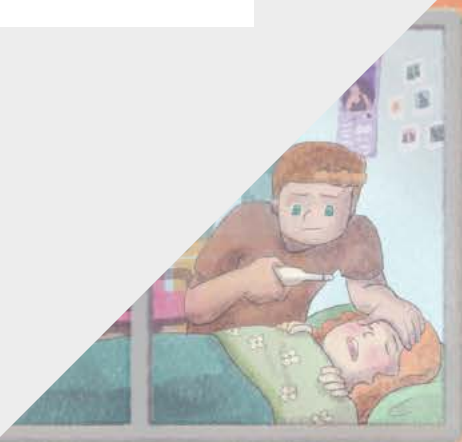


PROGRAMA DE PROMOCIÓN Y APOYO A LAS PARENTALIDADES EN POSITIVO



**PROGRAMA DE
PROMOCIÓN Y APOYO A
LAS PARENTALIDADES
EN POSITIVO**

© Autoría

Lucía Jiménez García

Universidad de Sevilla

Victoria Hidalgo García

Universidad de Sevilla

Bárbara Lorence Lara

Universidad de Sevilla

Jesús Maya Segura

Universidad Loyola Andalucía

Carmen San Martín Cabezón

Cruz Roja Española

Adriana Díaz Argüello

Cruz Roja Española

Coordinación

Adriana Díaz Argüello

Carmen San Martín Cabezón

Luis Carlos Chana García

Cruz Roja Española

Equipo colaborador

Beatriz Arriaga Fernández

Cruz Roja Española Puertollano

Caterina Rodríguez Cerredelo

Cruz Roja Española Verín

Cristina María Guerrero Millara

Cruz Roja Española Andalucía

Elisa María Morales Fernández

Cruz Roja Española El Ejido

Jessica Gómez González

Cruz Roja Española Barcelona

Lorenzo Pérez Sarrío

Cruz Roja Española Alicante

María Rodríguez Navarro

Cruz Roja Española Lugo

Mónica Dulce Martínez

Cruz Roja Española Logroño

Mónica Moya Gómez

Cruz Roja Española A Coruña

Noelia Mateos Castañeira

Cruz Roja Española Salamanca

Noemí Vico Fernández

Cruz Roja Española Granada

Rocío Ortega López

Cruz Roja Española Albacete

Rosana de Miguel Garces

Cruz Roja Española Zaragoza

Sara Isabel García Franco

Cruz Roja Española Salamanca

Sarah Macho Fernández

Cruz Roja Española Álava

Sonia Cubero Esteban

Cruz Roja Española Zaragoza

Cómo citar el documento:

Jiménez, L., Hidalgo, V., Lorence, B., Maya, J., San Martín, C. y Díaz-Argüello, A. (2023). *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo. Manual técnico*. Cruz Roja Española.

Edita: © Cruz Roja Española

1ª Edición, diciembre 2023

Volumen I: Manual técnico

ISBN: 978-84-7899-207-2

Depósito legal: M-33728-2023

Ilustraciones, diseño y maquetación: VALUVA Diseño y publicidad

© Todos los derechos reservados. Copyright de los textos e ilustraciones: Cruz Roja Española y sus autores.

No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático. Cualquier parte de este documento puede ser citado, o traducido a otros idiomas, a condición de que se cite claramente titulares del copyright.

Esta publicación está financiada a través de la subvención para la realización de actividades de interés general con cargo a la asignación tributaria del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), que gestiona el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, gracias a las personas que marcan la casilla "X Solidaria" en su declaración de la renta.

Índice

PRESENTACIÓN.....	11
FICHA TÉCNICA.....	13
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA	15
1.1. Marco conceptual de la intervención con familias en Cruz Roja.....	15
1.1.1. El enfoque psicosocial y comunitario como marco para la intervención con familias en situación de vulnerabilidad social	17
1.2. Fundamentos del apoyo y acompañamiento al desempeño parental.....	20
1.2.1. Comprensión de la dinámica familiar desde el modelo ecológico-sistémico, evolutivo y transaccional	20
1.2.2. El enfoque de parentalidad positiva	21
1.2.3. Competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad	23
1.3. La intervención psicoeducativa como estrategia para la promoción de una parentalidad positiva	28
1.4. Modelo de cambio para fortalecer y mejorar el desempeño parental.....	30
2. METODOLOGÍA	35
2.1. Intervención con la unidad familiar	35
2.1.1. Características metodológicas de la intervención con la unidad familiar.....	36
2.1.2. La entrevista como técnica de intervención con la familia.....	37
2.1.3. El acompañamiento a las familias para la consolidación y transferencia de los aprendizajes.....	39

2.2. Intervención psicoeducativa grupal.....	40
2.2.1. Características metodológicas de la intervención psicoeducativa grupal.....	41
2.2.2. La persona facilitadora del grupo como guía o mediadora	43
2.2.3. Técnicas de intervención psicoeducativas en formato grupal.....	46
3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS	47
4. DESTINATARIOS	49
4.1. Perfil de las familias destinatarias.....	50
4.2. Formas de acceso al Programa	51
4.3. Criterios de selección de participantes	51
4.4. Compromisos de las familias	52
5. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS FORMALES DEL PROGRAMA	53
5.1.1. Sesión Sensibilización con la unidad familiar	56
5.1.2. Sesión Sensibilización grupal.....	57
5.2. Módulo 2. Evaluación inicial de las competencias parentales	58
5.2.1. Sesión Entrevista de evaluación inicial de las competencias parentales.....	58
5.2.2. Sesión Devolución de resultados de la evaluación inicial de las competencias parentales.....	59
5.3. Módulo 3. Intervención grupal psicoeducativa.....	59
5.3.1. Sesiones de Intervención grupal psicoeducativa	61
5.4. Módulo 4. Evaluación del impacto en las competencias parentales	63
5.4.1. Sesión Evaluación del impacto en las competencias parentales	64
5.4.2. Sesión Devolución de resultados a la familia.....	64
5.5. Módulo 5. Acompañamiento	64
5.5.1. Sesión Acompañamiento en paralelo al Módulo Intervención grupal psicoeducativa	65
5.5.2. Sesión Acompañamiento una vez finalizado el Módulo Evaluación del impacto en las competencias parentales.....	65

6. CONDICIONES DE APLICACIÓN	67
6.1. Agentes implicados: función y perfil de las personas facilitadoras.....	67
6.2. Configuración y gestión de los grupos.....	69
6.3. Contexto y lugar de realización	71
6.4. Recursos necesarios.....	72
6.5. Temporalización	72
6.6. Estrategias facilitadoras de la adherencia y la participación activa	73
7. EVALUACIÓN	75
7.1. Evaluación de las necesidades y fortalezas de las familias, así como del impacto de la intervención en las competencias parentales.....	75
7.1.1. Instrumentos para la evaluación de las competencias parentales.....	77
7.1.2. Análisis de la información	77
7.2. Evaluación de la aplicación del Programa y la satisfacción con la intervención	78
7.2.1. Monitorización del desarrollo del Programa	80
7.2.2. Evaluación de satisfacción con el Programa	81
7.3. Gestión de la información	83
REFERENCIAS	85
ANEXO 1	95
Técnicas de intervención psicoeducativa en formato grupal	95
Presentación oral	95
Discusión dirigida	96
Lluvia de ideas	97
Puesta en común	97
Diálogos simultáneos	98
Estudio de casos	99
Vídeo-forum	100

Encuestas	101
Técnicas de expresión artística	102
Objetos auxiliares	103
Juego dirigido	104
Role-playing planificado por los y las participantes	104
Role-playing espontáneo	106
Construcción de imágenes	107
ANEXO 2	109
Informe de Registro por Sesión Realizada	109
ANEXO 3	113
Cuestionario de Valoración de la Aplicación del Programa	113
ANEXO 4	121
Cuestionario de Satisfacción con la Intervención (versión personas facilitadoras).....	121

PRESENTACIÓN

Una parte importante del bienestar de la infancia y la adolescencia se vincula directamente a los cuidados y la crianza que perciben de sus familias, especialmente de las figuras que ejercen la parentalidad y que tienen el deber de velar por sus derechos, su protección e integración social. No obstante, el desempeño parental en sí mismo es complejo debido a los ámbitos que involucra, la interconexión entre ellos y la variedad de situaciones en las que se ejerce, por lo que precisa apoyos de distinto tipo y acompañamiento en momentos decisivos para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes.

En contextos de vulnerabilidad social la parentalidad sufre, a mayores y con más intensidad, el efecto de los eventos negativos de las crisis socio-económicas, sanitarias, migratorias, climáticas, entre otras, generando la necesidad en madres, padres y otras figuras parentales de intervenciones de apoyo para fortalecer su labor en la crianza, la educación y la socialización de sus hijos e hijas, así como sus relaciones familiares y sus redes de apoyo.

Dentro de este marco surge el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja, que constituye una propuesta de intervención y acompañamiento para las familias en situación de vulnerabilidad social que necesitan mejorar, estabilizar o recuperar su desempeño parental. Su puesta en marcha evidencia el compromiso de la Organización con la promoción del ejercicio de una parentalidad responsable, respetuosa de los derechos y atenta a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes para mejorar su calidad de vida, es decir, una parentalidad positiva (Consejo de Europa 2006).

Para su diseño e implementación se han tenido en cuenta los estándares más relevantes que la literatura científica resalta como indicadores de calidad que toda iniciativa de esta naturaleza debe incluir (Asmussen, 2013; Ballses, et al., 2019; Esteban Carbonell y Firbank, 2018; Gottfredson, et al., 2015; Özdemir, et al., 2023; Sanchez-Suarez y Fariña, 2022).

En esta línea, el *Programa* cuenta con una fundamentación teórica contrastada empíricamente, a través de pilotajes realizados inicialmente para validar, en colaboración con la Universidad de Sevilla, la Entrevista para la Evaluación de Competencias Parentales (ECP-12, Hidalgo, et al., 2023) como instrumento de valoración del desempeño parental de las familias y, por otra parte, para verificar la efectividad de metodología de la intervención grupal psicoeducativa en un contexto de atención a familias con niños y niñas a su cargo, en situación de vulnerabilidad y beneficiarias de los proyectos del Programa de Infancia en Dificultad Social de Cruz Roja. Como resultado de este proceso se comprobó que la ECP-12 detectaba cambios en las competencias parentales necesarias para el ejercicio de la parentalidad positiva de las personas que participaron en la experiencia de intervención grupal psicoeducativa.

Las actuaciones propuestas en el *Programa* están orientadas por un cuerpo teórico que, junto con los principios metodológicos, configuran el modelo de cambio que se propone en materia de desempeño parental. En este trabajo de organización conceptual y estructuración de la implementación han colaborado investigadoras e investigadores de las Universidades de Sevilla y Universidad Loyola Andalucía. Además, para asegurar la incorporación de las características del entorno en el que habitualmente se llevará a cabo el *Programa*, las

características de las familias, las niñas y los niños, así como las particularidades socioculturales en el diseño de las actividades y forma de llevarlas a cabo, que es otro de los indicadores de calidad de los programas de parentalidad positiva, se contó con el inestimable apoyo y participación, en diferentes puntos del Estado, del personal técnico de Cruz Roja adscrito a los proyectos de atención directa a las familias, la infancia y adolescencia.

Adicionalmente, para su adecuada aplicación, el *Programa* cuenta con un conjunto de dispositivos de soporte técnico que facilitan su administración, entre los que se encuentran el Manual técnico y el Manual de aplicación, que se presentan en esta publicación a través de volúmenes independientes. Es importante destacar que los dos manuales se complementan y que para un correcto desarrollo del *Programa* es imprescindible conocer y estudiar la información recogida en los dos volúmenes.

En este primer volumen, correspondiente al Manual técnico se recogen aspectos esenciales para la preparación y puesta en marcha del *Programa*. El documento se divide en siete capítulos. En el primero, se presenta la fundamentación teórica y metodológica del *Programa* y se incluye el modelo de cambio que se propone para mejorar el desempeño de las figuras parentales. En el segundo, se describe la metodología a través de dos modalidades de intervención: con la unidad familiar y con varias familias a través de la intervención grupal psicoeducativa. El tercer capítulo agrupa los objetivos y contenidos del *Programa*. El cuarto capítulo consigna la información sobre las personas destinatarias. En el quinto capítulo, se describe la estructura por módulos y las características formales del *Programa*, que dan cuenta del enfoque global desde el que se plantea un trabajo integral que parte de un módulo de Sensibilización, incluye la Evaluación, la Intervención grupal psicoeducativa como eje central para abordar las competencias parentales básicas y otras habilidades igualmente relevantes, cerrando el *Programa* un módulo de Acompañamiento con una función de soporte al proceso de aprendizaje. El capítulo seis incluye las condiciones de aplicación del *Programa* que deben ser previstas y garantizadas como indicador de la calidad. Finalmente, el capítulo siete, destinado a la evaluación del *Programa* en la que se contempla, por una parte, la valoración del impacto de la intervención en las competencias parentales de las personas participantes y por otra, la monitorización del desarrollo de las actividades, así como el nivel de satisfacción tanto de las familias como de las personas facilitadoras. Toda esta información será necesaria para llevar a cabo mejoras o correcciones en futuras ediciones del *Programa* y después de un tiempo de su aplicación, también revelará la necesidad de actualizaciones o ajustes pertinentes para mantener su calidad.

Aparte, la Organización ofrece a través del Campus Virtual de Cruz Roja capacitaciones específicas para el uso y aplicación de la herramienta de evaluación de competencias parentales ECP-12 y otras acciones formativas sobre parentalidad positiva, competencias parentales y fundamentos para la intervención grupal psicoeducativa, así como materiales actualizados y relacionados con la temática en la web Criando en positivo (www.cruzroja.es/criandoenpositivo). Por último, para garantizar el proceso de mejora continua de esta metodología de atención e intervención en materia de apoyo a la parentalidad, se mantendrá activo tanto para personal interno, como para las personas ajenas a la Organización, un canal de consultas y supervisión sobre los contenidos y el proceso de aplicación del *Programa de Promoción y apoyo a las parentalidades en positivo*, a través del correo electrónico criandoenpositivo@cruzroja.es.

FICHA TÉCNICA

NOMBRE DEL PROGRAMA

Promoción y apoyo a las parentalidades en positivo

ENTIDAD PROMOTORA

Cruz Roja Española (CRE). Proyecto Competencias Parentales.

ENTIDAD FINANCIADORA

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Gobierno de España.

DESTINATARIOS

Familias con niños, niñas o adolescentes a su cuidado a partir de 6 años y hasta los 17 años en situación de dificultad social, aunque también se puede realizar con otros perfiles de familias.

OBJETIVOS GENERALES

Promover las competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo y responsable de la parentalidad, ofreciendo a madres, padres o figuras de referencia oportunidades para optimizar su rol parental mediante la activación de procesos de cambio en los planos cognitivo, emocional y conductual.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

- La familia como protagonista de la intervención y agente de cambio, desde un enfoque psicosocial y comunitario.
 - Apoyo al desempeño parental desde el enfoque de la parentalidad positiva y mediante la promoción de las competencias parentales, aplicando una comprensión ecológica, sistémica, evolutiva y transaccional de la familia.
 - Enfoque de intervención psicoeducativa respetuosa con una orientación cooperativa, activa y fortalecedora, experiencial, constructiva, flexible y diversa.
-

FORMATO DE INTERVENCIÓN

Presencial en dos modalidades de intervención: con la unidad familiar (uno o varios miembros de la familia) y grupal (figuras parentales de varias familias).

ESTRUCTURA

- El *Programa* incluye cinco módulos: Sensibilización, Evaluación inicial de las competencias parentales, Intervención grupal psicoeducativa, Evaluación del impacto en las competencias parentales y Acompañamiento, integrados por diferentes sesiones.
 - El desarrollo de los módulos y sesiones es flexible, de forma que cada familia puede seguir un itinerario de participación específico y particular. La duración del *Programa* varía en función de ese itinerario, siendo como máximo de un curso escolar.
-

DISEÑO DE EVALUACIÓN

- Evaluación pretest y posttest de las competencias parentales dirigida a conocer las necesidades y fortalezas de las familias y determinar la eficacia de la intervención.
 - Evaluación de la implementación del *Programa* para identificar aspectos de mejora, a partir de un registro del desarrollo de la intervención y de la evaluación de satisfacción por parte de las familias y las personas facilitadoras.
-



1. Fundamentación teórica y metodológica

El desempeño de la parentalidad es fundamental para garantizar el bienestar de la infancia y la adolescencia (Newland, 2015). Ser madre o padre implica desafíos individuales, familiares, comunitarios y sociales, entre los que se encuentra la confrontación entre el modelo tradicional de familia -todavía muy presente- con las formas actuales de ejercer la parentalidad, basadas en las perspectivas de derechos, igualdad de oportunidades y diversidad familiar, entre otras (Torío et al., 2015). Estos desafíos, unidos a otros condicionantes de orden personal, social, histórico y cultural, conllevan que madres, padres y otras figuras puedan experimentar dificultades en el ejercicio de su rol parental, lo que supone una demanda de conocimientos, estrategias y aprendizajes sobre cómo actuar de forma adecuada ante la crianza, la educación de los hijos e hijas y cómo construir relaciones afectuosas y equilibradas en el seno familiar (Rubio et al., 2021).

Los programas de acompañamiento y apoyo al desempeño parental han demostrado ser un recurso efectivo para la promoción de un ejercicio positivo de la parentalidad (e.g., Barlow y Coren, 2018; Rayce et al., 2017). Para que sean efectivos, tales programas deben estar fundamentados en modelos teóricos y metodológicos basados en evidencias, que promuevan cambios cognitivos, emocionales y comportamentales que padres, madres y otras figuras parentales puedan transferir a su vida familiar y, de esta manera, ejercer una parentalidad más segura, responsable y respetuosa con los derechos de niños, niñas y adolescentes (Özdemir et al., 2023; Scott, 2008). A continuación, se presenta el cuerpo teórico y metodológico sobre el que descansa la propuesta de intervención que se contempla en el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* y que orienta sus actuaciones.

1.1. Marco conceptual de la intervención con familias en Cruz Roja

En este apartado se presentan los elementos conceptuales básicos sobre la familia como sistema y como protagonista de la intervención propuesta en el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja.

En consonancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948) y la Convención sobre los derechos del niño y la niña (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) Cruz Roja reconoce la **familia como el elemento fundamental de la sociedad y el medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros**, especialmente de las niñas, niños y adolescentes; asimismo, comprende que para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad, la familia debe recibir la protección y asistencia necesarias, aspectos con los que la Organización se ha comprometido a lo largo de sus más de 40 años de atención y apoyo a la infancia y sus familias, sobre todo en contextos de vulnerabilidad social.

Además y desde una perspectiva estructural, se reconoce el sistema familiar -en todas sus formas o configuraciones- como una categoría de naturaleza universal, una entidad en sí misma y una forma de organización social presente a lo largo de la historia, capaz de sobrevivir y adaptarse a los innumerables cambios que ha vivido la

humanidad; cuya constitución sucede a partir de la unión de personas que comparten un proyecto vital, de existencia común, que esperan sea duradero, lo que les genera fuertes sentimientos de pertenencia al grupo y les lleva a construir relaciones intensas de carácter íntimo, recíproco e interdependiente (Rodrigo y Palacios, 1998).

Hoy en día, estas uniones en torno a lo familiar tienen un carácter diverso debido -en parte- a los grandes cambios sociales de los últimos 60 años impulsados por perspectivas fundamentales como los derechos humanos, el enfoque de género o el feminismo, que han generado transformaciones en la organización social y familiar, en el mercado laboral, en la conciliación la vida personal y profesional, entre otros; y movimientos como el de los derechos de las personas LGBTIQ, o la apertura de otros caminos a parte de la vía biológica para ser padre o madre, o ejercer la parentalidad, que han diversificado las experiencias en las relaciones filio-parentales (Oudhof et al., 2018; Terradellas, 2020; Veloza et al., 2023; Vila y Uribe, 2019).

Respecto a las **funciones que cumple la familia** se reconocen variadas, especializadas y determinantes para la vida de sus integrantes. En particular las figuras parentales juegan un papel esencial en el desarrollo y bienestar de la infancia y adolescencia (Newland, 2015). Padres, madres y otras figuras parentales tienen la responsabilidad de atender las necesidades básicas de niños, niñas y adolescentes, procurar sus cuidados, brindarles afecto y apoyo, así como servir de cauces para conocer el mundo en el que viven e integrarse progresivamente en él (Muñoz-Silva, 2005).

El desarrollo infantil y juvenil constituye en sí mismo un bien esencial para la sociedad y por ende una responsabilidad que incumbe a toda la ciudadanía. Por tanto, lo que acontece al interior de la familia como primer escenario de protección de la infancia trasciende de la esfera privada a la pública, en un contexto social y cultural que discrimina lo que puede considerarse un desempeño parental adecuado de aquello que no lo es (Oudhof et al., 2018). La **perspectiva de derechos de la infancia** se considera actualmente el marco de referencia desde la cual se reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos activos dentro del sistema familiar y la sociedad (Naciones Unidas, 1989), y el principio del interés superior de las niñas y los niños como el eje vertebrador de las políticas sociales y como guía para orientar lo que se considera un ejercicio adecuado de la parentalidad (Ley 1/1996; Ley 26/2015).

Interés superior de niños, niñas y adolescentes

Es un principio universal, que determina todas las actuaciones que realizan las personas involucradas en la vida de niños, niñas y adolescentes. Abarca todos los derechos fundamentales, garantiza la efectiva protección de niñas, niños y adolescentes y posibilita su libre desarrollo integral.

Según la Convención sobre los derechos del niño y de la niña (1989), “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño” (Artículo 3).

Según la Ley de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, “todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado” (Artículo 2). En consecuencia, las necesidades de la infancia y la adolescencia deberán ser interpretadas y atendidas acorde a sus derechos y en línea con el interés superior de las niñas y los niños (Ley 26/2015).

Pese a la utilidad de este marco para orientar las actuaciones hacia la infancia y la familia, existen situaciones de riesgo psicosocial -como las generadas por las crisis económicas, sanitarias y humanitarias más recientes-, que tienen un impacto negativo en el ejercicio de la parentalidad, haciendo no solo deseable sino necesaria la articulación de apoyos para garantizar el bienestar de las familias y un adecuado desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que crecen en ellas.

Familia en situación de riesgo social es aquella cuya función parental se debilita a causa de circunstancias personales o relacionales, carencias o conflictos familiares, así como por influencias adversas del entorno, comprometiendo o perjudicando el desarrollo personal y social de los niños, niñas o adolescentes a su cuidado, pero sin alcanzar la gravedad que justifique una medida de protección y en consecuencia la separación de la familia (Ley 26/2015).

1.1.1. El enfoque psicosocial y comunitario como marco para la intervención con familias en situación de vulnerabilidad social

Como respuesta a las necesidades que genera el riesgo psicosocial en las familias más vulnerables, resulta pertinente el desarrollo de mecanismos de intervención orientados a su preservación, cuyo objetivo sea asegurar que el funcionamiento familiar facilite y garantice el desarrollo y el bienestar integral de las niñas, niños y adolescentes, de forma que puedan permanecer en sus hogares (De Paul et al., 2015). Se espera de estos dispositivos que, además de velar porque no se produzcan situaciones de desprotección infantil, o en caso que se produzcan atenderlas de forma inmediata, se constituyan como espacios de prevención y segunda oportunidad para que las familias, desde una mirada a sus fortalezas y con los apoyos adecuados, puedan seguir cumpliendo con sus funciones y ejerciendo sus responsabilidades parentales de forma satisfactoria en atención a las necesidades concretas de las niñas y niños a su cuidado, incluso estando bajo la presión de estresores psicosociales (Jiménez e Hidalgo, 2012; Rodrigo, 2009; Rodrigo, et al., 2008).

Desde esta perspectiva, Cruz Roja identifica en el enfoque psicosocial y comunitario, que seguidamente se describe, elementos claves para la atención orientada a la preservación familiar y la protección infantil.

El **enfoque psicosocial** hace referencia al conjunto de acciones encaminadas a evitar, mitigar o eliminar los riesgos y procesos sociales problemáticos para las personas y su grupo social (Abello, 2007). Desde este enfoque es fundamental aplicar un ejercicio comprensivo de las situaciones psicológicas, sociales y relacionales de las personas, las familias o grupos que integran, de sus contextos, las instituciones y las comunidades con las que interactúan, así como del momento histórico, social, económico y político que influencia todas estas relaciones (Bedoya y Herrera, 2021).

Desde esta mirada, los y las participantes de los procesos de intervención son protagonistas y agentes activos de cambio individual, a través de mecanismos como la autogestión y el empoderamiento, y de cambio social, en tanto dinamizan transformaciones en su entorno (familia, grupo y/o comunidad). Esta visión implica reconocer a las personas como sujetos sociohistóricos inmersos en una red de relaciones interpersonales e intergrupales cuyas experiencias vitales están conectadas con los acontecimientos del mundo que las rodea. En consecuencia, la intervención de las personas facilitadoras (denominación que se utilizará en adelante para hacer referencia a las personas responsables

de aplicar el *Programa*) requiere atender tanto a los contextos que afectan la vida de las personas (incluida la cultura), como a la forma en que las propias personas influyen en estos contextos, para mejorar el bienestar a nivel individual, familiar y de las comunidades. El enfoque psicosocial parte de las problemáticas presentes en la sociedad y toma en consideración el saber de las personas y el conocimiento colectivo instalado en la sociedad (Bedoya y Herrera, 2021).

El objetivo de este enfoque de intervención es ayudar a las personas participantes en estos procesos de intervención a sentirse bien consigo mismas, con sus vidas y su entorno social, buscando herramientas que les permitan afrontar situaciones complejas, potenciar sus competencias y habilidades para que consigan retomar el control de sus vidas, siendo protagonistas de su propio cambio, dentro del que puede ser necesario incluir algunos elementos del entorno en el que se encuentran como parte de las acciones para frenar el efecto de la adversidad; igualmente, se trabaja para que experimenten y comprendan que juntas, no solo llegan más lejos, sino en mejores condiciones (Blanco y Varela, 2007).

Principios del enfoque psicosocial en la intervención con familias en contextos de vulnerabilidad social (Bedoya y Herrera, 2021):

- No es asistencial, busca promover procesos de intervención social comunitarios.
- Es una acción mediadora entre las personas beneficiarias y la estructura institucional desde la que se interviene.
- Implica la participación activa y constructiva por parte de las personas beneficiarias.
- Es contextualizada, en tanto reconoce las interacciones bidireccionales entre personas, familias o grupos y comunidad.
- Se enmarca en el ámbito de los derechos humanos y sociales de la ciudadanía.
- Promueve y agencia la participación, el empoderamiento y la toma de decisiones de las personas beneficiarias.
- Se despliega a partir de la idea de que el cambio es posible si se desarrollan las capacidades y potencialidades de los seres humanos.

Esta mirada psicosocial se complementa en Cruz Roja con **el enfoque comunitario de intervención**, que tiene el propósito de fortalecer las redes de apoyo social, especialmente en contextos de vulnerabilidad, determinados por las situaciones de pobreza, desigualdad, discriminación y/o violencia, mediante la puesta en marcha de un conjunto acciones organizadas por proyectos y servicios orientados al fortalecimiento del desarrollo social de la comunidad (Vázquez, 2016).

Concepto de comunidad

Escenario social y cultural en el que se desarrolla la cotidianidad de las personas, sin marcos predeterminados, sino desde la continua construcción colectiva e histórica de vivencias que se transforman en memorias, las cuales se dinamizan a partir de vínculos basados en relaciones de confianza y fundados en la solidaridad y la reciprocidad (Torres, 2002).

La propuesta de intervención comunitaria se sustenta en la promoción y agencia de la socialización desde lo colectivo y vista como un proceso de integración, relacionada con mejores formas de construir vínculos sociales entre personas, familias o grupos de una comunidad, los que a su vez contribuyen a la construcción de un tejido social seguro (Echeverri y Sánchez, 2020). Las redes de apoyo social se conciben como estructuras de relaciones significativas y recíprocas para las personas o familias, cuyo sentido va más allá de la pertenencia de sus integrantes a grupos o perfiles sociodemográficos demarcados institucionalmente, pues constituyen un factor protector y un mecanismo de apoyo (García-Raga, 2021). Desde una perspectiva de derechos, este tejido tendría que ser capaz y estar comprometido con la protección y desarrollo adecuado de la infancia y el bienestar integral de las familias con niñas, niños o adolescentes a cargo.

Trasladando los planteamientos de Campo-Torregosa et al. (2020) al contexto en el que se desarrolla el presente *Programa*, el enfoque comunitario entiende la intervención como una alternativa flexible, dinámica y complementaria a otras encaminadas a prever y responder oportunamente a las características y necesidades actuales y futuras del bienestar infantil, por lo que la participación social en este caso estaría orientada a revestir la atención de las necesidades de las familias respecto a su adecuado desempeño parental.

Principios del enfoque psicosocial y comunitario en la intervención con familias en contextos de vulnerabilidad social, elaborado a partir de Carballada (2002) y Echeverri y Sánchez (2020):

- Los cambios y las transformaciones sociales se generan a partir de la vinculación activa entre la comunidad y los agentes sociales.
- Las relaciones cotidianas entre personas beneficiarias y agentes sociales generan la realidad desde la que es posible activar el cambio social.
- El cambio social se mide no solo desde la perspectiva del progreso, en términos de avances ascendentes, sino principalmente desde la perspectiva del bienestar integral de las personas y su grupo, en armonía con la comunidad.
- El enfoque de intervención social y comunitaria abre espacios para la actuación, al tiempo que impulsa a actuar, lo que conlleva producir permanentemente expectativas, saberes, posiciones y consecuencias.
- La responsabilidad y el compromiso de las personas beneficiarias y sus comunidades con una participación activa durante la intervención son decisivos para la construcción de las soluciones o respuestas a sus necesidades.
- El respeto y la apertura a los saberes, las experiencias e idiosincrasia de la comunidad por parte de los agentes sociales es fundamental en la construcción y/o reparación de lazos sociales de apoyo, creando un sentido comunitario que transforma la realidad.

1.2. Fundamentos del apoyo y acompañamiento al desempeño parental

En contextos de vulnerabilidad social, la parentalidad se ejerce en medio de grandes dificultades que sobrecargan a las personas y merman muchas de sus capacidades. No obstante, con los apoyos adecuados, las madres, los padres y otras figuras parentales pueden ejercer parentalidades responsables y respetuosas de los derechos, aún en situaciones menos favorables (Morales et al., 2015). Por este motivo, las intervenciones orientadas a apoyar el desempeño parental son necesarias y deben estar principalmente dirigidas a garantizar el bienestar integral de la familia y el adecuado desarrollo de las niñas, niños o adolescentes que tienen a su cuidado (Jiménez e Hidalgo, 2012), en particular, para las familias en riesgo son acciones imprescindibles, cuyo beneficio es evidente según lo confirman diferentes autores (Halford y Bodenmann, 2013; Martire et al., 2010).

Conseguir estos efectos precisa contar con una estructura conceptual a nivel teórico y metodológico, cuyos preceptos constituyan puntos de partida y en su conjunto sirvan de guía para la puesta en marcha de la intervención. En este sentido, el *Programa* se fundamenta a nivel teórico en tres elementos: el modelo ecológico-sistémico, evolutivo y transaccional para aproximarse a la comprensión de la dinámica familiar (Jiménez e Hidalgo, 2012; Palacios y Rodrigo, 1998); el enfoque de parentalidad positiva como propuesta idónea para orientar el ejercicio parental responsable y respetuoso de los derechos de la infancia (Consejo de Europa, 2006); y las competencias parentales como contenido a potenciar durante el proceso de intervención (Hidalgo et al., 2022).

1.2.1. Comprensión de la dinámica familiar desde el modelo ecológico-sistémico, evolutivo y transaccional

En el ámbito de la intervención familiar existe actualmente un amplio consenso en fundamentar la comprensión de la familia a través del modelo ecológico-sistémico y las perspectivas transaccional y evolutiva (Hidalgo y Jiménez, 2018; Jiménez e Hidalgo, 2012; Rodrigo y Palacios, 1998).

El enfoque ecológico-sistémico ha proporcionado uno de los pilares más sólidos en la comprensión de los procesos que tienen lugar dentro de la familia. Desde los **planteamientos sistémicos**, la familia se entiende como algo más que la suma de los individuos que la componen, se asume como un conjunto organizado e interdependiente de unidades ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interacción y en permanente intercambio con el exterior (Andolfi, 1984; Minuchin, 1985). De cara a la intervención, esta forma de entender a la familia implica el reconocimiento de la interconexión entre los distintos miembros, de forma que un cambio experimentado por uno de ellos repercute en los demás; la comprensión de los distintos subsistemas relacionales que integran la familia (conyugal, parental y fraternal); y la idea sobre las influencias del exterior a las que está expuesta.

Por su parte, el **modelo ecológico** del desarrollo descrito por Bronfenbrenner (1979) y aplicado posteriormente al estudio de la familia (Belsky, 1984) ha ayudado a clarificar las influencias del contexto, diferenciando entre diferentes niveles de análisis (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) en función de la proximidad y el grado

de participación directa y activa del individuo en los diferentes escenarios sociales. Desde este modelo se destaca la importancia para el desarrollo infanto-juvenil y el bienestar familiar de las relaciones y los roles que se establecen en los microsistemas en los que las personas participan activamente. Además, se reconoce el papel que desempeñan otros contextos en los que las personas no participan directamente, así como la interacción entre éstos.

El enfoque ecológico-sistémico implica una comprensión de la familia que nos hace mirar más allá de los individuos que la componen y que obliga a tomar en consideración las relaciones y los vínculos existentes dentro del sistema familiar, así como a tener en cuenta las relaciones de la familia con su entorno social.

Complementando las aportaciones del enfoque ecológico-sistémico, es necesario señalar los **presupuestos transaccionales** aplicados al estudio de la familia (Sameroff, 1983), que destacan el carácter recíproco y bidireccional de las relaciones interpersonales, así como el carácter dinámico y cambiante de dichas relaciones. De cara a la intervención, esto supone incluir el eje temporal en el análisis y la comprensión de la familia, entendiéndola como un sistema que tiende a mantener su identidad a lo largo del tiempo, pero que está sujeta a una constante evolución en la medida en que los individuos que la integran cambian y las influencias sociales que recibe varían con el devenir histórico.

La necesidad de tener en cuenta los procesos de cambio que experimentan los individuos a la hora de comprender el funcionamiento y la dinámica familiar ha sido especialmente destacada desde los planteamientos del **contextualismo evolutivo** (Lerner, 1986). Así, este enfoque concibe a los individuos en estrecha interacción con el entorno que les rodea, una interacción que experimenta cambios a lo largo del tiempo. De cara a la intervención, esto implica considerar a todos los miembros de la familia como personas en proceso de cambio permanente, y que cuentan con una trayectoria evolutiva y un bagaje de experiencias que explican las expectativas, creencias, valores y actitudes que determinan sus interacciones dentro del sistema familiar. Desde esta perspectiva, se reconoce que ejercer como padre o madre es una tarea compleja, que no se enseña o aprende en contextos académicos, que no se guía por fórmulas maestras o soluciones únicas, que requiere espacios de reflexión que ayuden a las figuras parentales a reconstruir sus propias experiencias de cuidado y crianza de hijos o hijas, así como sus creencias implícitas, que es importante fomentar la agencia personal sobre la tarea educativa y que esta función tiene repercusiones en el desarrollo de las personas y sus procesos de cambio (Jiménez e Hidalgo, 2012).

1.2.2. El enfoque de parentalidad positiva

Los planteamientos descritos, acordes con la concepción de la familia como el principal contexto de desarrollo durante la infancia y la adolescencia, atribuyen a las figuras parentales la responsabilidad de atender y cubrir adecuadamente las necesidades evolutivo-educativas de niños, niñas y adolescentes, concebidos dentro del sistema familiar como sujetos activos y con derechos. En este marco, el ejercicio de la **parentalidad** es entendido como el conjunto de actividades y relaciones en las que las figuras parentales se implican para llevar a cabo sus

tareas de crianza y educación de hijos e hijas, es decir, para respetar y atender adecuadamente las necesidades de niños, niñas y adolescentes en el plano físico, afectivo, intelectual y social. En su conjunto, esta concepción de la parentalidad y de lo que supone un ejercicio positivo y responsable de la misma tiene como base las teorías basadas en evidencias sobre la comprensión de la maternidad y la paternidad, que incluyen las aportaciones de la neurociencia, la teoría del apego, la teoría del aprendizaje social, los modelos transaccionales, la teoría de estilos parentales, el modelo de la ecología humana, los modelos de vulnerabilidad y resiliencia y la teoría de la co-parentalidad (Asmussen, 2011; Hoghugh, 2004).

El valor e importancia social otorgado a todo lo relacionado con el desempeño de la parentalidad se ha visto enormemente reforzado a nivel institucional a partir de la Recomendación del Consejo de Europa sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, donde se define la **parentalidad positiva** como:

“el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del menor, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p. 3).

Según las directrices desarrolladas en esta recomendación europea, el objetivo de la tarea de ser madre o padre es el de promover relaciones positivas con los hijos y las hijas, basadas en el ejercicio de la responsabilidad parental y que deben garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Así definido, el ejercicio positivo y responsable de la parentalidad supone ser capaz de implicarse en la crianza de los hijos y las 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. La asunción de esta responsabilidad parental es la única forma de lograr una autoridad legitimada, basada en el respeto, en la tolerancia y en la comprensión mutua que promueve el desarrollo infantil y adolescente (Maccoby, 2007).

Ahora bien, la decidida inclusión del ejercicio de la parentalidad dentro de la esfera pública y la máxima constante del respeto a los derechos de la infancia, no solo han llevado a definir lo que como sociedad esperamos de unas prácticas parentales adecuadas, sino a analizar por qué algunos padres y madres son capaces de afrontar exitosamente la complejidad de este rol, mientras que otros fracasan en su desempeño. Esta variabilidad, según el enfoque de parentalidad positiva, se explica por la denominada **ecología parental**, que hace referencia al contexto psicosocial en el que se ejerce la parentalidad, cuya calidad depende del resultado de la interacción de tres aspectos: las competencias de las figuras parentales, las necesidades específicas de los hijos y las hijas y las características contextuales que rodean a la familia (Rodrigo et al., 2015); entre las últimas se incluyen el contexto sociopolítico y cultural, los ejes sobre los que se asienta la desigualdad (género, edad, país de origen, territorio en el que se habita, etcétera), los recursos comunitarios, las condiciones de vivienda, la situación laboral, así como las redes de apoyo y estrés parental, entre otros (Vázquez, 2016).

En cada uno de esos ámbitos de influencia es posible encontrar elementos de riesgo y protección, tal y como fueron definidos desde los **modelos de riesgo y protección** fundamentados en las perspectivas ecológica y transaccional (Cicchetti y Lynch, 1993). Es así que, el resultado de un ejercicio más o menos adecuado de la parentalidad dependerá del equilibrio que se produzca entre los múltiples condicionantes implicados, tanto protectores, como de riesgo, desde situaciones sociales que rodean la familia, circunstancias y características personales de las figuras parentales y/o niños, niñas y adolescentes, el estado de la red de apoyo comunitaria, entre

otras. En este punto, se destaca la visión de familia que tiene el enfoque de parentalidad positiva, centrada en sus fortalezas, orientando la intervención a promover aquellos aspectos de la ecología parental que son sensibles al cambio, como son las competencias parentales, el desarrollo personal y social de las figuras parentales y las fuentes y recursos de apoyo con los que cuentan (Hidalgo y Jiménez, 2018).

A partir de esta mirada a las fortalezas y la resiliencia, la concepción de la intervención con la familia para conseguir cambios en la crianza y la relación con niños, niñas y adolescentes sitúa **la prevención y la promoción** en un lugar fundamental dentro del conjunto de actuaciones, que a su vez deben estar acompañadas de la sensibilidad comunitaria, la cooperación con y entre las familias, la coordinación interinstitucional y la potenciación de los recursos naturales activos de la comunidad que serán decisivos para conseguir cambios sostenidos (Rodrigo, et al., 2008).

“La resiliencia parental posibilita a las personas tomar decisiones conscientes y adecuadas para identificar, analizar, enfrentar y superar los desafíos y adversidades de la vida familiar de una manera positiva y constructiva, sin ocasionar daños irreparables a ninguno de los integrantes del núcleo familiar” (Hernández, et al., 2023, p.203).

En este sentido, la promoción de la parentalidad positiva en el ámbito de la preservación familiar conlleva la adopción de un modelo de prevención secundaria en el que se entiende que la intervención más efectiva es aquella que actúa en cuanto se detecta un problema, utilizando los recursos y fortalezas existentes como punto de partida de la intervención (Jiménez e Hidalgo, 2012), activando de esta forma la resiliencia parental que es la capacidad de padres y madres para desarrollar relaciones protectoras y sensibles ante la necesidad de los hijos e hijas, a pesar de estar expuestos a múltiples factores de estrés que dificultan su desempeño parental (Rodrigo, 2009).

1.2.3. Competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad

Desde los presupuestos teóricos descritos, en este *Programa* definimos las competencias parentales como:

“Los sentimientos, actitudes, conocimientos, habilidades y estrategias necesarios para un ejercicio adecuado de las tareas y responsabilidades que requiere la parentalidad. Este ejercicio responsable de una parentalidad positiva requiere el suficiente compromiso e implicación con las tareas de crianza para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades evolutivo-educativas de niños, niñas y adolescentes, de forma adaptativa y ajustada al contexto socio-cultural.” (Hidalgo, et al., 2023, p. 19).

Esta definición parte de una conceptualización multidimensional, transaccional y amplia del constructo de competencias. Así, entendemos que un ejercicio competente de la parentalidad incluye componentes conductuales, afectivos y cognitivos (Coleman y Karraker, 2000) relacionados tanto con las habilidades educativas como con recursos de carácter personal (Hoghughí, 2004). Además, dicho ejercicio competente no se limita a una acción parental específica y puntual, sino que implica un ejercicio adecuado de la parentalidad de forma

sostenida en el tiempo y en distintas situaciones (Conley, 2004). Finalmente, aunque son las figuras parentales quienes manifiestan o no un comportamiento competente, tales competencias adquieren un componente multidireccional, en tanto que promueven el ajuste personal y social de los individuos a los contextos y a su vez les permite identificar lo que el contexto les puede proporcionar (Rodrigo y Martín, 2009).

Desde esta noción de competencias y en consonancia con la fundamentación teórica descrita, es necesario realizar tres consideraciones añadidas: la necesidad de adoptar un enfoque plural que reconozca que no existe una única forma estandarizada de ejercer el papel de padre/madre (Daly, 2007); la importancia de reconocer el carácter situado del ejercicio del rol parental (Azar y Cote, 2002; Department of Health, 2000; White, 2005), de modo que la adaptabilidad constituye un componente central y vertebrador en la consideración de un ejercicio competente de la parentalidad (Azar, 2002); y el reconocimiento de la necesidad de apoyos para el ejercicio de la parentalidad (Daly, 2007).

Es importante explicitar que las **figuras parentales** a las que se refieren las competencias recogidas en este *Programa* no se circunscriben a los padres y a las madres sino que, de acuerdo con las conceptualizaciones más consensuadas en la actualidad acerca de qué entendemos por familia (Rodrigo y Palacios, 1998), el ejercicio parental compete a todas las personas adultas responsables del cuidado de los niños, niñas y adolescentes, así como el garantizar sus derechos y promover su desarrollo potencial y bienestar, independientemente de su vínculo biológico (Daly et al., 2015).

Adquirir o fortalecer las competencias parentales dentro del ejercicio de los derechos y deberes, reconociendo el interés superior de los niños y niñas, tomando conciencia de los procesos psicoafectivos personales y familiares que comporta ser padre, madre o figura parental y equilibrando las variables del contexto que rodea esta labor, es una tarea compleja y a la vez fundamental que requiere de apoyos (Díaz-Arguello, 2020). Para su abordaje en clave de mejora, en este *Programa* se toman en consideración **doce competencias parentales** identificadas por Hidalgo et al. (2023, pp. 24-25) como fundamentales para un ejercicio positivo de la parentalidad.

- 1 Estimulación y estructuración
- 2 Tiempo compartido en familia
- 3 Co-responsabilidad parental
- 4 Creencias y expectativas adecuadas sobre el desarrollo
- 5 Afecto, comunicación y aceptación
- 6 Implicación escolar
- 7 Normas y supervisión
- 8 Auto-regulación emocional
- 9 Percepción adecuada del rol parental
- 10 Afrontamiento de situaciones estresantes
- 11 Apoyo social
- 12 Gestión doméstica

Estimulación y estructuración

Se refiere a todas las conductas y actuaciones de las figuras parentales encaminadas a promover y optimizar el desarrollo integral de los niños, las niñas y las y los adolescentes a su cuidado. Estas actuaciones incluyen tanto proporcionar oportunidades de aprendizaje formal e informal como la implicación directa de las figuras parentales en interacciones con niños, niñas y adolescentes que sean enriquecedoras y promotoras de su desarrollo. Asimismo, para la promoción del desarrollo se considera necesario la estructuración de la vida cotidiana mediante rutinas y hábitos saludables. La estimulación integral del desarrollo incluye los aspectos psicomotores, cognitivo-lingüísticos y socio-emocionales que permitan la adquisición de una progresiva autonomía y capacitación. Se considera que la estimulación más adecuada es la que mejor se adapte a las características específicas de cada niño, niña o adolescente.

Tiempo compartido en familia

Hace referencia a las actuaciones que realizan las figuras parentales para organizar la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes de forma que incluya un tiempo compartido en familia, tanto en los hábitos cotidianos como en actividades de ocio. Es importante que estas actividades compartidas se ajusten a las características y preferencias de los distintos miembros de la familia, de forma que les permita disfrutar a todos y todas de este tiempo compartido.

Co-responsabilidad parental

Hace referencia a la capacidad que muestran las personas adultas responsables de niños niñas y adolescentes para establecer un verdadero equipo parental, cooperando en todas las cuestiones relacionadas con su crianza y educación. Esta competencia implica la capacidad de establecer una buena alianza parental entre las personas adultas que ejercen como figuras parentales de niños, niñas o adolescentes, sean o no su padre o su madre. Esta co-responsabilidad entre las figuras parentales supone tanto una gestión adecuada y satisfactoria del reparto de tareas, como la capacidad de llegar a acuerdos a la hora de tomar decisiones. La co-responsabilidad parental puede valorarse con independencia de la estructura familiar. Así, el apoyo, el respeto y la cooperación que implica una buena alianza parental puede observarse tanto en familias biparentales como en monoparentales, y entre figuras parentales que convivan o no en el mismo hogar.

Creencias y expectativas adecuadas sobre el desarrollo

Se refiere a las creencias y expectativas que tienen las figuras parentales sobre los procesos de desarrollo infantil y adolescente. Estas expectativas se consideran adecuadas cuando las figuras parentales se atribuyen influencia en los procesos de desarrollo y cuando sus expectativas se ajustan a la edad y características específicas de niños, niñas y adolescentes.

Afecto, comunicación y aceptación

Se refiere a todos aquellos comportamientos parentales presentes en las interacciones entre las figuras parentales y sus hijos e hijas que tienen por objetivo favorecer una relación basada en el afecto, la calidez emocional, la comunicación, el diálogo, la implicación, el acompañamiento y el interés por su hijo e hija. Estas conductas parentales se consideran positivas en tanto el niño, niña o adolescente sienta seguridad, afecto, atención comprensión y aceptación. Esto resulta posible en la medida que las personas adultas se adaptan y son flexibles a las características individuales del hijo o la hija y a las circunstancias que le rodean.

Implicación escolar

Se refiere a un comportamiento relacionado con la implicación, acompañamiento y supervisión de niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar. Se considera una implicación escolar adecuada cuando las personas adultas están pendientes del comportamiento de sus hijos e hijas en la escuela, les apoyan en todo lo relacionado con sus tareas escolares, mantienen un contacto regular con el profesorado, compañeros y compañeras de clase, y se implican en la gestión escolar.

Normas y supervisión

Se refiere a todas aquellas actuaciones de las figuras parentales que tienen por objeto el establecimiento de normas y rutinas, así como la gestión adecuada ante el incumplimiento de las mismas. Es importante que niños, niñas y adolescentes participen y conozcan desde el principio cuáles son las normas y límites que deben respetar, así como las contingencias asociadas. Esta dimensión incluye el conocimiento y supervisión de las actividades de ocio y/o entretenimiento que realizan los hijos y las hijas. Finalmente, las prácticas de control y supervisión deben ser consistentes y adaptadas tanto a cada situación como a las características individuales del niño, de la niña o del adolescente.

Auto-regulación emocional

Habilidad demostrada por las figuras parentales para responder a las demandas de experiencia en el rango de las emociones de una forma socialmente tolerable y suficientemente flexible para que resulte adaptativa. Esta respuesta adaptativa implica que las figuras parentales expresan y comprenden adecuadamente sus emociones, manifestando control y manejo adecuado de las mismas. Además, comprenden las emociones de sus hijos o hijas y las aceptan.

Percepción adecuada del rol parental

Esta dimensión hace referencia a en qué medida las figuras parentales exhiben una visión ajustada de su papel como padres o madres. Es decir, se evalúa la existencia de una percepción realista de las propias capacidades para el cuidado y la crianza de los hijos y las hijas, observándose confianza en dichas capacidades. Además, se evalúa en qué medida las figuras parentales se sienten satisfechas con la tarea de ser padre o ser madre y esta tarea ocupa un papel central en la definición de su identidad. Las personas adultas conocen las dificultades asociadas al ejercicio de la parentalidad.

Afrontamiento de situaciones estresantes

Se refiere al despliegue de acciones adaptativas por parte de las figuras parentales durante el proceso de afrontamiento de situaciones estresantes relacionadas con el desempeño de la parentalidad. Este afrontamiento implica tomar conciencia de la situación y gestionarla mediante estrategias cognitivas, emocionales y/o comportamentales que ayuden a las figuras parentales a afrontar de forma efectiva y satisfactoria la situación estresante.

Apoyo social

Esta dimensión evalúa la ayuda con la que cuentan las figuras parentales en relación al cuidado y crianza de sus hijos o hijas. Esta dimensión, por tanto, incluye la capacidad de buscar y acceder a fuentes de apoyo diversas, significativas y útiles en la crianza, así como cierta reciprocidad en el apoyo. Asimismo, refleja en qué grado el apoyo proporcionado permite cubrir de forma eficaz y satisfactoria la necesidad de apoyo existente. La búsqueda de apoyo implica en cierta medida motivación para la mejora de las competencias parentales.

Gestión doméstica

Esta dimensión evalúa las habilidades de las figuras parentales para gestionar eficientemente las tareas relacionadas con la organización doméstica. Concretamente, se valora la seguridad y el mantenimiento adecuado, la limpieza y el orden en el hogar.

1.3. La intervención psicoeducativa como estrategia para la promoción de una parentalidad positiva

En cuanto al enfoque metodológico, el *Programa* se basa en las intervenciones psicoeducativas como método formativo útil para poner en marcha procesos de cambio con efectos duraderos (Carrasco, 2015; Fadden, 1998; Sanz et al., 1991) con componente comunitario, a través del cual se toma conciencia de la realidad contextual de las personas, se fomenta la integración y se favorece el acceso a los servicios comunitarios, al tiempo que constituye una oportunidad de apoyo mutuo entre familias (Vázquez, 2016).

La **intervención psicoeducativa** puede definirse como un enfoque de intervención basado en acciones de enseñanza-aprendizaje intencionales, es decir, que responden a fines educativos. En este sentido, se comprende como un proceso formativo centrado en la agencia de cambios personales, familiares, interpersonales, colectivos y/o sociales que pretenden estructuraciones con efectos duraderos y significativos en el desarrollo de los y las participantes y sus comunidades (Carrasco, 2015; Fadden, 1998; Sanz et al., 1991).

Por su componente formativo, la intervención psicoeducativa está dirigida a la capacitación, es decir, a la promoción de competencias cognitivas, conductuales y emocionales relacionadas con dinámicas o tareas psicosociales. Además, puede estar dirigida a la prevención de dificultades, tanto a nivel universal cuando se trabaja con toda la población (prevención primaria), como cuando está dirigida de forma selectiva o indicada para trabajar con aquellos casos en los que ya se hayan detectado dificultades (prevención secundaria o terciaria) (Carrasco, 2015; Fadden, 1998).

Las intervenciones psicoeducativas se caracterizan por presentar diseños de intervención sistemáticos y habitualmente estructurados con unos objetivos y una metodología previamente definidos, e implementados por personas profesionales especializadas. Así, las intervenciones psicoeducativas pueden concretarse en un programa específico, en un recurso o en actuaciones que integran un conjunto de actividades estructuradas cuya realización tiene como objetivo la consecución de unos determinados objetivos que responden a las necesidades específicas de un individuo o de un colectivo (Trianes et al., 2013).

Con relación a los ámbitos de intervención de los que se ocupa el enfoque psicoeducativo, actualmente existe acuerdo en considerar que tales intervenciones no se limitan al contexto formal, sino que se extienden a cualquier contexto presidido por una situación de enseñanza-aprendizaje con carácter intencional (Coll, 2001). Así, se pueden desarrollar actuaciones desde un enfoque psicoeducativo en el contexto escolar, familiar o comunitario, entre otros (Carrasco, 2015; Muñoz, 1996).

En las intervenciones psicoeducativas, los procesos de cambio y aprendizaje son explicados desde una visión constructivista, social, situada y dialógica del aprendizaje (Jiménez e Hidalgo, 2012; Jiménez, Astiz et al., 2019). Por un lado, la **noción constructivista** del aprendizaje (Ausubel, 1976; Cubero, 2005; Gómez-Granell y Coll, 1994), entiende que la adquisición de nuevos conocimientos, procedimientos o actitudes se produce cuando las personas establecen relaciones significativas entre sus propios esquemas mentales o sistemas de creencias y la nueva información. Acorde a esta perspectiva, las intervenciones familiares de carácter psicoeducativo tienen que tener en cuenta tanto los principios del aprendizaje adulto, como la diversidad de preferencias de aprendizaje (Jiménez e Hidalgo, 2012).

El sistema de creencias de las personas acerca de la parentalidad se nutre de varias fuentes. Una de ellas son las experiencias, inicialmente aquellas vividas en la infancia como hijo o hija, luego están las asociadas a la práctica de los cuidados de niños o niñas y las experiencias comunitarias de cuidado infantil. Otra fuente es la información ofrecida por la cultura sobre lo que se considera adecuado en materia de crianza y educación de hijos o hijas, así como información adquirida en espacios de enseñanza-aprendizaje formales o informales y aquella recabada en internet, libros, etcétera.

Además de las creencias o actitudes existen otros elementos que intervienen en las prácticas de crianza como, por ejemplo, las características y situación personal de las figuras parentales (madres o padres) y las características y situación de los hijos e hijas (Martínez-Licona et al., 2016), o también el contexto socio cultural que rodea la situación de crianza.

De forma complementaria, desde esta perspectiva se asume que **el aprendizaje se construye en un escenario socio-cultural**, es decir, que el desarrollo personal de los y las participantes responde a un proceso constructivo con un carácter intrínsecamente social, interpersonal y comunicativo (Rogoff, 1993; Vygotsky, 1979). Además, en la interacción grupal están presentes una serie de componentes que potencian el cambio y los procesos de aprendizaje, haciendo del intercambio cooperativo en grupo una forma privilegiada de relación interpersonal para generar cambio (Coll y Colomina, 1998; Slavin, 2012). Este proceso se construye desde una perspectiva dialógica, en la que se asume que las personas contribuyen a su conocimiento a partir de su experiencia y habilidades, en bases igualitarias, con la intención de comprender, a partir de acuerdos compartidos, creando aprendizajes colectivos a través de interacciones solidarias (Racionero y Valls, 2007). Dado que los componentes relacionales en el ámbito familiar suponen un contenido central de intervención, el abordaje grupal supone, además, una forma privilegiada para promover el cambio (Yalom y Leszcz, 2005).

Finalmente, en las intervenciones psicoeducativas cobra particular relevancia **el modelo de cogniciones situadas**, desde el que se reconoce que la construcción del conocimiento es dependiente del contexto en que se genera, en tanto que los esquemas cognitivos se adquieren en escenarios espacio-temporales concretos, con unas formas de intercambio comunicativo específicas y ante las demandas de una tarea determinada. Desde esta perspectiva, la construcción del conocimiento requiere propiciar cambios situados en los modelos mentales de los y las participantes. Para ello, es necesario facilitar el paso de creencias implícitas a modelos mentales explícitos, interviniendo en el escenario situacional donde se construyen los esquemas de las personas con el apoyo de instrumentos mediacionales

y lenguajes específicos para cada uno de los dominios de conocimiento, y generando situaciones de aprendizaje lo más parecidas posible a los contextos futuros de utilización (Rodrigo y Correa, 2001; Trianes y Carrasco, 2008). Dado el carácter situado de los aprendizajes, su transferencia y durabilidad se configuran como elementos centrales del proceso de intervención (Pozo, 2007). Lograr la transferencia de los aprendizajes formales a la vida cotidiana requiere analizar estructuralmente las situaciones educativas, analizar condicionalmente las estrategias y recursos, así como un entrenamiento sostenido, reflexivo y distribuido en el tiempo que favorezca la generalización. Para ello, cobran particular importancia las experiencias de construcción y de-construcción del conocimiento y la consolidación de los aprendizajes en situaciones complejas cotidianas (Pozo, 2007; Salmerón, 2013; Woolfolk, 2014).

Todos estos principios contribuyen a que las intervenciones psicoeducativas constituyan un recurso especialmente útil y respetuoso con el enfoque de intervención familiar descrito desde el modelo ecológico-sistémico, evolutivo y transaccional, y con el enfoque de parentalidad positiva como propuesta idónea para orientar a las familias en un ejercicio parental responsable y respetuoso de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que tienen a cargo.

1.4. Modelo de cambio para fortalecer y mejorar el desempeño parental

Uno de los estándares de calidad de los programas de intervención consiste en contar con un modelo de cambio que explique claramente la lógica que hay detrás de unos contenidos determinados para alcanzar un objetivo, así como el modo en que la intervención contribuye a motivar el cambio de las familias participantes (Özdemir et al., 2023). A continuación, ofrecemos un esquema del modelo de cambio para el fortalecimiento y/o mejora de desempeño parental de las familias en situación de vulnerabilidad, que se propone desde el *Programa*, basado en las perspectivas, enfoques y conceptos teóricos y metodológicos que lo sustentan. Este modelo de cambio guía la formulación de los objetivos, las características y los componentes del *Programa* de intervención.

Figura 1a. Modelo general de cambio del Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo

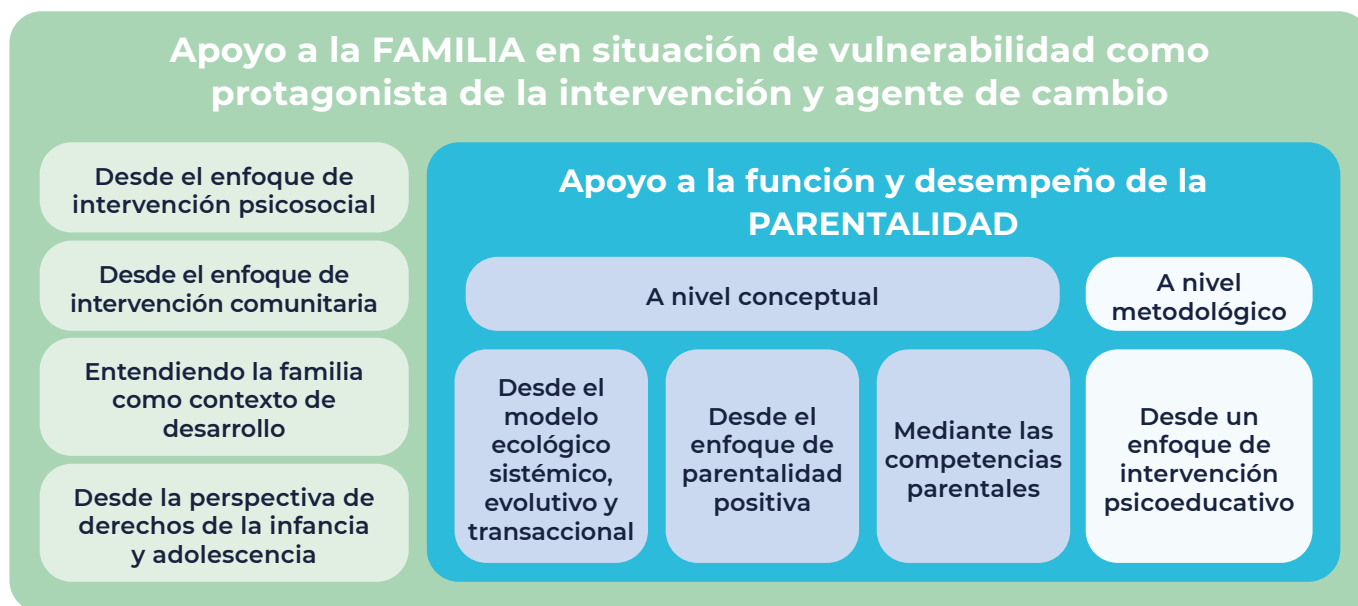
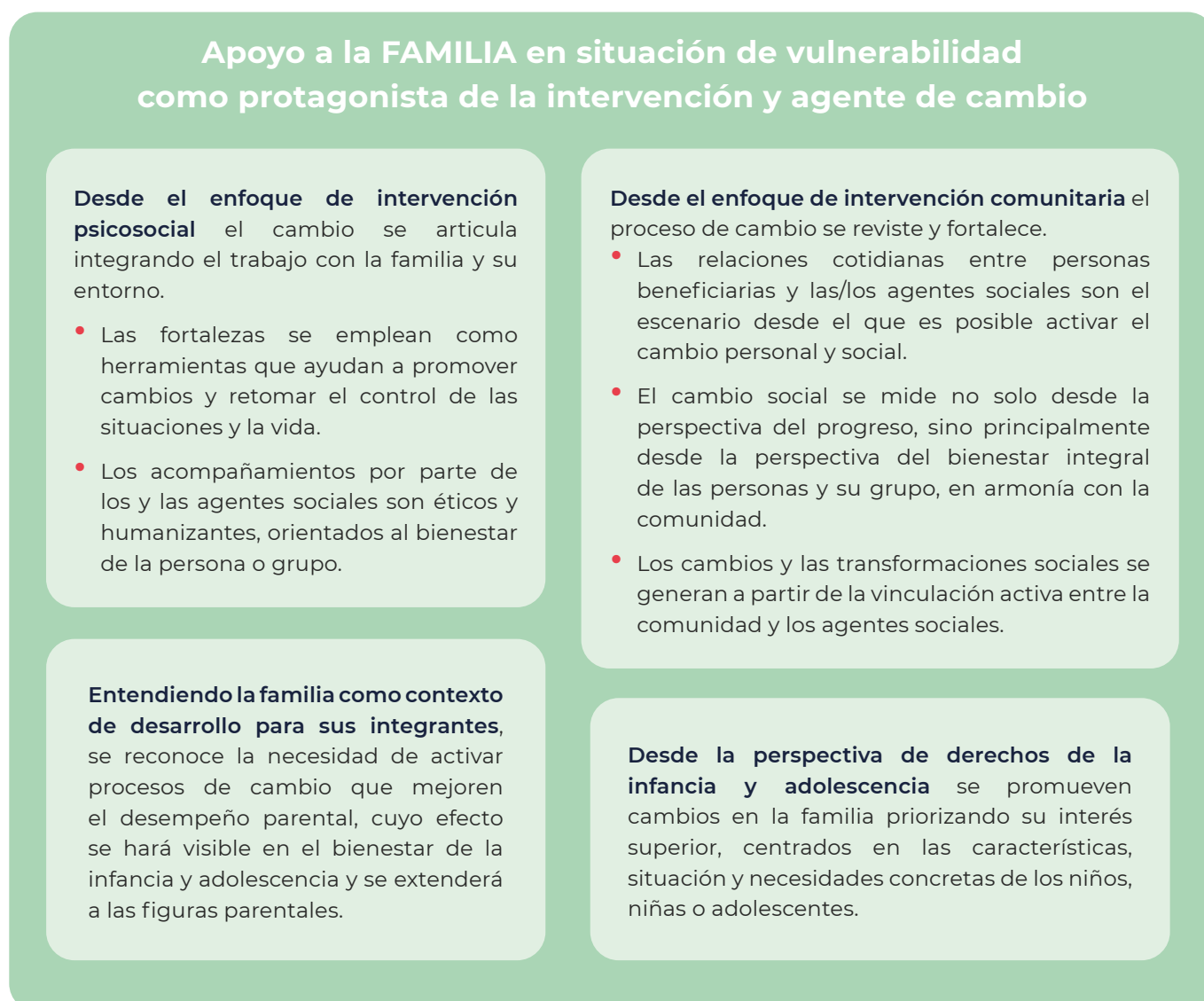


Figura 1b. Modelo de cambio para el apoyo a la familia en situación de vulnerabilidad



APOYO A LA FUNCIÓN Y DESEMPEÑO DE LA PARENTALIDAD

A NIVEL CONCEPTUAL

Desde el modelo ecológico sistémico

- El cambio experimentado por uno o varios integrantes de la familia afecta a los demás.
- Los diferentes subsistemas que integran la familia (conyugal, fraternal, filio-parental) se influyen entre sí y pueden generar cambios.
- La familia es permeable a las influencias del exterior que pueden promover cambios.

Desde los presupuestos transaccionales

- La familia como sistema tiende a mantener su identidad a lo largo del tiempo y a la vez está sujeta a una constante evolución y cambio.

Desde el contextualismo evolutivo

- Las personas al interactuar con el entorno experimentan cambios.
- Los procesos de cambio son continuos, no son hechos aislados.
- El cambio requiere espacios de reflexión en los que reconstruir las propias experiencias de cuidado y crianza de hijos e hijas, fomentando la agencia personal sobre la tarea educativa.
- El ejercicio parental tiene repercusiones en el desarrollo de las personas y sus procesos de cambio.

Desde el enfoque de parentalidad positiva

- La intervención debe partir de los recursos y las fortalezas de las personas para activar su resiliencia parental y promover el cambio.
- La intervención de apoyo a la parentalidad debe ser proactiva, dirigida a la prevención y la promoción de competencias concretando de esta forma los aspectos que precisan cambios.
- Para agenciar el cambio en las familias se debe tener en cuenta que un ejercicio adecuado de la parentalidad debe ajustarse a las necesidades evolutivo-educativas de niños, niñas y adolescentes, a las circunstancias familiares que son cambiantes y a lo que en cada contexto socio-cultural se espera de un ejercicio parental adecuado.

A NIVEL CONCEPTUAL

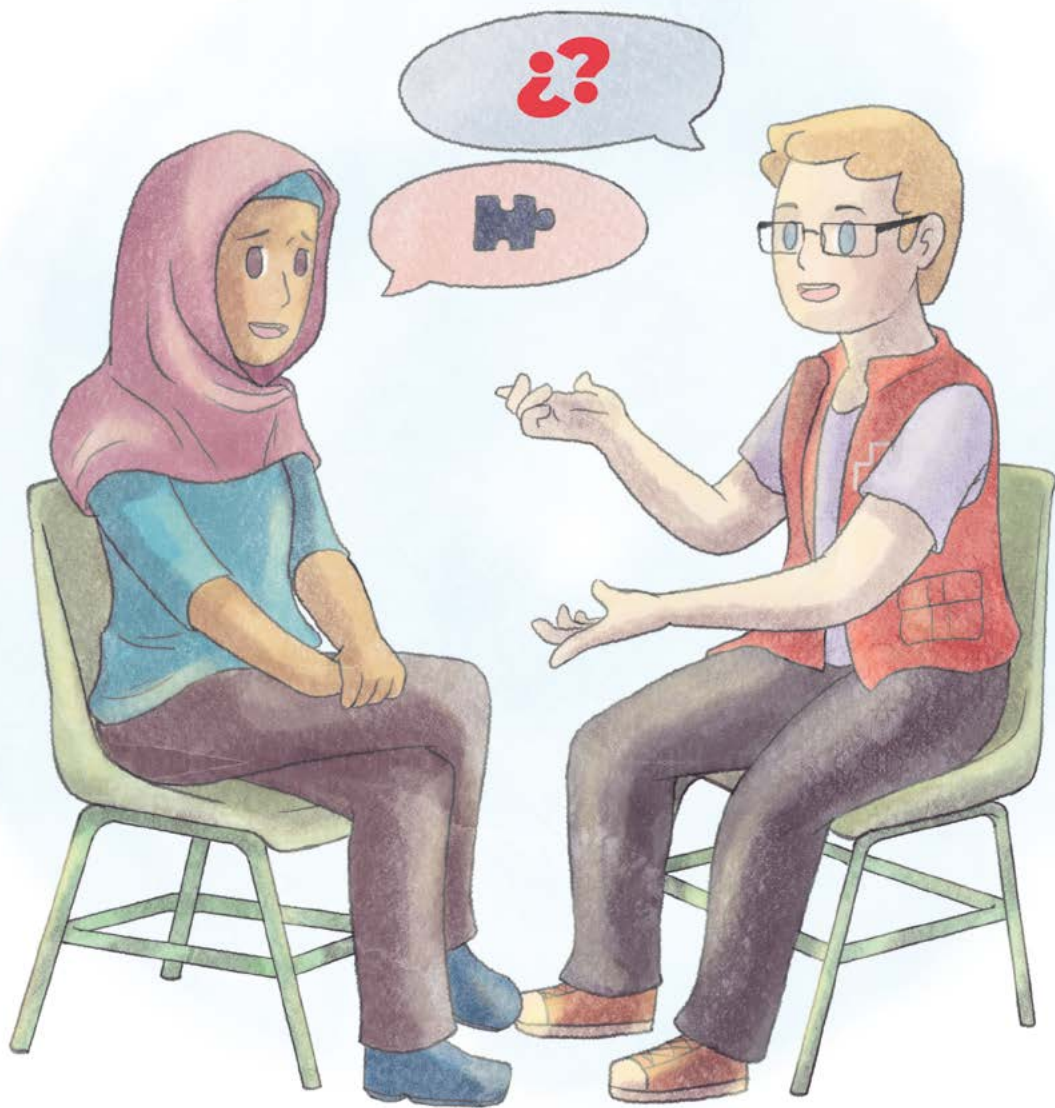
Mediante las competencias parentales

- Qué actúan en el proceso de cambio por su papel en el bienestar infantil y adolescente.
- Que incluyen cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual para un ejercicio adecuado y responsable de la parentalidad.
- Que responden a una comprensión multidimensional, transaccional y comprensiva de tales competencias lo que favorece un cambio significativo.

A NIVEL METODOLÓGICO

Desde un enfoque de intervención psicoeducativo

- Es un proceso formativo centrado en la agencia de cambios personales, familiares, interpersonales, colectivos y/o sociales.
- Pretende cambios con efectos duraderos y significativos para el desarrollo de las personas y sus comunidades.
- El cambio se activa cuando las personas establecen nuevas relaciones significativas entre sus propios sistemas de creencias y la nueva información, produciendo la adquisición de conocimientos.
- Para activar el cambio es necesario tener en cuenta el contexto en el que se generan los aprendizajes.
- El aprendizaje como hecho social se construye en un escenario socio-cultural en el que también se producirá el cambio.
- La relación que se construye en un grupo potencia el aprendizaje y el cambio.
- Las personas poseen unos conocimientos y experiencias de partida valiosas y útiles para los procesos de cambio.
- La comprensión de la nueva información se construye a partir de acuerdos compartidos, creando aprendizajes colectivos promotores de cambio.



2. Metodología

El Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo de Cruz Roja contempla a nivel metodológico dos modalidades de intervención. Una de ellas es la denominada intervención con la unidad familiar, a la que se invita a participar a todas las personas que integran el núcleo de convivencia familiar, es decir figuras parentales, niños, niñas y/o adolescentes de forma particular (formato unifamiliar), o varias familias a la vez (formato multifamiliar). La otra modalidad se denomina intervención psicoeducativa grupal, involucrando en este caso a las figuras parentales de varias familias simultáneamente, en actividades conjuntas estructuradas y sistematizadas.

Las personas responsables de la implementación del Programa aplicarán una u otra modalidad de intervención y sus respectivas técnicas en función del módulo del Programa que estén realizando las figuras parentales y el objetivo de la actividad en la que participan; de igual forma, deben tener en cuenta las características y situación de cada familia y sus integrantes, así como las necesidades y fortalezas de las figuras parentales en materia de apoyo a la crianza y educación de sus hijos e hijas.

Tanto la descripción de las modalidades de intervención como de las técnicas que se contemplan en cada una constituyen aspectos metodológicos de gran relevancia, a través de los cuales se busca facilitar la participación de las familias y promover la consecución de cambios positivos respecto al desempeño de su función parental. A continuación, se definen ambas modalidades de intervención, así como sus características y técnicas asociadas.

2.1. Intervención con la unidad familiar

La actividad central que el Programa prevé en esta modalidad de intervención son las sesiones que se realizan con cada familia (o con varias familias simultáneamente), que consisten en **reuniones o encuentros** con las personas facilitadoras, a los que pueden acudir tanto las personas adultas que integran el núcleo familiar y están implicadas en la crianza, como los niños, niñas y adolescentes. El objetivo de cada sesión y las personas convocadas a la misma dependerán de la actividad concreta que se esté desarrollando, contemplando en función del caso actuaciones de **sensibilización, evaluación o consolidación de los aprendizajes**.

Independientemente de las actuaciones que se desarrollen, la relación entre la familia y la persona facilitadora adquiere un papel fundamental. El facilitador o facilitadora debe lograr establecer con la familia una relación de confianza que permita consolidar una adecuada **alianza profesional** (Friedlander, et al., 2009).

En cualquier proceso de intervención, pero particularmente en el trabajo con familias en situación de vulnerabilidad social, la alianza profesional con la familia requiere **establecer una relación de ayuda** en la que las personas facilitadoras sean reconocidas por las familias en su función y de esta forma legitimadas para desarrollar esta labor. Para ello es importante garantizar una base de seguridad y confianza que permita abordar cuestiones sensibles que las familias traen de su propia experiencia y que explican o interpretan desde sus creencias y

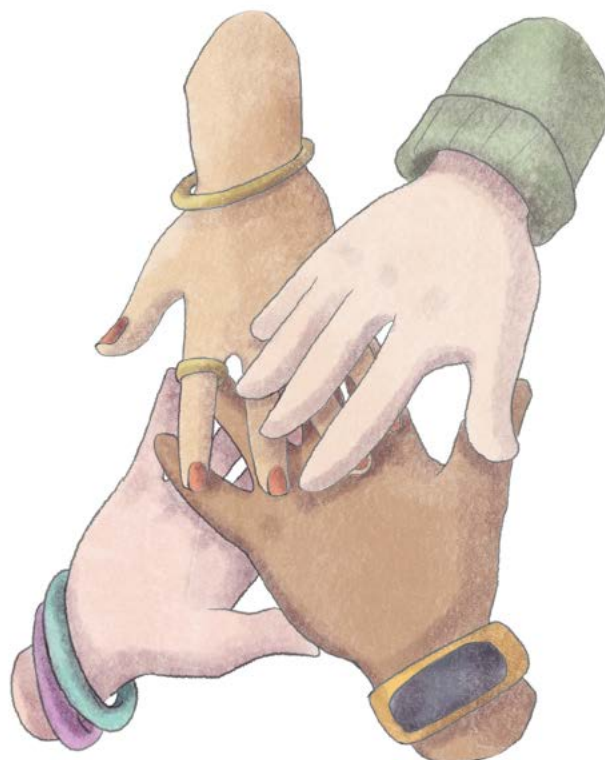
valores. Esta relación de ayuda entre personas facilitadoras y familia incluye acciones dirigidas a supervisar el proceso de cambio, al tiempo que implica empoderar a las personas participantes (lo opuesto a favorecer su dependencia), colaborando con las familias en la valoración de su situación y en la planificación conjunta de la intervención (Jiménez e Hidalgo, 2023).

2.1.1. Características metodológicas de la intervención con la unidad familiar

Para lograr la **alianza profesional** con la familia, la persona facilitadora debe trabajar de forma secuencial, con la familia, cuatro aspectos clave: (1) El establecimiento de una relación segura con la familia: de modo que la intervención constituya un contexto seguro para la apertura emocional y psicológica de cada miembro en presencia de otros; que éstos se sientan cómodos y con la expectativa de que habrá nuevas experiencias y aprendizajes. (2) La conexión emocional entre la familia y la persona facilitadora: de modo que la familia vea a esta persona como alguien importante a quien le interesa su situación; se establezca una relación basada en la confianza, el afecto, el interés y el sentido de pertenencia. (3) El enganche de la familia con el plan de intervención: de modo que la intervención en sí misma y las tareas que implica tengan sentido para la familia; la familia se sienta involucrada y trabaje con la persona facilitadora, confiando en que el cambio es posible. (4)

La alianza intrafamiliar: de forma que exista un propósito compartido; los miembros de la familia consideren que están trabajando en colaboración para conseguir objetivos comunes para la propia familia; exista un sentimiento de unidad familiar en relación con la dificultad y la intervención para mejorar (Friedlander, et al., 2009).

En el ámbito de la preservación familiar, **construir una relación de apoyo desde la cercanía ofreciendo una interacción segura** es un aspecto fundamental, a la par que complejo (Relvas y Sotero, 2014). La persona facilitadora debe mantener claro su papel en el contexto de atención del servicio de preservación familiar, así como sus competencias, alcances y limitaciones frente a la propia situación de la familia y también en función de otros actores que intervengan con ella, como pueden ser profesionales de los servicios sociales, de salud o educación, de instancias judiciales, entre otros. A su vez, deberá prestar atención para reconocer sus propios prejuicios, así como evitar imponer sus propios valores, manipular o crear sentimientos de culpa que incrementen el sufrimiento (Rodrigo et al., 2013).



Durante las sesiones de intervención con las familias es fundamental aplicar **la escucha activa**. Prestar atención a lo que expone la familia, respetar su forma de comunicar o expresarse ayudará a que las personas sientan confianza en la relación de ayuda que se les propone. A este respecto, es fundamental considerar la cultura y las creencias de cada familia, teniendo en cuenta cómo estos aspectos pueden afectar sus prácticas de cuidado o crianza y la manera de abordar los retos en su ejercicio parental. En este sentido, es necesario optar por una **actitud flexible y tolerante** en la que será útil adaptarse a las necesidades de cada familia.

Asimismo, la **participación activa de la familia** es determinante, involucrando a todos los miembros en las conversaciones, de tal forma que tengan un papel activo en el proceso de cambio y animarles a hablar libremente de sus experiencias favorecerá un intercambio horizontal con las personas facilitadoras.

Se propone adoptar una mirada al **potencial de la familia**, orientando la intervención hacia el fortalecimiento de los recursos y habilidades existentes en ella -sin perder de vista sus debilidades y problemas-, ayudando al sistema a reconocerse como un todo (Rodrigo, 2009). De igual forma, el **abordaje en clave prevención** ayuda a la familia a extender su mirada más allá del aquí y el ahora, y le permitirá advertir la aparición de dificultades futuras en su ejercicio parental, en lugar de abordar exclusivamente la solución de problemas actuales de diversa índole. Además, aplicar una **estrategia de acompañamiento y evaluación continua** ayudará a las familias a reconocer no solo sus progresos sino los elementos que contribuyeron a conseguirlos, al tiempo que facilitará a las facilitadoras y facilitadores ajustar las intervenciones. Finalmente, se considera importante favorecer la comprensión del **cambio como un proceso dinámico y continuo**, más que una meta concreta, con el que todas las personas integrantes del núcleo familiar se pueden ver afectadas y beneficiadas.

2.1.2. La entrevista como técnica de intervención con la familia

La modalidad de intervención con la unidad familiar contempla la entrevista como técnica para facilitar la participación de las figuras parentales y obtener información de utilidad tanto para la evaluación de necesidades y fortalezas, como de impacto de la intervención. En el contexto del *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja, la entrevista se aplica según los postulados del enfoque sistémico, como una **técnica de intervención** en la que se reconoce que todo lo que la persona entrevistadora -en este caso facilitador o facilitadora- hace y dice a la persona entrevistada -es decir la figura parental-, y todo lo que no hace y no dice, es considerado una intervención que puede llegar a producir un efecto (Tomm, 1988). Este enfoque conlleva el que la persona facilitadora esté atenta tanto a las conductas y expresiones de la familia, como a sus propias conductas y expresiones y el efecto que pueden tener en las personas.

Se propone un formato de **entrevista semiestructurada**, que en el marco de la intervención psicosocial de apoyo a la parentalidad debe mantener un carácter flexible y abierto a la hora de incorporar durante la conversación otros temas que no se hayan acordado previamente relacionados con el desempeño y las interacciones parentales.

Se sugiere que a lo largo de la entrevista la persona facilitadora anime a la familia a hablar abiertamente, promoviendo una **conversación fluida**, libre de juicios, lo que permitirá obtener la información necesaria para favorecer la participación y el tránsito de la familia por los diferentes módulos que integran el *Programa*.

Por último, antes de aplicar la entrevista como técnica de intervención, se recomienda repasar las características metodológicas de la modalidad de intervención con familia recogidas en este capítulo y posteriormente atender a los pasos y **recomendaciones** que se exponen en el siguiente cuadro.

Pasos a seguir para realizar una entrevista con familia, dirigida a mejorar su desempeño parental:

Identificar el objetivo de la entrevista, en consonancia con la actividad del *Programa* que la familia esté realizando, la evolución de las competencias parentales y la sostenibilidad de los cambios que madres, padres u otras figuras parentales consigan introducir en sus prácticas de crianza y educación de los hijos e hijas y en sus interacciones familiares.

Preparar los temas a tratar con la familia, para ello leer y familiarizarse con la propuesta de sesiones de intervención con familia que se proponen en los módulos de sensibilización y acompañamiento del presente *Programa* y que se describen más adelante.

Al inicio del encuentro, se debe **comenzar con preguntas sobre cuestiones generales** que permitan a las figuras parentales sentirse cómodas y relajadas. Luego, se puede proceder con el abordaje de los temas específicos, relacionados con el objetivo de la entrevista.

La persona facilitadora debe escuchar atentamente las respuestas y opiniones de las figuras parentales y, en caso de necesitar más información sobre un tema, hacer preguntas al hilo de la conversación, evitar plantear cuestiones fuera de contexto o que no tienen nada que ver con lo que las personas están compartiendo. De la misma forma, se debe animar a la familia a hacer preguntas en caso que necesiten ampliar la información o aclarar alguna duda.

Teniendo en cuenta que tanto el tiempo de las familias como el de la persona facilitadora es valioso, se debe **respetar el horario y duración acordada para la entrevista**.

Es oportuno **durante la entrevista tomar notas** que permitan recordar lo que se abordó durante la conversación y recuperar la información en caso de necesitarla en próximos encuentros.

Al final de la entrevista, se debe **resumir, concretar y exponer a la o las figuras parentales los temas tratados**; en los casos que proceda, se pueden recoger por escrito los temas pendientes, o los compromisos adquiridos y otras cuestiones de relevancia que sea oportuno tratar en próximos encuentros.

En los casos que sea pertinente, **se debe acordar la fecha y el horario del siguiente encuentro**.

Es importante **cerrar la entrevista** con un mensaje cordial de despedida.

2.1.3. El acompañamiento a las familias para la consolidación y transferencia de los aprendizajes

La persona facilitadora desempeña un papel fundamental en la consolidación y transferencia de los aprendizajes adquiridos por los y las participantes durante el proceso de intervención, pues el carácter situado de los aprendizajes hace de su transferencia y durabilidad elementos centrales que deben ser abordados explícitamente en el proceso de intervención (Pozo, 2007).

A continuación, se describen tres actuaciones que la persona facilitadora puede poner en marcha para favorecer la consolidación y transferencia de los aprendizajes: favorecer la autonomía de las figuras parentales de forma progresiva, realizar análisis estructurales de las situaciones educativas y llevar a cabo análisis condicionales de las estrategias educativas.

La consolidación y transferencia de los aprendizajes requiere **favorecer la autonomía** de las figuras parentales de forma progresiva. A tal efecto, la persona facilitadora puede: ayudar a las familias a identificar indicadores de logro (qué ha funcionado bien y por qué); dar un espacio de escucha y reflexión a las dificultades que hayan podido surgir; reconocer y apoyar los puntos fuertes de la familia y sus logros; promover compromisos; escalar los avances de forma operativa; revisar los compromisos y co-construir sobre ellos; supervisar la consecución de metas; y señalar el retroceso (Escudero, 2020; Rodrigo et al., 2008).

Además, la transferencia de lo aprendido en un contexto formal, como puede ser el de una intervención psicoeducativa grupal dirigida por una persona facilitadora, a un contexto cotidiano, como el del hogar, requiere realizar **análisis estructurales** de las situaciones educativas, es decir analizar los pasos, estrategias y/o momentos implicados en tales situaciones. A este respecto, la persona facilitadora puede: modelar paso a paso las decisiones tomadas por la figuras parentales en una situación educativa, explicitando los propios pensamientos, argumentado decisiones y acciones; reformular las acciones puestas en marcha por las figuras parentales en una situación educativa en forma de preguntas, destacando aquellos elementos que resultan más relevantes; señalar explícitamente las características diferenciales de las demandas de distintas situaciones educativas; ayudar a las familias a identificar cómo se ha logrado llegar a una situación positiva o de éxito; construir sobre contenidos anteriores y establecer relaciones; así como analizar y entrenar los pasos implicados en el uso de distintas estrategias educativas (Monereo et al., 2001).

Junto al análisis estructural, la persona facilitadora puede apoyar la consolidación y transferencia de los aprendizajes ayudando a las



figuras parentales a realizar análisis **condicionales** de las estrategias educativas empleadas, es decir analizar las circunstancias en las que se aplican tales estrategias. Este análisis condicional implica cuestionar qué recursos concretos se han puesto en marcha, qué variaciones de uso permiten, en qué situaciones se pueden utilizar tales recursos o estrategias, así como por qué han sido exitosos o han fracasado.

En caso que sea posible mantener un contacto continuado con las familias, la persona facilitadora podría llevar a cabo un **seguimiento** que le permita guiar, apoyar y motivar la generalización de los aprendizajes logrados por las figuras parentales a la vida cotidiana familiar. Para ello, el facilitador o la facilitadora podrá desarrollar las actuaciones descritas en los párrafos anteriores en situaciones de trabajo grupal, por ejemplo, en caso que se trabaje con un grupo estable, proponiendo actividades para casa y dedicando un tiempo al inicio de la siguiente sesión para su análisis, o en sesiones de asesoramiento individual, por ejemplo, preguntando a las personas participantes si han puesto en práctica lo trabajado durante las sesiones y analizando dicha puesta en práctica. En cualquiera de estos formatos, se trata de que la persona facilitadora desempeñe funciones de acompañamiento, apoyo, modelaje, supervisión y/o asesoramiento con el fin de reforzar y promover las competencias abordadas en el transcurso de las actividades. Una vez realizado este análisis, será labor de la persona facilitadora contribuir a que las familias puedan generalizar el uso de sus competencias y estrategias frente a otros problemas o dificultades similares, así como incorporar tales recursos de forma efectiva para la resolución de situaciones educativas más complejas (Sampascual, 2002).

2.2. Intervención psicoeducativa grupal

El **formato grupal** como modalidad de intervención se refiere a la participación conjunta en una determinada tarea o actividad de un grupo de personas en un mismo espacio y tiempo, con la finalidad de conseguir unos objetivos comunes entre los y las integrantes del grupo a partir de unas normas y valores compartidos.

Los y las participantes en un grupo interactúan mediante complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles (Pichon-Rivière, 1981), entre tanto el facilitador o la facilitadora del grupo será responsable de guiar a los y las participantes para posibilitar la consecución de los aprendizajes mediante la promoción de interacciones en medio de actuaciones estructuradas con objetivos explícitos y específicos.

El **intercambio cooperativo** en grupo supone una forma privilegiada de relación entre los y las participantes para generar cambio personal, interpersonal, colectivo y/o social. Se trata de una modalidad de intervención idónea para propiciar la expresión de las propias concepciones, de contraste con las aportaciones de las demás personas que participan y adopción de nuevos puntos de vista, de conflictos que potencien el desarrollo de argumentaciones y permitan la re-elaboración de perspectivas, de situaciones sociales en las que los objetivos se consigan mediante la negociación, el debate constructivo y la cooperación.

De igual modo, el grupo constituye un escenario ideal para que los y las participantes aprendan entre sí a través de la observación y el conocimiento de lo que hacen. Durante el desarrollo de los grupos se producen procesos de interacción de ayuda mutua entre participantes, de tal forma que las personas aprenden de la retroalimentación recibida, a la vez que ofrecen feedback (Coll y Colomina, 1998; Slavin, 2012).

Además, en la interacción grupal se encuentran implicados elementos motivacionales que funcionan como promotores del cambio y las metas del grupo actúan como impulso para el cambio personal. Cuando existe cohesión social entre los y las participantes y sentimiento de pertenencia al grupo, éste funciona como un contexto seguro para compartir pensamientos y sentimientos, en el que explorar alternativas y probar nuevas estrategias (Slavin, 2012). La calidad y naturaleza de las interacciones cooperativas que se dan en el grupo favorecen también el desarrollo de competencias sociales, de estrategias comunicativas para la resolución de problemas interpersonales y de habilidades para la convivencia (Coll y Colomina, 1998).

De forma complementaria, como apuntan Yalom y Leszcz (2005), en la interacción grupal están presentes una serie de componentes que potencian de forma privilegiada el cambio y los procesos de aprendizaje en el **contexto familiar**. Así, los y las participantes de un grupo comparten generalmente situaciones psicosociales, experiencias vitales y problemáticas parecidas; conocer a otras personas con dificultades similares favorece que disminuya la percepción de aislamiento y que emerjan sentimientos compartidos. Otro componente central de esta modalidad es la comprensión del mundo interior de cada persona, en tanto que la participación activa en el grupo favorece la comprensión de los mecanismos y motivaciones psicológicas que subyacen a las propias conductas y emociones.

Adicionalmente, la experiencia grupal aflora la diferencia de ritmos en los procesos de aprendizaje y cambio entre los y las participantes de este modo, cuando una persona percibe que otra ha mejorado como consecuencia de la intervención desarrollada, se promueven en él o ella sentimientos de esperanza que actúan como promotores del cambio. A su vez, estos sentimientos pueden conllevar cambios en los procesos de atribución, incrementando la percepción de responsabilidad y capacidad para tomar decisiones.

Finalmente, la participación de varias personas y familias facilita la recreación de diversas experiencias y situaciones, que al ser compartidas en un contexto seguro suponen, en algunos casos, una oportunidad para la catarsis, la expresión de sentimientos y emociones.

2.2.1. Características metodológicas de la intervención psicoeducativa grupal

Para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas en la modalidad grupal, dirigidas a la promoción de la parentalidad positiva con familias en situación de vulnerabilidad social, se considera relevante emplear una **orientación metodológica cooperativa, activa y fortalecedora, experiencial, constructiva, flexible y diversa** (Jiménez e Hidalgo, 2012), en consonancia con los programas psicoeducativos de formación y apoyo parental más actuales (Martín et al., 2009).

Como se ha expuesto previamente, el intercambio cooperativo en grupo supone una forma privilegiada de relación entre los y las participantes, pues contribuye a promover la construcción compartida del conocimiento, aprender de otras personas en la misma situación como modelos alternativos de comportamiento, desarrollar un aprendizaje centrado en el proceso mismo como potenciador del cambio y reforzar las redes sociales informales mediante el desarrollo del grupo como un sistema de apoyo en sí mismo.

Desde esta perspectiva, el cambio de los y las participantes requiere de su **participación activa**, dándoles un papel protagonista y capacidad de decisión. En consonancia con esto, el **fomento de la autonomía y de la capacidad creativa** en el ejercicio de la parentalidad constituyen elementos centrales de la intervención, de cara a crear en las figuras parentales un sentido de competencia personal, más que de dependencia del conocimiento experto.

De este modo, se propone la capacitación de las figuras parentales como agentes educativos mediante el fortalecimiento de sus estrategias de afrontamiento y el fomento positivo del sentimiento de competencia parental y de su propio desarrollo personal. Además, los recursos, fortalezas y potencialidades de las familias constituyen el punto de partida de la intervención.

Se apuesta por una **metodología experiencial**, que implica que los esquemas implícitos sobre lo que significa ser padre, ser madre o ser una figura de referencia para un niño, niña o adolescente constituyen el punto de partida de la intervención. Desde esta propuesta metodológica se pretende llevar a cabo la reconstrucción de los conocimientos y creencias sobre la parentalidad en un escenario sociocultural concreto, reflexionando sobre el propio modelo educativo para reelaborar ideas, sentimientos y comportamientos en la vida cotidiana (Máiquez et al, 2000). Se promueve el cambio hacia un rol parental positivo desde una perspectiva multidireccional, trabajando aspectos específicos y transversales basados en procesos vivenciales.

Esta **re-elaboración del conocimiento** experiencial requiere un **entrenamiento reflexivo** que parte de situaciones cotidianas (tanto simuladas como propias), de forma repetida y espaciada en el tiempo. Desde esta perspectiva, se reconoce la necesidad de adquirir flexibilidad en el comportamiento parental, conociendo nuevos modelos y perspectivas, así como re-haciendo los propios esquemas. Para la consolidación y transferencia de los aprendizajes, esta metodología experiencial incluye tareas de generalización en el hogar, que permiten a los y las participantes adquirir compromisos en su vida cotidiana.

Esta propuesta también comulga con una **metodología constructiva**, con tres implicaciones principales. En primer lugar, se propone la re-elaboración de los propios esquemas a través de actividades operativas y del lenguaje; en segundo lugar, las actividades deben incluir una demanda de abstracción y elaboración cognitiva progresiva; y tercero, se propone una secuenciación del impacto cognitivo y emocional que acompaña a los procesos de cambio personal, con objeto de amortiguar la complejidad cognitiva y el impacto emocional que implica abordar ambos aspectos de forma simultánea.

Finalmente, se adopta una **metodología flexible y diversa**. Así, las características, necesidades e intereses de los y las participantes deben constituir el punto de partida de la intervención. Con objeto de ajustarse a los distintos niveles de conocimiento y comprensión de las figuras parentales, se propone una amplia diversidad de técnicas en el transcurso de la intervención. Asimismo, la naturaleza de las actividades debe ser lo suficientemente abierta y flexible para permitir adaptaciones en función de las preferencias de aprendizaje y las capacidades de los y las participantes.

2.2.2. La persona facilitadora del grupo como guía o mediadora

Para que las actividades propuestas en el *Programa* cumplan su función es indispensable que sean llevadas a cabo en consonancia con la metodología para la que han sido diseñadas. Este aspecto, en gran medida, depende de la persona que guía o conduce el trabajo del grupo (Hidalgo et al., 2011).

En este sentido, la persona facilitadora no debe verse a sí misma como una experta en posesión de los únicos conocimientos apropiados sobre el tema, conocimientos de los que carecen las personas integrantes del grupo, a quienes hay que instruir “trasvasando” estos contenidos. En coherencia con los modelos de formación más actuales (Pozo, 2014), se propone que la persona facilitadora adopte el **rol de guía o mediadora** desempeñando una labor diferenciada respecto a la del resto de los y las participantes pero que no es directiva, sino que consiste en facilitar el proceso de construcción de conocimiento de las figuras parentales (Rodrigo et al., 2010a; Rodríguez et al., 2005). En la Tabla 1, se presentan los aspectos más importantes en los que difiere la figura de mediador o mediadora con respecto a la de experto o experta.

Tabla 1. *Diferencias entre el rol de experto o experta y el de mediador o mediadora*

Experto/a	Mediador/a
Posee y transmite el conocimiento experto	Construye el conocimiento con el grupo
Asume el control de las sesiones	Apoya la iniciativa personal y refuerza los sentimientos de competencia
Toma las decisiones y espera que los demás las acepten	Invita a la negociación y búsqueda de consenso
Da y recaba solo la información que cree necesaria	Proporciona pistas para que las figuras parentales planteen respuestas a sus problemas
Hace ver a las figuras parentales en qué aspectos están equivocadas	Parte de las concepciones de las figuras parentales y les apoya en el proceso de cambio
Proporciona técnicas concretas a problemas concretos	Aporta ideas, creencias y prácticas alternativas para que las figuras parentales seleccionen lo que deben hacer
Asume que existe un modelo único de funcionamiento familiar que todos deben seguir	Ayuda a las figuras parentales a encontrar su propio modelo alternativo

Como señalan Rodrigo y colaboradores (2010), el rol de guía o de mediación es complejo dado que supone no solamente un despliegue de conocimientos teórico-prácticos sobre la intervención familiar y el trabajo con grupos, sino que requiere además de una serie de competencias adicionales como son: saber formular adecuada y claramente los objetivos e instrucciones, crear y mantener un clima cálido en el grupo, propiciar el consenso y contribuir a resolver los conflictos que surjan en el grupo, tener un estilo flexible de liderazgo flexible y participativo para potenciar la madurez personal y grupal, aclarar y explicitar situaciones que aporten nuevos puntos de vistas, así como tener una consideración realista de las condiciones del entorno y de las características sociales y culturales del grupo.

Entre los elementos que configuran el rol de mediador o mediadora señalados más arriba, a continuación, se caracterizan de forma detallada los que han sido particularmente destacados por su relevancia y que incluyen las siguientes funciones: fomentar la co-construcción de conocimiento compartido, servir de modelo y fuente de información alternativos, regular el clima emocional del grupo y gestionar el grupo para que cumpla sus objetivos (Rodríguez et al., 2005).

Como mediador o mediadora, una de las principales funciones de la persona facilitadora consiste en promover la **co-construcción del conocimiento compartido** entre los miembros del grupo, agenciando y mejorando las formas de verbalización que emplean las figuras parentales para referirse a las situaciones educativas, a sus concepciones y a los comportamientos de los hijos y las hijas y los suyos propios (Máiquez et al., 2000; Rodríguez et al., 2005). Esta tarea requiere, entre otras cuestiones: parecer uno más del grupo, otorgando a los y las participantes un papel protagonista; facilitar el proceso de intercambio de puntos de vista; fomentar la toma de decisiones por consenso; devolver las preguntas a los y las participantes y al grupo; solicitar re-interpretaciones y re-elaboraciones; reformular, re-integrar y hacer explícitos los consensos del grupo; incrementar los grados de libertad de los y las participantes, promoviendo su autonomía; así como, reconocer la competencia de los y las participantes, reforzándoles y empoderándoles (Escudero, 2020; Máiquez et al., 2000 y Yalom y Leszcz, 2005).

El hecho de que las personas facilitadoras apoyen la co-construcción del conocimiento compartido, no está reñido con reconocer el componente técnico en el que su formación y profesionalidad desempeña un papel fundamental (Hidalgo et al., 2011). En este sentido, se espera que la persona facilitadora sirva de **modelo y fuente de información alternativos**, como un miembro más del grupo que aporta ideas, creencias y prácticas con la finalidad de proporcionar modelos educativos opcionales que no hayan salido espontáneamente en el discurso explícito de las figuras parentales participantes (Máiquez et al., 2000). En la medida de lo posible, se propone un estilo inductivo-deductivo que no desautorice la voz de las figuras parentales sino que plantee voces alternativas y cursos alternativos de actuación (Rodríguez et al., 2005), en cualquier caso, desde el lenguaje y los esquemas cognitivos y emocionales de los que parten las personas participantes (Yalom y Leszcz, 2005). Es decir, se trata de acompañar a las familias en la adopción de perspectivas, en su proceso de re-estructuración y re-elaboración (Escudero, 2020), desde el respecto a los valores familiares y a la diversidad cultural, pero siempre en un marco de respeto a los derechos humanos. En este sentido, en determinados momentos puede ser necesario adoptar un rol más directivo, por ejemplo, ante prácticas educativas parentales de riesgo o que amenazan el desarrollo positivo de niños, niñas y adolescentes.

Junto a los procesos de cambio, un elemento fundamental de la persona que guía o media es la **regulación del clima emocional** del grupo para que el autoconcepto, las relaciones interpersonales y los aspectos motivacionales sean los adecuados (Rodríguez et al., 2005). Esta función implica escuchar activamente a los y las participantes, captar los contenidos afectivos que se producen, atender las necesidades de cada miembro del grupo, promover el desarrollo personal y el bienestar de los y las participantes, así como ofrecer momentos para la intervención individual si es necesario (Máiquez et al., 2000). Además, dicha regulación requiere que la persona facilitadora fomente la cohesión social entre los y las integrantes del grupo, de modo que sientan al grupo como un contexto seguro donde poder compartir sus pensamientos y sentimientos, que exista confianza para interactuar con tranquilidad y haya sentimientos grupales de pertenencia (Yalom y Leszcz, 2005).

Para finalizar con los elementos clave relativos al rol de guía o de mediación, cabe destacar que el facilitador o facilitadora desempeña un papel fundamental en la gestión del grupo para que éste madure y cumpla sus objetivos, lo que incluye la capacidad de aceptar y valorar todas las opiniones, canalizar la atención del grupo hacia los aspectos relevantes de la tarea, utilizar recursos para que el grupo solucione sus conflictos, informar al grupo de la evolución personal y grupal, preparar las condiciones materiales para llevar a cabo la sesión grupal adecuadamente, estructurarla y graduar la tarea de modo que esté acorde con las capacidades de las personas participantes, fomentar la participación de todos los miembros del grupo, supervisar el desarrollo de las actividades, andamiar la producción del grupo y fomentar el traspaso progresivo de control (Escudero, 2020; Rodríguez et al., 2005).

Junto con la adopción de un rol de mediador o de mediadora, otro de los aspectos de la intervención grupal cruciales en lo relativo al rol de la persona facilitadora es el establecimiento de una adecuada **alianza de trabajo con el grupo**. Si bien es cierto que el estudio de la alianza de trabajo se ha centrado fundamentalmente en la intervención con enfoque terapéutico y en la modalidad de intervención individual, parece útil extrapolar algunas de las conclusiones obtenidas en estos estudios a la intervención con enfoque psicoeducativo y formato grupal que se presenta en este *Programa*. La alianza de trabajo en un formato de intervención grupal y multifamiliar es muy amplia y compleja, no solamente por el número de relaciones posibles sino también por la amplitud de peculiaridades que pueden darse en cada una de ellas. Así, la alianza de trabajo en el plano multifamiliar contempla las diferentes relaciones entre las personas facilitadoras y las familias, entre los miembros de una misma familia y entre todas las personas de las diferentes familias implicadas en la intervención.

De acuerdo con el modelo SOATIF (Friedlander et al., 2009) podríamos hablar de cuatro dimensiones clave en la alianza de trabajo con el grupo: (1) las familias participante le dan sentido y se toman en serio la intervención, transmiten la sensación de estar involucradas en los objetivos, actividades y tareas que se desarrollan (enganche en el proceso de intervención); (2) las familias ven al facilitador o facilitadora como alguien importante al que le tienen afecto y en el que confían (conexión emocional); (3) las familias sienten que el espacio que se ha creado es seguro para abrirse emocionalmente y contar sus experiencias en presencia del resto de personas (seguridad en el sistema de intervención); y (4) los y las participantes consideran que están trabajando en colaboración para conseguir un objetivo en común, en este caso, la mejora del bienestar familiar (sentido de compartir el propósito). Estas cuatro dimensiones deben ser analizadas y atendidas por las personas facilitadoras desde el inicio de la intervención grupal para establecer la alianza grupal en beneficio de las familias y el propio grupo.

2.2.3. Técnicas de intervención psicoeducativas en formato grupal

Para la consecución de los objetivos de cualquier intervención psicoeducativa, el diseño de intervención debe realizarse teniendo en cuenta los principios metodológicos que sustentan la propuesta de intervención y apoyándose en la utilización de técnicas que han demostrado su utilidad para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las técnicas de intervención psicoeducativas pueden ser definidas como herramientas prácticas que son utilizadas para facilitar los resultados positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades y contenidos de carácter psicoeducativo.

En el Anexo 1 se presenta un recopilatorio de las distintas técnicas que se utilizan en el presente *Programa* y son especialmente útiles para las intervenciones de formato grupal. Para cada técnica, se aporta su definición y se describe su utilidad. Esta compilación ha sido posible gracias a la consulta y al estudio de diferentes documentos de interés relacionados con el análisis de técnicas de intervención (Amorós et al., 2012; Hidalgo et al., 2011; Maya y Maraver, 2020; Rojas-Bermúdez, 2017).



3. Objetivos y contenidos

El apoyo, soporte y acompañamiento a la parentalidad de las familias en situación de vulnerabilidad social debe suponer un proceso de intervención que articule estrategias diversas acordes tanto con la naturaleza de los problemas que afrontan las figuras parentales como con los principios teóricos y metodológicos que fundamentan la propuesta de intervención.

En las situaciones de vulnerabilidad social, a la complejidad que supone el cuidado, la crianza y la educación en familia de las niñas, niños y adolescentes como parte del propio recorrido vital, se unen importantes factores estresores que pueden debilitar el desempeño parental y mermar su eficacia. Por ello y de acuerdo con la fundamentación descrita y la evidencia disponible, se espera que el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja permita a las figuras parentales fortalecer y adquirir las habilidades y recursos necesarios para un ejercicio positivo y responsable de las tareas de crianza y educación de hijos e hijas, teniendo siempre presente que son las propias familias las protagonistas y artífices de los procesos de cambio que se esperan como resultado de la intervención.

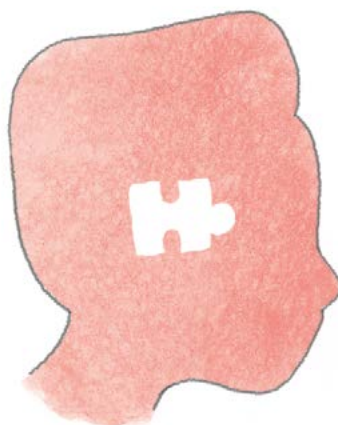
En este sentido, el **objetivo central** del *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* es **promover las competencias parentales y optimizar el funcionamiento familiar**, ofreciendo a madres, padres o figuras de referencia oportunidades para optimizar su rol parental mediante la activación de procesos de cambio en los planos cognitivo, emocional y conductual. Esta finalidad general se alcanzará mediante una serie de objetivos que se concretarán de acuerdo con el **itinerario específico de cada familia** a través de los diferentes módulos que contempla el *Programa* y que se describen en el aparatado siguiente. Los **objetivos para cada uno de los módulos que integran el Programa** se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Objetivos de los módulos que integran el Programa*

Módulos	Objetivos
Sensibilización	<ul style="list-style-type: none">• Concienciar a las familias sobre la influencia y el impacto de su desempeño parental en el bienestar y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran a su cuidado y atención.• Dar a conocer a las familias la propuesta de trabajo del <i>Programa</i> y los beneficios de su participación para el bienestar familiar, reconociendo las expectativas de la familia frente a esta experiencia.
Evaluación inicial de las competencias parentales	<ul style="list-style-type: none">• Identificar y compartir con las familias el estado de sus competencias parentales y su situación psicosocial, reconociendo sus fortalezas, puntos a mejorar y necesidades concretas de intervención.
Intervención grupal psicoeducativa	<ul style="list-style-type: none">• Promover procesos de cambio que permitan a las figuras parentales mejorar sus prácticas educativas, fortalecer los roles parentales y optimizar el funcionamiento familiar.• Fomentar oportunidades de apoyo mutuo entre las familias, promover la integración social y contribuir a superar las barreras de acceso a los servicios comunitarios.
Evaluación del impacto en las competencias parentales	<ul style="list-style-type: none">• Constatar y tomar conciencia con las familias de los efectos de su participación en las sesiones de intervención sobre las competencias parentales y el funcionamiento familiar.
Acompañamiento	<ul style="list-style-type: none">• Afianzar los procesos de mejora y cambio de las familias con el fin de consolidar y generalizar a la vida cotidiana los aprendizajes obtenidos.

Para la consecución de los objetivos descritos, el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* aborda **los siguientes contenidos**:

- Importancia e influencia de la familia y de las figuras parentales en el desarrollo y bienestar de niños, niñas y adolescentes.
- Competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo y responsable de la parentalidad. En concreto:
 - ◇ Estimulación del desarrollo infantil y estructuración de la vida cotidiana mediante rutinas y hábitos saludables.
 - ◇ Tiempo compartido en familia.
 - ◇ Corresponsabilidad entre las distintas figuras parentales.
 - ◇ Creencias y expectativas adecuadas sobre el desarrollo infantil y adolescente.
 - ◇ Afecto, comunicación y aceptación.
 - ◇ Implicación escolar.
 - ◇ Normas y supervisión.
 - ◇ Autorregulación emocional.
 - ◇ Percepción adecuada del rol parental.
 - ◇ Afrontamiento de situaciones estresantes.
 - ◇ Apoyo social.
 - ◇ Gestión doméstica.
- Red de recursos comunitarios disponibles para la atención y el apoyo familiar.



4. Destinatarios

El reconocimiento de la parentalidad como una dimensión humana y un mecanismo familiar y social determinante en la protección de la infancia nos señala la importancia de generar espacios abiertos a la diversidad de estructuras y modelos de convivencia familiar que estén dirigidos al fortalecimiento de las competencias necesarias para un ejercicio positivo del rol parental.

Desde esta mirada, el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja contempla la participación de diferentes perfiles de padres, madres o figuras parentales, en situaciones familiares y circunstancias diversas, entendiendo que la necesidad de apoyo para el ejercicio de una parentalidad positiva es generalizada para todas las familias, en tanto influye de forma determinante en la vida de los niños, niñas o adolescentes involucrados en la relación filio-parental. No obstante, dado que existen evidencias empíricas de que los contextos de vulnerabilidad pueden condicionar el ejercicio de la parentalidad de madres, padres o personas cuidadoras principales, incidiendo negativamente en el desarrollo integral y el bienestar de la infancia (Rodrigo et al., 2008), **este Programa está dirigido principalmente a familias en contextos de vulnerabilidad social con niños, niñas y adolescentes a su cuidado, con necesidades de apoyo, acompañamiento y fortalecimiento en el desempeño parental.**

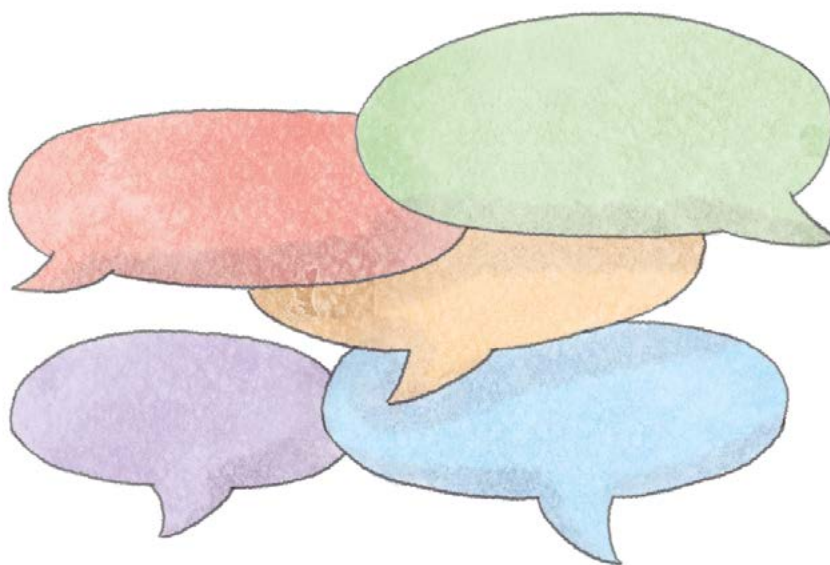
Puesto que es importante describir adecuadamente los destinatarios a los que se dirige una intervención para asegurar que el programa se ajusta a sus necesidades y, con ello, facilitar el impacto positivo de la intervención (Asmussen, 2011), hay que señalar que este *Programa se sitúa en el ámbito de la preservación familiar* y está dirigido especialmente a situaciones familiares en las que no es necesario adoptar una medida de protección ante el desamparo, pero sí se requiere apoyar a las figuras parentales para fortalecer sus competencias, promover los factores de protección y mejorar la percepción y confianza en sus propias capacidades. Así, el *Programa* nace con la intención de dar respuesta a las necesidades de apoyo parental que presentan las familias en situación de vulnerabilidad y/o riesgo, pretendiendo ser una herramienta de intervención útil para los equipos técnicos de los servicios de preservación familiar, públicos o privados, que quieran poner en marcha actuaciones encaminadas a la prevención y promoción de las competencias necesarias para un ejercicio positivo y responsable de la parentalidad.

Para garantizar que las familias participantes disfruten de una experiencia favorable a nivel personal, familiar y comunitario, su inclusión y participación en el *Programa* estará guiada por un proceso de valoración de su situación, circunstancias y necesidades de los niños y niñas a cargo, lo que permitirá elaborar un plan de intervención ajustado a su realidad y coherente con sus demandas. El reconocimiento de las situaciones y características concretas de las personas y las familias las situará en el centro del proceso de valoración, favoreciendo su participación en un marco de respeto a sus derechos. En caso que el resultado de esta valoración indique que el *Programa* o alguno de sus módulos no constituyen la respuesta más adecuada a la situación y necesidades de las figuras parentales, la familia y los niños o niñas a su cuidado, la persona facilitadora orientará a la familia hacia la búsqueda de otro recurso más acorde a su realidad o, en su caso, resituarla en el módulo correspondiente del *Programa*.

4.1. Perfil de las familias destinatarias

Los resultados de los pilotajes realizados con familias beneficiarias de proyectos del ámbito de la infancia en dificultad social de Cruz Roja han permitido, por un lado, comprobar la eficacia de este tipo de intervención psicoeducativa y, por otro, identificar el perfil de familias beneficiarias a quienes esta experiencia les puede generar un impacto positivo para el ejercicio de su parentalidad (Jiménez et al., 2021).

En concreto, el perfil más característico de las personas con las que los estudios previos han demostrado la idoneidad de esta intervención es el de madres a cargo de hijos o hijas en familias monoparentales, con un nivel de estudios bajo y bastante precariedad laboral, con experiencias de migración en muchos casos y con un nivel de riesgo medio. Aunque este es el perfil de las familias con las que se ha comprobado la utilidad de



esta intervención, se reconoce que pueden existir otros perfiles de padres, madres o figuras parentales con perfiles diferentes al mencionado y que también se beneficiarían del *Programa*. Por ello, **la participación de las familias en el *Programa* se decidirá a partir de la valoración de su situación familiar**, la evaluación de las competencias parentales y las necesidades de los niños, niñas o adolescentes a su cuidado; respetándose como requisito imprescindible en todos los casos que la participación en el *Programa* garantice una experiencia beneficiosa para la familia y el bienestar de las personas menores de edad.

Teniendo en cuenta el perfil más habitual de familias beneficiarias de proyectos del ámbito de la infancia en dificultad social de Cruz Roja, a continuación, se presentan algunas **características de las familias candidatas a participar en el *Programa***:

- Familias que presentan dificultades en la atención, crianza y educación de sus hijos e hijas, generando situaciones de vulnerabilidad y riesgo.
- Abuelos y abuelas que ejercen labores parentales.
- Familias monoparentales con dificultades para afrontar el rol parental en solitario.
- Familias con escasas redes de apoyo social.
- Familias inmersas en procesos migratorios complejos.
- Padres o madres jóvenes.

- Familias con dificultades económicas y carencias materiales con impacto en el ejercicio de la parentalidad.
- Mujeres víctimas de violencia de género con hijos o hijas a su cuidado.

4.2. Formas de acceso al Programa

Las familias **pueden acceder** al *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* a través de **diferentes vías**. Las más habituales pueden ser:

- Derivación desde los Servicios Sociales Municipales.
- Derivación desde el Sistema de Salud.
- Derivación desde el Sistema Educativo.
- Derivación desde algunos de los proyectos de intervención social de Cruz Roja.
- Derivación desde otras entidades o instituciones en las que participa la familia.
- Captación a través de sesiones de informativas sobre el *Programa* desarrolladas desde el proyecto o servicio de preservación familiar.
- Solicitud de participación realizada por la familia por iniciativa propia, sin que medie una derivación o una sesión informativa.

4.3. Criterios de selección de participantes

Para garantizar el éxito de la intervención, es importante que la persona responsable del *Programa* tenga en cuenta los siguientes **criterios de inclusión que deben cumplir las familias para poder participar** en el mismo:

- Tener a su cargo, al menos, una niña o un niño entre los 6 años y los 17 años, preferentemente en edad escolar.
- Nivel básico de español que permita a la persona mantener una conversación sobre experiencias relacionadas con la vida cotidiana familiar.
- Preferentemente las figuras parentales y sus hijos e hijas deben estar conviviendo en el mismo domicilio. En los casos de madres o padres que no conviven de forma continuada con los hijos o hijas (haciéndose cargo de su cuidado de forma discontinua, como por ejemplo algunos días de la semana laboral, los fines de semana o los periodos vacaciones), se valorará la pertinencia de su participación en el *Programa*. La convivencia discontinua no es motivo para desestimar la participación de una familia; en todo caso, ésta se debe valorar en virtud de la situación de las figuras parentales y las necesidades de los niños y niñas.

Serán **criterios de exclusión para participar en el Programa**:

- Tener un diagnóstico de una enfermedad mental que imposibilite el trabajo individual y grupal.

- Que los niños o niñas estén bajo una medida de protección que implique la no convivencia con las figuras parentales.
- Que la familia esté participando en un programa similar con objetivos y características semejantes.

En todos los casos, la participación de las familias será voluntaria. En este sentido, antes de incorporarse la familia debe recibir la información básica y necesaria sobre el *Programa* y su participación en el mismo.

4.4. Compromisos de las familias

Las figuras parentales seleccionadas deberán ser debidamente informadas sobre las características y los contenidos del *Programa*, así como de la importancia de esta experiencia para el bienestar de la familia. En este sentido, con anterioridad a su incorporación al *Programa*, las figuras parentales deberán firmar un consentimiento informado de su participación. Asimismo se les debe informar sobre **los compromisos que derivan de su participación**, entre los que se encuentran:

- Asistir regularmente a las sesiones tanto individuales como grupales.
- Mantener la confidencialidad y privacidad de lo expuesto en el grupo por el resto de los y las participantes.
- Respetar el horario de inicio y fin de las sesiones.
- Respetar las normas de convivencia en todas las actividades previstas en el *Programa*.
- Procurar la implicación activa de todas las figuras parentales en la intervención; es decir, que participen en el *Programa* todas aquellas personas involucradas con el cuidado y crianza cotidianos de los niños y las niñas.

La asunción y aceptación de los compromisos por parte de las figuras parentales es uno de los factores que contribuye a su adherencia al *Programa* y, con ello, a obtener efectos positivos en las competencias parentales, las relaciones familiares y el bienestar infantil o adolescente. En este sentido, es fundamental cuidar todo el proceso de selección e incorporación al *Programa*.



5. Estructura y características formales del Programa

En relación con su estructura, el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en Positivo* de Cruz Roja ofrece a las familias una experiencia de participación a través de cinco módulos o componentes de intervención diferenciados (Figura 2), que se representan en el siguiente esquema.

Figura 2. Módulos del Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo



La aplicación del *Programa* sigue un **principio de flexibilidad**, de forma que el itinerario de participación de las figuras parentales por estos cinco módulos puede ser diferente para cada familia y está determinado por las necesidades concretas de las niñas, niños o adolescentes y sus figuras parentales, el contexto en el que se realiza el ejercicio de la parentalidad, las circunstancias de la familia o el grado de adherencia a la intervención.

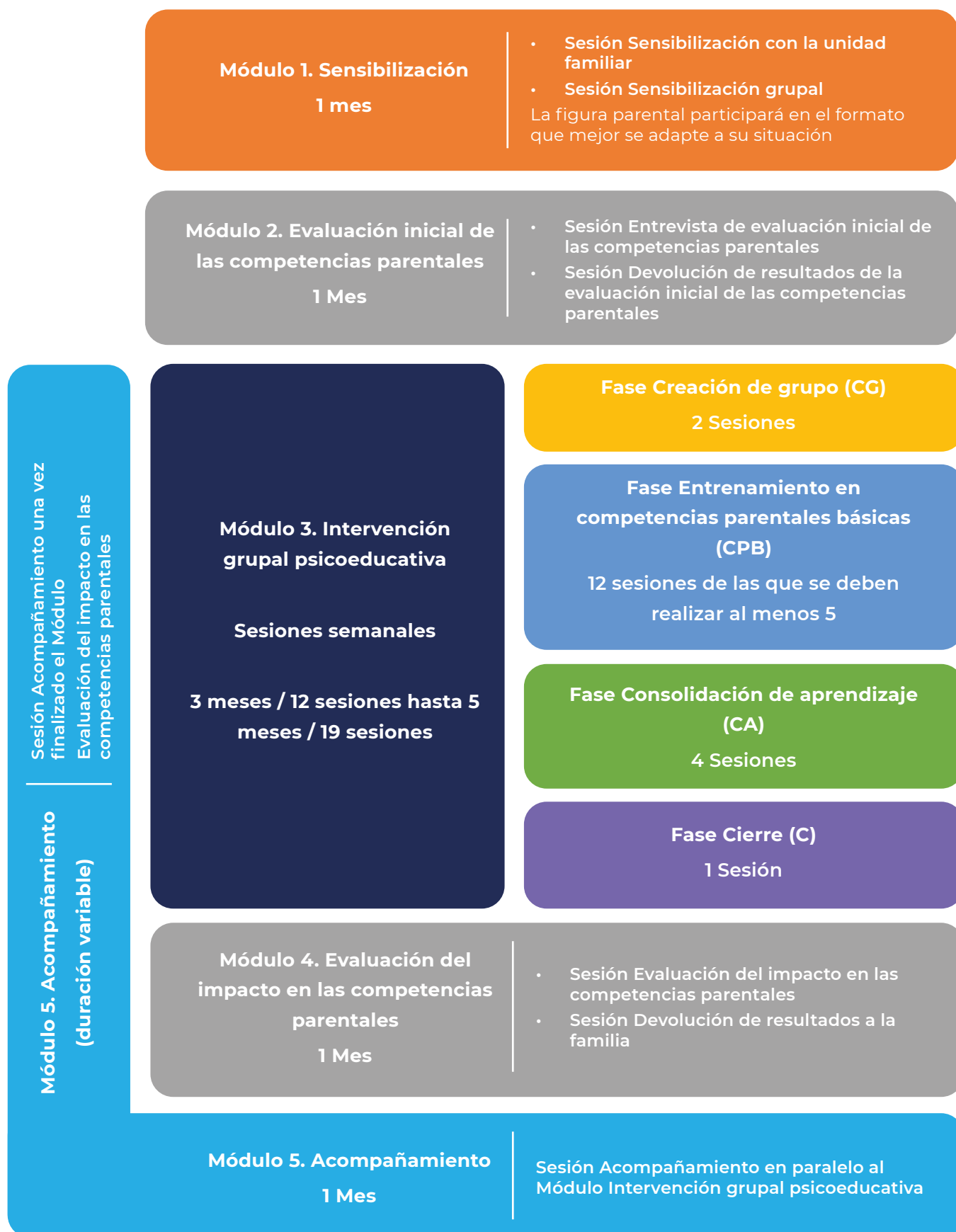
Esta flexibilidad implica que **el Programa contempla diferentes niveles participación**. Algunas familias pueden limitarse a realizar solo el primer módulo, mientras que otras podrán avanzar un poco más. La situación más deseable es que las familias completen todo el itinerario trazado, para que el *Programa* cumpla con el objetivo de promover las competencias parentales, pero siempre teniendo en cuenta el contexto y las necesidades específicas de cada familia. Dentro de los posibles escenarios a considerar, se contemplan diferentes situaciones que se recogen a continuación a modo de ejemplo, sin pretender con ello abarcar la inmensa casuística que se puede encontrar:

- Familias que solo realizan el Módulo de Sensibilización.
- Familias que inician el *Programa* con el Módulo de Evaluación inicial de las competencias parentales, sin realizar el Módulo de Sensibilización.
- Para participar en el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa las familias deben realizar siempre antes el Módulo de Evaluación inicial de las competencias parentales. No obstante, una familia puede acceder directamente al Módulo de Intervención grupal psicoeducativa en el caso que se hayan valorado recientemente sus competencias parentales en un marco de atención distinto, pero con la misma herramienta de evaluación que se usa en el presente *Programa*.
- Una vez realizado el Módulo de Evaluación inicial, lo deseable es que las figuras parentales completen el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa y también se impliquen en el Módulo de Acompañamiento.
- En casos oportunamente justificados, la familia puede pasar del Módulo de Acompañamiento a una nueva edición del Módulo de Intervención grupal psicoeducativa.

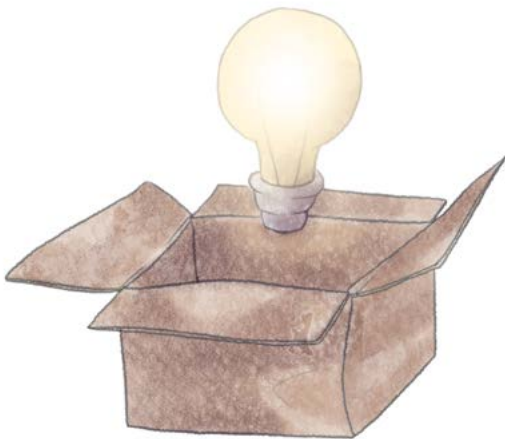
En el siguiente esquema (Figura 3) se presenta el itinerario de sesiones contempladas en el *Programa*, ordenadas por módulos y señalando el tiempo aproximado que puede durar su ejecución. En los apartados que siguen se explica en qué consisten los diferentes módulos, cómo llevarlos a cabo y algunos elementos prácticos a tener en cuenta. La descripción detallada de las sesiones que integran todos los módulos se realiza a través de fichas que incluyen el guion a seguir en cada sesión, los materiales y descripción de las dinámicas. El conjunto de todas las fichas se presenta en el Manual de aplicación que corresponde al segundo volumen del *Programa* y complementa el presente Manual técnico.



Figura 3. Itinerario de intervención de las familias a lo largo de los diferentes módulos que integran el Programa



5.1. Módulo 1. Sensibilización



La experiencia de Cruz Roja en materia de atención a la infancia y las familias pone de relieve una escasa demanda de ayuda por parte de las figuras parentales para mejorar sus funciones de crianza y educación de los hijos e hijas. En la mayoría de los casos, las solicitudes de apoyo llegan cuando la situación parental y familiar está próxima al riesgo social o lo ha superado.

Por este motivo se considera oportuno incluir dentro del *Programa* un Módulo de Sensibilización que permita a las familias, por una parte, **tomar conciencia de la influencia de su desempeño parental** en la vida y desarrollo de los

niños, niñas o adolescentes a su cuidado y, por otra, **conocer la propuesta de trabajo** que se les ofrece desde el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* y los beneficios de su participación en el bienestar familiar. Esto se llevará a cabo reconociendo sus expectativas frente a la experiencia en la que van a participar e iniciando una labor de reflexión frente a los sesgos de deseabilidad alrededor de la crianza y los discursos aprendidos sobre el desempeño parental, que en muchas ocasiones no son los que se aplican en la realidad de la crianza.

Para conseguir estos objetivos se contempla realizar sesiones de sensibilización que se pueden llevar a cabo con una unidad familiar de forma particular, o con varias a la vez, en la opción grupal. La persona facilitadora debe elegir entre los dos formatos de acuerdo con el contexto de atención, las circunstancias en las que llegan las familias al *Programa* y su situación.

En general, se considera que las personas que acuden a la sesión de sensibilización en la opción prevista para la unidad familiar han recibido la información básica y necesaria para continuar al siguiente módulo del *Programa*, por lo que no sería necesario realizar una sesión de sensibilización grupal. El mismo criterio se aplicaría cuando las personas acceden al *Programa* a través la sesión de sensibilización grupal. El tiempo entre la sesión Sensibilización con la unidad familiar o Sensibilización grupal y la sesión Entrevista de evaluación inicial de competencias parentales (Módulo 2) **no debería superar un mes**. En este sentido, si una familia realiza el Módulo de Sensibilización en formato familiar o grupal, pero pasa más de un año sin que continúe con el siguiente módulo, se considera adecuado realizar una nueva sesión de sensibilización, que podrá ser en formato familiar o grupal.

5.1.1. Sesión Sensibilización con la unidad familiar

La sesión constituye un **espacio de encuentro individualizado** entre la persona facilitadora y la figura o las figuras parentales interesadas en la realización del *Programa*. La persona facilitadora, con anterioridad al desarrollo de

la sesión, debe dedicar un tiempo a su preparación. El encuentro contempla el diálogo entre las partes, que sigue un formato de entrevista semiestructurada, por lo que es necesario planificar con antelación un guion de preguntas sobre temas a tratar según la información disponible de la familia, aunque no siempre será posible tener información de la familia, y las posibles necesidades detectadas en materia de apoyo a la parentalidad.

Se recomienda flexibilidad en la aplicación de este guion, el cual constituye una ayuda que no debe ser entendida como una meta en sí misma. En este sentido, se respetará la iniciativa de la familia a la hora de describir sus ideas y opiniones, comentar sus necesidades o situación, y se irán introduciendo los temas previstos en el guion en función de la conversación que se produzca. La persona facilitadora recogerá en esta sesión la información necesaria para completar los datos de la familia, eligiendo para ello el momento más oportuno en coherencia con el desarrollo de la sesión. El procedimiento detallado para la realización de esta actividad se describe en una ficha didáctica de la sesión de sensibilización con la unidad familiar, disponible en el Manual de aplicación (volumen 2 del *Programa*).

5.1.2. Sesión Sensibilización grupal

Esta sesión se desarrolla en el marco de una metodología grupal, en la que una o varias figuras parentales pertenecientes a diferentes familias son convocadas a una sesión para trabajar los objetivos de sensibilización del *Programa*. Por consiguiente, esta sesión se plantea como un espacio de encuentro grupal entre las personas facilitadoras y un grupo de figuras parentales pertenecientes a diferentes familias, que acuden al servicio de preservación familiar por ser usuarias del mismo, derivadas de otros servicios, o por iniciativa propia. El procedimiento detallado para la realización de esta actividad se describe en la ficha didáctica de la sesión Sensibilización grupal, disponible en el Manual de aplicación.

Previo al desarrollo de sesiones grupales las personas facilitadoras deben conocer y familiarizarse con las características metodológicas de la intervención grupal que se enuncian a continuación (*):

- Emplear una orientación metodológica de corte cooperativo, activa y fortalecedora, constructiva, flexible y diversa.
- Promover la participación activa.
- Fomentar la autonomía y la capacidad creativa de la familia.
- Aplicar una metodología experiencial para animar la reconstrucción de conocimientos.
- Entrenar la reflexión y apertura hacia nuevos modelos y perspectivas entorno a la crianza y el cuidado de los niño y niñas, que permita cuestionar los propios y rehacerlos en beneficio de los hijos o hijas.

() Para un mayor conocimiento sobre estos elementos, revisar el capítulo de metodología del presente manual.*

5.2. Módulo 2. Evaluación inicial de las competencias parentales

Con la participación en este módulo las familias podrán reflexionar sobre su situación, conocer sus fortalezas y necesidades respecto al desempeño parental y obtener información sobre las doce competencias parentales básicas para saber en qué medida cuentan con dichas competencias en el ejercicio de su rol, a través de la evaluación de las competencias que llevarán a cabo con las personas facilitadoras.

Los resultados obtenidos en la evaluación inicial, tanto a nivel de la unidad familiar, como del conjunto de familias participantes sobre las fortalezas y las necesidades de apoyo más relevantes **son imprescindibles para planificar los contenidos de la intervención grupal psicoeducativa**. Asimismo, la información obtenida en este módulo permitirá prever el nivel de acompañamiento que necesita cada familia.

Por tanto, la participación de las familias en el Módulo de Evaluación inicial de las competencias parentales es fundamental y necesaria para poder continuar su participación en el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa. Asimismo, se recomienda no superar un periodo de tiempo mayor a 3 meses entre la evaluación inicial de las competencias parentales y el inicio de la intervención grupal (Módulo 3). Es importante tener en cuenta que la realización de este módulo conlleva estudiar el marco teórico del *Programa*, recogido en el capítulo de fundamentación teórica y metodología, y el proceso de evaluación, descrito en el capítulo del mismo nombre.

El Módulo 2 está integrado por dos sesiones, una en la que se lleva a cabo la evaluación de las competencias parentales mediante una entrevista semiestructurada de un instrumento validado, y una sesión de devolución de resultados. En los siguientes apartados se describen ambas sesiones.

5.2.1. Sesión Entrevista de evaluación inicial de las competencias parentales



Esta sesión de evaluación contempla la administración de la **Entrevista para la evaluación de Competencias Parentales (ECP-12**, Hidalgo, et al., 2023). La ECP-12 evalúa doce competencias parentales básicas y necesarias para un ejercicio positivo y responsable de las tareas de la crianza y la educación de niños, niñas y adolescentes. El instrumento se ha construido y validado mediante un proceso de investigación, desarrollo e innovación social

(I+D+Is), con estándares de validez y fiabilidad consensuados a nivel internacional (American Educational Research Association, 2014; DeVellis, 2017). Su elaboración es fruto de la colaboración entre Cruz Roja y la Universidad de Sevilla y ha sido especialmente diseñada como un recurso de utilidad para los y las profesionales implicados en los servicios de apoyo e intervención familiar. La ECP-12 **permite conocer** con rigurosidad **en qué medida una**

persona cuenta con las competencias parentales necesarias para el ejercicio adecuado de la parentalidad, identifica las competencias parentales a reforzar y aquellas con mayor necesidad de mejora.

Para la administración de la ECP-12 en esta sesión es imprescindible, por una parte, conocer con antelación el uso de la herramienta, cuyo manual técnico está disponible en la web [Criando en positivo de Cruz Roja](#) y, por otra, aprender a utilizarla e interpretarla con ayuda de la formación específica que se ofrece en el Campus Virtual de la Organización. En la ficha didáctica de la sesión Entrevista de evaluación inicial de las competencias parentales inicial de las competencias parentales, incluida en el Manual de aplicación del *Programa*, se describe el instrumento y se dan orientaciones operativas para su aplicación.

5.2.2. Sesión Devolución de resultados de la evaluación inicial de las competencias parentales

Se trata de una sesión individualizada con la unidad familiar que tiene el propósito de transmitir a cada familia, en clave de fortalezas y debilidades, los resultados de la evaluación de competencias parentales obtenidos en la aplicación de la ECP-12 que se desarrolló en la sesión anterior. La sesión se plantea como una oportunidad para que las familias reflexionen sobre su situación parental y familiar. Además, esta sesión debe servir para preparar y motivar a las familias para su participación en el siguiente módulo del *Programa*, dedicado a la Intervención grupal psicoeducativa.

En la ficha didáctica de la sesión Devolución de resultados de la evaluación inicial de las competencias parentales incluida en el Manual de aplicación, se describe el contenido de esta sesión, ofreciendo orientaciones que permitirán a la persona facilitadora aprovechar este encuentro, para promover el análisis por parte de las familias sobre sus fortalezas y aspectos a mejorar en relación con el ejercicio de la parentalidad.

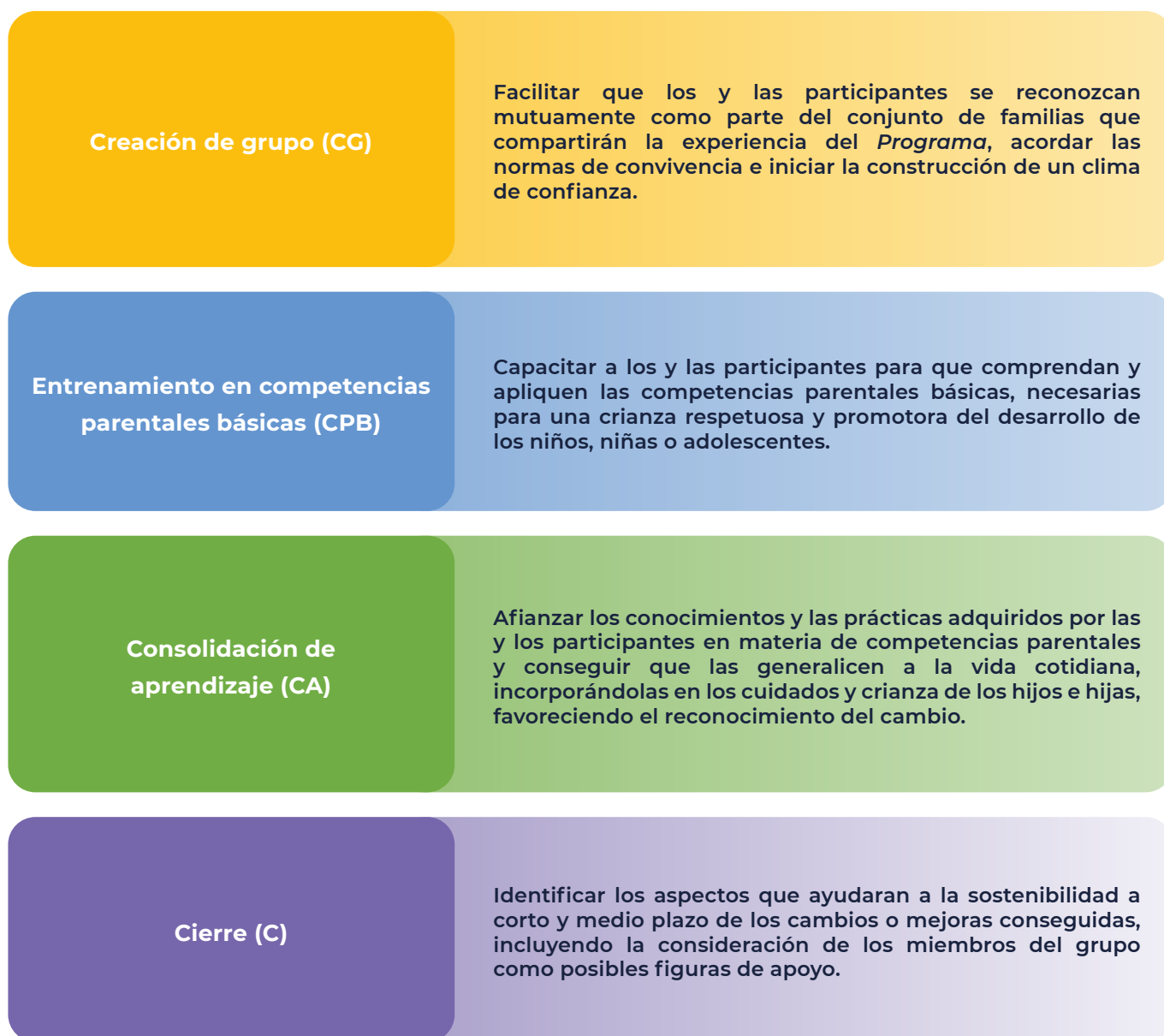
5.3. Módulo 3. Intervención grupal psicoeducativa

El Módulo de Intervención grupal psicoeducativa integra una metodología de corte experiencial y constructivista y ofrece a las familias un espacio de aprendizaje a nivel de competencias parentales. Asimismo, pretende fomentar la integración social de las familias, combatir el aislamiento de las figuras parentales presente en los contextos de vulnerabilidad social ofreciendo oportunidades de apoyo mutuo, así como contribuir a superar las barreras de acceso a los servicios comunitarios, aspectos que contribuyen a la efectividad de los programas de parentalidad positiva (Torío et al., 2018).

Las actividades contempladas en este módulo se desarrollan de acuerdo a las características metodológicas de la intervención grupal psicoeducativa, como modalidad de trabajo para el apoyo y soporte a la parentalidad, e incluye diferentes técnicas que se utilizan como instrumentos para fomentar la participación y el cambio, por lo que, se recomienda antes de realizar esta parte del *Programa* repasar los contenidos sobre la fundamentación metodológica recogidos en el capítulo 2 del presente Manual técnico.

El módulo se divide en cuatro fases: Creación de grupo (CG), Entrenamiento en competencias parentales básicas (CPB), Consolidación de aprendizaje (CA) y Cierre (C). En la Figura 4 que se describe el sentido y objetivos de cada una de las fases.

Figura 4. Fases del Módulo de Intervención grupal psicoeducativa

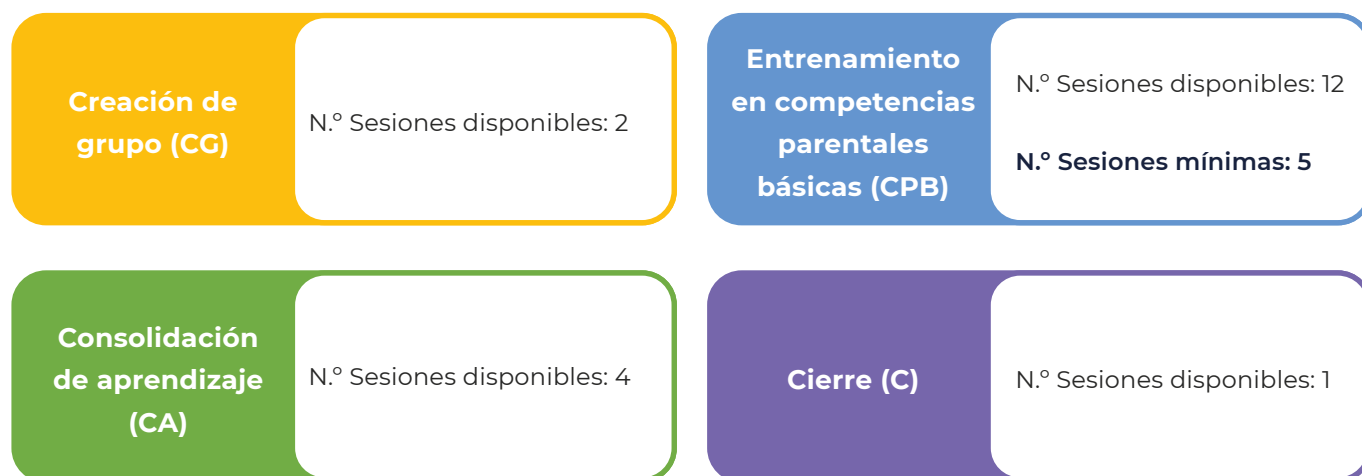


Cada fase del módulo incluye un número de sesiones. De acuerdo con el principio de **flexibilidad** que caracteriza al *Programa*, la duración total del módulo puede variar entre un **mínimo de 12 y un máximo de 19 sesiones** (Figura 5). El número mínimo de 12 sesiones de intervención grupal psicoeducativa es un aspecto relevante para lograr un grado de impacto favorable en las competencias de las figuras parentales, que se traduzcan en cambios sostenidos, que promuevan el desarrollo y bienestar de los niños, niñas o adolescentes en la vida cotidiana.

En cuanto a la duración del Módulo 3, dependerá del número de sesiones que se lleven a cabo específicamente en la Fase Entrenamiento en competencias parentales básicas que es la única fase en la que el número de

sesiones se puede disminuir, tal como se observa en el esquema (Figura 5). En total, **la duración del módulo** puede oscilar **entre 3 meses**, si se realizan el mínimo de 12 sesiones, **hasta 5 meses**, si se llevan a cabo las 19 sesiones disponibles con una periodicidad semanal en ambos casos.

Figura 5. Distribución de sesiones por fases dentro del Módulo Intervención grupal psicoeducativa



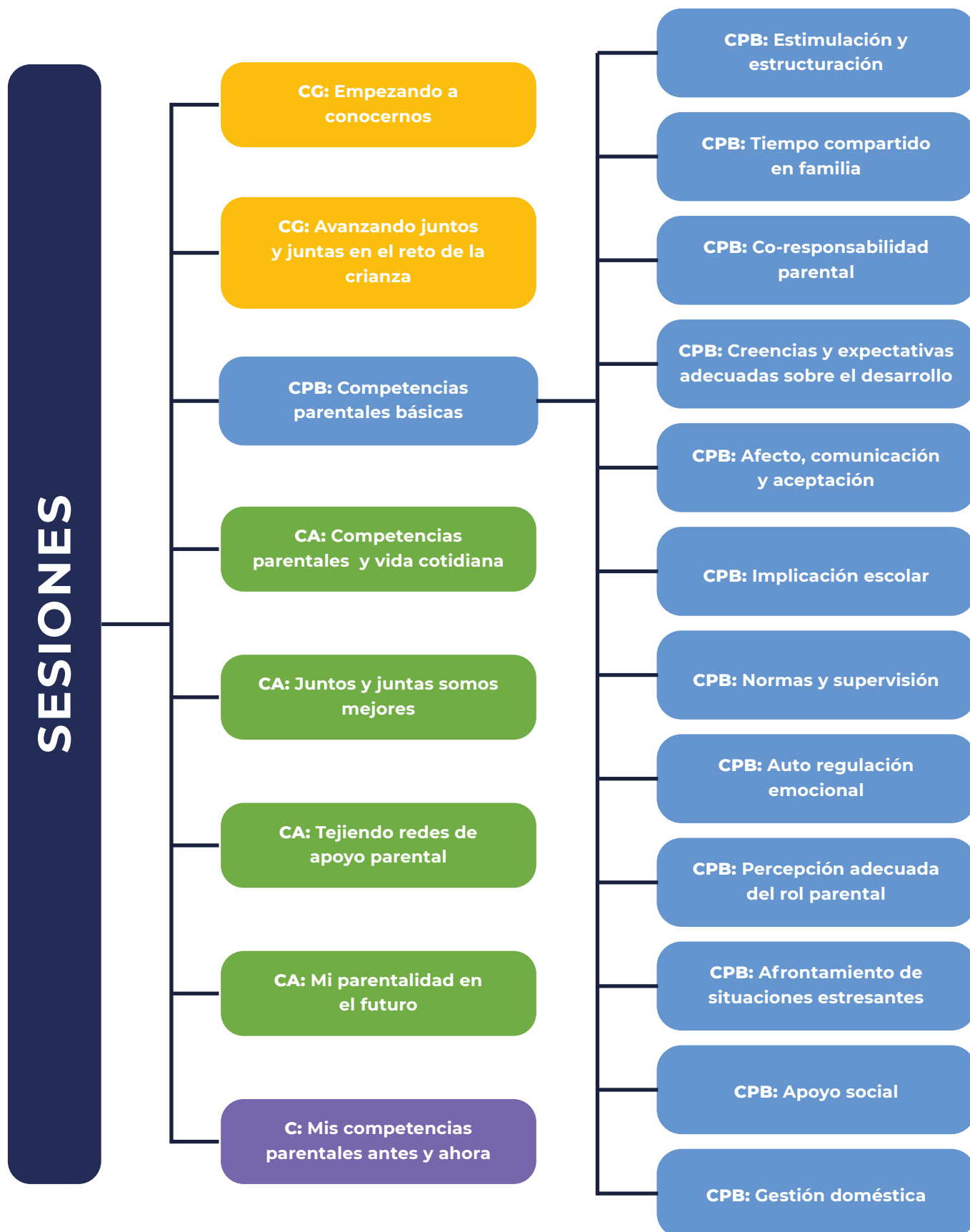
La elección de las sesiones debe quedar plasmada en el plan de intervención grupal que se diseña tras la evaluación inicial de las competencias parentales descrita en el Módulo 2. Los resultados de la evaluación se analizan tanto a nivel de la unidad familiar como a nivel grupal, y de ellos se extraen las competencias en las que las familias precisan de más apoyos. No todos los grupos tendrán las mismas fortalezas o debilidades en competencias parentales, de ahí que los planes de intervención se deberán ajustar a las necesidades específicas de cada grupo. En la medida que la selección de los contenidos de la intervención consigue ser lo más específica y ajustada a las necesidades detectadas en el conjunto de familias participantes, más se facilitan los procesos de cambio mediante la construcción conjunta de los aprendizajes (Hernández, et al., 2023). Aunque la selección de las sesiones debe realizarse de acuerdo con las necesidades más compartidas por las diferentes familias que componen el grupo, las necesidades más específicas de cada unidad familiar no deben ignorarse y se deberán tener en cuenta especialmente para el Módulo de Acompañamiento.

5.3.1. Sesiones de Intervención grupal psicoeducativa

Las **sesiones** de intervención grupal que componen este módulo están **estructuradas** y para cada una de ellas están especificados los objetivos, los pasos a seguir para su desarrollo, los materiales necesarios y las ideas clave de los aprendizajes que se tratan de adquirir. La descripción de todos estos aspectos necesarios para el desarrollo de cada una de las sesiones se recoge en las correspondientes fichas didácticas incluidas en el Manual de aplicación del *Programa*. En cuanto a la dinámica de las sesiones, es necesario recalcar la importancia de fomentar la reflexión y el análisis de contenidos relacionados con las prácticas de crianza y sus contextos en clave parentalidad positiva, con el fin de promover y afianzar los aprendizajes adquiridos, conseguir experiencias significativas y desarrollar sentimientos de confianza en las figuras parentales acerca de su capacidad para

criar y educar. En el esquema que sigue (Figura 6) se presenta el listado de sesiones de intervención grupal distribuidas por fases:

Figura 6. Listado de sesiones de Intervención grupal psicoeducativa por fases



A nivel organizativo y al inicio de las sesiones grupales (en la sesión Empezando a conocernos que se describe en el Manual de aplicación), las personas facilitadoras deben dar a conocer a las familias, preferiblemente por escrito, información específica sobre algunos aspectos formales de la actividad en la que van a participar:

- Número de sesiones programadas.
- Fechas de impartición, horario y lugar de realización de las sesiones.
- Nombre de la persona o personas responsables de coordinar las sesiones.
- Datos de contacto de la entidad en caso que la familia necesite comunicarse: teléfono móvil (opcional whatsapp) y correo electrónico.

Las familias, antes de la primera sesión de intervención grupal del Módulo 3, deben conocer el compromiso de participación voluntaria y firmarlo en señal de acuerdo y aceptación.

Se recomienda **iniciar la intervención grupal con un número de participantes de entre diez y doce personas**, ya que este número facilita los procesos de aprendizaje en formato grupal y evita que el grupo quede muy reducido con las posibles ausencias o abandonos que puedan producirse. Las figuras parentales convocadas a las sesiones grupales podrán pertenecer a familias de distinta composición y estructura. El número de participantes propuesto es orientativo y puede aumentar o disminuir de acuerdo a la situación de las familias que participan, las condiciones en la que se realiza el *Programa* y los recursos con los que se cuenta para su realización (humanos, espacios físicos, etc.). En este sentido, las personas facilitadoras deberán adaptar el desarrollo de cada sesión y disponer de los materiales para llevar a cabo las actividades de acuerdo con el número total de participantes de cada grupo.

5.4. Módulo 4. Evaluación del impacto en las competencias parentales

Tras la participación en la intervención grupal, la finalidad de este módulo es **evaluar el impacto de la intervención desarrollada en las competencias parentales** de las familias participantes. De forma similar a lo descrito en el Módulo de evaluación inicial, este módulo está integrado por dos sesiones, una en la que se lleva a cabo la evaluación de las competencias parentales mediante la ECP-12 y una sesión de devolución de resultados. Aunque estas sesiones son muy similares a las descritas en el Módulo 2, en los siguientes apartados se explica en qué consisten. Las fichas didácticas que describen la forma de llevar a cabo las sesiones que integran este módulo se incluyen en el Manual de aplicación del *Programa*.

Se recomienda no superar el periodo de tiempo de 1 mes entre la fecha de realización de la sesión Evaluación del impacto en las competencias parentales y la fecha de la última sesión del Módulo Intervención grupal psicoeducativa.

5.4.1. Sesión Evaluación del impacto en las competencias parentales

Al igual que en el Módulo 2 de Evaluación inicial de las competencias parentales, el instrumento que se utiliza para la valoración de las competencias parentales es la Entrevista para la Evaluación de Competencias Parentales (ECP-12; Hidalgo et al., 2023). La comparación de los resultados obtenidos en la ECP-12 en esta sesión con los recogidos en la evaluación inicial de las competencias parentales permiten **comprobar la efectividad de la intervención grupal psicoeducativa** y realizar el seguimiento del proceso de cambio experimentado por las y los participantes tanto a nivel familiar como grupal y global.

5.4.2. Sesión Devolución de resultados a la familia

De forma similar a lo descrito en el Módulo 2, en esta sesión las personas facilitadoras comparten con cada familia los resultados de la evaluación de competencias parentales en clave de fortalezas y debilidades y, sobre todo, ayudan a poner de relieve y facilitar el **reconocimiento de los logros conseguidos** gracias a la participación en las sesiones grupales. Asimismo, esta sesión debe utilizarse para motivar y facilitar la participación de las familias en el siguiente módulo del *Programa*, dedicado al acompañamiento.

5.5. Módulo 5. Acompañamiento

El Módulo de Acompañamiento del *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* cumple una **función de soporte y continuidad** en el apoyo ofrecido a las familias para el desempeño de su función parental. A través de su realización se pretende **afianzar los procesos de mejora y cambio de las personas, fortalecer los roles parentales y generalizar los aprendizajes** obtenidos en el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa. La idea es contribuir a una evolución positiva de las competencias parentales de madres, padres u otras figuras mediante su activación, recuperación o refuerzo. Esta parte del *Programa* la llevarán a cabo las mismas personas facilitadoras que realizan los Módulos 2, 3 y 4, puesto que son quienes conocen a las familias y han observado su evolución tanto a nivel de las competencias parentales, como de otros aspectos asociados a la parentalidad.

El Módulo 5 se desarrolla a través del acompañamiento que constituyen la actividad central. Para facilitar un desarrollo adecuado de estas sesiones, se deben tener en cuenta los aspectos metodológicos sobre la intervención con la familia recogidos en el capítulo 2 de este manual dedicado a la metodología. En esencia, las sesiones de acompañamiento se conciben como **espacios de encuentro entre las familias y las personas facilitadoras**. Los niños, niñas o adolescentes podrán participar en estas sesiones siempre que sea de su interés, que sus figuras parentales estén de acuerdo, den el consentimiento para esta participación y que las personas facilitadoras consideren pertinente su implicación.

El objetivo de estas sesiones se debe definir a partir de la evolución y necesidades en materia de competencias parentales de cada persona, la información sobre la situación de la familia y sus integrantes, así como otros factores que puedan estar influyendo o dificultando el ejercicio adecuado de la parentalidad, contando siempre

con los intereses y preocupaciones expresados por la propia familia. Debido a la diversidad de situaciones personales y familiares, que a su vez generan necesidades distintas de apoyo para un ejercicio adecuado de la parentalidad de las familias, los objetivos específicos de estas sesiones pueden cambiar de un encuentro a otro o de una familia a otra.

En función de los objetivos establecidos para cada sesión, la persona facilitadora deberá preparar previamente un guion de los temas y contenidos a abordar cuya función es orientar el desarrollo de la sesión más que dirigirla. Se recomienda flexibilidad en la aplicación del guion y evitar su uso como listado de verificación de contenidos a tratar. De igual forma, se aconseja respetar la iniciativa y preferencias de la familia a la hora de abordar los temas previstos. La persona facilitadora irá introduciendo paulatinamente los temas del guion, promoviendo siempre un diálogo coherente entre lo que la familia plantea y las observaciones, reflexiones u orientaciones que la persona facilitadora pretende ofrecer.

Las sesiones de acompañamiento se podrán llevar a cabo en dos momentos, en paralelo al desarrollo del Módulo 3 de Intervención grupal psicoeducativa, y una vez finalizado el Módulo 4 de Evaluación del impacto en las competencias parentales, la explicación detallada sobre cómo llevar a cabo las sesiones del Módulo Acompañamiento se puede ver en el Manual de aplicación del *Programa*, no obstante, se considera pertinente ofrecer una descripción general de las sesiones según el momento en el que se realicen, la cual se presenta a continuación.

5.5.1. Sesión Acompañamiento en paralelo al Módulo Intervención grupal psicoeducativa

Este tipo de sesiones se realizan de forma simultánea a la participación de las familias en la Intervención grupal psicoeducativa tienen como finalidad **apoyar el proceso de aprendizaje, afianzar los contenidos que se perciben más difíciles** de transferir al ejercicio parental, **motivar y mantener activa la participación** de las familias en el *Programa* o en caso de ser necesario, asesorar a la familia sobre competencias o aspectos no trabajados en la intervención grupal y en los que precisen de orientación o apoyo puntual.

Estos encuentros serán de carácter voluntario para las familias y pueden ser convocados por las personas facilitadoras o solicitados por las propias familias. El número de sesiones de este tipo de acompañamiento y su regularidad serán determinados en acuerdo con la familia, **no existiendo un mínimo de sesiones** establecidas en este caso. De hecho, las personas facilitadoras pueden considerar que la evolución de algunas familias durante la intervención grupal es adecuada, por lo que no sería necesario convocarlas a sesiones de acompañamiento en paralelo a su participación en el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa.

5.5.2. Sesión Acompañamiento una vez finalizado el Módulo Evaluación del impacto en las competencias parentales

Estas sesiones se realizan con posterioridad al Módulo Evaluación del impacto en las competencias parentales y a diferencia de las sesiones descritas anteriormente, éstas serán convocadas por las personas facilitadoras.

La participación de las familias en estas sesiones será determinante para garantizar la estabilidad de los aprendizajes.

El objetivo de estos encuentros es realizar **un seguimiento sobre el grado de consolidación de los aprendizajes y su transferencia a la vida cotidiana**, lo que se traduce en apoyo al proceso de cambio en las competencias parentales de padres, madres u otras figuras que ejerzan esta función. Las personas facilitadoras en estas sesiones ofrecerán orientación, promoverán un espacio para la reflexión sobre el ejercicio diario de la parentalidad, facilitarán a las familias información que suponga un apoyo al ejercicio parental, estudiarán junto a las familias soluciones y/o alternativas de acción para la mejora del desempeño parental, entre otras posibles actuaciones.

Para garantizar la calidad e impacto de esta parte del *Programa*, se deben realizar **al menos dos sesiones** de acompañamiento de este tipo, la primera durante el mes siguiente a la finalización de la evaluación del impacto en las competencias parentales y la segunda, en semanas posteriores, con un tiempo máximo entre sesión y sesión de 3 a 4 semanas. Todas las sesiones de acompañamiento deben ser programadas en consenso con la familia.



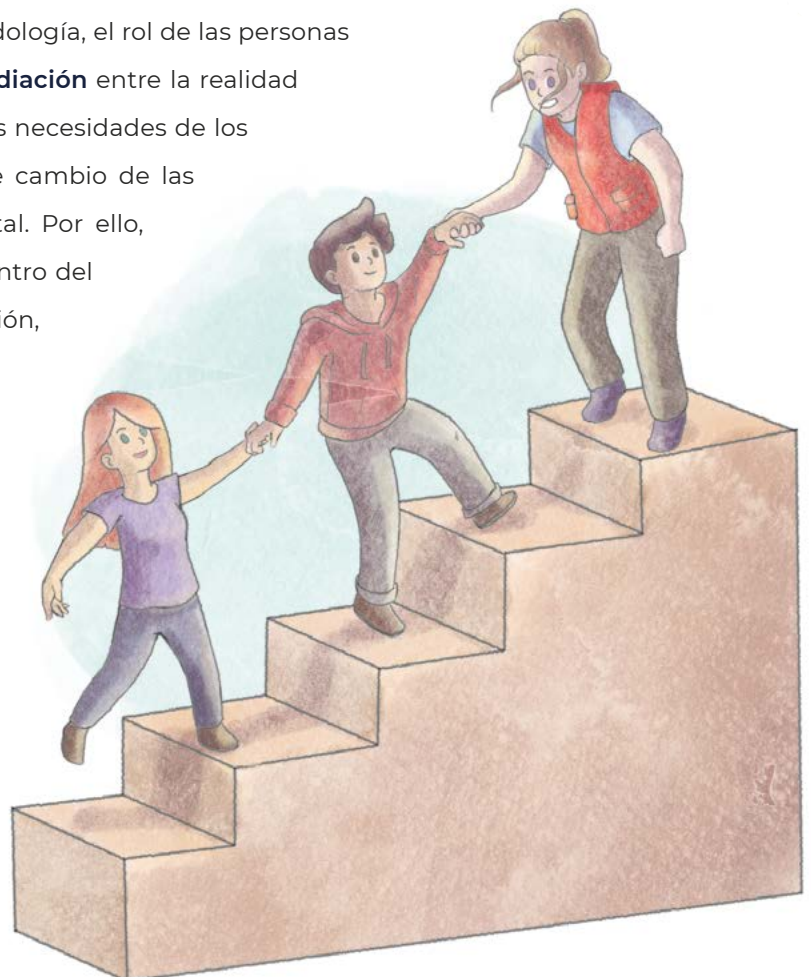
6. Condiciones de aplicación

Las condiciones en las que se desarrolla una intervención son fundamentales para garantizar una aplicación acorde al planteamiento diseñado, asegurar el ajuste de la propuesta al contexto de intervención y facilitar su efectividad (Baumann et al., 2016; Fixsen et al., 2005; May et al., 2016). En este sentido, las personas facilitadoras a cargo de la aplicación del *Programa* desempeñan un papel fundamental en el éxito de las intervenciones de apoyo parental. La efectividad de la intervención se verá facilitada en la medida que las personas facilitadoras conozcan y compartan los principios teóricos y metodológicos del *Programa*, sientan el compromiso con su finalidad y lo apliquen con fidelidad al diseño original (Asmussen, 2011).

En este apartado se ofrecen algunas **directrices clave para lograr una adecuada aplicación** del *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* y se describen algunas consideraciones relevantes en lo relativo al perfil de las personas facilitadoras y la configuración de los grupos. Si bien se trata de recomendaciones relacionadas con la puesta en marcha de la intervención, para asegurar la fidelidad en la aplicación del *Programa*, estas cuestiones deben ser tenidas en cuenta desde el principio en la planificación del trabajo con las familias.

6.1. Agentes implicados: función y perfil de las personas facilitadoras

Como se profundiza en el apartado de metodología, el rol de las personas facilitadoras responde a **una función de mediación** entre la realidad y circunstancias que rodean a las familias, las necesidades de los niños, niñas o adolescentes y el proceso de cambio de las personas en materia de desempeño parental. Por ello, es importante que sus actuaciones estén dentro del marco de la orientación, asesoría, dinamización, acompañamiento y/o seguimiento, teniendo presente que la responsabilidad del cambio y los aprendizajes corresponde a las personas. En este sentido, se debe evitar el abordaje prematuro de temas que las familias no detectan como relevantes pese a que desde el punto de vista de las personas facilitadoras sea importante o incluso urgente abordarlos; antes se debe trabajar con las figuras parentales su capacidad para la



toma de decisiones y promover procesos de reflexión sobre la actitud o interpretación que deben realizar ante las situaciones de cuidado, crianza o educación de los hijos e hijas.

En relación al perfil de las personas facilitadoras, deben contar con una **formación inicial básica en el ámbito psicosocial** (Grado en Psicología, Trabajo Social, Educación Social, Psicopedagogía, etc.) **y disponer de formación específica** para la intervención con familias. Se recomienda que la persona facilitadora responsable de la aplicación de la intervención participe en todos los módulos en los que se implica la familia, asumiendo también las funciones de evaluación relacionadas con el proceso de intervención, tanto en lo relativo a la evolución de las familias (evaluación de sus necesidades, fortalezas e intereses) como en lo relacionado con el propio desarrollo del *Programa* (evaluación de cobertura, del proceso de aplicación y de la efectividad de la propuesta desarrollada) (Asmussen, 2011).

Algunas referencias bibliográficas destacan que la **experiencia profesional** de las personas facilitadoras en el trabajo educativo con familias como otro de los elementos de éxito de la intervención (Negreiros, 2019; Orte et al., 2014), aunque no siempre más años de experiencia se relaciona con mejores resultados (Maya e Hidalgo, 2016). Este hecho puede estar relacionado con que los y las profesionales con más años de experiencia plantean más resistencias a mantenerse fieles al modelo de intervención y suelen introducir un mayor número de cambios respecto a la propuesta original con objeto de mejorarla (Ortega et al., 2012).

Considerando lo anterior, es fundamental que las personas facilitadoras cuenten con una formación específica para la aplicación del *Programa*, sobre todo, que conozcan su fundamentación teórico-metodológica y que preparen previamente los contenidos que se abordaran con las familias en cada uno de los módulos. Para ello, la Organización pone a disposición de las personas profesionales materiales técnicos y didácticos en la web Criando en positivo y ofrece acciones formativas a través del Campus Virtual de Cruz Roja.

Otra de las características de las personas facilitadoras que puede contribuir a obtener resultados positivos en el proceso de intervención está relacionada con su **actitud ante la intervención familiar**. En la medida en que los modelos de intervención que, implícita o explícitamente, manejen las personas profesionales sean coherentes con el modelo de cambio de la propuesta de intervención, la aplicación del *Programa* se realizará de forma fiel a dicho modelo de cambio (Hidalgo et al., 2016; Shapiro et al., 2012). Además, otro elemento relevante relativo a la actitud de la persona facilitadora es que sea optimista y confíe en la capacidad de cambio de las familias. En esta línea, entre las **características personales** de las personas facilitadoras relacionadas con buenas prácticas profesionales e indicadores de éxito más positivos se encuentran ciertas habilidades sociales, el gusto por la interacción y la comunicación con otros, un estado de ánimo alegre, la estabilidad emocional, la empatía, el optimismo, la tolerancia a la ambigüedad, el respeto a la diversidad, la compasión, la humildad y la integridad personal (Rodrigo et al., 2021).

Por último, señalar que es necesario considerar que las necesidades de apoyo de las familias no son competencia de un único servicio o proyecto, por ello, es fundamental que las personas facilitadoras mantengan una **coordinación con otros servicios y recursos implicados** en la atención de las familias. El análisis de la realidad, la planificación conjunta y la participación de todos los agentes implicados en el proceso de intervención familiar facilita la generalización de los logros conseguidos, evita solapamientos en las actuaciones, permite la sincronización de tiempos entre los diferentes servicios en red, aumenta la motivación de los y las profesionales intercambiando

y compartiendo experiencias, conocimientos e ideas y garantiza la coherencia entre las diferentes acciones (Varela, 2010; Vecina y Ballester, 2012).

En muchas ocasiones, las familias objeto de intervención están siendo atendidas por otros servicios con objetivos afines y complementarios a la presente intervención psicoeducativa, por lo que la coordinación es fundamental para conseguir la optimización de los recursos disponibles, generando un impacto positivo en el propio bienestar de las familias y la comunidad (Varela, 2010). Un ejemplo claro podría ser mantener una estrecha relación con los centros educativos de los hijos y las hijas de estas familias o con los y las profesionales de salud mental en caso que algún miembro estuviera recibiendo algún tipo de tratamiento especializado. En la actualidad, el trabajo en red es fundamental en cualquier contexto, siendo especialmente relevante en entornos con problemáticas sociales complejas (Jiménez e Hidalgo, 2016).

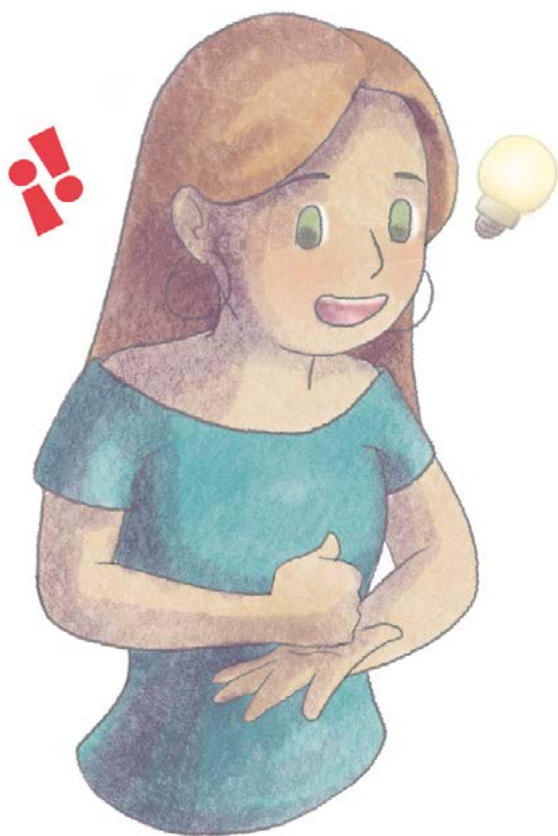
6.2. Configuración y gestión de los grupos

Tal y como se ha descrito anteriormente, el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* incluye un Módulo de Intervención grupal psicoeducativa, que se concibe como un contexto para el aprendizaje y fortalecimiento de las competencias parentales, a través de procesos de interacción entre distintas familias en un escenario de encuentro y participación activa. En una intervención grupal como la que se propone, es importante que las personas facilitadoras tomen conciencia de que **el grupo constituye en sí mismo una entidad dinámica con una evolución interna, que atraviesa por distintas fases.**



Así, existe una primera fase de formación que transcurre desde el primer encuentro entre los y las participantes del grupo hasta la formación de la identidad grupal. En esta fase, se deben realizar dinámicas grupales que favorezcan la cohesión y logren el compromiso de los y las participantes. Una vez alcanzada la cohesión y el compromiso aparece la fase fundacional o normativa. Esta fase se produce cuando los y las participantes se sienten miembros de un grupo que tiene una finalidad y unos valores concretos, conocen su rol en el grupo y lo que se espera de ellos, alcanzándose una buena alianza con la persona facilitadora.

Posteriormente, aparece la fase de rendimiento, que transcurre cuando el grupo está consolidado, permitiendo a todos los miembros implicarse en actividades conjuntas, logrando resultados y aprendizajes fruto de tales actividades. Finalmente, se produce la fase de disolución, coincidente con la finalización de la intervención grupal. En ocasiones, el grupo adquiere tal entidad que se mantiene más allá de la finalización formal de la intervención. En estas ocasiones, los y las participantes siguen actuando como grupo fuera del contexto de la intervención, en su propio entorno comunitario, creándose redes de apoyo informal muy beneficiosas de apoyo familiar.



De cara a facilitar el funcionamiento y la gestión del grupo, es importante que la persona facilitadora conozca las **distintas configuraciones en términos de agrupamiento que pueden emplearse en el trabajo con grupos**. En concreto, en el desarrollo de las actividades incluidas en el Módulo de Intervención grupal psicoeducativa se contempla el trabajo en gran grupo, en grupos pequeños o parejas y de forma individual (Bonals, 2000). En primer lugar, la configuración del gran grupo consiste en la realización de una actividad conjunta por parte de todas las personas integrantes del grupo. Esta agrupación aporta la mayor variedad de opiniones y perspectivas existentes y potencia la construcción grupal de los conocimientos y del aprendizaje. En segundo lugar, la configuración de grupos pequeños o trabajo por parejas consiste en la realización de una actividad en la que el gran grupo es dividido en varios grupos de unos 3-4 participantes o en parejas de dos miembros. Estas agrupaciones, como el gran grupo,

potencian la construcción compartida del conocimiento y, además, facilitan en mayor medida la implicación y la participación activa. De hecho, aquellas personas menos dispuestas a hablar en público pueden sentirse más predispuestas a expresar su opinión en pequeños grupos de trabajo.

Finalmente, la configuración individual dentro de un grupo consiste en el desarrollo de tareas en solitario. Esta configuración se implementa cuando se pretende que los y las participantes reflexionen en profundidad sobre un tema o elaboren cognitivamente una idea u opinión personal. Desarrollar tareas individuales en un formato grupal de intervención se considera de gran utilidad para favorecer el trabajo personal, la reflexión

y el autoconocimiento. Es importante señalar que la combinación y diversidad de agrupamientos favorece distintos aspectos relevantes para los procesos de aprendizaje. Además, distintas personas participantes pueden beneficiarse de forma diferencial de distintos agrupamientos, por lo que introducir variabilidad a este respecto redundará positivamente en la efectividad de la intervención.

Por último, tal y como se ha descrito en el apartado de metodología, para favorecer el buen funcionamiento del grupo son fundamentales las habilidades de las personas facilitadoras para **gestionar adecuadamente el clima emocional del grupo**, ya que en los programas de apoyo parental los componentes motivacionales y afectivos están presentes de manera especial. En términos generales, las personas facilitadoras deben asegurar que el estilo de relación en el grupo se caracterice por un buen clima emocional, el respeto a todas y todos los participantes y el fomento de la confianza mutua (Hidalgo et al., 2011). Para ello, es fundamental que la persona facilitadora actúe de forma empática, conozca las necesidades y fortalezas de cada participante, así como que reconozca y comprenda todas las opiniones y perspectivas.

6.3. Contexto y lugar de realización

El contexto y los espacios en los que se desarrolla la intervención constituyen **aspectos relevantes de las condiciones de aplicación**. Tenerlos presente en la planificación de la intervención es un acierto y se debe hacer teniendo en cuenta el objetivo y dinámica de los módulos y las sesiones que componen el *Programa*, así como la influencia del espacio en las posibles respuestas y actitudes de la familia.

Como se ha descrito previamente, la aplicación del *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* esta especialmente indicado para contextos de infancia en dificultad social y preservación familiar. En función de lo que se espera tratar, conseguir o movilizar en las familias, el lugar de la intervención se puede situar en la sede del servicio o proyecto de preservación familiar, en la sede en la que se realice la intervención grupal, en un espacio al aire libre o en el domicilio familiar, este último puede ser especialmente adecuado para algunas sesiones de acompañamiento. En este sentido, hay evidencias del incremento significativo de los resultados positivos de los programas de apoyo a la parentalidad en familias en situación de riesgo y/o vulnerabilidad cuando se **combinan intervenciones en el centro y en el propio domicilio** (Torío et al., 2015).

Cuando la entidad responsable de aplicar el *Programa* no cuente con espacios adecuados para su ejecución, se considera adecuado utilizar sitios cedidos por otras entidades, entre las que se contemplan ayuntamientos, centros

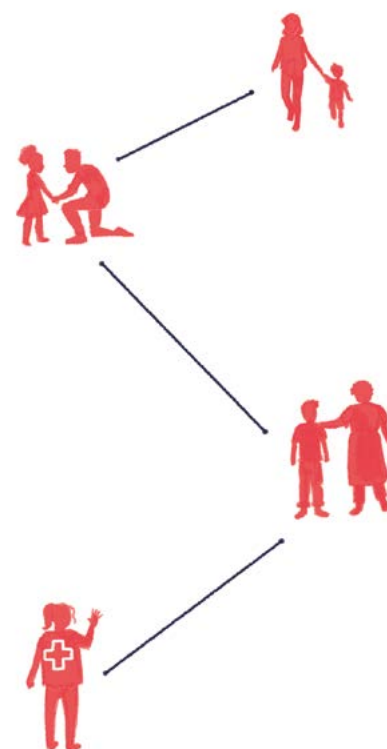


educativos, espacios vecinales, entre otros. En cualquier caso, lo más importante es priorizar un **ambiente seguro y acogedor**, donde las familias se sientan cómodas y libres para expresar sus ideas y opiniones. Asimismo, es aconsejable que el lugar destinado a las sesiones sea acorde al número de personas convocadas. A ser posible, el lugar elegido debería ser un espacio cercano a la residencia de las familias participantes o, en caso contrario, debería estar bien conectado por transporte público. Finalmente, para el desarrollo de las sesiones grupales, es necesario disponer de un espacio que cuente con mobiliario móvil (como mesas y sillas), intentar que el lugar de encuentro sea siempre el mismo para todas las sesiones y que se trate de un espacio que no esté socialmente estigmatizado (Asmussen, 2011).

6.4. Recursos necesarios

A la hora de planificar la intervención propuesta en el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo*, las personas facilitadoras deberán tener en consideración las siguientes recomendaciones relacionadas con **el equipamiento, los recursos materiales y los recursos humanos necesarios para el desarrollo** adecuado de la intervención:

- **Equipamiento:** prever en cada sesión el conjunto de elementos y de mobiliario que se va a necesitar para su desarrollo: ordenador, conexión a internet, sillas, mesas, pizarra, etcétera.
- **Recursos materiales:** cada módulo del *Programa* está integrado por una o varias sesiones y actividades, describiéndose en cada una los materiales necesarios para su realización (ver Manual de aplicación). Las personas facilitadoras deberán planificar y gestionar los materiales para el desarrollo de cada actividad con suficiente anterioridad.
- **Recursos personales:** tal y como se ha detallado anteriormente, las personas facilitadoras responsables de la aplicación del *Programa* deben poseer una formación, habilidades, conocimientos y competencias mínimas relacionadas con el trabajo con familias.



En todos los casos, la entidad responsable de la intervención, deberá ofrecer el apoyo necesario y garantizar los recursos técnicos, los equipamientos y las condiciones materiales que permitan implementar con éxito las actuaciones propuestas (Hidalgo et al., 2016).

6.5. Temporalización

Tal y como se ha descrito anteriormente, el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* está integrado por cinco módulos diferenciados. La participación de las familias en los diferentes módulos dependerá de las características, circunstancias y necesidades específicas de cada una, así como del contexto

y la realidad en la que se desarrolle la intervención, pudiendo variar por tanto la temporalización del *Programa* para cada familia y en distintos servicios.

Dado el carácter flexible de la propuesta de intervención en cuanto a los módulos y sesiones previstas, es difícil establecer el tiempo exacto de la duración del *Programa*. No obstante, para llevarlo a cabo en su totalidad, se estima **una duración de un curso escolar**. La organización temporal de cada módulo se detalla en el capítulo en el que se describe la estructura del *Programa*.

6.6. Estrategias facilitadoras de la adherencia y la participación activa

Las estrategias facilitadoras son elementos de motivación que mejoran la tasa de captación y adherencia de las personas a los programas. En este sentido, son aspectos importantes a considerar para un desarrollo exitoso de los programas de apoyo parental y familiar, puesto que **favorecen la implicación y el compromiso de las personas, de forma que se facilita su participación activa** en la intervención (Asmussen, 2011; Durlak y DuPre, 2008; Negreiros et al., 2019; Torío et al., 2018).

Existe un amplio abanico de estrategias, la elección sobre cuáles implementar se debe realizar en función de las características del contexto concreto de intervención y de las necesidades específicas de las familias. A continuación, se sugieren algunas estrategias que han demostrado su efectividad:

- Hacerse cargo del **coste del transporte** que permita a las familias acudir al lugar en el que se desarrolle el *Programa*.
- Antes, durante o después de las sesiones ofrecer a las familias un espacio para **compartir un café** o una merienda que favorezca la cohesión grupal.
- Ofrecer un **espacio**, de carácter lúdico o socioeducativo, **para los niños, niñas y adolescentes** en el que puedan estar mientras las figuras parentales participan en la intervención (por ejemplo, servicio de ludoteca).
- Programar las sesiones de acuerdo a un **calendario y horario respetuoso** con la disponibilidad de las familias (por ejemplo, excluyendo los períodos vacacionales).
- Incentivar la participación a través de **recordatorios y reforzadores** sociales (por ejemplo, al finalizar cada sesión, las personas facilitadoras pueden recordar a los y las participantes la fecha y hora de la siguiente sesión, entregándoles dicha información escrita en un papel, o enviar un recordatorio vía móvil).



- **Supervisar la participación** de las familias y su grado de motivación, insistiendo en la relevancia del contenido que se aborda en cada sesión, así como reforzando los logros y aprendizajes que se van alcanzando hasta el reconocimiento de la finalización del *Programa*.
- Incentivar la realización de **las actividades para casa**, que refuerzan lo aprendido durante las sesiones.
- Contactar con aquellas familias que no acudan a una o más sesiones, para conocer los motivos de su ausencia y, si procede, **animarles a continuar su participación en el Programa**.
- Planificar y llevar a cabo una **actividad informal** que permita disfrutar a los y las participantes de alguna actividad de ocio y favorezca la cohesión grupal.

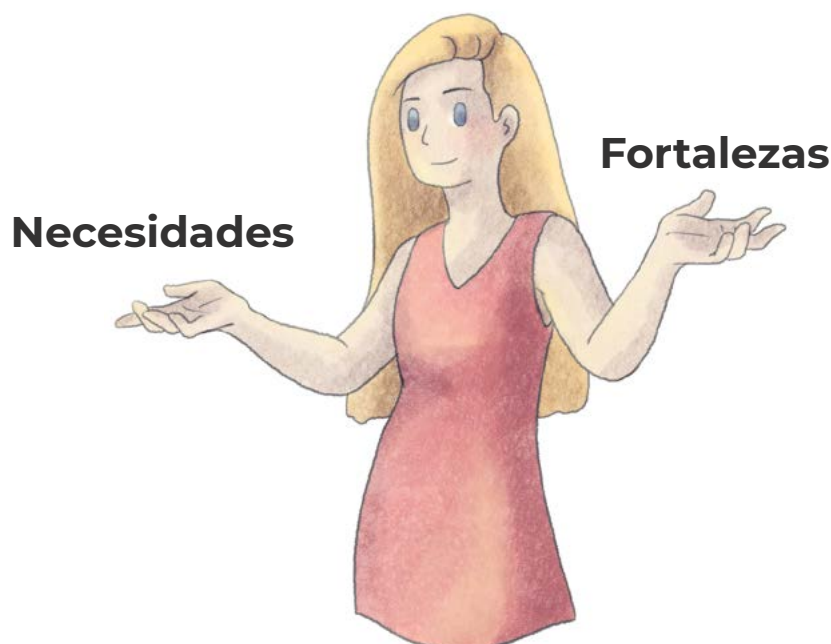
Además de las anteriores, las personas facilitadoras podrán poner en marcha otras posibles estrategias que contribuyan a la implicación y participación activa de las figuras parentales en el *Programa*. En todo caso, debe tenerse en cuenta la especial **relevancia de conseguir un buen clima y una adecuada cohesión grupal para garantizar la efectividad de la intervención**.



7. Evaluación

Entre las actuaciones que contempla el *Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo* de Cruz Roja, la evaluación es una acción fundamental dirigida a garantizar la calidad del conjunto de servicios y actividades que se ofrecen a las familias.

Para cumplir este propósito se plantean dos procesos de evaluación. El primero está dirigido a **conocer las necesidades y fortalezas de las familias y determinar la eficacia de la intervención** en materia de cambio y mejora del desempeño parental, a través de la evaluación de las competencias parentales. El segundo está orientado a **monitorizar la aplicación del Programa** para identificar aspectos de mejora, a partir de un registro del desarrollo de la intervención y de la evaluación de la satisfacción con la intervención por parte de las familias y las personas facilitadoras. Seguidamente se describen ambos procesos y se ofrecen orientaciones para su puesta en marcha.

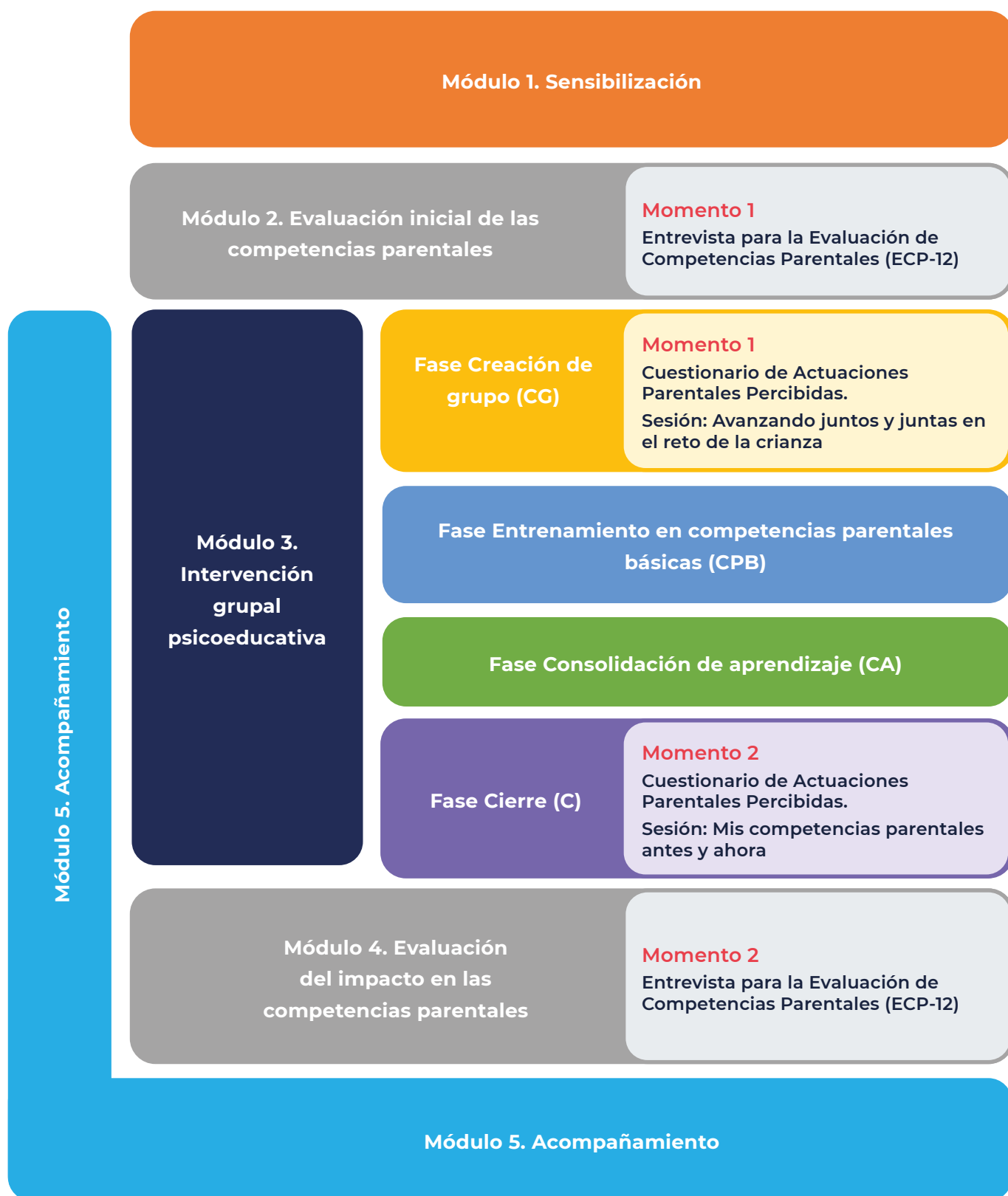


7.1. Evaluación de las necesidades y fortalezas de las familias, así como del impacto de la intervención en las competencias parentales

Este proceso de evaluación tiene como finalidad conocer las necesidades y fortalezas de las familias para planificar la intervención, así como verificar el efecto de la intervención grupal psicoeducativa en las competencias parentales de madres, padres u otras figuras que participan en el *Programa*.

Para alcanzar este objetivo, se proponen dos momentos de evaluación: primer momento (M1) antes de la Fase Entrenamiento en competencias parentales básicas dentro de la Intervención grupal psicoeducativa y segundo momento (M2) después la Fase Consolidación de aprendizaje, también incluida en la Intervención grupal psicoeducativa (Figura 7).

Figura 7. Momentos de evaluación de necesidades y fortalezas e impacto de la intervención



7.1.1. Instrumentos para la evaluación de las competencias parentales

Para la evaluación de las competencias parentales se contemplan dos instrumentos de evaluación. En primer lugar, la Entrevista para la Evaluación de Competencias Parentales ECP-12 y, en segundo, el Cuestionario de Actuaciones Parentales Percibidas. A continuación, se describen ambos instrumentos.

La **Entrevista para la Evaluación de Competencias Parentales ECP-12** (Hidalgo et al., 2023) permite evaluar doce competencias parentales fundamentales en personas adultas responsables de la crianza y la educación de niños, niñas y adolescentes a través de 53 indicadores presentados en una escala tipo Likert de 5 opciones de respuesta mediante juicio de experto. El formato de aplicación de la ECP-12 es una entrevista semiestructurada que las figuras parentales responden en un diálogo colaborativo con las personas facilitadoras. La descripción y aplicación de la ECP-12 en el marco del *Programa* se describe en los módulos 2 y 4 del Manual técnico y en las fichas didácticas de las sesiones de los módulos correspondientes incluidas en el Manual de aplicación.

El **Cuestionario de Actuaciones Parentales Percibidas** es un instrumento diseñado *ad hoc* pensado para ser auto-administrado por las figuras parentales, que evalúa la percepción de las figuras parentales sobre su desempeño parental. Se trata de un cuestionario con doce ítems asociados a cada una de las doce competencias parentales básicas, con cuatro opciones de respuesta en formato tipo Likert (nada, poco, bastante y mucho). Las figuras parentales cumplimentan este cuestionario al inicio de la intervención grupal psicoeducativa (Módulo 3) en la sesión Avanzando juntos y juntas en el reto de la crianza y al finalizar el Módulo 3 en la sesión Mis competencias parentales antes y ahora.



7.1.2. Análisis de la información

Una vez administrados la ECP-12 y el Cuestionario de Actuaciones Parentales Percibidas, las personas facilitadoras pueden examinar los resultados obtenidos por las figuras parentales tanto a nivel individual como grupal, extrayendo de ello la información susceptible de ser analizada.

Adicionalmente, para este análisis se debe tener en cuenta información cualitativa que contribuye a explicar, comprender y contextualizar los resultados de los instrumentos, en particular aquella que se genera de las siguientes acciones:

- Observación del proceso de cambio de cada figura parental a lo largo de su participación en el *Programa*.

- Escucha atenta de las reflexiones y opiniones de las figuras parentales en torno a su proceso de cambio y evolución.
- Observación y reconocimiento de las circunstancias que rodean e influyen en el proceso de cambio de las figuras parentales, que a su vez pueden influir en su participación en el *Programa* (desempleo, inmigración, ruptura de pareja, embarazo, violencia de género, etcétera).

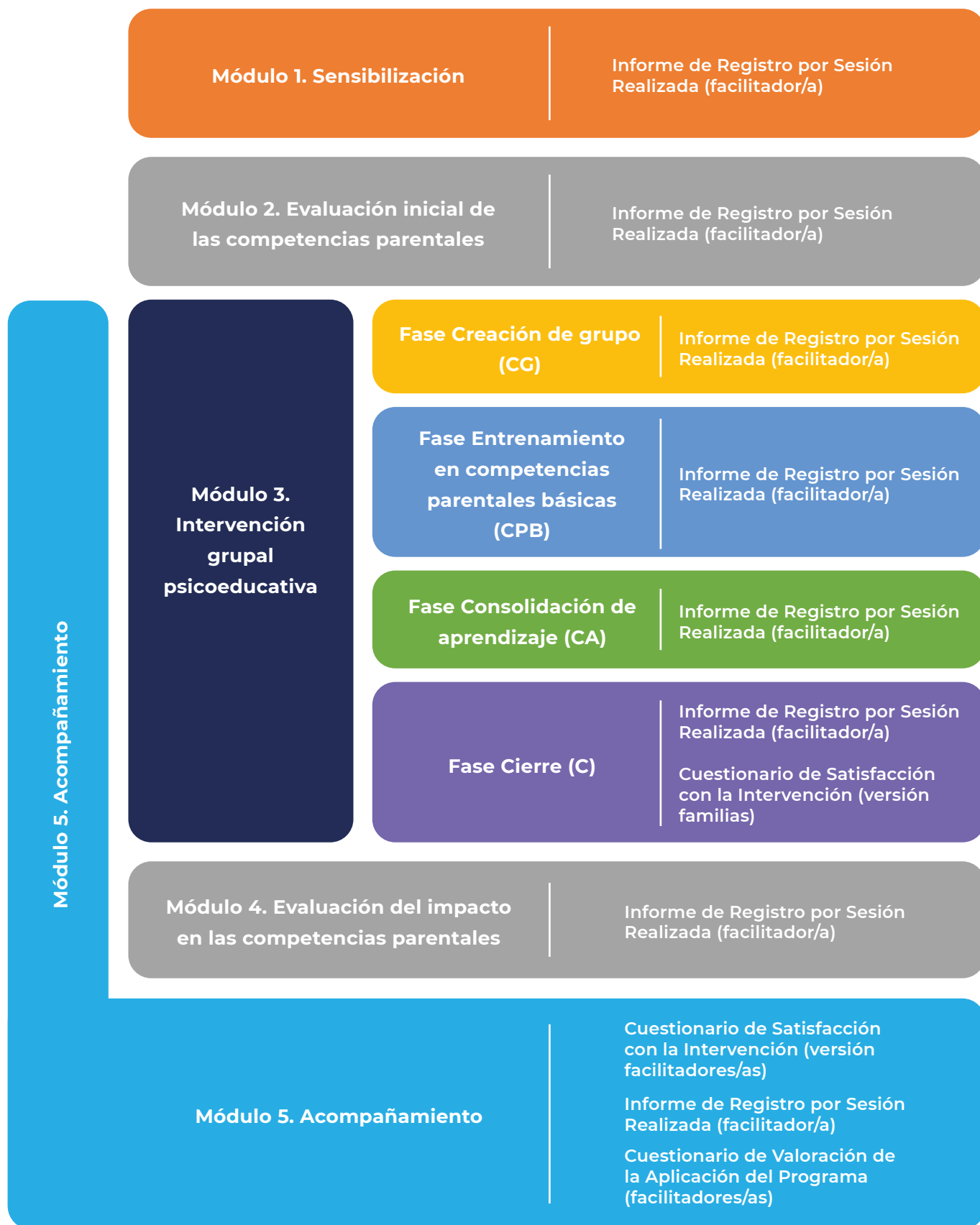
La información obtenida en el primer momento sirve como evaluación inicial para planificar la intervención; además, permite a las figuras parentales tomar conciencia de sus propias competencias parentales. En cuanto a la información obtenida en el segundo momento de evaluación, permite obtener conclusiones sobre el cambio de las figuras parentales en términos de competencias parentales fortalecidas y otras susceptibles de mejora, tanto a nivel personal como grupal; de esta forma, se determina el impacto de la intervención que se propone en el *Programa* para mejorar o fortalecer el desempeño parental de madres, padres y otras figuras parentales.

7.2. Evaluación de la aplicación del Programa y la satisfacción con la intervención

Este proceso de evaluación permite, por una parte, comprobar el adecuado desarrollo del *Programa*, detectando puntos de mejora y, por otra, conocer el grado de satisfacción de las personas implicadas: beneficiarias y facilitadoras. Las acciones para llevar a cabo esta evaluación se inician en el Módulo 1 de Sensibilización y finalizan en el Módulo 5 de Acompañamiento (Figura 8).



Figura 8. Momentos de evaluación de la aplicación y satisfacción con el Programa



7.2.1. Monitorización del desarrollo del Programa

Las personas facilitadoras se ocuparán del seguimiento de la aplicación de las sesiones del *Programa*. En concreto, se busca identificar los elementos que favorecen o dificultan el buen desarrollo de las actividades y verificar la presencia de las condiciones de aplicación.

a **Instrumentos de evaluación para la monitorización del desarrollo del Programa**

La información necesaria para valorar los aspectos de la monitorización del *Programa* se recoge por medio de dos instrumentos que se describen a continuación.

El **Informe de Registro por Sesión Realizada** (Anexo 2) es un documento diseñado *ad hoc* que cumplimentan las personas facilitadoras responsables después de la realización de cada una de las sesiones. A través de esta herramienta se recogen datos concretos sobre la sesión, como fecha, tipo de sesión, duración, características de las personas participantes (número de personas, desagregadas por sexo y diferenciando si son mayores o menores de edad) y adaptaciones realizadas respecto de la sesión original; de igual forma, se valora el grado de cumplimiento de los objetivos de la sesión, de implicación de las personas participantes y de impacto de la sesión en el proceso de cambio tanto a nivel grupal como individual; esta valoración se realiza de acuerdo una escala con 4 opciones de respuesta, adicionalmente el informe incluye un campo para observaciones generales.

El **Cuestionario de Valoración de la Aplicación del Programa** (Anexo 3) es un instrumento diseñado *ad hoc* que cumplimentan las personas facilitadoras, una vez ha finalizado el *Programa*. La valoración de cada uno de los aspectos que contempla el instrumento se debe realizar en equipo y solo se debe cumplimentar un cuestionario por *Programa* realizado. A través de este instrumento se recoge información sobre los aspectos que han favorecido o dificultado la realización de los módulos y se valoran las condiciones necesarias para la aplicación del *Programa* como pueden ser las características de las personas facilitadoras, características del espacio o espacios para su ejecución, disponibilidad de equipamiento y materiales para el desarrollo de las actividades, grado de cumplimiento de la temporización, uso de estrategias de adhesión y facilitadoras de la participación. En caso de finalizar el *Programa* anticipadamente, sin completar los módulos y/o sesiones previstas, igualmente se debe cumplimentar el cuestionario en el apartado específico denominado **Programa no completado** en el que se solicita describir los motivos y las acciones para evitar que se produzca de nuevo la situación.

Es fundamental que a lo largo de la realización del Programa las personas facilitadoras tomen nota de la información necesaria para cumplimentar el Cuestionario de Valoración de la Aplicación del Programa.

b *Análisis de la información sobre la monitorización del Programa*

En relación al **Informe de Registro por Sesión Realizada**, los datos se analizan centrando la atención en los aspectos que contribuyeron al buen desarrollo de cada sesión y aquellos que lo dificultaron. Es importante rastrear, en el conjunto de datos de todas las sesiones, los patrones o situaciones repetitivas que obstaculizan el desarrollo del *Programa*, con el fin de corregirlas o ajustarlas al contexto.

En cuanto al **Cuestionario de Valoración de la Aplicación del Programa**, se reúne la información obtenida y se analiza desde una visión global, diferenciando aquellos aspectos y/o criterios que se llegaron a cumplir tanto en el caso del desarrollo de los módulos, como en lo relativo a la verificación de condiciones. La idea es interpretar esta información en clave mejora de cara la siguiente edición del *Programa*.

7.2.2. Evaluación de satisfacción con el Programa

Consiste en la valoración de la experiencia por parte tanto de las figuras parentales beneficiarias del *Programa*, como de las personas facilitadoras que lo implementan.

a *Instrumento de evaluación de satisfacción con el Programa*

La información se obtiene a través del **Cuestionario de Satisfacción con la intervención**, versión familias y versión personas facilitadoras. El cuestionario se compone de preguntas en las que se valora la satisfacción relativa a distintos aspectos de la intervención, de acuerdo a una escala líkert de 4 puntos, donde 1 indica menor satisfacción hasta 4 que corresponde a una mayor satisfacción; además se incluyen algunas preguntas abiertas.

En el caso de las familias, el cuestionario se centra en evaluar el grado de satisfacción de las personas con la Intervención grupal psicoeducativa (Módulo 3), por ello se aplica en la sesión Mis competencias parentales antes y ahora, de la Fase Cierre del Módulo 3; el instrumento está disponible en los Anexos de la sesión en el Manual de aplicación del *Programa*. Por su parte, el cuestionario dirigido a las personas facilitadoras (Anexo 4) explora el grado de satisfacción con el *Programa* a nivel general y se aplica tras la finalización del Módulo 4 Evaluación de impacto en las competencias parentales.

b *Análisis de la información*

Una vez se aplican las encuestas de satisfacción a todas las personas implicadas, los datos se analizan separando los cuestionarios cumplimentados por las familias de los realizados por las personas facilitadoras. En ambos casos, los datos obtenidos se analizan teniendo en cuenta el formato de las preguntas.

Los resultados de las preguntas valoradas de acuerdo a la escala líkert se computarán obteniendo el promedio de cada pregunta y el promedio general del grupo. En el siguiente cuadro se ofrece un ejemplo para calcular el promedio de una pregunta para un total de 12 encuestas.

12. Valora de forma global tu nivel de satisfacción con el programa

- (1) Nada satisfecha/o
- (2) Poco satisfecha/o
- (3) Satisfecha/o
- (4) Muy satisfecha/o

Datos necesarios para el cálculo:

A= N.º de cuestionarios cumplimentados en la pregunta seleccionada

B= Sumatorio del total de puntajes seleccionados por las personas en la pregunta concreta

Datos para realizar el promedio global por pregunta:

A= 12

B= 50

Procedimiento

Para obtener el promedio se divide el valor obtenido en la sumatoria (B)

entre el número de personas que han respondido a la pregunta (A).

$50/12=4.1$

4.1 sería el promedio global obtenido por el grupo para la pregunta 12

Para calcular el promedio general del grupo, se calcula el sumatorio de los puntajes totales de cada cuestionario, dividiendo este resultado por el número de cuestionarios respondidos.

En cuanto al análisis de las preguntas abiertas, se genera extrayendo, por una parte, las ideas más frecuentes, aquellas que más mencionan las familias en sus comentarios, y por otra, las que menos presencia tienen en las respuestas. Resulta útil para este análisis realizar un listado de los dos tipos de datos (ideas más presentes e ideas menos presentes) para centrar la atención y reflexión solo en los textos extraídos, evitando valoraciones subjetivas.

Las conclusiones que se derivan de estos resultados se deben interpretar teniendo en cuenta el contexto en el que se ha desarrollado el *Programa* y las características de cada grupo de personas (familias y facilitadoras). Además, estas conclusiones deben utilizarse para incluir cambios o ajustes en el *Programa*, como parte de una dinámica de mejora continua y adaptación a las necesidades de las personas a las que se dirige el apoyo y acompañamiento en materia de parentalidad.

7.3. Gestión de la información

La entidad responsable de aplicar el *Programa* será la encargada de gestionar la información a través de las personas facilitadoras que lo llevan a cabo. Con el fin de garantizar la calidad del *Programa* y la validez de la información que se genera a partir de su realización, se deben seguir las indicaciones que recoge este manual en materia de recopilación de datos y análisis de la información.



Protección de datos

La información que las familias y sus integrantes compartan con las personas facilitadoras se debe tratar y gestionar según marca la Ley de protección de datos vigente. Es fundamental contar con el consentimiento informado por parte de las figuras parentales de su participación en el *Programa*.

Respecto al almacenamiento de la información, se debe establecer un sistema seguro y organizado que garantice la confidencialidad de los datos personales de las y los participantes. En caso de utilizar herramientas informáticas para este proceso, deben ser accesibles para las y los facilitadores, de tal forma que simplifiquen las tareas orientadas a la administración de la información.



Referencias

- Abello, M. (2007). Lo psicosocial en relación al trabajo social. *Boletín Electrónico Surá*, 131. <https://studylib.es/doc/6321052/lo-psicosocial-en-relaci%C3%B3n-al-trabajo-social>
- American Educational Research Association. (2014). *The standards for educational and psychological testing*. <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>
- Amorós, P., Fuentes, N., Mateos, A., Pastor, C., Rodrigo, M.J., Byrne, S., Balsells, M.A., Martín, J.C. y Guerra, M. (2012). *Aprender juntos, crecer en familia. Características del programa*. Obra Social "la Caixa". https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_es.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b
- Andolfi, M. (1984). *Terapia familiar*. Paidós.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Asamblea General de Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. [CDN \(un.org\)](http://www.un.org)
- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge. <https://www.routledge.com/The-Evidence-based-Parenting-Practitioners-Handbook/Asmussen/p/book/9780415609937>
- Asmussen, K. (2013, septiembre). *The myth of evidence-informed practice: Lessons learned from the Commissioning Toolkit*. Comunicación presentada en EADP-Jacobs Foundation Preconference Workshop, Lausanne, Suiza.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Trillas.
- Azar, S.T. (2002). Parenting and child maltreatment. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Social conditions and applied parentin* (Vol. 4, pp. 361-388). Lawrence Erlbaum Associates.
- Azar, S.T. 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. [https://doi.org/10.1016/S0160-2527\(02\)00102-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2527(02)00102-4)
- Balsells, M.A., Vaquero, E., Fernández-Rodrigo, L., Fuentes-Peláez, N. y Mateos, A. (2019). *Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting*. Fundació La Caixa.
- Barlow, J. y Coren, E. (2018). The effectiveness of parenting programmes: a review of Campbell reviews. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 99-102. <https://doi.org/10.1177/1049731517725184>
- Baumann, A.A., Koh, P.L., Proctor, E.K. y Powell, B.J. (2016). Program implementation. En J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based parenting education: A global perspective* (pp. 24-33). Routledge.

- Bedoya, L.M. y Herrera, O. (2021). *Intervención psicosocial en crianza contemporánea*. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/9789588943633>
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Blanco, A., y Varela, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco, y J. Rodríguez (Coords.), *Intervención Psicosocial* (pp. 3-44). Pearson Educación.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Graó.
- Campo-Torregrosa, Y., Toncel-Mutis, Y., Olaya-López, C. y Padilla-Constante, K. (2020). Intervención comunitaria para el cuidado de la salud en la comuna 7 de Santa Marta, Colombia. *Duazary*, 17(4), 47-53. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3599>
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Carrasco, C. (2015). *Aprender a ayudar y cooperar. Resultados de una intervención psicoeducativa*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10343>
- Cicchetti, D. y Lynch, M. (1993). Toward an ecological/transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry Interpersonal and Biological Processes*, 56(1), 96-118. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624>
- Coleman, P.K., y Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49(1), 13-24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Coll, C. (2001). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (ed. rev., Vol. 2, pp. 29-64). Alianza.
- Coll, C. y Colomina, R. (1998). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 335- 352). Alianza.
- Conley, C. (2004). A review of parenting capacity assessment reports. *Journal of the Ontario Association of Children's Aid Societies*, 47(3), 16-23.
- 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*. <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST263ZI121295&id=121295>

- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/907>
- Daly, M. (2007). *Parenting in contemporary Europe: A positive approach*. Consejo de Europa.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pecnik, N. y Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. Innocenti Insight, UNICEF Office of Research. <https://www.unicef-irc.org/publications/770-family-and-parenting-support-policy-and-provision-in-a-global-context.html>
- De Paul, J., Arruabarrena, I. e Indias, S. (2015). Implantación piloto de dos programas basados en la evidencia (SafeCare e Incredible Years) en los servicios de protección infantil de Gipuzkoa (España). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 105-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.07.001>
- Department of Health. (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130404002518/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Framework%20for%20the%20assessment%20of%20children%20in%20need%20and%20their%20families.pdf>
- DeVellis, R.F. (2017). *Scale development. Theory and applications*. SAGE Publications.
- Díaz-Argüello, A. (2020). *Construcción de la parentalidad social en familias de acogida por cuenta ajena*. [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]
- 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(3-4), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Echeverri, M. y Sánchez, A.L. (2020). La Universidad gestora de procesos de desarrollo local y fortalecimiento de redes: la experiencia de una intervención comunitaria en Cali Colombia. *El Ágora USB*, 20(2). 172-189. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.4606>
- Escudero, V. (2020). *Guía práctica para la intervención familiar* (2ª ed. ampliada). Junta de Castilla y León Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades, Gerencia de Servicios Sociales. https://www.observatoriodelainfancia.es/oa/esp/documentos_ficha.aspx?id=7608
- Esteban Carbonell E. y Firbank Ó. (2018). Parentalidad positiva, riesgo e intervención: un análisis de los dispositivos de apoyo vigentes en Québec. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 99-111. <https://doi.org/10.5209/CUTS.56715>
- Fadden, G. (1998). Research update: Psychoeducational family interventions. *Journal of Family Therapy*, 20(3), 293-309. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00088>

- Fixsen, D.L., Naoom, S.F., Blase, K.A., Friedman, R.M. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network. <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Friedlander, M.L., Escudero, V. y Heatherington, L. (2009). *La alianza terapéutica. En la terapia familiar y de pareja*. Paidós.
- García-Raga, L. (2021). *Pedagogía social. Educar para transformar*. Tirant lo Blanch. <https://editorial.tirant.com/es/libro/pedagogia-social-educar-para-transformar-laura-garcia-raga-9788418656002>
- Gómez-Granell, C. y Coll, C.S. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35687>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0555-x>
- Halford, W.K. y Bodenmann, G. (2013). Effects of relationship education on maintenance of couple relationship satisfaction. *Clinical Psychology Review*, 33(4), 512–525. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.02.001>
- Hernández, M.A., Álvarez, J.S. y Fernández, V. (2023). Resiliencia y parentalidad positiva. Programa de capacitación familiar. *REIDOCREA*, 12(16), 201-212. <https://doi.org/10.30827/Digibug.81238>
- Hidalgo, V. y Jiménez, L. (2018). Los programas de educação e apoio parental como recurso para a promoção da parentalidade positiva com famílias em situação de risco psicossocial. En C. Nunes, y L. Ayala-Nunes (Eds.), *Avaliação e Intervenção Psicoeducativa com Famílias em Risco* (pp. 173-205). Silabas & Desafios.
- Hidalgo, V., Jiménez, L., López-Verdugo, I., Lorence, B. y Sánchez J. (2016). “Family Education and Support” program for families at psychosocial risk: The role of implementation process. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 79-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.002>
- Hidalgo, V., Jiménez, L., Lorence, B. y Sánchez, M. (2022). Competencias parentales necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad. Un modelo para su evaluación y promoción. En S. Rivas y C. Beltramo (Coords.), *Parentalidad positiva. Una mirada a una nueva época* (pp. 87-105). Pirámide.
- Hidalgo, V., Jiménez, L., Lorence, B. y Sánchez, M. (2023). Entrevista para la evaluación de competencias parentales ECP-12. Manual técnico (ed. rev.). Cruz Roja Española. https://www2.cruzroja.es/documents/5640665/1477765791/Manual+T%C3%A9cnico+ECP-12_Espa%C3%B1ol+%28Actualizado+2023%29+%281%29.pdf/f04c6c41-2616-835a-4ff7-77f7c02e80ca?t=1696341960677
- Hidalgo, V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2011). *Programa de Formación y Apoyo Familiar (FAF)*. Ayuntamiento de Sevilla.

- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. En M. Hoghugh y N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1-18). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608160>
- Jiménez, L. e Hidalgo, 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. <https://asiba.org/index.php/asiba>
- Jiménez, L. e Hidalgo, 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. <https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.600>
- Jiménez, L. e Hidalgo, V. (2023). El apoyo a las familias en el ámbito de la preservación familiar. En L. Jiménez y V. Hidalgo (Coords.), *Intervención familiar. Necesidades y apoyos* (pp. 287-326). Universidad de Sevilla.
- Jiménez, L., Astiz, D., Hidalgo, V. y Contín, M. (2019). Ensuring respect for at-risk children's rights. Lessons learned from home- and group-based family education programs. En L. Moran y J. Canavan (Eds.), *Realising children's rights through empowering parents and families* (pp. 43-60). UNESCO Child and Family Research Centre.
- Jiménez, L., Hidalgo, V., Lorence, B. y Maya, J. (2021). *Desarrollo de intervenciones psicoeducativas para la promoción de parentalidad positiva en el proyecto de intervención familiar de cruz roja. informe de resultados*. Cruz Roja Española.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and theories of human development* (2ª ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Concepts-and-Theories-of-Human-Development/Lerner/p/book/9781848728318>
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180 de 29 de julio de 2015, 64544-64613. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26>
- Maccoby, E.E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. En J.E. Grusec y P.D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 13-41). Guilford Press.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Aprendizaje Visor.
- 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, M.J. (Ed.). *Manual práctico en Parentalidad Positiva* (p.67-90). Síntesis.
- Martín, J.C., Máiquez, M.L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez-Ruiz, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195340389.003.0007>

- Martínez-Liconá, J.F., Infante, A. y Medina, L.P. (2016). Ejes de racionalidad en torno a la familia y los modelos parentales: una construcción cualitativa de las teorías sobre la familia. *En-claves del pensamiento*, 10(20), 115-134. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2016000200115
- Martire, L.M., Schulz, R., Helgeson, V.S., Small, B.J. y Saghafi, E. M. (2010). Review and meta-analysis of couple-oriented interventions for chronic illness. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(3), 325-342. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9216-2>
- May, C.R., Johnson, M. y Finch, T. (2016). Implementation, context and complexity. *Implementation Science*, 11, 141. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0506-3>
- Maya, J. e Hidalgo, V. (2016). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 119-128. <https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.603>
- Maya, J. y Maraver, J. (2020). Teaching-learning processes: Application of educational psychodrama in the university setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3922. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113922>
- Minuchin, S. (1985). *Familia y terapia familiar*. Paidós.
- Monereo, C., Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (Vol. 2, pp. 235-258). Alianza.
- Morales, S., Félix, V., Rosas, M., López, F. y Nieto, J. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-76. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl33.01.2015.05/2540>
- Muñoz, A. (1996). Intervención psicopedagógica. Funciones y Modelos. En A. Muñoz (Ed.), *Psicopedagogía. Propuestas para la intervención* (pp. 27-46). Servicio de publicaciones e intercambios científicos U.M.A.
- Muñoz-Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Revista Portularia*, 5(2), 147-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2134262>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M., Carmo, R. y Da Gama, J. (2019). Una revisión sistemática de la participación en los programas de prevención familiar. *Pedagogía social. Revista universitaria*, 34, 67-80. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.05
- Newland, L.A. (2015). Family well-being, parenting, and child well-being: Pathways to healthy adjustment. *Clinical Psychologist*, 19(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/cp.12059>

- Orte, C., Ballester, L., Amer, J. y Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family-centric prevention programs via Delphi technique. *Families in society: The Journal of contemporary social services*, 95(4), 236-244. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.2014.95.30>
- Ortega, E., Giannotti, F., Latina, D. y Ciairano, S. (2012). Cultural adaptation of the Strengthening Families Program 10-14 to Italian families. *Child & Youth Care Forum*, 41, 197-212. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9170-6>
- Oudhof, H., Mercado, A. y Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar: y su efecto en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 24(48), 65-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6731024>
- Özdemir, M., Vastamäki, S., Leijten, P. y Sampaio, F. (2023). *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*. EurofamNet. <https://eurofamnet.eu/toolbox/academic-outputs>
- Palacios, J. y Rodrigo, M.J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Alianza.
- Pichon-Rivière, E. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva visión.
- Pozo, I. (2007). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje* (8ª ed.). Alianza.
- Pozo, I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano: adquisición del conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Racionero, S. y Valls, R. (2007). Dialogic learning: A communicative approach to teaching and learning. En J.L. Kincheloe y R.A. Horn (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology* (Vol. 3, pp. 548-557). Praeger.
- Rayce, S.B., Rasmussen, I.S., Klest, S.K., Patras, J. y Pontoppidan, M. (2017). Effects of parenting interventions for at-risk parents with infants: a systematic review and meta-analyses. *British Medical Journal Open*, 7(12), e015707. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015707>
- Relvas, A.P. y Sotero, L. (2014). *Familias obligadas, terapeutas forzosos*. Alianza.
- Roberts, R.E. y Clifford, C. (1983). Assessing client satisfaction among hispanics. *Evaluation and program planning*, 6, 401-413.
- Rodrigo, M.J. (2009). Una mirada integradora de la resiliencia parental: desde el contexto hasta la mente de las madres y los padres en riesgo social. *Psicologia da Educação*, 28, 51-71. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000100004&script=sci_abstract&tIng=es
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (ed. rev., Vol. 2, pp. 117-135). Alianza.

- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (25-44). Alianza.
- Rodrigo, M.J., Arranz, E., Balsells, M.A., Hidalgo, V., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Martínez, R.A., Ochaíta, E. y Manzano, A. (2021). *Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva. Un recurso para enriquecer y consolidar las buenas prácticas en la atención a la Infancia, adolescencia y familias*. Federación Española de Municipios y Provincias. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/docs/Guia_de_competencias_interprofesionales_en_parentalidad_positiva.pdf
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2013). Programas de apoyo para promover la parentalidad positiva. En R. Santibáñez y A. Pampliega (Coords.), *Intervención comunitaria con familias y adolescentes en riesgo* (pp. 75-87). Graó.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/familias/Parentalidad_Positiva/docs/eduParentalRecEducativo.pdf
- 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). Síntesis.
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 113-120. <https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a3>
- Rodríguez, G., Rodrigo, M.J., Martín, J.C. y Máiquez, M.L. (2005). El asesoramiento a familias con riesgo psicosocial. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 139-152). Graó.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Rojas-Bermúdez, J. (2017). *Teoría y técnicas sicodramáticas*. Punto Rojo.
- Rubio, F.J., Jiménez, M.C. y Trillo, M.P. (2021). Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 249-267. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-08https://revistadepedagogia.org/>
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario*, 1, 34-53. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Sameroff, A.J. (1983). Developmental systems: contexts and evolution. En P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 1, pp. 237-294). Wiley.

- Sampascual, G. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez-Suarez, V. y Fariña, F. (2022). La parentalidad positiva en las escuelas de madres y padres. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9 (0), 103-117. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8898>
- Sanz, L.M., Fernández, A., Campos, F., Pereto, M. y González, P. (1991). El rol del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 51, 51-52. <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=514>
- Scott, S. (2008). Parenting programs. En M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, y A. Thapar (Eds.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. (pp.1046-1061). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781444300895.ch64>
- Shapiro, C., Prinz, R. y Sanders, M. (2012). Facilitators and barriers to implementation of an evidence-based parenting intervention to prevent child maltreatment: The Triple P- Positive Parenting Program. *Child Maltreatment*, 17(1), 86-95. <https://doi.org/10.1177/1077559511424774>
- Slavin, R.E. (2012). Classroom applications of cooperative learning. En K.R. Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 3, pp. 359-378). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13275-014>
- Terradellas, M.R. (2020). Learning based on challenges and co-creative processes. An opportunity to address family diversity and gender stereotypes in the initial training of early childhood education teachers. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, 4, 49-59. <https://doi.org/10.4995/citecma.2020.13408>
- Tomm, K. (1988). La entrevista como intervención. Parte I. En M. Beyebach, J.L. Rodríguez y M.F Martín (Coords.) *Terapia familiar. Lecturas –I* (pp. 37-52). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Torío, S., Peña Calvo, J.V. y García-Pérez, O. (2015). Parentalidad positiva y formación experiencial: análisis de los procesos de cambio familiar. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 296-315. <https://doi.org/10.17583/remie.2015.1533>
- Torío, S., Rodríguez, C., García, O. y Peña, J.V. (2018). Captación, retención y mantenimiento de familias en programas preventivos de educación familiar. En C. Orte y L. Ballester (Eds.), *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas* (pp.151-164). Octaedro.
- Torres, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana de educación*, 43, 1-19. <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>
- Trianes, M.V. y Carrasco, M.R. (2008). Modelos cognitivos de aprendizaje escolar. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Eds.), *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares* (pp. 401-420). Pirámide.
- Trianes, M.V., Luque, D.J. y Fernández-Baena, F.J. (2013). *Psicología de la educación para el grado en psicología*. Universidad de Málaga.

- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.11
- Vázquez, N. (2016). *Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positiva. Perspectiva desde los determinantes sociales de la salud*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/382627#page=1>
- Vecina, C. y Ballester, L. (2012). Trabajo en red: optimización de las intervenciones socioeducativas con menores. En A.S. Jiménez (Coord.), *Menores en contextos de riesgo. Estudios y reflexiones sobre prácticas educativas* (pp.75-84). Joxman.
- Veloza, M.C., Rodríguez, J.C. y Forero, E. (2023). Significados de familia para familias contemporáneas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.1.5600>
- Vila, A.P. y Uribe, J.M. (2019). Parentesco y parentalidad. Introducción al monográfico escenario de parentalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 14(3), 375-388. <https://doi.org/10.11156/aibr.v14i3.74372>
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity literature review*. Centre for Parenting and Research.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología educativa*. Pearson Educación.
- Yalom, I.D. y Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5ª ed.). Basic Books.

Anexo 1

Técnicas de intervención psicoeducativa en formato grupal

Presentación oral

Definición

La presentación oral consiste en la exposición de contenidos por parte de la persona facilitadora al grupo de participantes. Se trata de realizar una presentación sistematizada y estructurada sobre algún contenido (Amorós et al., 2012; Hidalgo et al., 2011). Generalmente, con esta técnica la persona facilitadora profundiza en la fundamentación teórica de un contenido de interés para los y las participantes, por ejemplo, puede utilizarse para definir conceptos esenciales. En la presentación oral se suelen emplear recursos audiovisuales, por ejemplo, acompañando la presentación con diapositivas. No obstante, en ocasiones, la persona facilitadora puede realizar una presentación verbal sin el uso de soportes audiovisuales. La presentación oral, generalmente, suele utilizarse en dos momentos: al inicio de una actividad para la presentación de los contenidos que se van a trabajar, o al finalizar la actividad a modo de recopilación, integración y síntesis de los contenidos trabajados. En algunos casos, un/a participante o un grupo pequeño de participantes también pueden utilizar la presentación oral como técnica planificada en el desarrollo de una actividad.

Utilidad

- Facilita la presentación de contenidos.
- Favorece la asimilación de conceptos.
- Cuando se aplica al principio de la sesión favorece la contextualización de los contenidos a trabajar.
- Cuando se utiliza al principio de la sesión incrementa los conocimientos previos de los contenidos a trabajar.
- Cuando se aplica al finalizar la sesión favorece la comprensión e integración de los contenidos trabajados y la identificación de las conclusiones generales.
- A nivel general, esta técnica favorece la adquisición de los componentes cognitivos del ejercicio de la parentalidad, especialmente la adquisición de conocimientos.

Discusión dirigida

Definición

La discusión dirigida consiste en el diálogo, el intercambio de opiniones o el debate entre los y las participantes del grupo de un tema propuesto por la persona facilitadora. En esta técnica la persona facilitadora actúa como facilitador/a de las interacciones entre los miembros del grupo. Es importante que la persona facilitadora promueva el diálogo, el debate y la reflexión entre los y las participantes permaneciendo en un segundo plano. La discusión y el análisis es entre los miembros del grupo, no entre éstos y la persona facilitadora (Amorós et al., 2012; Hidalgo et al., 2011). En la discusión dirigida la persona facilitadora presenta y propone un tema, realiza preguntas acerca de la opinión y percepción de los y las participantes, o explora los acuerdos y desacuerdos entre los y las integrantes del grupo. La finalidad es que los miembros del grupo se involucren en intercambios comunicativos en un proceso de construcción compartida del conocimiento basado en interrelaciones grupales. De este modo, los miembros del grupo son los principales protagonistas. La discusión dirigida puede adoptar un formato más estructurado (por ejemplo, el grupo es dividido en dos y cada subgrupo debe defender una idea) o bien puede adoptar una estructura más libre en la que los y las integrantes del gran grupo dialoguen libremente entre ellos y ellas. La discusión dirigida finaliza con una breve síntesis realizada por la persona facilitadora sobre las principales ideas y opiniones construidas por los y las participantes.

Utilidad

- Favorece el diálogo y la comunicación entre los y las participantes.
- Facilita la construcción compartida del conocimiento entre los miembros del grupo desde la experiencia personal de cada individuo.
- Estimula el razonamiento y la capacidad de análisis crítico.
- Facilita la reflexión personal sobre un tema.
- Promueve la adopción de perspectivas entre los y las integrantes del grupo.
- Genera diferentes alternativas, reflexiones y opiniones sobre un tema.
- Fomenta el aprendizaje interpersonal entre los miembros del grupo.
- Promueve la participación libre y activa de todos los miembros del grupo.
- Cuando se trabajan aspectos personales también se facilita el altruismo entre los y las participantes.
- Los y las participantes se sienten escuchados y se sienten parte del grupo.

Lluvia de ideas

Definición

La lluvia de ideas también es conocida como brainstorming. Esta técnica consiste en la formulación de preguntas por parte de la persona facilitadora que son respondidas por los y las participantes de forma espontánea e inmediata, sin reflexión previa. Así, a diferencia de la discusión dirigida, con la lluvia de ideas no se pretende que los miembros del grupo reflexionen sobre un contenido e interactúen entre ellos/as, sino que las y los participantes, individualmente, respondan de forma rápida y espontánea a las preguntas lanzadas por la persona facilitadora. La persona facilitadora puede optar por apuntar las respuestas en una pizarra para recopilar todas las ideas. Generalmente, la lluvia de ideas suele usarse al inicio de una actividad como técnica para comenzar a trabajar un nuevo contenido y explorar las ideas previas; por ejemplo, antes de empezar a trabajar sobre el desarrollo durante la adolescencia, se puede lanzar la pregunta: “¿qué sabéis de la adolescencia?” Asimismo, la lluvia de ideas también puede usarse durante el desarrollo de una actividad o al finalizar la misma; por ejemplo, a modo de síntesis: “¿qué os lleváis de la sesión?”

Utilidad

- Si se usa al inicio, sirve para explorar las ideas previas de los y las participantes. En este sentido, permite a la persona facilitadora conocer las creencias o ideas previas de las que debe partir para su reelaboración durante el proceso de intervención.
- Permite a la persona facilitadora planificar los contenidos de la intervención en función de las ideas previas emergidas.
- Si se usa al inicio, sirve para presentar un tema.
- En estos casos, los y las participantes se sienten protagonistas de la construcción de conocimientos desde el comienzo.
- Asimismo, los y las participantes se sienten escuchados y se sienten parte del grupo.
- Genera dinamismo en el ritmo de trabajo del grupo.
- Favorece un ambiente distendido y relajado.
- Si se usa al final, puede servir como repaso rápido de las ideas principales trabajadas y los aprendizajes adquiridos.

Puesta en común

Definición

La puesta en común consiste en compartir y comunicar al grupo, de forma ordenada, un contenido o material fruto de una reflexión o elaboración previa. Así, la puesta en común de un contenido, opinión o idea es precedida

por un periodo de reflexión individual o grupal. En este sentido, la puesta en común comparte con la lluvia de ideas la estructura en la que la persona facilitadora va dando la palabra a los y las participantes y estos/as responden. Sin embargo, en la puesta en común se deja un tiempo previo que puede variar de unos segundos a unos minutos para elaborar el material, analizar el contenido o reflexionar sobre un caso. Asimismo, la puesta en común comparte con la discusión dirigida la comunicación y justificación razonada de la opinión. No obstante, en la discusión dirigida se produce un diálogo o debate entre los y las participantes siendo la interacción participante-participante la estructura principal, mientras que en la puesta en común el diálogo se produce entre la persona facilitadora y los y las participante. De este modo, la interacción la persona facilitadora-participante se convierte en la estructura principal. Generalmente, la puesta en común precede a una discusión dirigida para realizar la reflexión conjunta sobre los contenidos aportados en la puesta en común.

Utilidad

- Promueve la reflexión personal o grupal sobre un tema que luego tiene que ser presentado.
- Permite a la persona facilitadora conocer la opinión de los/as distintos/as participantes y, por tanto, trabajar los contenidos teniendo en cuenta las opiniones e ideas previas.
- Favorece la libre expresión de los y las participantes.
- Promueve la aparición de distintas percepciones, opiniones y formas de afrontar una misma situación. Esto conlleva que los y las participantes tomen conciencia de la existencia de distintas perspectivas y posibilidades de acción.
- Favorece el aprendizaje interpersonal y la adopción de perspectivas.
- Promueve el aprendizaje activo.
- Favorece el entrenamiento de estrategias comunicativas.
- Supone un apoyo para desarrollar procesos grupales o individuales de reflexión en un momento posterior. Además, promueve la construcción compartida del conocimiento en caso de producirse un debate posterior.

Diálogos simultáneos

Definición

El diálogo simultáneo consiste en el análisis y reflexión sobre un determinado tema por parejas o en pequeños grupos. Una vez finalizada la reflexión, cada grupo o pareja presenta al gran grupo las conclusiones alcanzadas (Amorós et al., 2012). En el diálogo simultáneo se pueden diferenciar cuatro fases: (1) la persona facilitadora propone un tema a debatir y selecciona las parejas o los grupos. Con respecto al tema objeto de debate, la persona facilitadora puede concretarlo en preguntas específicas, aunque son posibles otros modos de presentar el tema, por ejemplo, a través de un caso. En relación con el formato de organización (por parejas o por pequeños grupos), la elección queda a criterio de la persona facilitadora en función del número de participantes y el tiempo

disponible. Además, la persona facilitadora debe valorar si es él/ella quién selecciona a los y las participantes de cada pareja/grupo o bien son los/as propios/as participantes quienes deciden con quién agruparse; (2) los distintos grupos o parejas reflexionan en privado y llegan a respuestas consensuadas sobre el tema o a las preguntas planteadas por la persona facilitadora; (3) cada grupo pequeño o pareja pone en común y presenta, una por una, las conclusiones o las respuestas alcanzadas al gran grupo. Esta presentación se realiza, generalmente, de modo oral, aunque en ocasiones, puede ser por escrito; (4) una vez que todos los grupos o las parejas han expuesto sus trabajos o reflexiones, se realiza un análisis en gran grupo sobre las coincidencias o desacuerdos entre los distintos grupos, así como una reflexión o debate sobre las ideas principales planteadas.

Aunque el paso 1 aparece en la discusión dirigida y el paso 4 es propiamente una discusión dirigida, la principal diferencia entre el diálogo simultáneo y la discusión dirigida se da en el paso 2 y el paso 3. En el paso 2 los grupos pequeños o parejas trabajan en privado de forma simultánea para posteriormente realizar una puesta en común de modo ordenado sus contribuciones al gran grupo (paso 3). En este sentido, en la discusión dirigida no se da este trabajo de reflexión simultánea en pequeños grupos. En lugar de este análisis en privado y su posterior puesta en común de modo ordenada, en la discusión dirigida el debate se realiza directamente en gran grupo con una participación libre de los y las participantes y sin un orden establecido.

Utilidad

- Facilita que cada participante reflexione y exprese su opinión.
- Favorece el intercambio comunicativo entre los/as integrantes de las parejas o de los pequeños grupos y, posteriormente, en el gran grupo. En este sentido, fomenta los procesos de socialización.
- Promueve el conocimiento de otras personas y la promoción del apoyo social.
- Facilita la construcción compartida del conocimiento de modo secuencial.
- Promueve la adopción de perspectivas entre los/as integrantes del grupo.
- Facilita el conocimiento de diferentes alternativas, reflexiones y opiniones sobre un tema.
- Facilita el aprendizaje interpersonal entre los/as integrantes del grupo.
- Favorece la curiosidad y el interés por las respuestas planteadas por el resto de participantes.
- Promueve la participación libre de todos/as los/as participantes del grupo.
- Promueve los procesos de atribución en la elaboración de reflexiones y respuestas.

Estudio de casos

Definición

El estudio de casos consta de dos partes diferenciadas: (1) la presentación de una situación real o ficticia a los y las participantes y (2) el procesamiento y análisis de la situación presentada. En la primera parte, la persona

facilitadora presenta un caso en el que se describe una situación concreta. El caso puede ser propuesto a nivel de grupo grande, grupos pequeños, parejas o a nivel individual. En estas tres últimas opciones los casos que se vayan a trabajar pueden ser similares o diferentes. Asimismo, la persona facilitadora puede leer el caso, mostrarlo en una diapositiva, partir de una historia personal de algún/a participante, presentar una historia mediante un vídeo o llevar impresos los casos que se vayan a trabajar. En la segunda parte, se realiza el análisis de la situación planteada. En esta parte se invita a los y las participantes a pensar, debatir y reflexionar sobre el caso descrito, por ejemplo, sobre los sentimientos y pensamientos de los personajes de la situación, las consecuencias de la misma, el paralelismo con sus situaciones personales, así como otras posibles cuestiones en función de los objetivos de la actividad. En este sentido, el caso descrito puede ser acompañado de preguntas que indican la tarea a realizar por las y los participantes, o bien, la persona facilitadora puede formular de modo verbal las cuestiones y/o preguntas que considere más oportunas. Esta fase de reflexión puede adoptar distintos formatos, por ejemplo, una discusión dirigida en gran grupo, un diálogo simultáneo en pequeños grupos o parejas, una puesta en común de las respuestas al caso, una reflexión individual del caso o una combinación de estas opciones.

Utilidad

- Promueve la reflexión y la elaboración cognitiva.
- Favorece la relación entre contenidos teóricos y situaciones reales.
- Favorece la construcción del aprendizaje partiendo de situaciones de la vida cotidiana y de experiencias concretas.
- Facilita los procesos de identificación personal.
- Cuando el estudio de casos finaliza con una discusión dirigida, se añaden todos los elementos de utilidad de esta técnica. Asimismo, cuando cada grupo reflexiona sobre un caso y después expone sus conclusiones en gran grupo, se añaden los beneficios de la técnica de diálogos simultáneos.
- Cuando el estudio de casos se utiliza en la modalidad de trabajo individual, se promueve la reflexión, el procesamiento de la información y la toma de decisiones propia. Si esta técnica se utiliza por parejas o a nivel grupal, se favorecen los procesos de construcción compartida del conocimiento y de reflexión grupal.

Vídeo-forum

Definición

La técnica del video-forum está integrada por dos partes diferenciadas. En la primera de ellas se presenta un material audiovisual. Este material audiovisual debe tener relación con el contenido que se trabajará en la sesión o que previamente se ha trabajado. Los vídeos pueden ser de duración variable y de distintas temáticas en función del objetivo de la sesión; asimismo pueden ser cortos cinematográficos, material didáctico audiovisual, entrevistas, escenas de series, películas, etcétera. En la segunda parte, el vídeo es comentado por los y las

participantes. Para esta fase, la persona facilitadora puede llevar preparadas unas preguntas guía para hacer una lluvia de ideas, un diálogo simultáneo o una discusión dirigida. Otra alternativa puede ser una reflexión grupal o individual del vídeo.

Utilidad

- Los vídeos cortos facilitan los procesos de atención.
- Puede servir para presentar un tema que se trabajará posteriormente.
- Favorece un ambiente distendido y relajado, aunque en función del contenido también puede generar altos niveles de emoción en el grupo.
- Promueve la identificación de los y las participantes con una situación.
- Favorece los procesos de reflexión.
- Supone un apoyo para que la persona facilitadora planifique los contenidos en función de las ideas previas emergidas.
- La fase de comentario del vídeo tiene todas las ventajas de otras técnicas como la discusión dirigida o la lluvia de ideas.

Encuestas

Definición

La encuesta consiste en la presentación de una serie de preguntas o cuestionarios a los miembros del grupo que deben contestar, generalmente, de modo individual. Las preguntas pueden mostrarse a los y las participantes en un papel, en una diapositiva, o bien ser leídas por la persona facilitadora. En términos generales, la encuesta puede adoptar cuatro formatos: (1) cuando se emplean cuestionarios, escalas tipo Likert o preguntas con diferentes opciones de respuesta en formato papel para que los y las participantes (individualmente o en grupo) tengan que ordenar o seleccionar una respuesta entre varias opciones; (2) cuando se emplean escalas tipo Likert o diferentes opciones de respuesta empleando un formato distinto al papel. En este último caso, la persona facilitadora puede decidir entre varias opciones, por ejemplo, que los y las participantes levanten la mano para comunicar su respuesta, que cada participante se levante del asiento cuando la persona facilitadora mencione la respuesta que haya elegido, o bien tener las opciones de respuesta repartidas por diferentes puntos de la sala para que los y las participantes se sitúen en el lugar que corresponda en función de la respuesta seleccionada; (3) cuando se plantean preguntas abiertas y los y las participantes deben proponer las respuestas; y (4) cuando se usan recursos audiovisuales e interactivos como el “kahoot”, que promueve el aprendizaje lúdico mediante creación de preguntas y con un feedback instantáneo de las mismas. En todos los casos, una vez realizada la encuesta, la persona facilitadora comunica las respuestas correctas. En caso de que no existan respuestas correctas, las opciones elegidas por los y las participantes se deben poner en común, razonar y reflexionar sobre

el grado de acuerdo y desacuerdo entre los/as distintos/as participantes. Este análisis puede realizarse sobre la totalidad del cuestionario, o bien sobre cada pregunta.

Utilidad

- Permite explorar las ideas previas de los y las participantes.
- Las respuestas de los y las participantes pueden ser empleadas para la construcción posterior del conocimiento.
- Fomenta la reflexión individual.
- Los y las participantes toman conciencia sobre sus ideas o reconocen sus aprendizajes sobre un determinado contenido.
- Favorece la participación activa.
- Genera dinamismo y aprendizaje basado en el juego.
- Puede servir como evaluación previa de un concepto y evaluación final para obtener información sobre la asimilación de conceptos.

Técnicas de expresión artística

Definición

En las técnicas de expresión artística se incluyen todas aquellas acciones que tienen el objetivo de crear algún tipo de obra o producto artístico, generalmente, a través de la manipulación de materiales concretos: dibujar, elaborar un mural, formar un collage, montar un puzle, recortar, pegar y reorganizar un dibujo, etcétera. En función del objetivo, la persona facilitadora puede dar instrucciones concretas y específicas sobre aquello que los y las participantes deben hacer (por ejemplo, entre 20 características de personalidad, cada participante tiene que elegir 10 características y pegarlas en un monigote que representa a uno/a mismo/a), o bien puede indicar el uso de la técnica de modo más libre y abstracto (en una cartulina grande cada participante debe elaborar un dibujo que represente su personalidad). Una vez que todos/as los/as integrantes del grupo han finalizado la actividad, la persona facilitadora debe dirigir una puesta en común sobre el significado del material elaborado. Asimismo, la persona facilitadora puede iniciar una discusión dirigida partiendo del discurso y de las ideas expresadas por los y las participantes, así como de preguntas guía que promuevan la reflexión sobre el objetivo de la actividad.

Utilidad

- Fomenta la creatividad.
- Promueve la reflexión personal.
- Promueve la elaboración cognitiva.

- Facilita el aprendizaje a través de aspectos concretos.
- Promueve el aprendizaje basado en el juego.
- Facilita la distancia emocional que permite la proyección y expresión de emociones y/o pensamientos latentes.
- Promueve la cohesión grupal.
- Promueve la participación activa.
- Cuando se trabaja en grupo, se promueve la creación compartida de conocimientos.

Objetos auxiliares

Definición

La técnica de objetos auxiliares consiste en el uso de elementos simbólicos que puedan ayudar a concretar una emoción, un concepto, una idea o un contenido en un elemento específico y moldeable (Rojas-Bermúdez, 2017). A partir de la manipulación del objeto se pueden trabajar diferentes objetivos. El objeto puede ser propuesto y aportado por la persona facilitadora o bien por el grupo. Ejemplos de objetos intermediarios pueden ser legos, títeres, máscaras, juguetes infantiles o cualquier elemento de la sala donde se realice la actividad. La finalidad de esta técnica es generar procesos introspectivos y la reflexión de los elementos proyectados en el objeto. En ocasiones, esta técnica comparte elementos en común con la técnica de expresión artística, aunque el uso de un objeto intermediario no está ligado ineludiblemente a elementos artísticos.

Utilidad

- Permite la reflexión personal sobre un contenido.
- Facilita los procesos de proyección de emociones y pensamientos latentes en el objeto.
- Permite la liberación y expresión de emociones.
- Facilita el trabajo de cuestiones abstractas.
- El objeto sirve como elemento para facilitar el análisis de los pensamientos y/o emociones, la reflexión y la toma de conciencia de dimensiones personales.
- Favorece el aprendizaje de conceptos partiendo de elementos concretos.
- Potencia la creatividad.

Juego dirigido

Definición

Esta técnica consiste en desarrollar acciones lúdicas que implican procesos de aprendizaje a través del juego. De este modo, el aprendizaje de un contenido específico se encuentra vinculado a la realización de un juego dirigido. Esta técnica se puede concretar en diversas acciones en función de los objetivos de la actividad. Generalmente, el juego es acompañado de actividad física y movimiento (por ejemplo, la realización de una gymkhana). En otras ocasiones, no es necesaria la actividad física sino el uso de objetos o juegos de mesa elaborados para trabajar un determinado contenido (por ejemplo, un juego de cartas). La persona facilitadora también deberá decidir si el juego se desarrolla de forma individual, por parejas o en grupos pequeños en función de los objetivos a alcanzar. Asimismo, la persona facilitadora puede plantear juegos que aborden contenidos de carácter cognitivo, emocional o comportamental. Una vez finalizado el juego, es importante una breve reflexión grupal sobre los contenidos trabajados.

Utilidad

- Fomenta la cohesión grupal.
- Incrementa la motivación de los y las participantes.
- Crea un ambiente relajado y distendido.
- Promueve procesos de creatividad.
- Si el juego es usado después de la explicación o del trabajo de un contenido, puede servir para repasar y facilitar la asimilación de los contenidos.
- Favorece los intercambios comunicativos entre los miembros del grupo. De este modo, se potencian los procesos de socialización.
- Favorece la expresión y liberación de emociones.
- Modifica los ritmos de aprendizaje, genera dinamismo y diversión en el grupo.
- Facilita la participación activa.

Role-playing planificado por los y las participantes

Definición

En el role-playing planificado por los o las participantes se distinguen cuatro fases: (1) la persona facilitadora realiza una breve presentación del contenido; (2) siguiendo las indicaciones de la persona facilitadora, los y las participantes generalmente en pequeños grupos o por parejas elaboran un guion sobre una situación que posteriormente será dramatizada; (3) al menos dos participantes (también llamados participantes protagonistas) dramatizan la situación, es decir, escenifican el role-playing; y (4) se lleva a cabo una fase de

análisis y reflexión de la situación recreada (Maya y Maraver, 2020). En esta última fase, la persona facilitadora pregunta primero a los y las participantes protagonistas del role-playing sobre su percepción de la situación recreada, así como acerca de los pensamientos y las emociones experimentadas durante la escenificación. Posteriormente, se abre el debate al resto del grupo. Para ello, se puede desarrollar una discusión dirigida y la persona facilitadora puede apoyarse de preguntas guía para favorecer el análisis de la situación y la construcción compartida del conocimiento.

Utilidad

- En la fase inicial, promueve la elaboración cognitiva de una situación.
- En esa fase de elaboración del guion, facilita el diálogo entre los y las participantes y la construcción compartida de conocimientos.
- Asimismo, esa fase inicial promueve los procesos creativos.
- Se promueven procesos de reflexión personal.
- La ejecución del role-playing permite visualizar, concretar y ejemplificar diferentes situaciones.
- Facilita los procesos de identificación personal.
- Favorece la identificación de conductas, emociones y pensamientos en una determinada situación.
- Incrementa la intensidad emocional al facilitar la expresión de emociones.
- Favorece los procesos catárticos como la liberación de emociones.
- Favorece el entrenamiento de diferentes comportamientos y estrategias conductuales.
- Se puede recrear una amplia variedad de situaciones, como, por ejemplo, conflictos familiares. Por tanto, favorece la recreación de dinámicas familiares.
- Genera dinamismo en el ritmo de aprendizaje y favorece la participación activa.
- Tanto la experimentación como la observación del role-playing favorece la toma de conciencia de las conductas dramatizadas.
- Genera un adecuado clima emocional que facilita la reflexión y análisis posterior. Si se utiliza durante la fase de análisis, esta técnica añade las ventajas de la discusión dirigida.
- En términos generales, se promueve la construcción de aprendizajes partiendo de aspectos concretos, experienciales y específicos.
- La fase de análisis promueve la integración cognitiva de las emociones y conductas aparecidas en el role-playing.

Role-playing espontáneo

Definición

El role-playing espontáneo consiste en la dramatización de una situación sin la existencia de un guion planificado; es decir, se diferencia del role-playing planificado por la ausencia de planificación previa (Maya y Maraver, 2020). Esta dramatización la llevan a cabo al menos dos participantes del grupo (también llamados participantes protagonistas). Los y las participantes protagonistas deben comenzar la representación tras una breve instrucción, sin la elaboración cognitiva de los contenidos o del diálogo que van a escenificar. En ocasiones, a uno/a de los/as participantes protagonistas se le deja un poco más de tiempo y se le ofrecen instrucciones más específicas, mientras que el/la otro/a participante desconoce totalmente el contenido a dramatizar (Maya y Maraver, 2020). Las situaciones a escenificar pueden ser muy diversas (momentos positivos entre madres/padres y sus hijos/hijas, conflictos entre madres/padres y sus hijos/hijas, conflictos entre hermanos/as, etcétera). El contenido de la dramatización debe ser decidido por la persona facilitadora en función de los objetivos que se quieren trabajar. Una vez finalizada la dramatización, se realiza un análisis del desarrollo del role-playing. Para ello, la persona facilitadora pregunta a los y las participantes protagonistas sobre la percepción y las emociones experimentadas durante la dramatización. Posteriormente, la persona facilitadora da la palabra a los y las participantes observadores/as. Las dos instrucciones anteriores pueden realizarse en diferente orden en función de las necesidades de las y los protagonistas. La persona facilitadora puede cerrar el role-playing espontáneo con una discusión dirigida realizando una reflexión sobre los contenidos que han aparecido en la dramatización.

En algunas ocasiones, la persona facilitadora puede parar el role-playing espontáneo y dar una instrucción en privado a uno/a de los/as dos protagonistas, o bien se la puede indicar mediante gestos y sin parar la dramatización; por ejemplo, puede indicar que se vaya de la sala o que muestre más enfado. Se trata de la técnica de interpolación de resistencias que genera un cambio durante la situación que se está dramatizando para generar nuevas reacciones espontáneas y nuevos comportamientos en el/la otro/a participante.

Utilidad

- Incrementa el interés por la situación a dramatizar.
- Se puede recrear una amplia variedad de situaciones, como, por ejemplo, conflictos familiares. Por tanto, favorece la recreación de dinámicas familiares.
- La ejecución del role-playing permite visualizar, concretar y ejemplificar diferentes situaciones.
- Facilita la expresión y liberación de emociones.
- Facilita los procesos de identificación personal.
- Favorece la identificación de conductas, emociones y pensamientos en una determinada situación.
- Facilita la aparición de comportamientos y emociones del repertorio personal.
- Favorece el entrenamiento de diferentes comportamientos y estrategias conductuales de afrontamiento.

- Favorece el entrenamiento en espontaneidad y creatividad.
- Promueve el aprendizaje interpersonal y la imitación.
- Tanto la experimentación como la observación del role-playing favorece la toma de conciencia de las conductas dramatizadas.
- Promueve el insight cognitivo.
- Genera dinamismo en el ritmo de aprendizaje y favorece la participación activa.
- Genera un adecuado clima emocional que facilita la reflexión y análisis posterior. La fase de análisis tiene las ventajas de la discusión dirigida.
- La fase de análisis promueve la integración cognitiva de las emociones y conductas experimentadas en el role-playing espontáneo.
- En términos generales, se promueve la construcción del conocimiento partiendo de aspectos concretos, experienciales y específicos.

Construcción de imágenes

Definición

En el ámbito psicoeducativo la construcción de imágenes consiste en la elaboración de una figura (como si fuese una fotografía) con los y las participantes del grupo para representar un contenido, una situación, una idea o una emoción (Maya y Maraver, 2020; Rojas-Bermúdez, 2017). La imagen debe ser estática y la persona que construye la imagen le debe dar la forma corporal. Para ello, debe comunicar e indicar al resto de participantes la postura que deben adoptar. La construcción de imágenes puede ser implementada mediante distintos procedimientos; por ejemplo, la persona facilitadora es quien construye la imagen utilizando a los y las integrantes del grupo para representar físicamente un concepto. Otra posibilidad, más frecuente, es que un/a participante voluntario/a construya la imagen, un grupo de cuatro o cinco integrantes elabore la imagen, o bien se construya una imagen progresiva entre todos/as los/as participantes del grupo de modo que cada participante se une a la imagen para aportar un nuevo elemento (Maya y Maraver, 2020). Una vez realizada la imagen, la persona que ha elaborado la imagen (o el grupo) debe explicar el significado de la misma. Para profundizar en el contenido, la persona facilitadora puede solicitar nuevas imágenes: la imagen ideal, la peor imagen, la imagen pasada o la imagen futura son algunas de las opciones más empleadas en esta técnica. Finalmente, una vez finalizada y explicada la imagen o las imágenes solicitadas por la persona facilitadora, el grupo reflexiona, analiza y comenta los pensamientos y emociones que le ha generado la imagen construida.

Utilidad

- Permite la exploración de ideas previas.
- Promueve la reflexión interna y personal.

- Favorece la toma conciencia de determinadas conductas, emociones, pensamientos o situaciones.
- Permite objetivar y representar una situación concreta.
- Favorece la distancia emocional y el análisis cognitivo.
- Permite la proyección en la imagen de contenidos latentes.
- El análisis abstracto de un contenido, de una situación o de una emoción se favorece mediante la utilización de un elemento visual.
- Cuando se realizan imágenes grupales, se favorece la elaboración y construcción grupal de los contenidos.
- Promueve la cohesión grupal.
- Potencia un aprendizaje activo.

Anexo 2

Informe de Registro por Sesión Realizada Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo

Objetivo

Recoger información sobre el desarrollo de la sesión realizada y valorar el grado de cumplimiento de los objetivos de la sesión, la implicación de las y los participantes y el impacto de la sesión en el proceso de cambio de las personas.

Orientaciones

- El informe lo debe cumplimentar la persona o personas facilitadoras que realizaron la sesión.
- Se debe cumplimentar un informe por sesión.
- La información obtenida a través de este instrumento se debe analizar en clave de mejora para las siguientes ediciones del programa.

Datos

Fecha de hoy:

Nombre y apellido de la persona o personas
facilitadoras que realizan la sesión:

Localidad:

Entidad responsable de la aplicación del Programa:

Nombre del proyecto o servicio en el que se
implementa el Programa:

Información sobre la sesión

1. Fecha en la que se realizó la sesión:

2. Denominación de la sesión:

- Sesión Sensibilización unidad familia
- Sesión Sensibilización grupal
- Sesión Entrevista de evaluación inicial de las competencias parentales
- Sesión Devolución de resultados de la evaluación inicial de competencias parentales
- Sesión Intervención grupal psicoeducativa, especificar el nombre de la sesión:

- Sesión Evaluación del impacto en las competencias parentales
- Sesión Devolución de resultados a la familia
- Sesión Acompañamiento en paralelo al Módulo Intervención grupal psicoeducativa
- Sesión Acompañamiento una vez finalizado el Módulo Evaluación del impacto en las competencias parentales

3. Duración de la sesión (en minutos):

4. Número de personas beneficiarias que participan:

	Mujeres	Hombres
Menores de edad		
Mayores de edad		
Total personas		

5. Adaptaciones realizadas respecto a la sesión original:

Valoración de la sesión

6. Valora el grado de cumplimiento de los objetivos planteados para sesión:

- (1) Nada cumplidos
- (2) Poco cumplidos
- (3) Parcialmente cumplidos
- (4) Totalmente cumplidos

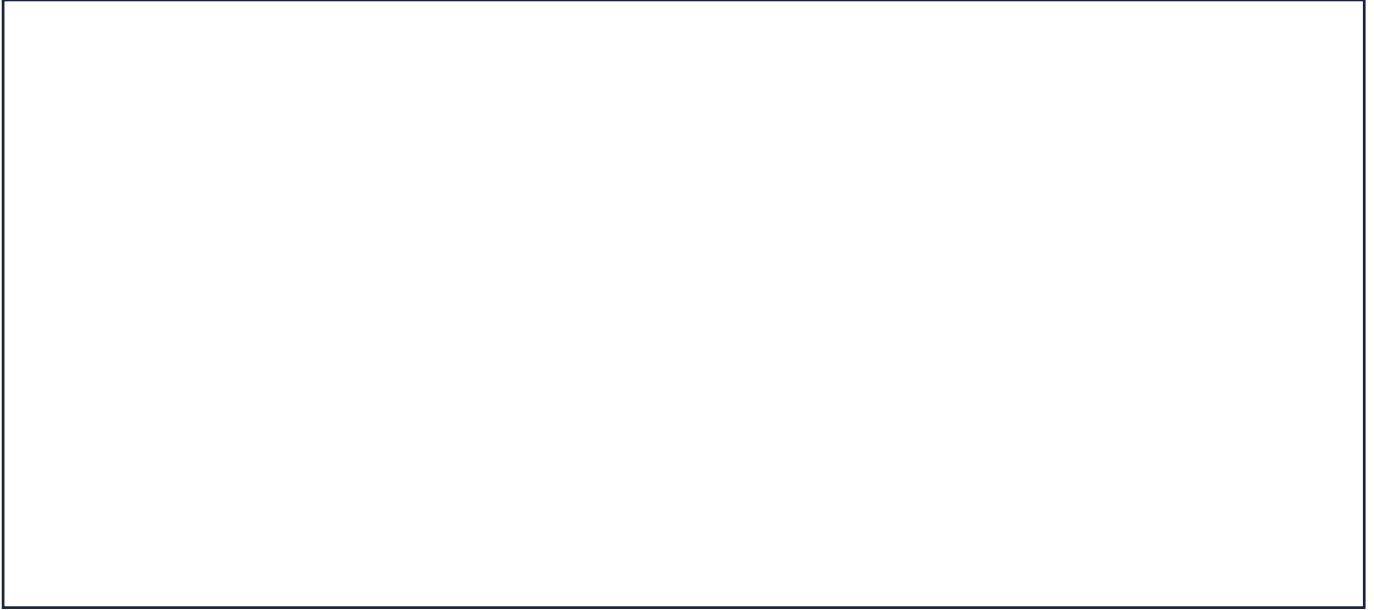
7. Valora el grado de implicación general de las y los participantes en la sesión:

- (1) Nada implicados
- (2) Poco implicados
- (3) Parcialmente implicados
- (4) Totalmente implicados

8. Valora el grado de impacto de la sesión en el proceso de cambio de las figuras parentales que han participado:

- (1) Nada favorable
- (2) Poco favorable
- (3) Favorable
- (4) Muy favorable

9. Observaciones adicionales:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for additional observations or comments. It occupies the upper half of the page.

Anexo 3

Cuestionario de Valoración de la Aplicación del Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo

Objetivo

La finalidad de este instrumento es evaluar la forma en que se llevaron a cabo los módulos y verificar las condiciones para realizar el programa.

Orientaciones

- El cuestionario lo deben cumplimentar las personas facilitadoras que llevaron a cabo el programa.
- La valoración de cada ítem se debe hacer en equipo y se debe cumplimentar un único cuestionario.
- La información obtenida a través de este instrumento se debe analizar en clave de mejora para las próximas ediciones.

Cuestionario

Datos

Fecha de hoy:

Nombre y apellido de la persona facilitadora:

Localidad:

Entidad responsable de la aplicación del Programa:

Nombre del proyecto o servicio en el que se
implementa el Programa:

A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre el grado de implementación del programa y las condiciones para su realización.

A. Valoración de la implementación de los módulos del programa

M1 Valoración del Módulo 1. Sensibilización

M1/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 1:

M1/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 1:

M1/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 1:

M2 Valoración del Módulo 2. Evaluación inicial de las competencias parentales

M2/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 2:

M2/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 2:

M2/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 2:

M3 Valoración del Módulo 3. Intervención grupal psicoeducativa

M3/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 3:

M3/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 3:

M3/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 3:

M4 Valoración del Módulo 4. Evaluación de impacto en las competencias parentales

M4/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 4:

M4/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 4:

M4/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 4:

M5 Valoración del Módulo 5 parte A. Acompañamiento en sesiones paralelas a la intervención grupal psicoeducativa

M5-A/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 5-A:

M5-A/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 5-A:

M5-A/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 5-A:

M5 Valoración del Módulo 5 parte B. Acompañamiento en sesiones posteriores a la evaluación de impacto en las competencias parentales

M5-B/1 Señalar los aspectos positivos o que favorecieron la realización del Módulo 5-B:

M5-B/2 Señalar los aspectos que dificultaron la realización del Módulo 5-B:

M5-B/3 Pensando en futuras ediciones del programa. Señalar los cambios (si procede) que se deberían incluir para mejorar la forma de llevar a cabo el Módulo 5-B:

B. Valoración de las condiciones de aplicación del programa

1 1. Las características de las personas facilitadoras

1.1 ¿Cuántas personas facilitadoras participaron en la implementación del programa?

1 2 3 4 o más

1.2 ¿El número de personas facilitadoras que participaron fue suficiente para implementar el programa?

Sí No

1.2.a En caso de responder No a la pregunta anterior por favor amplía la respuesta en el siguiente espacio:

1.3 ¿Todas las personas facilitadoras contaban con la formación de base en el área psicosocial requerida para implementar el programa? (Grado en trabajo social, psicología o educación social, psicopedagogía, pedagogía)

Sí No

1.3.a En caso de responder No a la pregunta anterior por favor amplía la respuesta en el siguiente espacio:

1.4 ¿Todas las personas facilitadoras contaban con la formación específica para la intervención con familias?

Sí No

1.2.a En caso de responder No a la pregunta anterior por favor amplía la respuesta en el siguiente espacio:

1.5 ¿En qué grado las personas facilitadoras estudiaron y prepararon los contenidos del programa antes de su implementación?

(1) Ninguna preparación (2) Regular preparación (3) Buena Preparación (4) Excelente preparación

1.5.a Espacio para ampliar la respuesta anterior (en los casos que se considere necesario recoger esta información):

2 Características del espacio o los espacios de realización

2.1 El espacio o espacios en los que se llevaron a cabo las actividades del programa eran:

- Propios de la entidad responsable de implementar el programa
- Cedidos por una entidad pública
- Cedidos por una entidad privada
- Se contó tanto con espacios propios, como con espacios cedidos
- Otra situación. ¿Cuál?

2.2 ¿El espacio o espacios utilizados se ajustaban a las necesidades de aforo y tipo de actividades a realizar?

Sí No

2.2.a En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

2.3 ¿El espacio o espacios utilizados fueron vivenciados por las y los participantes como ambientes seguros y acogedores?

Sí No

2.3.a En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

2.4 ¿Se contó con el mobiliario adecuado?

Sí No

2.4.a En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

2.5 ¿Se contó con los materiales necesarios para el desarrollo de las diferentes sesiones con las unidades familiares o sesiones grupales?

Sí No

2.5.a En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

3 Temporalización

3.1 ¿Se contó con un tiempo de planificación y preparación antes de implementar el programa?

Sí No

3.1.a. En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

3.2 ¿Se cumplió con el calendario previsto para el desarrollo de los módulos y sesiones seleccionadas para desarrollar el programa?

- Sí No

3.2.a. En caso de responder de forma negativa a la pregunta anterior amplía la respuesta:

4 Estrategias facilitadoras de la participación:

4.1 Señala la/s estrategia o estrategias utilizadas para fomentar la participación de las familias:

- Abono del coste del transporte o ayuda para desplazamiento de las figuras parentales.
- Espacio para compartir café o merienda.
- Ludoteca para los niños y niñas, durante el tiempo que las figuras parentales realizan alguna de las sesiones del programa.
- Calendario y horario previsto respetuoso con la disponibilidad de las familias.
- Recordatorios sobre la fecha y horario de las sesiones a través de diferentes medios (escritos y/o digitales) para incentivar la participación.
- Estrategias de refuerzo a los logros y aprendizajes obtenidos (por ejemplo, entrega de diplomas al final del programa).
- Estrategias para incentivar la realización de actividades para casa que refuerzan lo aprendido durante las sesiones.
- Seguimiento de las familias que no pudieron acudir a alguna sesión.
- Otras estrategias utilizadas. ¿Cuál/es?

5 Programa no completado

En caso de finalizar el programa antes de lo previsto, sin completar los módulos y/o sin completar las sesiones previstas, describe en este apartado los motivos o causas que lo generaron y las acciones que sería necesario implementar para evitar que se produzca de nuevo esta situación.

Motivos/causas:

Acciones de prevención
para futuras ediciones:

Anexo 4

Cuestionario de Satisfacción con la Intervención (versión personas facilitadoras)

Programa de promoción y apoyo a las parentalidades en positivo

Objetivo

Valorar el nivel de satisfacción de las personas facilitadoras que han implementado el Programa.

Orientaciones

- Se debe cumplimentar una encuesta por persona facilitadora, tras la finalización del Módulo 4 Evaluación de impacto en las competencias parentales
- La información obtenida a través de este instrumento se debe analizar en clave de mejora para las siguientes ediciones del programa.

A continuación, se presentan una serie de cuestiones relacionadas con el nivel de satisfacción en diferentes aspectos relativos al programa.

Datos

Fecha de hoy:

Nombre y apellido de la persona facilitadora:

Localidad:

Entidad responsable de la aplicación del Programa:

Nombre del proyecto o servicio en el que se
implementa el Programa:

Encuesta

1. Fecha en la que se realizó la última sesión del programa:

2. Valora el nivel de satisfacción con la experiencia vivida en el programa:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

3. Valora el nivel de satisfacción con tu desempeño como facilitador o facilitadora en el programa:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

4. Valora el grado de fortalecimiento como profesional:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

5. En qué aspectos te sientes fortalecido/a como facilitador o facilitadora:

6. En qué aspectos necesitas fortalecerte como facilitador o facilitadora:

7. Indica qué necesidades de recursos detectas en el contexto que sería oportuno atender para favorecer tu labor como facilitador o facilitadora (por ejemplo, formación, coordinación, apoyo, etcétera):

8. Valora el grado de utilidad de las actividades desarrolladas en el programa para mejorar y/o fortalecer el desempeño parental de las personas beneficiarias:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

9. Valora el nivel de satisfacción con la calidad de los servicios ofrecidos en el programa:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

10. Valora el grado de satisfacción en lo relativo a la gestión del grupo de personas beneficiarias con las que has trabajado:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

11. Valora el grado de satisfacción con las condiciones de aplicación del Programa (recursos técnicos, apoyo de la organización...):

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o

12. Valora de forma global tu nivel de satisfacción con el programa:

(1) Nada satisfecha/o (2) Poco satisfecha/o (3) Satisfecha/o (4) Muy satisfecha/o



 POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL