

# **LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y APOYO PARENTAL COMO RECURSO PARA LA PROMOCIÓN DE PARENTALIDAD POSITIVA CON FAMILIAS EN SITUACIÓN DE RIESGO PSICOSOCIAL**

**M<sup>a</sup> Victoria Hidalgo**

**Lucía Jiménez**

**Universidad de Sevilla**

Convertirse en madre o padre constituye una de las transiciones vitales más relevantes de la adultez y una fuente de satisfacción, si bien en la actualidad son muchas las mujeres y hombres que afrontan el ejercicio de este rol con inseguridad, dudas y necesidades de apoyo. En cierta medida, la creciente complejidad y dificultad percibida en las tareas relacionadas con la maternidad y la paternidad tiene que ver con los importantes cambios sociales que nuestra sociedad ha experimentado en las últimas décadas. En relativamente poco tiempo, las relaciones familiares han evolucionado mucho, haciéndose cada vez más diversas, igualitarias y complejas. El reparto tradicional de roles por género y basado en la autoridad de los padres (especialmente el varón) ya no está presente en la mayoría de los hogares, al tiempo que hijos e hijas han pasado de ser objetos de protección y cuidado a sujetos con derechos y responsabilidades. Asimismo, son muchas las parejas que al convertirse en padres no cuentan con la ayuda y conocimientos de las familias de origen, tradicionalmente, la principal fuente de apoyo e información en la crianza de los hijos e hijas. Finalmente, todo lo relativo al cuidado y crianza de los hijos e hijas ha adquirido un valor social que nunca antes había tenido; de hecho, aunque las prácticas parentales dentro del contexto familiar son de carácter privado, la parentalidad tiene un componente social relacionado con lo que cada sociedad entiende y espera de un comportamiento parental adecuado (Rodrigo, Máiquez, Martín y Rodríguez, 2015).

Este nuevo contexto social en el que las familias tienen que afrontar sus responsabilidades educativas ha contribuido a que, en la actualidad, se considere que para un ejercicio adecuado de la maternidad y la paternidad se requiere contar con un

amplio conjunto de competencias parentales así como con la capacidad de reflexionar sobre el propio rol parental, que no todos los adultos desarrollan satisfactoriamente sin apoyos formales. Ante esta realidad y especialmente en las situaciones de riesgo psicosocial, los programas de educación y apoyo parental son intervenciones que tratan de ayudar a madres y padres a desarrollar las habilidades, conocimientos y competencias esenciales para que puedan tener un desempeño adecuado y satisfactorio de sus tareas educativas y, con ello, promover tanto el desarrollo de sus hijos e hijas como el bienestar familiar (Smith, Perou y Lesesne, 2002).

El presente capítulo aborda y describe los programas de educación y apoyo parental como estrategia para promover la parentalidad positiva de familias en situación de riesgo psicosocial. Comenzaremos este capítulo presentando el contexto institucional actual en el que se enmarcan las actuaciones de apoyo parental para analizar, seguidamente, la evolución y diversidad experimentada en los programas de educación y apoyo parental. A continuación, se dedicará gran parte del capítulo a analizar en profundidad las principales características de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo psicosocial, esto es, sus fundamentos teóricos, objetivos, contenidos, modalidades de aplicación, metodología, implementación y evaluación. Terminaremos reflexionando acerca de los principales criterios que se pueden tomar en consideración a la hora de seleccionar un programa de educación y apoyo parental como estrategia para promover la parentalidad positiva de familias en situación de riesgo psicosocial. Especialmente destacaremos aquellos criterios de calidad que la investigación ha identificado como determinantes para asegurar el éxito de este tipo de intervenciones, así como la necesidad de incorporar prácticas basadas en la evidencia en este ámbito.

## **1. Los programas de educación y apoyo parental como objeto de las políticas sociales europeas**

Como se ha señalado, en la sociedad actual existe una clara preocupación por el ejercicio de la parentalidad, esperando que las prácticas educativas y de socialización que llevan a cabo las familias se ajusten a las que la investigación ha demostrado que

promueven el desarrollo saludable de niños, niñas y adolescentes. Así, en el contexto europeo, se espera que madres y padres tengan un desempeño positivo de su parentalidad, esto es, que sean capaces de promover relaciones positivas con sus hijos e hijas; unas relaciones que deben estar fundamentadas en el ejercicio de la responsabilidad parental, que garanticen los derechos de niños y niñas, y promuevan su desarrollo y bienestar en el seno del contexto familiar (Daly, 2007).

Conscientes de la complejidad de lo que se pide y espera de las familias, las actuaciones de apoyo a las familias en general y a padres y madres en particular han ido ganando peso dentro de las políticas sociales de muchos países, sobre todo, a partir de la Recomendación 19 del Consejo de Europa sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad (Consejo de Europa, 2006). Según esta recomendación, el ejercicio positivo de la parentalidad supone ser capaz de implicarse en la crianza de los hijos e hijas con prácticas basadas en el afecto, el apoyo, la comunicación, la estimulación y el establecimiento de límites y normas sin usar ningún tipo de violencia. Junto a la descripción de lo que se considera una parentalidad positiva, esta recomendación recoge la necesidad de que las políticas sociales de los países europeos incluyan actuaciones que proporcionen a las familias todo el apoyo necesario para cumplir con sus responsabilidades educativas. Entre otras medidas, esta recomendación insta a los países europeos a poner en marcha actuaciones de carácter preventivo y psicoeducativo para todas las familias, al mismo tiempo que proporcionar servicios especializados de apoyo a las familias en situación de riesgo como estrategia para prevenir retiradas innecesarias de menores del hogar familiar.

En términos generales, las políticas familiares actuales de la mayoría de los países evidencian una apuesta decidida por la preservación familiar y, consecuentemente, por intervenciones preventivas que permitan que todos los niños y niñas, especialmente los que crecen en familias en situación de riesgo, vean atendidas sus necesidades en sus contextos familiares de origen (Daly, Bray, Bruckauf, Byrne, Margaria, Pec'nik y Samms-Vaughan, 2015). En esta línea, la Recomendación europea de 2013 sobre atención a la infancia destaca la importancia de las actuaciones de apoyo familiar para romper el círculo de la pobreza infantil, así como la necesidad de

poner en marcha programas destinados a la promoción de competencias parentales dentro de los servicios de preservación familiar para asegurar el bienestar de los menores (Comisión Europea, 2013).

La inclusión de los programas de educación y apoyo parental dentro de las políticas sociales se ha visto promovida por el reconocimiento de que la calidad y adecuación con la que los adultos desempeñan sus tareas como madres y padres no depende solo de sus características psicológicas personales, sino también de los recursos de apoyo de los que disponen. En este sentido, la importancia dada al apoyo formal e informal en la conceptualización actual de la parentalidad, junto al reconocimiento de que todas las familias tienen ciertas necesidades de apoyo, han influido sin duda en la relevancia y valor otorgados actualmente a los programas de educación y apoyo parental (Rodrigo, Almeida y Reichle, 2016).

## **2. Evolución, diversidad y modelos de intervención en los programas de educación y apoyo parental**

Como se acaba de describir, los programas de educación y apoyo parental tienen en estos momentos una notable presencia y un fuerte respaldo institucional dentro de las políticas sociales de los países europeos, lo que no significa que se trate de intervenciones totalmente novedosas. De hecho, las actuaciones encaminadas a la educación de padres y madres (especialmente de ellas), cuentan con una dilatada historia. Hay que remontarse a la década de 1960 para encontrar las primeras ediciones del programa *Head Start* en USA, para muchos autores, el programa que marcó el origen de los programas de educación y apoyo parental entendidos como intervenciones estructuradas encaminadas a mejorar las prácticas educativas de los padres con el objetivo de conseguir beneficios en el desarrollo infantil (Welshman, 2010). Desde entonces hasta la actualidad, los programas de educación y apoyo parental han evolucionado mucho, cambiando sus objetivos, la metodología y los contenidos conforme lo han hecho los enfoques conceptuales predominantes y las necesidades de las familias. Esta evolución ha implicado, además, un incremento constante de la diversidad de programas en cuanto a los destinatarios, modalidades, ámbitos de aplicación y modelos de intervención (Fine y Lee, 2001).

En una aproximación histórica a la educación parental, Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez (2009) diferencian entre programas de primera, segunda y tercera generación. Según estos autores, los programas de primera generación focalizaban la intervención hacia la mejora de las pautas educativas parentales. En concreto, se trabajaba con los padres contenidos relacionados con el desarrollo infantil y cómo estimularlo con el objetivo de que éstos proporcionaran a sus hijos ambientes estimulantes. Estos programas fueron los predominantes en la década de los setenta y se corresponden con enfoques unidireccionales en la comprensión de la parentalidad. Posteriormente y respondiendo a planteamientos bidireccionales, durante los años ochenta empezaron a aparecer los programas de segunda generación, que situaban el foco no tanto en la actuación de los padres como en la calidad de los procesos interactivos entre padres e hijos en la vida cotidiana. Finalmente, los programas de tercera generación, que se desarrollan en la actualidad, se caracterizan por tener como objetivo la calidad del funcionamiento familiar como sistema, planteando intervenciones comprehensivas duraderas, multi-dominio y multi-contexto (Martín et al., 2009).

La evolución experimentada en la forma de concebir la educación parental ha supuesto, como señalábamos, un incremento de la diversidad de los programas existentes. Por un lado, si atendemos al ámbito o sector desde el que se aplican, hay que señalar que actualmente existen programas de educación y apoyo parental que se desarrollan desde los centros educativos, desde el sistema sanitario, desde servicios sociales e incluso desde el sistema judicial. El ámbito de aplicación tiene mucho que ver con los destinatarios. Así, los programas de acceso universal y prevención primaria, dirigidos a todos los padres y madres, suelen ofrecerse desde el sistema educativo o el sanitario, mientras que los de acceso selectivo o indicado (prevención secundaria o terciaria), son propios de servicios sociales o niveles especializados del sistema sanitario y están dirigidos a familias en las que ya se ha detectado algún tipo de dificultad. Además de por la accesibilidad y el grado de riesgo familiar, la diversidad de los programas en función de los destinatarios puede venir dada por la edad de los hijos (programas para familias con niños pequeños, para padres de adolescentes, etcétera), por el tipo de familia (para familias adoptivas, acogedoras, etcétera), o por las

necesidades específicas de apoyo que pueden tener algunas familias (por ejemplo, con menores con algún tipo de necesidad educativa especial). Por otro lado, además de en función de los destinatarios, la diversidad de los programas de educación y apoyo parental viene dada por la modalidad que adopten. En concreto, como veremos con más detalle en el apartado siguiente, existen programas de apoyo domiciliario en los que un profesional interviene con una familia dentro de su propio hogar, hay muchos programas que adoptan el formato grupal, y también contamos con programas de índole comunitaria.

Finalmente, el análisis de la diversidad de los programas de educación y apoyo parental puede hacerse en función de los modelos de intervención. En este caso, en la evolución experimentada en los programas es posible identificar tres tipos de modelos: el académico, el técnico y el experiencial (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000). Por un lado, el *modelo académico* basa el foco de intervención en la transmisión de conocimientos sobre el desarrollo y la educación de los hijos en un escenario de aprendizaje formal. Los programas de educación y apoyo parental que siguen este modelo parten del supuesto de que los padres bien informados cambiarán sus actuaciones y conductas cotidianas. Sin embargo, los datos disponibles sobre los programas de educación y apoyo parental que funcionan han dejado patente que este modelo no es efectivo: los conocimientos son necesarios pero no suficientes para promover cambios en el ejercicio de la parentalidad (Bennet, Barlow, Huband, Smailagic y Roloff, 2013). En segundo lugar, los programas que adoptan un *modelo técnico* pretenden que padres y madres adquieran estrategias y técnicas propias de la modificación de conducta o el aprendizaje social en un escenario de aprendizaje experto. Es decir, a diferencia del modelo académico que trata de enseñar conocimientos, ahora se trata de entrenar a los padres en técnicas diversas, en ocasiones, mediante “recetas” de cómo actuar ante determinadas situaciones. Aunque con este tipo de programas se consiguen padres más “eficaces” para afrontar situaciones cotidianas, los resultados no son los esperados desde el enfoque de la parentalidad positiva. Este modelo de intervención crea dependencia del experto (que debe dar una nueva “receta” para cada nuevo problema que va apareciendo) y no fomenta la capacidad de tomar decisiones autónomas basadas en los conocimientos y

creencias propias (Máiquez et al., 2000). Finalmente, los programas que se plantean desde un *modelo experiencial* pretenden llevar a cabo la reconstrucción de los conocimientos y creencias sobre la parentalidad en un escenario sociocultural. A diferencia de los modelos anteriores, no se trata de aprender contenidos teóricos o entrenar nuevas técnicas. Se trata de reflexionar sobre el propio modelo educativo para reelaborar ideas, sentimientos y conductas de la vida cotidiana. Como veremos en un apartado posterior, los datos disponibles muestran que los programas experienciales son los más efectivos para promover una parentalidad positiva.

Como es evidente, la combinación de los distintos aspectos señalados da lugar a multitud de tipos de programas diferentes. Por ejemplo, las habituales “escuelas de padres” serían programas de acceso universal que se aplican desde el ámbito educativo en modalidad grupal y, en muchos casos, con un modelo académico. Igualmente, la “educación maternal” en la que participan muchas mujeres durante el embarazo también sería un programa de prevención primaria y con formato grupal pero que habitualmente se aplica desde el ámbito sanitario para parejas que van a convertirse en padres y con modelos de intervención diversos. En el ámbito de la prevención secundaria se encontrarían programas que aplican los servicios sociales locales como medidas de preservación familiar diseñados específicamente para familias en situación de riesgo o con una particular problemática, en estos casos, mostrando gran diversidad tanto en relación con la modalidad como con el modelo de intervención seguido.

A pesar de esta enorme diversidad, hay unos mínimos comunes en todas estas actuaciones que pueden ayudarnos a definir los programas de educación y apoyo parental actuales: se trata de intervenciones estructuradas de carácter psicoeducativo que tienen como objetivo la promoción de las competencias parentales; es decir, tratan de promover un ejercicio positivo de la parentalidad con el fin de facilitar un adecuado funcionamiento familiar que promueva el bienestar de todos sus miembros (Asmussen, 2011). Acorde con los contenidos de este manual, nos centraremos a continuación en analizar en profundidad las principales características de los programas psicoeducativos como estrategia para promover la parentalidad positiva en familias en situación de riesgo psicosocial.

### **3. Los programas psicoeducativos como estrategia para promover la parentalidad positiva en familias en situación de riesgo: principales características.**

La intervención con las familias en situación de riesgo ha cambiado mucho en las últimas décadas. De una intervención de marcado carácter asistencial y basada en la teoría del déficit, se ha evolucionado a formas de atención y actuación mucho más positivas, preventivas y encaminadas a la preservación y el fortalecimiento familiar. En concreto, a partir de la década de los ochenta se observó un cambio sustancial tanto en la comprensión de las familias en situación de riesgo psicosocial como en la forma de trabajar con ellas, afianzándose la perspectiva de la preservación familiar. Se trata de un enfoque que no reduce la intervención familiar a las situaciones de desprotección o a evitar la retirada de menores, sino que apuesta por desarrollar servicios dirigidos a fortalecer y optimizar el funcionamiento familiar desde una perspectiva más preventiva (Chaffin, Bonner y Hill, 2001).

Dentro de esta visión actual positiva y preventiva de la intervención con familias en situación de riesgo se enmarcan los programas de educación y apoyo parental. Aunque existe una enorme diversidad, la mayoría de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo comparten la mentalidad capacitadora de la familia, típica de la perspectiva de la preservación familiar (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Byrne, 2008). En términos generales, se trata de programas que tienen como objetivo la formación y el apoyo a los padres a fin de promover una parentalidad positiva y, con ello, mejorar el funcionamiento familiar y obtener consecuencias beneficiosas para el desarrollo de los hijos e hijas. Fieles al principio de preservación, estos programas se sustentan en el convencimiento de que los padres y las madres son la mejor fuente de protección para niños y adolescentes y que la familia constituye el contexto natural en el que deben cubrirse gran parte de sus necesidades de desarrollo y socialización. Para ello, con estos programas se trata de apoyar a las familias para que cumplan satisfactoriamente sus funciones educativas y, con ello, garantizar la protección y el adecuado desarrollo de los menores (MacLeod y Nelson, 2000).



Frente a otros tipos de intervención con familias en situación de riesgo, lo más destacable de este tipo de programas es su carácter formativo y educativo. Se trata de ofrecer a los padres oportunidades de aprendizaje y desarrollo; suponen una acción formativa que pretende optimizar el desempeño parental mediante el fortalecimiento de competencias y no desde planteamientos más tradicionales de superación de deficiencias (Rodrigo et al., 2008). Acorde con estos planteamientos, este tipo de programas abandona la idea de un modelo ideal de padre/madre al que todos los hombres y mujeres deben aspirar. Aceptando la pluralidad que existe en la configuración de los contextos familiares y en el desempeño del rol parental, los programas de educación y apoyo parental tratan de apoyar a mujeres y a hombres para fomentar y promover sus habilidades parentales desde el reconocimiento de las diferencias individuales y de la diversidad de familias y contextos socio-culturales. Cada mujer y cada hombre, cada familia, tiene que configurar su propio escenario familiar, único e irrepetible por un lado, pero similar en un aspecto con todos los demás: en todos los casos hay que asegurar que los padres sean capaces de construir un contexto familiar adecuado para el desarrollo de todos los miembros y en el que se garantice el bienestar de los menores (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009).

Estas características hacen que los programas psicoeducativos sean esencialmente preventivos. En términos generales, estos programas pueden utilizarse tanto con carácter universal (prevención primaria), como con familias en las que ya se ha detectado alguna situación de riesgo o dificultad (prevención secundaria), pero no están pensados para tratar a familias en situaciones de crisis graves o con problemáticas muy cronificadas. Se trata, en definitiva, de programas adecuados para todas las situaciones de intervención familiar en las que sea posible la capacitación y la promoción como directrices de la acción (Rodrigo et al., 2015). Así, el carácter preventivo hace que este tipo de programas sean especialmente adecuados para llevarse a cabo en las transiciones normativas que experimentan todas las familias (al convertirse en padres, con la llegada de los hijos a la adolescencia) y en situaciones de riesgo y adversidad en las que por motivos diversos se agudizan las necesidades de apoyo. Aunque la heterogeneidad que existe dentro de las familias en situación de

riesgo hace que los programas de educación y apoyo parental para atender a esta población muestren una notable diversidad en función de las características específicas de los destinatarios, a continuación se describen las características generales que presentan estos programas.

### ***3.1. Fundamentos teóricos y objetivos***

El objetivo primordial de los programas de educación y apoyo parental para familias en situación de riesgo es facilitar procesos de cambio tanto en los padres a nivel individual como en la familia como sistema, de forma tal que se promueva una parentalidad positiva y un adecuado funcionamiento familiar. Para facilitar esos procesos de cambio, los programas de educación y apoyo parental proponen unos contenidos y utilizan unas estrategias que se asientan en unos fundamentos teóricos que explican los mecanismos por los que se producen tales cambios. En términos generales, los programas psicoeducativos se fundamentan en una comprensión de la familia que integra el modelo ecológico-sistémico y las perspectivas evolutiva y transaccional. Los presupuestos ecológico-sistémicos implican que los programas de educación y apoyo parental no pueden limitarse a atender a los padres y madres como individuos, sino que deben tomar en consideración las relaciones y los vínculos existentes dentro del sistema familiar así como de la familia con su entorno social (Jiménez e Hidalgo, 2012). Desde una perspectiva evolutiva y transaccional, se considera a madres y padres como personas adultas en proceso de cambio y con un bagaje de experiencias y creencias sobre el desarrollo y la educación que deben tenerse en cuenta de cara a la intervención. De hecho, los programas psicoeducativos tratan de ayudar a madres y padres a reflexionar y reconstruir sus propias experiencias y teóricas implícitas, desde el convencimiento de que no existe una única solución válida para todas las familias y en todas las situaciones (Jiménez, Astiz, Hidalgo y Contín, en prensa; Jiménez e Hidalgo, 2012). Asimismo, los planteamientos procedentes de la teoría del apego, del capital social, del estrés familiar y de los modelos de socialización infantil son utilizados para fundamentar teóricamente tanto los objetivos como los contenidos que deben ser incluidos en los programas para conseguir los cambios que se persiguen en las familias (Asmussen, 2011; McDonald, en prensa). Por su parte, los modelos teóricos

relacionados con el aprendizaje que suelen explicar los procesos de cambio de los programas de educación y apoyo parental se fundamentan en una visión constructivista, social, situada y dialógica del aprendizaje, y tienen en cuenta tanto los principios del aprendizaje adulto, como la diversidad de estilos de aprendizaje (Jiménez e Hidalgo, 2012; Jiménez et al., en prensa).

En conjunto, estos fundamentos teóricos así como la evolución experimentada en las actuaciones de educación y apoyo parental han contribuido a que, en la actualidad, los objetivos de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo presenten una serie de características diferenciadoras de otros tipos de intervención familiar. En primer lugar, estos programas suelen tener como objetivo promover *procesos de cambio cognitivos, emocionales y de comportamiento* en los padres y las madres. Mientras que los aspectos cognitivos y conductuales de la tarea de ser padres han sido habitualmente objeto de las actuaciones de educación parental, la inclusión de componentes emocionales entre los objetivos es relativamente reciente y responde tanto a la concepción evolutiva de la paternidad y maternidad anteriormente desarrollada, como a las necesidades específicas que presentan las familias en situación de riesgo, con las que no es suficiente trabajar las habilidades educativas. Por ello, estos programas tratan, por un lado, de proporcionar a los padres y las madres los conocimientos y las estrategias necesarias para la adquisición de habilidades educativas pero, al mismo tiempo, tratan de promover en estos progenitores la seguridad y la satisfacción con el rol parental necesarias para desarrollar las habilidades más relacionadas con su desarrollo adulto y lo que se ha denominado la agencia parental (Hidalgo et al., 2009; Máiquez et al., 2000).

En segundo lugar, los objetivos de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo se caracterizan por tener como finalidad el *bienestar de todos los miembros del sistema familiar*, no solo de los menores. Así, mientras que la perspectiva evolutivo-educativa destaca la importancia de formar a los padres con la finalidad de optimizar el escenario educativo familiar y asegurar la satisfacción de las necesidades de los menores, los planteamientos sistémicos han contribuido a destacar la relevancia de incluir la mejora del clima y el funcionamiento familiar para promover el bienestar de todos los miembros de la familia. Todo ello ha contribuido a que los

objetivos de los programas actuales incluyan la optimización tanto de la competencia parental a nivel individual como de la dinámica familiar a nivel relacional y sistémico (Lundahl, Nimer y Parsons, 2006; Ponzetti, 2016).

Finalmente, entre los objetivos básicos de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo figura el *fomento de las redes de apoyo social y la integración comunitaria*. La integración social en la comunidad y disponer de adecuadas redes sociales es un aspecto clave para asegurar un buen desempeño del rol parental ya que gran parte de las necesidades de las familias en general, y de las familias en situación de riesgo en particular, pueden ser cubiertas mediante la utilización de recursos sociales y comunitarios (Matos y Sousa, 2004). Por ello, junto a su carácter psicoeducativo, uno de los aspectos más destacados de los programas actuales para atender a familias en situación de riesgo es su carácter comunitario. La inclusión de estrategias comunitarias permite fomentar la normalización y la integración social de estas familias en su entorno más cercano, aprovechando los recursos comunitarios para satisfacer sus necesidades y asegurar la participación de los distintos miembros de la familia en actividades que fomenten estilos de vida saludables y su bienestar (Máiquez, Rodrigo y Byrne, 2015).

### **3.2. Contenidos**

Los contenidos que se incluyen habitualmente en los programas de educación y apoyo parental para familias en situación de riesgo vienen en gran parte determinados por los fundamentos teóricos y los objetivos que acabamos de describir. En concreto, los programas actuales incluyen contenidos que tratan de dar respuesta a las necesidades que los estudios empíricos han desvelado como las más importantes para un desempeño positivo de la parentalidad. Estos estudios han puesto de manifiesto que para asumir de forma competente la tarea de ser padre o madre, especialmente en contextos de riesgo, se requieren tanto habilidades específicamente educativas como otras más generales relacionadas con el desarrollo personal (Azar y Cote, 2002; White, 2005).

Por ello y con la finalidad de promover tanto competencias parentales como de desarrollo personal, los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo integran entre sus contenidos los más tradicionales relacionados con las tareas educativas (características del desarrollo infantil, organización de la vida cotidiana, establecimiento de vínculos afectivos, estrategias de comunicación y resolución de conflictos, estrategias de control y supervisión de la conducta infantil, estimulación y apoyo del aprendizaje, etcétera), con otros de carácter más personal y relacionados con la agencia parental (autoestima y percepción de competencia parental, estrategias de afrontamiento del estrés, satisfacción con el rol parental, etcétera).

Asimismo y acorde con los planteamientos sistémicos, los contenidos de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo no solo se refieren a los aspectos más individuales del rol parental, sino que suelen incluir otros aspectos relevantes de la dinámica familiar, a menudo conflictivos en muchas de estas familias, como los relativos a las relaciones de pareja, relaciones entre hermanos, ocio familiar, etcétera. Por último, los objetivos relacionados con el fomento de las redes de apoyo y la integración comunitaria, cruciales en el caso de las familias en situación de riesgo, implican la inclusión de contenidos relativos a la relación de la familia con su entorno social. Esto se traduce en contenidos relacionados con el conocimiento y utilización de los recursos comunitarios, las relaciones entre la familia y la escuela, etcétera.

### ***3.3. Modalidades de aplicación***

Como se ha señalado anteriormente, parte de la diversidad que se observa en los programas de educación y apoyo parental tiene que ver con las modalidades de aplicación. En el caso de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo, es posible observar las tres modalidades descritas más arriba: el apoyo domiciliario, la intervención grupal y las actuaciones comunitarias.

El *apoyo domiciliario* es una modalidad de intervención que implica la atención individualizada a una familia. El hecho de poder conocer el hogar de la familia así como observar sus rutinas e interacciones permite adaptar las actuaciones a las características y recursos específicos de la familia, lo que sin duda es un punto fuerte

de los programas que adoptan esta modalidad (Escudero, 2009). Este formato de intervención es especialmente útil para promover cambios en las conductas parentales relacionadas con la salud, el cuidado y la vinculación emocional con los hijos. Aunque los programas de apoyo domiciliario no están exentos de dificultades (pueden fomentar la dependencia del profesional y no resuelven las situaciones de aislamiento social), permiten el uso sistemático del modelaje, el apoyo psicológico individual y el acompañamiento continuado, aspectos especialmente importantes en los casos de familias con mayores dificultades (Máiquez et al., 2015). Se trata de un recurso particularmente valioso para ayudar a padres y madres a transferir lo aprendido a su vida familiar cotidiana. En concreto, el apoyo domiciliario resulta muy útil para ayudar a madres y padres a generalizar el uso de las competencias y estrategias aprendidas en un contexto concreto a otras situaciones similares, así como a incorporar tales recursos en la resolución de tareas más complejas.

Muchos programas actuales de educación y apoyo parental adoptan la modalidad *grupal*. En este caso, se trata de reuniones periódicas de un grupo de familias que comparten características o necesidades de apoyo similares (en función de la edad de los hijos, el tipo de familia, etcétera). Fieles al enfoque de la parentalidad positiva y los principios de los programas psicoeducativos, estos programas grupales no tratan de proporcionar recomendaciones de expertos ni describen un modelo ideal de padre o madre. La gran ventaja del formato grupal es que facilita el aprendizaje de las habilidades parentales en un escenario sociocultural que permite el intercambio de ideas y creencias, así como la construcción conjunta de los conocimientos (Máiquez et al., 2000). Además de facilitar el intercambio de experiencias entre los padres, los programas grupales de educación y apoyo parental tienen el valor añadido de posibilitar un lugar de encuentro entre padres y madres en situaciones similares que potencia las redes de apoyo informales (Hidalgo et al., 2009).

También existen en la actualidad bastantes programas para familias en situación de riesgo que se caracterizan por tratarse de intervenciones que se enmarcan en el ámbito *comunitario*. Se trata de actuaciones que tratan de apoyar e impulsar procesos de integración o transformación social que tanto benefician a las familias en el ejercicio de la parentalidad. Utilizando una metodología participativa y de

construcción colectiva, los programas comunitarios de apoyo familiar suelen consistir en actuaciones que promueven la utilización normalizada de los recursos de la comunidad (a través de ludotecas, centros de día, programas de ocio familiar, etcétera), potencian el asociacionismo y las redes de apoyo informal, y facilitan la coordinación de actuaciones y el trabajo en red de las distintas instituciones y profesionales que trabajan en esta línea en una misma comunidad (Máiquez et al., 2015).

### **3.4. Fundamentos y características metodológicas**

Al igual que la fundamentación teórica y el modelo de cambio de los programas da sentido y justifica los objetivos y los contenidos, ese cuerpo teórico tiene unas implicaciones metodológicas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar e implementar los programas de educación y apoyo parental. En concreto, los principios metodológicos de los programas psicoeducativos que se sustentan en los planteamientos teóricos expuestos anteriormente incluyen fundamentalmente la comprensión de la parentalidad como una tarea evolutiva, la necesidad de respetar las características del aprendizaje adulto y utilizar la experiencia de los padres como un recurso en la intervención. Asimismo, los programas psicoeducativos deben tener en cuenta la noción constructivista, situada, social y dialógica del aprendizaje y dar cabida, entre sus propuestas, a la diversidad de estilos de aprendizaje de los participantes. Estas implicaciones metodológicas hacen que, a pesar de la diversidad existente, cada vez más programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo empleen una metodología grupal, activa, capacitadora o fortalecedora, experiencial, flexible, diversa y constructiva (Jiménez et al., en prensa; Jiménez e Hidalgo, 2012).

En primer lugar, la *metodología grupal* tiene importantes beneficios en la intervención familiar. Como se señalaba anteriormente, derivado de los principios del aprendizaje social, el trabajo cooperativo en grupo proporciona un escenario sociocultural de construcción del conocimiento en el que padres y madres tienen la oportunidad de re-elaborar sus propias ideas y creencias confrontando sus propios modelos educativos con los de otros progenitores que se encuentran situaciones similares, favoreciéndose así el respeto ante la diversidad de puntos de vista, la

adopción de perspectivas y el aprendizaje de comportamientos alternativos (Jiménez et al, en prensa). Por otro lado, el formato grupal facilita el intercambio de experiencias entre personas que están en situaciones similares y, con ello, el fomento de las redes de apoyo social informal, tan necesarias siempre para el desempeño positivo de la parentalidad y especialmente en situaciones de dificultad (Hidalgo et al., 2009). Normalmente, el trabajo grupal sobre los contenidos del programa se lleva a cabo mediante la utilización de diferentes tipos de dinámicas de grupo (lluvia de ideas, debates, juego de roles, análisis de casos, trabajos en pequeño grupo y puesta en común posterior, etcétera) que facilitan la re-elaboración de los propios esquemas, el perspectivismo y el aprendizaje de comportamientos alternativos.

En segundo lugar, desde una perspectiva positiva y capacitadora, es necesaria la *participación activa* de los participantes, otorgándoles un papel protagonista en sus procesos de cambio. Esto permite fomentar la autonomía y confianza de los padres en sus decisiones, desarrollando estrategias de afrontamiento eficaces y promoviendo con ello su percepción de competencia parental (Jiménez e Hidalgo, 2012). Se trata, por tanto, de *capacitar y fortalecer* a padres y madres como agentes educativos para que puedan desarrollar sus funciones parentales de forma autónoma y satisfactoria. A tal efecto, resulta fundamental partir de los recursos y potencialidades existentes como punto de partida de la intervención. Para fomentar la participación activa y el empoderamiento de los padres, el profesional que implementa el programa no debe asumir el rol de experto, sino de mediador que ayuda y acompaña a los padres en su proceso de capacitación y fortalecimiento de sus competencias parentales (Rodrigo, Máiquez, y Martín, 2010).

En tercer lugar y como se señalaba anteriormente, la mayoría de los programas psicoeducativos actuales para madres y padres han superado el modelo académico más tradicional y utilizan una *metodología experiencial*. Tal y como describen Máiquez y sus colaboradores (2000), los programas basados en el modelo experiencial consisten en la reconstrucción del conocimiento en un contexto de aprendizaje sociocultural. La formación de padres y madres con metodología experiencial implica el trabajo sobre situaciones cotidianas familiares en la que los participantes, a partir de sus teorías implícitas y sus propias experiencias, y mediante estrategias inductivas, logran



reconstruir conjuntamente esas situaciones cotidianas de la vida familiar. Para ello, la metodología experiencial requiere emplear la elaboración lingüística de las propias experiencias para compartirlas con los demás participantes, así como promover el entrenamiento reflexivo con objeto de desarrollar conocimientos compartidos. En definitiva, la metodología experiencial implica la reconstrucción del conocimiento experiencial de la tarea de ser padre o madre mediante una reflexión sobre situaciones concretas de la vida cotidiana (primero hipotéticas y después personales) para promover cambios en el funcionamiento familiar. Para que esta metodología sea efectiva, es fundamental fomentar la participación activa de todos los padres de modo que doten de significado personal a los aprendizajes realizados y, como señalábamos anteriormente, contar con un coordinador o coordinadora que funcione como guía o mediador y que apoye la transferencia de los aprendizajes a la vida familiar cotidiana. Así, en estos programas, la figura del profesional no es la de un experto que transmite conocimientos, sino la de un mediador que facilita a los miembros del grupo la construcción de esos conocimientos (Rodrigo et al., 2015). Así mismo, el profesional tiene un papel fundamental en ayudar a padres y madres a adquirir compromisos familiares, a poner en práctica lo aprendido en el día a día, y a generalizar y consolidar los aprendizajes (Jiménez et al., en prensa).

En cuarto lugar, los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo obtienen mejores resultados cuando cuentan con una *metodología flexible y diversa*. Por un lado, las tareas y actividades deben ser lo suficientemente flexibles como para ajustar la intervención a las características, necesidades e intereses específicos de los participantes. Por otro, deben proponerse técnicas diversas que permitan conectar con participantes con distintos estilos de aprendizaje (por ejemplo, combinando el visionado de vídeos con el análisis de casos). Sea como fuere, las técnicas empleadas deben insertarse en actividades lo suficientemente abiertas y flexibles para que padres y madres con distintas situaciones familiares, distintos puntos de partida y distintos estilos de aprendizaje puedan beneficiarse de las mismas. Asimismo, si tenemos en cuenta que en un porcentaje importante de las familias en situación de riesgo los padres cuentan con niveles educativos bajos, es especialmente importante diversificar las técnicas utilizadas introduciendo actividades manipulativas

que, además de ayudar a promover y guiar la reflexión, resultan sencillas y gratificantes para las madres y los padres, reforzando así su participación (Hidalgo et al., 2009; Jiménez et al., en prensa; Jiménez e Hidalgo, 2012).

Finalmente, y considerando las dificultades de los progenitores en riesgo psicosocial, las actividades propuestas en un programa dirigido a esta población deberían ser *constructivas*. Esto implica secuenciar la demanda de abstracción y elaboración cognitiva de forma progresiva. En este sentido, una progresión escalonada sería comenzar con tareas que requieran expresión corporal (con cuerdas, pelotas, juegos de roles, etcétera) y manipulación de materiales (recortables, dibujos, etcétera) antes de proponer meras reflexiones verbales. Además, es deseable que las actividades propuestas permitan trabajar de forma separada la elaboración cognitiva de cada nuevo planteamiento del análisis emocional que supone abordarlo en la propia realidad familiar. Esta secuenciación permitirá amortiguar la complejidad cognitiva y el impacto emocional de abordar ambos aspectos de forma simultánea (Jiménez e Hidalgo, 2012).

### **3.5. Condiciones de implementación**

Los datos disponibles sobre la eficacia de los programas de educación y apoyo parental revelan con claridad que es tan importante que los programas cuenten con un buen diseño (objetivos, contenidos y características metodológicas), como con unas estrategias de implementación de calidad (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman y Wallace, 2005). De hecho, la importancia de cuidar las condiciones de implementación queda de manifiesto a partir de las evidencias existentes sobre cómo hay programas con un buen diseño que fracasan por problemas en la implementación (Durlak y Dupre, 2008).

Cuando hablamos de estrategias o condiciones de implementación nos referimos a aquellas cuestiones o indicaciones que han de tenerse en cuenta y cumplir para la puesta en marcha de un programa. Dichas estrategias han de quedar definidas durante la fase del diseño de la intervención y recogerse en el manual del programa para permitir su aplicabilidad y su disseminación en escenarios diversos. Las estrategias de implementación que han demostrado ser más importantes en los programas

psicoeducativos para familias en situación de riesgo son: el compromiso institucional, la formación de los profesionales, la fidelidad en la aplicación, las estrategias de selección de los participantes y la flexibilidad del programa para adaptarlo a contextos distintos (Hidalgo, Jiménez, López, Lorence y Sánchez, 2016).

Contar con *apoyo institucional* en la aplicación del programa es un aspecto clave para garantizar su éxito (De Melo y Alarcao, 2012). Por ello, la mayoría de los programas actuales para familias en riesgo forman parte de los recursos de apoyo que ofrecen los servicios sociales, el sistema sanitario o el sistema educativo. Es fundamental que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para implementar y sostener en el tiempo los programas, así como que ofrezcan estos servicios a todas las familias como una oportunidad formativa para promover el ejercicio positivo de su parentalidad (Rodrigo, Byrne y Álvarez, 2016). Tal y como señalan Herrera, León y Medina (2007), el compromiso institucional será mayor en la medida en que se asegure la conexión entre los objetivos del programa y la finalidad de la institución, se planifique a nivel institucional la selección y formación de los profesionales y se cuente con planes de financiación a largo plazo.

La *formación de los profesionales* que van a aplicar el programa es otro aspecto esencial que debe quedar definido en las estrategias de implementación (Fixsen et al., 2005). La selección y formación de los profesionales depende evidentemente de las características específicas de cada programa. No obstante y acorde con los principios metodológicos que acabamos de describir, la formación de los profesionales responsables de aplicar programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo incluye habitualmente, además de una formación de base cercana al ámbito de la intervención social (psicología, trabajo social, educación social, etcétera), el entrenamiento en habilidades comunicativas y del trabajo con grupos. Asimismo, una formación específica en metodología experiencial y cómo desempeñar el rol de guía o mediador también está prevista y es necesaria para aplicar gran parte de estos programas (Máiquez et al., 2015; Sousa, Ribeiro y Rodrigues, 2007). Estos contenidos suelen formar parte de una formación estructurada y guiada que se lleva a cabo antes de la implementación, aunque también es habitual y necesario como contar con apoyo

y asesoramiento continuado por expertos durante el proceso de aplicación de los programas (Small, Cooney y O'Connor, 2009).

La *fidelidad* en la implementación de un programa hace referencia al grado en que una aplicación específica del mismo se corresponde con lo previsto en su diseño original. Se trata por tanto de un aspecto que tiene que ver con el desempeño de los profesionales durante la aplicación del programa y, según distintos autores, se relaciona tanto con el grado de implicación o compromiso que muestran los profesionales con el programa como con la propia competencia y formación profesional (Baumann, Kohl, Proctor y Powell, 2016; Fixsen et al., 2005). El hecho de que los resultados empíricos pongan de manifiesto de forma consistente que la fidelidad en la aplicación se relaciona con el éxito de la intervención (Durlak y DuPre, 2008; Oats, Cross, Mason, Casey-Goldstein, Thompson, Hanson y Haggerty, 2014), ha contribuido a que actualmente los programas de educación y apoyo parental traten de asegurar el máximo grado de fidelidad en sus aplicaciones. Para ello, además de que los programas cuenten con un importante grado de estructuración, es importante que exista un manual detallado que incluya todas características del programa y que se identifiquen de forma explícita cuáles son los aspectos clave que no se pueden modificar a pesar de la necesaria adaptación que se haga en cada aplicación del programa.

En este sentido y de forma complementaria a la fidelidad, la implementación de un programa requiere de importantes dosis de *flexibilidad*, lo que permite las adaptaciones necesarias para que el programa pueda ser aplicado con diferentes poblaciones y en diferentes contextos. Así, la flexibilidad es un elemento fundamental en la implementación y es habitual que sea contemplada en los programas psicoeducativos de educación y apoyo parental como una estrategia para garantizar su disseminación y validez ecológica. La flexibilidad debe contemplarse a la vez que se asegura la fidelidad al programa por lo que, como señalábamos más arriba, los programas deben señalar qué elementos son adaptables a las características específicas de cada escenario de intervención y cuáles son inmodificables (Bernal y Adames, 2017; Hidalgo et al., 2016).

Finalmente, los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo cuidan especialmente la *selección de los participantes y la composición de los grupos*. Habitualmente, la selección de los participantes se realiza mediante entrevistas personales que posibilitan la formación de grupos moderadamente heterogéneos que sean representativos de la población a la que se dirigen y evita la estigmatización de los participantes (Rodrigo, Byrne y Álvarez, 2012). En este sentido, los datos disponibles muestran que los programas de educación parental para familias en situación de riesgo consiguen mejores resultados cuando los grupos se conforman con participantes, por ejemplo, con distintos niveles socioeconómicos pero con intereses y necesidades parecidas por tener hijos e hijas de edades similares (MacLeod y Nelson, 2000). En todo caso, es importante asegurar que el grado de heterogeneidad y la composición elegida permitan que se cubran las necesidades específicas de todos los participantes y permita un desarrollo adecuado del grupo.

### **3.6. Evaluación**

Como en toda intervención social, la evaluación es un componente esencial de los programas de educación y apoyo parental. En este sentido, es inconcebible en la actualidad que un programa de este tipo no incorpore en su diseño una propuesta rigurosa de evaluación. La importancia de contar con una evaluación rigurosa es asimismo el criterio esencial para que un programa sea considerado basado en evidencias, es decir, que se reconozca que ha demostrado su efectividad mediante métodos científicos (Small et al., 2009).

La evaluación de los programas es una tarea compleja que puede ser abordada con diferentes objetivos y utilizando distintas estrategias. Así, existe un considerable número de taxonomías y tipos de evaluación de programas en función de la finalidad, las estrategias utilizadas, quien la lleve a cabo, etcétera (Anguera, Chacón y Blanco, 2008). Sin entrar en describir esta notable diversidad, sí es importante destacar que existe un importante acuerdo en considerar que para demostrar su efectividad y estar basados en evidencias, los programas deben contar con evaluaciones de eficacia, eficiencia, así como con garantías para la diseminación (Flay et al., 2005).

De cara a demostrar su *eficacia*, los programas deben contar con un diseño de evaluación que permita comprobar si la intervención consigue los objetivos propuestos. Para ello, los programas de educación y apoyo parental habitualmente utilizan diseños que implican la comparación entre medidas antes (pretest) y después de la intervención (postest), lo que habitualmente se conoce como evaluación de impacto o sumativa (Anguera et al., 2008). Para poder interpretar el cambio experimentado entre antes y después de la intervención como éxito del programa, es necesario demostrar cambios con tamaño de efecto relevantes, mediante análisis estadísticos apropiados y empleando medidas de evaluación robustas. Asimismo, para considerar que un programa cuenta con evidencias rigurosas de eficacia se considera que los cambios deben haber sido probados mediante diversas evaluaciones externas de impacto, incorporando algún tipo de grupo de comparación y realizando evaluaciones de seguimiento al menos a medio plazo (Flay et al., 2005, Jiménez e Hidalgo, 2016).

Pero como señalábamos anteriormente, los criterios de calidad en materia de evaluación de programas hacen referencia a que no es suficiente con evaluar la eficacia global de la intervención, sino que además se debe probar su eficiencia y aportar garantías para su diseminación (Flay et al., 2005). Es decir, un vez que los programas han demostrado su eficacia en circunstancias ideales, para demostrar su *eficiencia* es necesario que sean evaluados en condiciones reales y diversas de intervención. Esto supone llevar a cabo evaluaciones no solo del impacto sino del propio proceso de intervención. Así, al poner en relación el análisis del proceso con las variaciones en los resultados del programa es posible determinar bajo qué condiciones de implementación y qué perfil de familias se benefician más de cada intervención, lo que implica la evaluación de eficiencia (Jiménez e Hidalgo, 2016).

Por último un programa de educación y apoyo parental estará listo para su *diseminación* cuando haya probado su eficacia en contextos diversos. Para ello, los programas deben contemplar la posibilidad de realizar las adaptaciones culturales necesarias para garantizar su validez ecológica, conservando los elementos clave del programa sin desvirtuarlo (Bernal y Adames, 2017; Jiménez e Hidalgo, 2016).

Finalmente, es importante destacar en relación con el tipo de estrategias de evaluación más comunes para demostrar la efectividad de un programa que nos encontramos en un momento de redefinición. La evaluación de programas psicoeducativos y psicosociales es en gran parte heredera de la evaluación en el ámbito de la salud, caracterizada por un marcado carácter experimentalista, y que ha situado a los estudios experimentales con grupo control de asignación aleatoria como el máximo estándar en materia de evaluación (Jiménez e Hidalgo, 2016). En la actualidad, cada vez son más los expertos en materia de evaluación de programas en el ámbito del apoyo a las familias que adoptan una postura crítica ante este enfoque y que apuestan por una visión plural de la evaluación (e.g., Boddy, Smith y Statham, 2011; Henry, Tolan, Gorman-Smith y Schoeny, 2017; Moran, Ghate y van der Merwe, 2004; Yarbrough, Shulha, Hopson y Caruthers, 2011). Este enfoque plural de la evaluación asume que, además de los aspectos científicos, los éticos y de la práctica profesional deben también tenerse en cuenta para dar lugar a estrategias de evaluación rigurosas pero ajustadas a un contexto cultural dado (Canavan, en prensa). Así, además del rigor científico, un enfoque plural de evaluación parte de una perspectiva de derechos que tiene en cuenta la voz de los menores y de las familias, así como una relación de doble dirección con la práctica profesional. Es decir, se nutre del saber experiencial profesional y devuelve resultados a la práctica, parte del contexto real y está comprometida con la promoción del pensamiento evaluativo en el contexto profesional (Jiménez e Hidalgo, 2016). Desde esta perspectiva, no se considera que exista una única estrategia ideal de evaluación, sino que distintos objetivos de evaluación pueden responderse mediante diversas estrategias, lo que nos llevaría a hablar de una matriz de estrategias de evaluación más que de una jerarquía de las mismas (Fives, Canavan y Dolan, 2014).

#### **4. Principales criterios para seleccionar y aplicar programas de educación y apoyo parental con garantías de éxito**

Tal y como se ha comentado, existe en la actualidad una apuesta decidida a nivel institucional por poner en marcha actuaciones de apoyo familiar que promuevan la parentalidad positiva, especialmente en las situaciones de riesgo psicosocial.

Asimismo, hay un importante consenso en reconocer que los programas psicoeducativos constituyen una estrategia especialmente beneficiosa para abordar ese objetivo. En este sentido, el debate actual no radica en si es pertinente o no aplicar este tipo de programas, porque existen evidencias empíricas de que apoyar a los padres en el ejercicio de su rol parental tiene repercusiones positivas para el bienestar infantil, sino que el acento se sitúa en el modo en que estas actuaciones tienen que ser articuladas (Jiménez e Hidalgo, 2012).

Con objeto de responder a esta cuestión, en los últimos años hemos asistido a un importante esfuerzo por intentar identificar los criterios que definen la calidad de los programas de educación y apoyo para familias, es decir, cómo deben diseñarse y llevarse a cabo estos programas para garantizar el éxito de la intervención (Asmussen, 2011; Axford, Elliot y Little, 2012; Flay et al., 2005; Gottfredson, Cook, Gardner, Gorman-Smith, Howe, Sandler y Zafft, 2015). A este respecto, contamos con diversas plataformas que se están ocupando de describir cuáles son estos estándares de calidad y que, en muchos casos, evalúan programas existentes de acuerdo con tales criterios. En la Tabla 1 se presenta una selección de algunas de las plataformas más relevantes en esta materia.

Tabla 1.

*Plataformas en materia de estándares de calidad y programas basados en evidencias en el ámbito de la educación parental y el apoyo familiar.*

<b>Plataforma</b>	<b>Dirección</b>	<b>Contenido</b>
European Platform for investing in children (European Comission)	<a href="http://europa.eu/epic/practices-that-work/index_en.htm">http://europa.eu/epic/practices-that-work/index_en.htm</a>	Prácticas basadas en la evidencia en materia de infancia y familia
Early Intervention Foundation	<a href="http://guidebook.eif.org.uk">http://guidebook.eif.org.uk</a>	Catálogo y valoración de programas de basados en evidencia dirigidos a menores y familias en riesgo Estándares de calidad de los programas
National Academy for Parenting Research	<a href="https://www.kcl.ac.uk/ioppn/depts/cap/research/napr/our-research-projects/commissioning-toolkit-parenting-programme-evaluation-tool.aspx">https://www.kcl.ac.uk/ioppn/depts/cap/research/napr/our-research-projects/commissioning-toolkit-parenting-programme-evaluation-tool.aspx</a>	Estándares de calidad en materia de programas de educación parental
Promising Practices Network on children,	<a href="http://www.promisingpractices.net/programs.asp">http://www.promisingpractices.net/programs.asp</a>	Catálogo y valoración de programas basados en evidencia en materia de

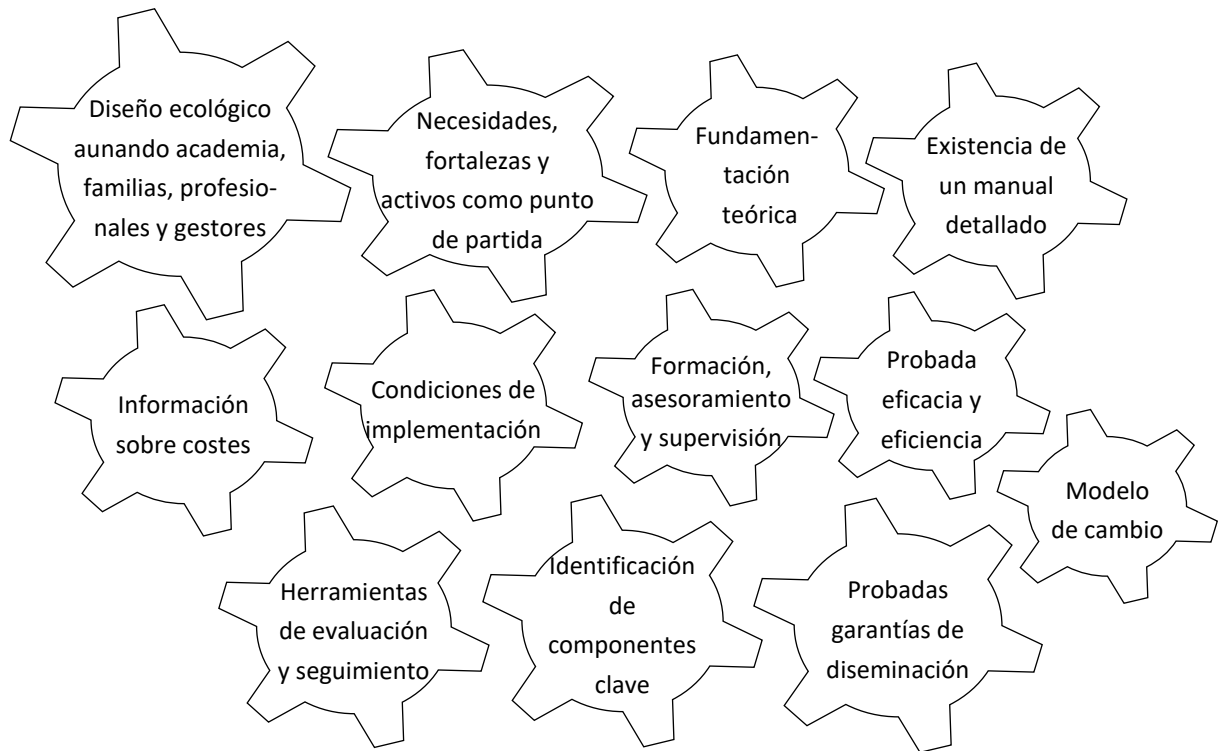


families and communities		infancia y familia Estándares de calidad de los programas
The California evidence-based Clearinghouse for Child Welfare	<a href="http://www.cebc4cw.org">http://www.cebc4cw.org</a>	Programas y prácticas basadas en la evidencia en el ámbito de la preservación familiar Estándares de calidad de los programas Orientaciones y recursos para la implementación de programas de preservación familiar
Child of Welfare League of America	<a href="https://www.cwla.org/our-work/cwla-standards-of-excellence/standards-of-excellence-for-child-welfare-services">https://www.cwla.org/our-work/cwla-standards-of-excellence/standards-of-excellence-for-child-welfare-services</a>	Estándares de calidad de los servicios de preservación familiar
National Registry of Evidence-based Programs and Practices	<a href="https://www.samhsa.gov/nrep">https://www.samhsa.gov/nrep</a>	Catálogo y valoración de programas y prácticas basados en evidencias en el ámbito de la salud mental y el abuso de sustancias Estándares de calidad de los programas
Joint Committee on Standards for Educational Evaluation	<a href="http://www.jcsee.org">www.jcsee.org</a>	Estándares de calidad en materia de evaluación de programas psicoeducativos

Un paseo por las distintas plataformas presentadas en la Tabla 1 permitiría constatar que en la comunidad científica internacional no existe un consenso absoluto en cuanto a cuáles son los criterios de calidad de los programas de educación y apoyo parental. En la descripción que hemos realizado de las principales características de los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo a lo largo de este capítulo hemos ido incluyendo los principales criterios o estándares de calidad que cuentan con más consenso en la literatura. A continuación en la Figura 1 presentamos una síntesis de estos criterios de calidad. Se trata en nuestra opinión de los criterios más relevantes y que permitirían catalogar un programa como *basado en evidencias*, es decir, aquel que cumple con los máximos estándares y que mediante evaluaciones rigurosas ha demostrado su efectividad de cara a promover una parentalidad positiva (Asmussen, 2011).

Figura 1.

*Criterios de calidad de los programas de educación y apoyo parental basados en evidencias (Tomado de Jiménez e Hidalgo, 2016)*



Como puede observarse en la Figura 1, la puesta en marcha de programas de educación y apoyo parental basados en evidencias requiere que investigadores, profesionales y responsables institucionales y políticos trabajen juntos en su diseño e implementación, incorporando estrategias de evaluación de efectividad adecuadas desde presupuestos metodológicos, éticos y prácticos. Esta colaboración permitirá la puesta en marcha de programas teóricamente fundamentados, basados en una perspectiva de derechos, efectivos y culturalmente adaptados a las necesidades y fortalezas específicas de los menores y sus familias; programas aplicados con fidelidad a los componentes centrales del programa, en las mejores condiciones de implementación y con el perfil de familias que más se beneficien de la intervención (Jiménez e Hidalgo, 2016).

Hemos optado por representar los principales de criterios de calidad de los programas de educación y apoyo parental como un sistema de piezas engranadas, ya que el cumplimiento de estándares de calidad de los programas no es una cuestión dicotómica de todo o nada, sino un tamiz complejo y multi-dimensional (Jiménez e Hidalgo, 2016). A este respecto, no existe una postura unánime sobre cuáles son los estándares más relevantes. De hecho, en nuestra opinión, la selección y aplicación de programas constituye un proceso de toma de decisiones por parte de las instituciones y los profesionales responsables del apoyo a las familias que no debe producirse de forma automática, y que debe contemplar otros criterios relacionados con aspectos éticos y prácticos, además de los estándares científicos que nos permiten hablar de programas basados en evidencias. A continuación se describen los principales criterios que en nuestra opinión deberían guiar la selección y aplicación de programas de educación y apoyo parental para familias en situación de riesgo psicosocial:

- Para que un programa de educación y apoyo parental funcione es fundamental *que se ajuste a las necesidades, fortalezas e intereses* de los participantes. Para ello, es importante conocer tanto las necesidades, fortalezas e intereses específicos de la población con la que se vaya a trabajar como el perfil de los destinatarios para el que se diseñó cada programa. Por este motivo, y aunque se trate de un programa basado en evidencias, es necesario llevar a cabo una evaluación inicial de las familias en cada aplicación del programa en cuestión.
- Relacionado con lo anterior, cabe señalar que la intervención con familias en situación de riesgo psicosocial es compleja y suele incorporar distintos recursos. Por ello, es fundamental *insertar la participación en un programa de educación y apoyo parental en el proyecto de intervención psicosocial familiar* de forma coordinada con el resto de actuaciones y profesionales implicados en la intervención. Así mismo, desde una perspectiva de derechos, resulta imprescindible incorporar la voz de las familias, de forma que la participación en los programas sea voluntaria y consensuada.
- La fundamentación teórica y los principios metodológicos de los programas psicoeducativos son sin duda claves esenciales del éxito de las actuaciones de educación parental. A este respecto, nos parece fundamental comenzar por

una *revisión de los propios modelos que guían la práctica profesional*, de cara a seleccionar y aplicar programas de educación y apoyo parental acordes con tales modelos.

- En este sentido, como se ha señalado, el trabajo con las familias desde una *perspectiva preventiva, constructiva, experiencial, capacitadora y basada en el fortalecimiento de las competencias* es fundamental para la promoción de una parentalidad positiva, especialmente, con familias en situación de riesgo.
- Cuidar las *condiciones de implementación* constituye otra de las claves para asegurar el éxito de las intervenciones. Entre las distintas condiciones descritas en este capítulo, el balance entre fidelidad y flexibilidad constituye un aspecto crucial, y debe permitir que se aplique el programa siendo fiel a los elementos clave a la vez que se realizan las adaptaciones necesarias en los componentes modificables.
- La formación, actitud e implicación de *los profesionales* con el programa también se asocia al éxito de las intervenciones. Para que el programa funcione los profesionales deben conocerlo en profundidad, compartir su fundamentación y, en el caso de los programas psicoeducativos grupales, adoptar el rol de mediador que guía al grupo en la construcción conjunta de conocimientos.
- Conseguir la *adherencia y participación activa de los participantes* es otra garantía de éxito en los programas de educación y apoyo parental. En este sentido, la selección de los participantes constituye un aspecto fundamental, y las estrategias metodológicas que se utilicen deben conseguir estimular el interés y la atención de los participantes, motivándoles para continuar con la intervención.
- En el caso de programas grupales, *el clima* alcanzado entre los participantes es otra de las claves del éxito del programa. Un buen clima facilita el establecimiento y *fomento de redes de apoyo informal*, uno de los objetivos que se persiguen en los programas de educación y apoyo parental.

- En los programas de educación y apoyo parental al igual que en la intervención familiar en general, la evaluación del proceso de intervención constituye un aspecto fundamental. Los servicios de apoyo a las familias deben impregnarse de una *cultura de evaluación* que permita monitorizar el progreso de los participantes, revisar el proceso de implementación, comprobar la efectividad del programa en aplicaciones concretas, y tomar decisiones que permitan mejorar el servicio que se ofrece a las familias en situación de riesgo psicosocial.
- Un aspecto fundamental que ha sido ampliamente destacado en la literatura como predictor del éxito de cualquier intervención psicoeducativa es la *planificación*. A este respecto, resulta fundamental dedicar tiempo suficiente a tomar decisiones acerca de las personas (quiénes), los tiempos (cuándo) y las formas (cómo) en que se llevarán a cabo los distintos pasos necesarios en la puesta en marcha de un programa de educación y apoyo parental. En relación con este punto cabe señalar que la planificación deberá contemplar no solamente la intervención en sí misma, sino el tiempo necesario para seleccionar y adaptar (en su caso) el programa, para evaluar y seleccionar a los participantes, para la formación de los profesionales, para evaluar la efectividad del programa, y para tomar de decisiones que permitan su continua mejora.
- Finalmente, además de los criterios conceptuales, metodológicos y éticos descritos hasta el momento, la toma de decisiones en la selección y aplicación de un programa de educación y apoyo parental debe incorporar criterios de *viabilidad*. A este respecto, durante la fase de planificación es necesario examinar los recursos humanos y materiales con los que cuenta el servicio, así como la accesibilidad, coste y requisitos de los programas disponibles, de cara a tomar decisiones que permitan desarrollar la intervención con ciertas garantías de éxito.

En definitiva, los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo que hemos descrito a lo largo de este capítulo tratan de cubrir las necesidades de apoyo de estas familias mediante el fortalecimiento de las habilidades parentales y

personales de los progenitores y con el objetivo de conseguir la autonomía y la competencia que estos padres necesitan en sus comportamientos y decisiones. Como se ha tratado de dejar de manifiesto a lo largo de estas páginas, la finalidad última de este tipo de intervención familiar es, desde un planteamiento preventivo, conseguir promover la parentalidad positiva y la dinámica familiar para, con ello, garantizar y proteger el desarrollo de estos niños y niñas en sus contextos familiares de origen. Para asegurar la consecución de estos objetivos, debemos aspirar a seleccionar y aplicar programas de educación y apoyo parental basados en evidencias, esto es, programas que hayan demostrado con procedimientos científicos que realmente consiguen efectos beneficiosos en las familias en situación de riesgo y, sobre todo, en los menores que crecen en estos contextos. Además de los estándares de calidad relacionados con el rigor científico, habrán de incorporarse criterios de viabilidad, de validez ecológica, relativos a la práctica profesional y éticos para la selección y aplicación de estos programas en un contexto concreto.

## Referencias

- Anguera, M. T., Chacón, S. y Blanco, A. (2008). *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico*. Barcelona: Síntesis.
- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Nueva York: Routledge.
- Axford, N., Elliott, D. S. y Little, M. (2012). Blueprints for Europe: Promoting evidence-based programmes in children's services. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 205-14.
- Azar, S. y Cote, L. R. (2002). Sociocultural issues in the evaluation of the needs of children in custody decision making: What do our current frameworks for evaluating parenting practices have to offer? *International Journal of Law and Psychiatry*, 25(3), 193-217.
- Baumann, A. A., Kohl, P. L., Proctor, E. K. y Powell, B. (2016). Program implementation. En J. J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education* (pp. 24-33). Nueva York: Routledge.
- Bennet, C., Barlow, J., Huband, N., Smailagic, N. y Roloff, V. (2013). Group-based parenting programs for improving parenting and psychosocial functioning: A systematic review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 300-332.
- Bernal, G. y Adames, C. (2017). Cultural adaptations: Conceptual, ethical, contextual and methodological issues for working with ethnocultural and majority-world populations. *Prevention Science*, 18, 681-688.
- Boddy, J., Smith, M. y Statham, J. (2011) Understandings of efficacy: cross-national perspectives on 'what works' in supporting parents and families. *Ethics and Education*, 6(2), 181-196.
- Canavan, J. (en prensa). Pluralist evaluation for the real worlds of intervention. En P. Dolan (Ed.), *Child Rights in practice and research. Realising children's rights through empowering parents and families*. Galway, Irlanda: UNESCO Child and Family research Centre.

- Chaffin, M., Bonner, B. L. y Hill, R. F. (2001). Family preservation and family support programs: child maltreatment outcomes across client risk levels and program types. *Child Abuse & Neglect*, 25, 1269-1289.
- Comisión Europea (2013). *European Commission Recommendation of 20 February 2013 on Investing in children: breaking the cycle of disadvantage (2013/112/EU)*.
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*.
- Daly, M. (2007) *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Strasbourg, Francia: Consejo de Europa.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pec'nik, N. y Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*. Innocenti Insight, UNICEF Office of Research, Florence.
- De Melo, A. T. y Alarcao, M. (2012). Implementation of a community-based family-centred program in Portugal: a multiple case study evaluation. *Journal of Community Psychology*, 40(6), 665-680.
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.
- Escudero, V. (2009). *Guía práctica para la intervención familiar*. Junta de Castilla y León.
- Fine, M. J. y Lee, S. W. (2001). *Handbook of diversity in parent education. The changing faces of parenting and parent education*. Londres: Academic Press.
- Fives, A., Canavan, J. y Dolan, P. (2014). *Evaluation study design. A pluralist approach to evidence*. Galway, Irlanda: UNESCO Child and Family research Centre.
- Fixsen, D. L., Naoom, S., F., Blase, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.



- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R. F., González, F., Gottfredson, D., Kellam, S. ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175.
- Frost, N., Abbott, S. y Race, T. (2015). *Family support*. Cambridge: Polity Press.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E, Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. y Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926.
- Henry, D., Tolan, P., Gorman-Smith, D. y Schoeny, M. (2017). Alternatives to randomized control trial designs for community-based prevention evaluation. *Prevention Science*, 18, 671-680.
- Herrera, I., León, J. M. y Medina, S. (2007). La implementación de programas de intervención. En A. Blanco y J. Rodríguez-Marín (Eds.), *Intervención psicosocial* (pp. 209-254). Madrid: Prentice-Hall.
- Hidalgo, M. V., Jiménez, L., López, I., Lorence, B. y Sánchez, J. (2016). El programa de Formación y Apoyo Familiar para familias en situación de riesgo psicosocial: el papel del proceso de implementación. *Psychosocial Intervention*, 25(6), 79-85.
- Hidalgo, M. V., Menéndez, S., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 413-426.
- Jiménez, L., Astiz, D., Hidalgo, M. V. y Contín, M. (en prensa). Ensuring respect for at-risk children's rights. Lessons learned from home- and group-based family education programs. En P. Dolan (Ed.), *Child Rights in practice and research. Realising children's rights through empowering parents and families*. Galway, Irlanda: UNESCO Child and Family research Centre.
- Jiménez, L. e Hidalgo, M. V. (2012). La promoción del desarrollo infantil en el ámbito de la preservación familiar. ¿Cómo se explica el cambio en las familias que participan en programas de formación y apoyo familiar? *Sistemas Familiares*, 28(1), 7-24.

- Jiménez, L. e Hidalgo, M.V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Lundahl, B. W., Nimer, J. y Parsons, B. (2006). Preventing child abuse: A meta-analysis of parent training programs. *Research on Social Work Practice*, 16(3), 251-262.
- MacLeod, J. y Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: *A meta-analytic review*. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127-1149.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2015). El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva. En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 67-90). Madrid: Síntesis.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Matos, A. R. y Sousa, L. M. (2004). How multiproblem families try to find support in social services. *Journal of Social Work Practice*, 18(1), 65-80.
- McDonald, L. (en prensa). Making an economic case for child-centred family and parenting support: A case study of FAST. En P. Dolan (Ed.), *Child Rights in practice and research. Realising children's rights through empowering parents and families*. Galway, Irlanda: UNESCO Child and Family research Centre.
- Moran, P., Ghatge, D. y van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. Research Report RR574.
- Oats, R. G., Cross, W. F., Mason, W. A., Casey-Goldstein, M., Thompson, R. W., Hanson, K. y Haggerty, K. P.(2014). Implementation assessment of widely used but understudied prevention programs: An illustration from the Common Sense Parenting trial. *Evaluation and program planning*, 44, 89-97.

- Ponzetti, J. J. (Ed.) (2016). Overview and history of parenting education. En J.J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective*. Nueva York: Routledge.
- Rodrigo, M. J., Almeida, A. y Reichle, B. (2016). Evidence-based parent education programs: A European perspective. En J. Ponzetti (Ed). *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 85-104). Nueva York: Routledge.
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C. ... Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Álvarez, M. (2012). Preventing child maltreatment through parenting programmes implemented at the local social services level. *European Journal of developmental Psychology*, 9(1), 89-103.
- Rodrigo, M. J., Byrne, S. y Álvarez, M. (2016). Interventions to promote positive parenting in Spain. En M. Israelashvili y J. L. Romano (Eds). *Cambridge handbook of international prevention science* (pp. 929-956). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J. Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: FEMP.
- Small, S. A., Cooney, S. M. y O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13.

- Smith, C., Perou, R. y Lesesne, C. (2002). Parent Education. En M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 4. Social Conditions and Applied Parenting (pp. 389-409). Londres: Erlbaum.
- Sousa, L., Ribeiro, C. y Rodrigues, S. (2007). Are practitioners incorporating a strengths-focused approach when working with multi-problem families? *Journal of community and applied Psychology*, 17, 53-66.
- Welshman, J. (2010). From Head Start to Sure Start: Reflections on policy transfer. *Children & Society*, 24(2), 89-99.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Ashfield, Australia: Centre for Parenting and Research.
- Yarbrough, D., B., Shulha, L. M., Hopson, R. K. y Caruthers, F. A. (2011, 3<sup>a</sup>. ed.). *The program evaluation standards*. California: Sage.