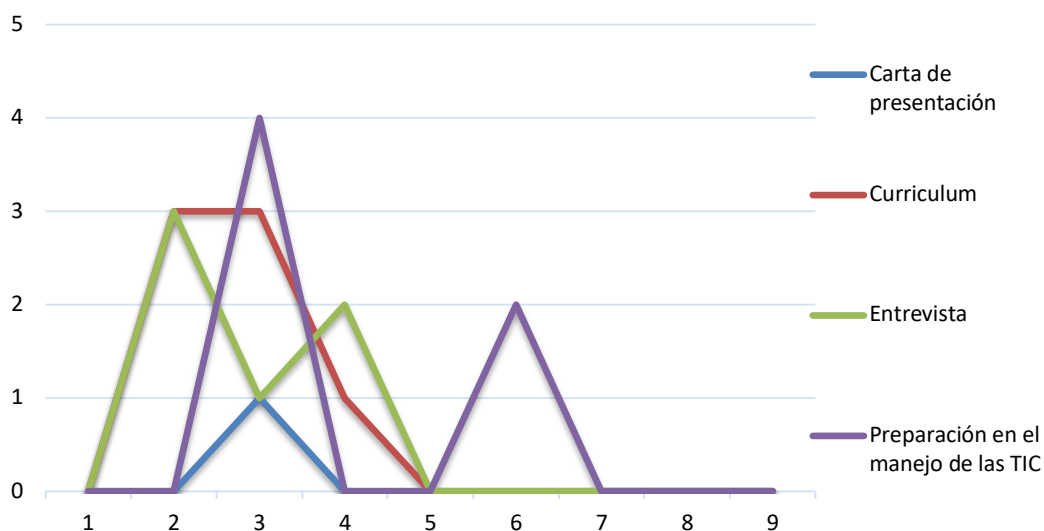


Figura 8. Talleres de ocupación laboral desde las participantes. Fuente: Elaboración propia.

En relación con los talleres preocupacionales y también de ocupación laboral la P.3 expresó que: “También se ayuda a los usuarios al manejo de las herramientas de búsqueda de empleo y se ofrecen estrategias para buscar empleo, una de las herramientas de las que se sirven para esto es Internet y las nuevas tecnologías”. Y continuó: “Se les ayuda, también, a elaborar una carta de presentación, el currículum, la inscripción en páginas Web”. Todo ello es importante, ya que como señaló la P.6: “Y no te digo nada cuando hablas de buscar empleo a través de Internet, todavía es algo que la mayoría no controla”. Esta misma participante reveló un dato importante sobre el manejo de las nuevas tecnologías para la búsqueda de empleo: “Y luego, se trabaja sobre todo el tema de las nuevas tecnologías, es que hay muchas ofertas a las que no acceden [...] por el desconocimiento, porque no se fían, porque piensan que

ese currículum no llega, prefieren ir al sitio físico y entregarlo en mano, que meterse a través de portales de empleo”.

En relación con los talleres de ocupación laboral, la P.2 compartió que: “Nosotras las preparamos tanto para hacer currículum, como para hacer entrevistas”. Esta misma participante continuó: “Los martes por la mañana los hemos dedicado para hacer lo que nosotros llamamos ‘Reiniciate’, que consiste en talleres específicos de ocupación laboral”.

A continuación, se reflejan las tareas laborales desarrolladas por cada entidad con un especial desarrollo de la línea sociolaboral:

Desde la P.2 se contaba con orientadores sociolaborales y se realizaban talleres preocupacionales, se trabajaban las habilidades sociales, laborales y la motivación, se desarrollaban talleres de ocupación laboral, y puntualmente se realizó

algún contacto con empresas, por medio de convenios con empresas, ya que intermediación laboral no se implementaba.

A través de la P.3 se trabajaba mediante itinerarios de inserción, cursos de orientación laboral con una frecuencia de dos veces al año, y durante tres meses se realizó un curso de informática y orientación laboral. Sin embargo, como en la P.2, no se realizaba intermediación laboral, sin embargo, en este caso existían sinergias con otras entidades, aunque no convenios.

En el caso de la P.4 el implemento de la actividad sociolaboral estaba ampliamente desarrollado, ya que todos los profesionales de dicho servicio eran orientadores sociolaborales. Los grandes bloques trabajados fueron: "orientación, formación, intermediación", como la trabajadora de la entidad relató, y medidas de autoempleo; se trabajaba a través de itinerarios personales intensificados de inserción, en este caso con mujeres víctimas de violencia de género. Se trabajaba español para extranjeras; se realizaba apoyo para que las personas obtuvieran el graduado en ESO a través de la Educación de Adultos; se hacía preparación de currículum y entrevista, orientación individual y grupal, acompañamiento y seguimiento; también se recibían visitas de recursos de la ciudad; se trabajaba el manejo de las nuevas tecnologías; se fomentaban las competencias; se hacía preparación teórica del carné de conducir, del carné de manipulación de alimentos y el curso de prevención de riesgos laborales. Además, se trabajaban las habilidades y la motivación, se llevaba a cabo la intermediación laboral y existían sinergias con otras entidades.

En la P.6 los profesionales de la tarea de orientación también eran orientadores sociolaborales, y se trabajaba la inserción laboral a través de: bolsas de empleo, puntos formativos, trabajo de las competencias transversales, autoconocimiento, resolución de conflictos; preparación de currículum y entrevista de trabajo; fomento del manejo de las TICs para la búsqueda activa de empleo; trabajo de las habilidades sociales y laborales, y

la motivación. Además, se hacía intermediación laboral y existía sinergias con otros organismos, y sobre los talleres "además de los talleres grupales, también de forma individual" como indicó la propia trabajadora de la asociación.

Desde la P.8, entre su equipo interdisciplinar existía la figura del orientador sociolaboral. En este caso el trabajo versaba sobre el desarrollo de la prevención y tratamiento del consumo de sustancias, a través de cursos para la preparación para la vida laboral. El trabajo sociolaboral que se realizaba era a través de planes individualizados, abarcando las áreas familiar, biológica, salud, sociolaboral y educativa: "los tratamientos son diseñados en Planes Individualizados de caso, como tratamiento. Se parte de la persona". Se trabajaba en grupos de mujeres, grupos mixtos, trabajo individual con los usuarios varones y trabajo grupal con las familias.

Y finalmente, desde la P.9 se realizaba el "diseño y aplicación de itinerarios de inserción personalizados", tutorías individualizadas, formación prelaboral y ocupacional, acompañamiento y apoyo laboral en el acceso al empleo, coordinación y colaboración en los recursos comunitarios.

En relación con las P.1, P.5 y P.7 se debe recordar que no contaban con un potencial desarrollo de la línea de trabajo sociolaboral. Entre los motivos principales, la derivación a otros recursos, que son los estudiados en esta misma investigación, a causa de escasez de recursos humanos especializados y recursos espacio-temporales.

Por último, en la Figura 9 se muestra la nube de palabras generada a través de los discursos de las diferentes participantes del estudio. Es destacable que, aunque cada entidad dispone de diferentes líneas de trabajo y el discurso ofrecido por parte de los trabajadores de las mismas se enfoca en diferentes cuestiones, todos los discursos convergen al hablar de mujeres, personas, atención, orientación, trabajo, laboral, talleres, sociales, formación, competencias, programas, intermediación, proyecto, entrevista, entidad, currículum, habilidades, itinerarios, programa, competencias, colectivos, estudios, inserción, etc.

disponer de un puesto de trabajo que aporte estabilidad laboral (Extremera & Rey, 2016). Esto se refleja claramente en el estudio, ya que efectivamente las usuarias de las entidades requieren de mayor orientación especializada, aún disponiendo las entidades de la línea de orientación sociolaboral y personal para el desempeño de dichas tareas, las necesidades siguen siendo evidentes como se ha explicado en las líneas previas. Así, la demanda de mayor orientación sociolaboral es emergente.

Por último, desde el enfoque social no se puede olvidar que la situación de desempleo afecta a la salud, no solo física sino también mental, generando necesidades económicas, que de manera prolongada podrían derivar en dependencia económica (Bacigalupe & Escolar-Pujolar, 2014; Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J., 2015; Buffel, V., Van De Straat, V., & Bracke, P., 2015; Córdoba-Doña, J. A., San Sebastián, M., Escolar-Pujolar, A., Martínez-Faure, J. E., & Gustafsson, P. E., 2014; Economou, M., Madianos, P., Peppou, P., Patelakis, & Stefanis, 2013; Keyes, H., Hatzibuehler, G., Grant, & Hasin, 2012; Marmot, 2014; Schröder, 2013). Ello se relaciona directamente con la segunda pregunta de investigación, ya que, si las necesidades no se responden desde un enfoque integral, el grado de autonomía y de empoderamiento necesarios para tener el control sobre las diversas esferas de la vida no se obtiene, lo cual perpetúa la asistencia desde los apoyos conocidos, en este caso las entidades del Tercer Sector que han servido de guía para las mujeres atendidas. Además, tal y como se traslada en los discursos de las personas trabajadoras de las entidades en las entrevistas semiestructuradas, muchas de las

mujeres llevan yendo años a la entidad, incluso a diversas entidades, puesto que no alcanzan la estabilidad laboral y económica, entre otras cuestiones, como la estabilidad emocional, que se requiere para tener el control de la vida propia.

Finalmente, a modo de cierre, las limitaciones principales que han sido encontradas en el desarrollo del estudio han sido las relacionadas con los participantes. Las entidades sociales tienden a facilitar poca información sobre las intervenciones que llevan a cabo, y además, a causa de las dificultades temporales no siempre son accesibles. Estas circunstancias llevaron a la investigación a prolongarse en el periodo de la recogida de información.

Como prospectiva y visión de futuro, sería interesante replicar el estudio en los próximos años en el mismo contexto, y también en otros entornos similares para poder realizar estudios comparativos e identificar posibles mejoras que se hayan producido, así como puntos débiles sobre los que enfatizar la atención. También, los resultados de investigaciones como esta y similares permiten plantear propuestas de intervención adecuadas al contexto. Esto pondría en especial relieve la investigación cualitativa implementada y permitiría ajustar la acción biopsicosocial a las necesidades concretas existentes.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado con financiación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España a través de una beca FPU (FPU017/01252).

Referencias

- Alkadry, M. G., Tower, L. E., & Tower, L. E. (2014). *Women and Public Service : Barriers, Challenges and Opportunities*. <https://doi.org/10.4324/9781315698120>
- Andréu Abela, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Anguera, M. T. (1999). *Hacia una evaluación de la actividad cotidiana y su contexto: ¿presente o futuro para la metodología? Discurso de ingreso como académica numeraria electa*. Barcelona: Real Academia de Doctores.
- Bacigalupe, A., & Escolar-Pujolar, A. (2014). The impact of economic crises on social inequalities in health: What do we know so far? *International Journal for Equity in Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-52>
- Bacigalupe, A., Esnaola, S., & Martín, U. (2016). The impact of the Great Recession on mental health and its inequalities: The case of a Southern European region, 1997-2013. *International Journal for Equity in Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0283-7>
- Balas Lara, M. (2012). *La gestión de la comunicación en el Tercer Sector: Cómo mejorar la imagen de las ONG*. ESIC Editorial.
- Bhalotra, S., ClotssFigueras, I., & Iyer, L. (2013). Path-Breakers: How Does Women's Political Participation Respond to Electoral Success? *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2350805>
- Bosque-Prous, M., Espelt, A., Sordo, L., Guitart, A. M., Brugal, M. T., & Bravo, M. J. (2015). Job loss, unemployment and the incidence of hazardous drinking during the late 2000s recession in Europe among adults aged 50-64 years. *PLoS ONE*, 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140017>

- Brollo, F., & Troiano, U. (2012). What Happens When a Woman Wins a Close Election? Evidence from Brazil. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1999067>
- Buffel, V., Van De Straat, V., & Bracke, P. (2015). Employment status and mental health care use in times of economic contraction: A repeated cross-sectional study in Europe, using a three-level model. *International Journal for Equity in Health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s12939-015-0153-3>
- Buffel, V., Van de Velde, S., & Bracke, P. (2015). The mental health consequences of the economic crisis in Europe among the employed, the unemployed, and the non-employed. *Social Science Research*, 54, 263-288. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.08.003>
- Carter, M. J. (2014). Gender Socialization and Identity Theory. *Social Sciences*, 3(2), 242-263. <https://doi.org/10.3390/socsci3020242>
- Colás, P. (1994). La Metodología Cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación. *Revista Bordón*, 46(4), 407-423.
- Conde, F. (1996). Las Mujeres y el movimiento de ayuda mutua. *Boletín de Ayuda Mutua y Salud. Madrid. Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.*, 3.
- Corbett, C., & Hill, C. (2015). *Solving the equation: the variables for women's success in engineering and computing*. Washington, DC: AAUW.
- Córdoba-Doña, J. A., San Sebastián, M., Escolar-Pujolar, A., Martínez-Faure, J. E., & Gustafsson, P. E. (2014). Economic crisis and suicidal behaviour: The role of unemployment, sex and age in Andalusia, Southern Spain. *International Journal for Equity in Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-55>
- Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The Glass Ceiling Effect. *Social Forces*, 80(2), 655-681. Recuperado de JSTOR.
- de Lorenzo García, R., Cabra de Luna, M. A. (2003). *Tejido asociativo español y tercer sector*.
- del Río, C., & Alonso-Villar, O. (2008). Diferencias entre mujeres y hombres en el mercado de trabajo: desempleo y salarios. En *Documentos de trabajo (Universidade de Vigo. Departamento de Economía Aplicada)*, N.º. 2, 2007.
- Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez Gómez, M. C., & Fernández-Dávila Jara, P. A. (2012). Gender Attributes and Stereotypes Associated with the Cycle of Violence Against Women. *Universitas Psychologica*, 11(3), 769-777.
- Economou, M., Madianos, M., Peppou, L. E., Patelakis, A., & Stefanis, C. N. (2013). Major depression in the era of economic crisis: a replication of a cross-sectional study across Greece. *Journal of Affective Disorders*, 145(3), 308-314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.08.008>
- Eurostat. (2016, julio 26). Eurostat unemployment database. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Attenuating the negative impact of unemployment: The interactive effects of perceived emotional intelligence and well-being on suicide risk. *PLoS ONE*, 11(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163656>
- Gutiérrez Resa, A. (1997). *Acción social no gubernamental, análisis y reflexiones sobre las organizaciones voluntarias*. Valencia: Ed. Tirant lo Blanch.
- Instituto Nacional de Estadística. (2016, agosto 15). Instituto Nacional de Estadística. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://www.ine.es/>
- Instituto Nacional de Estadística. (2018). Instituto Nacional de Estadística. Recuperado 10 de enero de 2019, de <https://www.ine.es/>
- Keyes, K. M., Hatzenbuehler, M. L., Grant, B. F., & Hasin, D. S. (2012). Stress and alcohol: epidemiologic evidence. *Alcohol Research: Current Reviews*, 34(4), 391-400.
- Laparra, M., Pérez, B., García, J. R., Iturbide, R., & Resaño, Y. (2007). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción. La acción de Cáritas en el espacio de la exclusión, nuevos retos para la intervención social*. Madrid: Fundación FOESSA.
- Llinares-Insa, L. I., González-Navarro, P., Córdoba-Iñesta, A. I., & Zacarés-González, J. J. (2018). Women's job search competence: A question of motivation, behavior, or gender. *Frontiers in Psychology*, 9(FEB). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00137>
- Marmot, M. (2014). *Review of social determinants and the health divide in the WHO European Region: final report*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.
- Martín Cilleros, M. V., & Sánchez Gómez, M. C. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2365-2374. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015218.04182016>
- Organization for Economic Co-operation, Development [OECD]. (2018). *OECD Employment Outlook 2018 | READ online*. Recuperado 10 de enero de 2019, de OECD iLibrary website: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2018_empl_outlook-2018-en

- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Pérez-Díaz, & López-Novo. (2003). *El tercer sector social en España*. Madrid: Ed. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección general de publicaciones.
- Schröder, M. (2013). Jobless now, sick later? Investigating the long-term consequences of involuntary job loss on health. *Advances in Life Course Research*, 18(1), 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2012.08.001>
- Verdugo-Castro, S., Sánchez-Gómez, M., & García-Holgado, A. (2018). Gender gap in the STEM sector in pre and university studies of Europe associated with ethnic factors. *Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018)*, 984-990. <https://doi.org/10.1145/3284179.3284348>
- Vicente, A. M., & Martínez, T. (2010). *Cambios en el mercado laboral español. La incorporación de la mujer al mercado laboral: factores determinantes a nivel geográfico, profesional y por actividades en el sistema de la Seguridad Social*. Madrid: Gobierno de España. Secretaría de Estado de Seguridad Social.
- Zeng, Z. (2011). The myth of the glass ceiling: Evidence from a stock-flow analysis of authority attainment. *Social Science Research*, 40(1), 312-325. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.06.012>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Verdugo-Castro, S. (2019). Detección de necesidades en las líneas de trabajo de entidades del tercer sector para mujeres desempleadas en situación de exclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 179-194. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.12

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

SONIA VERDUGO-CASTRO. soniavercas@usal.es

PERFIL ACADÉMICO

SONIA VERDUGO-CASTRO. Sonia Verdugo Castro es titulada en el Grado de Educación Social (2016), obteniendo el Premio Extraordinario en el mismo, y titulada en el Máster de Psicopedagogía (2017). Desde el año 2018 es Personal Investigador en Formación mediante Contrato Predoctoral FPU a través del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, dentro del Departamento de Didáctica, Orientación y Métodos de Investigación. Realiza su tesis en el Programa de Doctorado de Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca (<https://knowledgesociety.usal.es/>), abordando la brecha de género en los ámbitos educativos de Ciencias, Tecnologías, Ingenierías y Matemáticas. Sus líneas de investigación son sobre la perspectiva de género, metodología cualitativa, y colectivos en situación de exclusión social, entre otras líneas. Es investigadora en el GIR Investigación en InterAcción y eLearning (<https://grial.usal.es/>) y forma parte del Grupo de Investigación en Psicociencias (<https://psicociencias-cyl.com/>) del Instituto de investigación Biomédica de Salamanca (<https://ibsal.es/es/>).

INFORMACIONES

RESEÑA DE LIBROS

Miravalles, A. F., y Ortega, J. G. (2018). **La resiliencia en entornos socioeducativos**. Madrid: Narcea. 167 páginas. ISBN: 978-84-277-1805-0

Recapitulando hacia la literatura de la mitología griega, los editores de este libro titulado *La resiliencia en entornos socioeducativos*, nos acogen en él a través de la historia de Prometeo y Epimeteo y por supuesto de Pandora y su caja llena de todas las bendiciones divinas de los Dioses, en la que al final de la historia solo queda resguardada la esperanza del ser humano. De todas las bendiciones divinas que albergada dicho recipiente los editores seleccionan la esperanza y la relacionan con la resiliencia, y tras la unión de ambos aspectos surge lo que ellos denominan las expectativas positivas, siempre y cuando estas vayan de la mano con la proactividad.

A lo largo de los siete capítulos que dan forma y contenido a este libro, sus diferentes autores celebran la llegada y acogida de la resiliencia por parte de la comunidad educativa, siendo un objetivo prioritario la construcción de múltiples redes y círculos de expectativas positivas tanto dentro de dicho contexto como en torno a él, partiendo siempre de actitudes proactivas por parte de todos los implicados.

Si como profesionales de la educación se busca la excelencia educativa, será necesario dejar en el pasado la idea de centrar la atención en las debilidades que presenta el sistema y las prácticas educativas. Para alcanzar dicho objetivo, los autores nos aconsejan llevar un plan de acción que enfoque la implementación de proyectos que identifiquen y potencien las fortalezas, logros alcanzados y las oportunidades de desarrollo presentes en los ámbitos educativos. De esta forma

se podrán generar tanto escuelas apreciativas como entornos socioeducativos apreciativos, posibilitando y promoviendo en cada uno de sus miembros los recursos, los valores y las fortalezas necesarias para afrontar diversas dificultades, re-encuadrando las situaciones y apreciando las posibilidades positivas; siendo conscientes en todo momento de las consecuencias futuras.

Tal y como se ha mencionado previamente, este libro está compuesto por diferentes capítulos, a través de los cuales, sus respectivos autores nos aportan sus reflexiones teóricas y algunas de sus experiencias y buenas prácticas implementadas con éxito en el desarrollo de la resiliencia en diferentes entornos y niveles educativos. En el primero capítulo, se nos presenta la contextualización y antecedentes de la resiliencia, partiendo de la escuela anglosajona y extendiéndose hasta la europea y la latinoamericana. Posteriormente y desde esta perspectiva, la autora nos abre un escenario invitándonos a profundizar en dinámicas y posibilidades que permiten promocionar, trabajar y desarrollar prácticas y programas sobre la resiliencia en contextos socioeducativos.

En el siguiente capítulo, sus autoras nos muestran la importancia y necesidad de la “pedagogía de la pregunta” y cómo a través de esta, los seres humanos nos planteamos cuestiones como el “por qué” y/o el “para qué” de las cosas, aspectos que nos ayudarán no solo en la adquisición de diferentes aprendizajes sino también nos permitirá dar sentido tanto a lo vivido como a la vida misma. Este cuestionamiento del sentido de la vida misma, del sentido de las cosas e incluso de nuestra propia existencia es presentada y analizada por las autoras desde cuatro perspectivas: i) El sentido desde la logoterapia de Viktor Frankl, ii) El

sentido en el estado del bienestar, iii) El sentido desde el realismo existencial de Alfredo Rubio y iv) El sentido desde la resiliencia.

En el tercer capítulo se explica cómo y por qué el humor puede ser considerado un elemento de resiliencia, llegando a ser incluso uno de los más importantes. Para constatar esto, sus dos autores nos plantean una serie de definiciones del humor y de otros tantos conceptos relacionados con este aspecto, deteniéndose igualmente a detallar los beneficios del humor cuando este se encuentra relacionado con la resiliencia. Posteriormente destacan ante sus lectores diferentes áreas de aplicación de este humor, finalizando el capítulo como la propuesta de diferentes estrategias de intervención, distinguiéndolas en: i) estrategias pedagógicas, ii) de autoayuda ante los problemas y iii) para ayudar a los otros; haciendo énfasis así en la variedad de formas en las que se pueden desarrollar intervenciones humorísticas con el objetivo de fomentar la resiliencia.

En el capítulo siguiente, los autores se centran en profundizar en el papel que desempeña el perdón en la resiliencia, siendo la capacidad de perdonar un elemento de fuerza en la construcción y desarrollo de esta. A lo largo de este capítulo y basándose en diversas aportaciones desde la investigación, ambos autores nos proporcionan diferentes conceptos del perdón; planteando posteriormente su íntima y directa relación con la resiliencia, atendiendo pues a aspectos tales como: i) qué dificulta el poder perdonar, ii) qué favorece el poder de perdonar, iii) cuál es el proceso del perdón y iv) beneficios de perdonar; tras esta exposición se diferencia la visión del perdón como un sentimiento de la visión de este como la voluntad de reanudar la vida para sí mismo o para otro, centrándose los autores en esta última perspectiva y ubicando así esta capacidad como eje transversal y aspecto medidor del desarrollo de la resiliencia.

En lo que respecta al capítulo quinto, sus autores y desde la asociación ADDIMA, plantean la necesidad de un cambio de mirada, de perspectiva y de rumbo ante la realidad actual de la práctica profesional educativa, destacando pues, la necesidad de la elaboración de metodologías y modelos para la aplicación de un enfoque resiliente, teniendo en cuenta esta carencia. Para colaborar en la solvencia de esta insuficiencia, los autores comparten con sus lectores una serie de pasos a seguir para que este cambio sea posible y duradero. Paralelamente, nos brindan también algunas propuestas estratégicas de elaboración propia y fundamentada en las experiencias profesionales de ellos.

En el siguiente capítulo, sus autoras, de forma retroactiva, enumeran algunos de los retos y logros relacionados con las universidades, defendiendo que incluso en las fechas actuales se siguen presentando ante esta institución nuevos retos, tales como la construcción o reforma de una universidad resiliente, partiendo del acercamiento y entrelazamiento de esta organización social a dos ejes fundamentales: optimismo y exigencia, y apoyándola en los pilares básicos siguientes: factores personales, factores relacionales y factores comunitarios; todos ellos interrelacionados con la resiliencia y explicados en este capítulo. Igualmente los autores nos deleitan con diversas narrativas y prácticas del educador resiliente, poniendo el punto final con la exposición de una experiencia formativa llevada a cabo en una titulación de educación superior.

En el séptimo y último capítulo, su autor nos explica la importancia y el valor de la imagen y de la evolución de esta hasta llegar a convertirse en lo que hoy conocemos como recursos audiovisuales, destacando la capacidad que tienen estos en cuanto a la evocación en nosotros de sentimientos, emociones y recuerdos. Por ello el autor destaca la relevancia que entraña utilizar el cine como una estrategia de aprendizaje, llevándolo más allá del mero entretenimiento. A lo largo de su escritura nos ofrece una serie de títulos de películas adecuadas para trabajar la resiliencia, para así finalmente, exponernos un ejemplo práctico en el cual el trabajo se realiza teniendo en cuenta diferentes cuestiones, las cuales, además de fomentar un aprendizaje resiliente, también dará respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

En definitiva, destacar el aspecto teórico y práctico de este libro, ya que además de contextualizar la resiliencia -tema principal de esta obra- también contextualiza y profundiza en elementos que la apoyan y que son fundamentales en el desarrollo de esta, lo que permite ampliar su panorama y la perspectiva ante esta. Asimismo, junto a las experiencias, estrategias y recursos compartidos por los diferentes autores, este libro puede perfectamente ejercer un papel de guía para todas aquellas personas que recorran sus palabras e ideas, tanto desde la perspectiva de profesionales de la educación como de una perspectiva meramente personal, que simplemente quiera encaminarse hacia su felicidad.

Bárbara Mariana Gutiérrez Pérez
Universidad de Salamanca

Morón Marchena, J. A., Pérez-Pérez, I., Pedrero García, E. (2017). *Educación para la Salud y prevención de riesgos psicosociales. En adolescentes y jóvenes*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

La Educación para la Salud como parte fundamental para conseguir el bienestar del sujeto ha sido abordada, a lo largo del tiempo, desde diferentes perspectivas con un objetivo común centrado en promocionar un cambio de actitudes y, por lo tanto, de conductas que conlleven un desarrollo saludable de la persona.

La colección sociocultural nos presenta una obra dedicada al trabajo socioeducativo en el ámbito de la salud y la prevención de los riesgos psicológicos y sociales, dedicada a los adolescentes y jóvenes, especialmente dedicada a docentes y profesionales de atención directa. A través de sus doce capítulos se abordan las formas de prevención e intervención ante conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas y las conductas delictivas, tanto en el ámbito formal como en el ámbito no formal e informal.

Se analiza, en el primer capítulo, el rol que ejerce la familia y la escuela ante las principales conductas de riesgo en la adolescencia. Se destaca la importancia y el efecto positivo de la relación familia y escuela, para adentrarse, en el segundo capítulo, en el marco metodológico en materia de prevención de problemas asociados al consumo de drogas y la prevención de conductas delictivas, así como los niveles de prevención y los modelos teóricos sobre los que se sustenta la prevención.

Los siguientes capítulos se centran en delimitar y conceptualizar las adicciones, al consumo de drogas, la adicción a las TICs, el acoso escolar y los riesgos asociados a las prácticas sexuales en la etapa de la adolescencia. El texto aporta, además, varias propuestas y proyectos de intervención que sirven de guía para el desarrollo de iniciativas preventivas o de intervención en la misma línea.

Los autores pretenden con esta obra, ofrecer un marco teórico, metodológico y práctico para el desarrollo de programas y propuestas de intervención que tengan como objetivo favorecer la salud y el bienestar de los sujetos, reduciendo así enfermedades o conductas dañinas como los suicidios, directamente relacionadas con comportamientos de riesgo durante la etapa vital de la adolescencia.

Cabe por tanto destacar, que el presente libro supone una lectura tanto imprescindible e interesante como especialmente recomendada para todos aquellos profesionales del ámbito escolar y social que trabajen directa o indirectamente con jóvenes y adolescentes, así como padres, madres, tutores y todas aquellas personas interesadas en la temática de la Educación para la Salud, incluyendo a los propios estudiantes y jóvenes con cierta curiosidad sobre la comprensión de conductas consideradas peligrosas para ellos y su salud y comprender así el desarrollo óptimo de su salud y bienestar.

Isabel Turrado Vidales
Universidad de Salamanca

CONVIVIR SIN BULLYING. COMPARTIENDO RELACIONES DE RESPETO

Avilés Martínez, J.M. (2019) Madrid. Narcea. 117 páginas. ISBN: 978-84-277-2588-1

La naturaleza social del ser humano demanda una educación basada en la convivencia, pero aprender a vivir en sociedad y relacionarse de forma adecuada con nuestros semejantes no parece tarea sencilla, más aún está suponiendo un reto en el ámbito escolar. A pesar de llevar ya varias décadas visibilizando los problemas de acoso escolar, buscando herramientas que nos permitan detectar, prevenir e intervenir sobre este fenómeno, parece que esto no ha sido suficiente para gestionar de forma adecuada estas situaciones en los centros escolares, pues en muchas ocasiones persiste un déficit sobre cómo hacer frente a este fenómeno. El problema del acoso persiste, y aunque se

han producido grandes avances en la detección e intervención de estas situaciones, nos encontramos en un momento en el que el entorno escolar ha de mirar este problema desde una perspectiva global, holística y cooperativa, huyendo de reduccionismos en los que tratar el acoso escolar desde la perspectiva de víctima y acosador y abordándolo desde todos los actores implicados tanto dentro como fuera del entorno escolar.

En esta línea el libro *Convivir sin Bullying* presenta las claves para poder entender la dinámica del acoso junto con herramientas de reflexión y gestión para actuar ante posibles casos de bullying. El texto está dividido en cinco capítulos y podemos dividir su estructura en dos partes, por un lado, una parte teórica que nos permite comprender la dinámica del acoso escolar desde una perspectiva ecológica y colaborativa, y, por otro lado, una segunda parte práctica, en la que se proponen dos supuestos de acoso escolar en el aula.

Además en la sección *para saber más* autor presenta una recopilación de recursos, herramientas y enlaces actualizados a los que poder acudir. Pasamos a continuación a exponer un breve resumen de cada capítulo para que el lector pueda conocer con más detalle el contenido de la obra. Los dos primeros capítulos tratan de situarnos ante el fenómeno del bullying, abordado desde el marco de la ecoconvivencia, pues parece claro que el bullying ha de afrontarse desde marcos de prevención y actuación holísticos. Nos ofrece un análisis actualizado de los *descriptores de convivencia* e indicadores sobre los que se está trabajando para poder prevenir situaciones de conflicto y acoso. Finalmente, el autor presenta el fenómeno del bullying clarificando y presentando sus principales conceptos y estructura. El tercer capítulo nos invita a reflexionar sobre el problema moral que supone el bullying, presenta y ejemplifica ocho formas de desconexión moral frente al bullying, y las consecuencias psicológicas que este conlleva en cualquiera de los actores participantes; víctima, agresor y testigos. El capítulo cuatro, se centra en la intervención, pues el abordaje del bullying en estos momentos presenta importantes retos para la comunidad educativa (p.57). Es importante que cada centro tenga en cuenta ciertos parámetros para poder medir el clima de convivencia, en este sentido, se presentan algunas pautas generales de intervención que van dirigidas a la comunidad y centro educativo, al grupo de convivencia y al plano individual. Además, marcan las seis etapas que una comunidad educativa

tienen que recorrer para poder crear y formalizar un proyecto antibullying.

El capítulo cinco nos acerca a la realidad de este fenómeno, para ello, el autor presenta el método de análisis de casos como una metodología “que permite analizar en grupo, con diferentes niveles de profundidad y acercamiento, temas relacionados con la violencia” (p.80). Además se presentan dos casos prácticos acompañados de herramientas para poder abordarlos y resolverlos. El primero de ellos se centra en bullying físico y cutting y el segundo se trata de una situación hipotética de gestión de un caso de bullying en el aula cuando este existe o se sospecha que puede existir pero está latente.

En definitiva, con este libro José María Avilés Martínez muestra una valiosa y trabajada propuesta para situar el problema del acoso escolar desde una perspectiva teórica, práctica moral y colectiva, abordándolo *de lo político a lo organizativo, de lo teórico a lo práctico y de lo pragmático a lo funcional* (p. 11). Presentando una serie de actuaciones que puedan contribuir a una salida digna para todos los actores involucrados en casos de bullying. Por su estructura y contenido esta obra parece estar dirigida a todo profesional de la educación que se esté enfrentando a esta realidad o que busque un manual de referencia para poder prepararse tanto desde una perspectiva individual como global para hacer frente a este fenómeno.

Judith Martín Lucas
Universidad de Salamanca

RESUMEN DE TESIS

GARCÍA TORO, MARITZA (2019). “LO DIFÍCIL NO ES CUIDARLA”: CONFIGURACIONES DEL CUIDADO FAMILIAR EN LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER PRECOZ POR MUTACIÓN E280A. (TESIS DOCTORAL). UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

Directora: María Cruz Sánchez-Gómez

Co-director: Ricardo Canal Bedia

El día 17 de junio de 2019 tuvo lugar la defensa de la tesis doctoral de Maritza García Toro que obtuvo la calificación de Sobresaliente *cum laude* por unanimidad. Esta tesis expone la experiencia de un grupo de cuidadores familiares que están a cargo de personas con Alzheimer Precoz portadoras de la mutación E280A.

Los cuidadores familiares de personas con Enfermedad de Alzheimer Precoz se enfrentan a varios desafíos, entre ellos la falta de servicios de apoyo adecuados, puesto que los profesionales y la comunidad, en general, desconocen sus necesidades específicas. Los desafíos son mayores cuando hay una transmisión genética de la enfermedad, existen numerosos miembros afectados en varias generaciones y el propio cuidador puede convertirse eventualmente en receptor de cuidado cuando desarrolla la enfermedad.

En este estudio de método mixto se realizaron entrevistas semiestructuradas y se aplicaron cuestionarios a 50 participantes para examinar ansiedad, depresión, sobrecarga, autoeficacia, apoyo social, resiliencia y estrategias de afrontamiento. En el componente cualitativo emergieron dos categorías: otras experiencias vitales que interfieren con el cuidado y representaciones sobre la enfermedad.

Se encontró que el uso de las estrategias de afrontamiento de huida y evitación, una baja autoeficacia para afrontar los pensamientos negativos asociados al cuidado e ingresos económicos insuficientes son los principales factores de riesgo para desenlaces psicológicos adversos como la ansiedad, la depresión y la sobrecarga. Por su parte, las estrategias de afrontamiento activas, centradas en la solución de problemas y en la evaluación positiva de la situación, la alta autoeficacia y el apoyo social están asociados a la resiliencia y, por lo tanto, operan como factores psicológicos protectores.

Los resultados de este estudio muestran que cuidar a un ser querido mientras se corre el riesgo de desarrollar la misma enfermedad permea la experiencia de forma negativa y positiva, pues el deterioro de la persona con demencia es un recordatorio constante de la propia vulnerabilidad genética, pero también ayuda a tener mayor empatía y esmero en el cuidado.

En investigaciones previas, la ansiedad y la depresión han mostrado ser síntomas preclínicos de la Enfermedad de Alzheimer, este aspecto debe ser seriamente considerado en cuidadores que pertenecen a familias portadoras de una mutación genética asociada a esta enfermedad. Puesto que, en primer lugar, estos cuidadores podrían estar en riesgo de acelerar la aparición de los síntomas, al estar expuestos a estrés emocional continuado; y, en segundo lugar, los síntomas tempranos de la Enfermedad de Alzheimer tales como fallos de memoria, atención o cambios de humor, podrían confundirse con las consecuencias emocionales del cuidado, lo que interferiría con un diagnóstico temprano.

Los hallazgos también ratifican que cuidar de un ser querido joven con demencia expone a los cuidadores familiares a demandas emocionales específicas como la preocupación por heredar la mutación, los cambios en las expectativas futuras, la interrupción del curso de la vida y los cambios e inversión de roles familiares (especialmente en cónyuges e hijos). Es por esto que, los profesionales que brindan apoyo a estos cuidadores deben acompañar la construcción de nuevas interpretaciones centradas en las ganancias, para que encuentren sentido y enriquecimiento en su experiencia de cuidado, pues se ha evidenciado que, los cuidadores brindan una mejor atención cuando interpretan la experiencia como satisfactoria y gratificante.

Por su parte, los programas de apoyo deben ir dirigidos no solo al cuidador, sino a todo el grupo familiar desde un enfoque sistémico para ayudar

a asumir los cambios y el estrés experimentados por la familia como comprensibles y esperables, permitiendo superar la frustración, la culpa y la confusión. Concretamente, los programas deben orientarse a: 1) tejer redes de solidaridad, promover la cohesión y el equilibrio del grupo familiar e, incluso, restablecer su funcionamiento; 2) desarrollar estrategias encaminadas a la adaptación familiar, incluyendo la aceptación y construcción de nuevos roles y relaciones; 3) el mantenimiento de los lazos intergeneracionales entre miembros más jóvenes de la familia. Esto permitiría que el cuidador reciba y perciba más apoyo por parte de sus parientes, pues en ocasiones, los demás miembros de su familia no se hacen cargo del cuidado, porque no logran asimilar las emociones asociadas al diagnóstico, al deterioro de su ser querido y al cuidado instrumental.

