

Valoración del trabajo con las familias desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

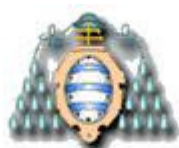
Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa

Irene Carbajal Piernavieja

Dirigido por Dra. M^a Henar Pérez Herrero

Julio, 2013

Valoración del trabajo con las familias desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa

Trabajo Fin de Máster presentado en la Facultad de
Formación del Profesorado y Educación

Julio, 2013

Autor:

Irene Carbajal Piernavieja

Dirección y Coordinación:

Dra. M^a Henar Pérez Herrero, Departamento de
Ciencias de la Educación

AGRADECIMIENTOS

A M^a del Henar Pérez Herrero, por prestarme toda su ayuda y por su interés hacia éste trabajo. Por su labor como tutora y sus palabras de ánimo.

A Joaquín Lorenzo Burguera Condón por sus clases improvisadas de estadística y sus sugerencias bibliográficas.

A M^a Anita García Viejo por su apoyo constante, por integrarme en la manera en que lo hizo y por darme la oportunidad de aprender de la mejor de las formas.

A Maite por tratarme como una compañera y por compartir conmigo sus impresiones.

A todos los padres y madres con los que tuve el placer de tratar.

Índice

1. Introducción	
2. Justificación.....	2
3. Contextualización.....	6
4. Marco teórico.....	9
4.1 La familia en el S.XXI.....	9
4.2 Estilos educativos.....	16
4.3 Familia, Escuela y Educación.....	21
4.4 La formación de padres y madres.....	24
4.4.1 Programas de Orientación Educativa para padres.....	27
5- Diseño Metodológico.....	31
6. Presentación y Análisis de los datos.....	41
6.1 Características sociodemográficas de las familias participantes en el programa de capacitación parental desarrollado por los Servicios Sociales de Gijón.....	41
6.1.1 Sexo, edad y país de procedencia de las personas participantes.....	41
6.1.2 Nivel de estudios de las personas participantes. Trabajo remunerado, contexto laboral y ámbito laboral.....	42
6.1.3 Estado civil, tipología familiar y modalidad de convivencia.....	43
6.1.4 Número de hijos y etapa educativa en que se encuentran.....	43
6.2 Preocupaciones más importantes de los padres y madres participantes en el programa con respecto a la educación de sus hijos e hijas.....	44
6.3 Expectativas de padres y madres sobre el programa.....	45
6.4 Estrategias que los padres y madres participantes en el programa suelen utilizar para solucionar los problemas comportamentales de sus hijos/as.....	46
6.5 Percepción de padres y madres sobre sus competencias parentales antes de comenzar el programa.....	47
6.5.1. Dimensión II. Información de padres y madres sobre las características evolutivas de sus hijos/as.....	47
6.5.2 Dimensión III. Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional.....	48
6.5.3 Dimensión IV. Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental.....	49
6.5.4 Dimensión V. Emociones y Comunicación: Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal y gestual.....	51
6.5.5 Dimensión VI. Estrategias de resolución de conflictos y de negociación.....	53

6.5.6 Dimensión VII. Habilidades para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos e hijas.	54
6.6 Valoración de los recursos materiales y personales utilizados para el desarrollo del programa.	57
6.7 Valoración de las pautas seguidas por la coordinadora para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones.	59
6.8 Análisis de los cambios percibidos por padres y madres participantes en el programa sobre sus competencias parentales.	67
6.9 Valoración de los resultados del Programa por parte de los participantes	71
6.9.1 Grado de cumplimiento de expectativas	71
6.9.2 Principales competencias desarrolladas por los padres a lo largo del programa.	71
6.10 Valoración de la metodología y la dinámica del programa por parte de los participantes.	72
6.11 Valoración Final del Programa por parte de los participantes	74
7. Conclusiones y propuestas de mejora	80
8. Referencias Bibliográficas	85

1. Introducción

A continuación se presenta el Trabajo Fin de Máster (TFM) elaborado a partir de la experiencia vivida durante el periodo de prácticas correspondiente al Máster en Intervención e Investigación Socioeducativa impartido por la Universidad de Oviedo en el curso 2012-2013. Las prácticas han sido desarrolladas en la Fundación Municipal de Servicios Sociales de Gijón junto a las profesionales que forman parte del Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a las Familias (EITAF).

Durante este periodo se ha desarrollado un Programa de Orientación para el desarrollo de habilidades parentales positivas en padres y madres con hijos e hijas en edades comprendidas entre los 4 y 10 años; e hijos e hijas adolescentes, que desde los Servicios Sociales se ofrece como una prestación social más.

Este trabajo, va a centrarse en la evaluación de dicho programa que nos permitirá a través de lo que padres y madres nos transmiten, conocer las preocupaciones de éstos con respecto a la educación de sus hijos e hijas¹, las expectativas sobre la orientación, así como los posibles cambios que puedan incorporarse tras participar en este programa. Se evaluará también la metodología de trabajo de la coordinadora, en especial, la forma en que se llevan a cabo las dinámicas de grupo.

Para ello, comenzaremos abordando bajo el epígrafe “Justificación” el interés de este estudio, estableciendo el marco legislativo que lo sustenta. En el siguiente apartado se contextualizará la institución donde se desarrolla la práctica, la Fundación Municipal de Servicios Sociales de Gijón y, específicamente el órgano responsable, el Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia (EITAF).

Para facilitar la comprensión del objeto de estudio se presentará una revisión teórica sobre la familia, la orientación educativa y la evaluación de programas.

Tras esta revisión hablaremos de los aspectos metodológicos de la evaluación, incluyendo información sobre las técnicas utilizadas, dimensiones, variables, objetivos, fuentes de información y tratamiento de la información. En consecuencia, se presentarán los resultados obtenidos y se procederá al análisis de los mismos.

Por último, se incluye un apartado de “Conclusiones e Implicaciones” donde se recogen sugerencias de mejoras cuya incorporación pueda implicar la mejora de la puesta en práctica de este programa por los Servicios Sociales.

¹ En este trabajo se emplean términos genéricos que se refieren tanto a sujetos femeninos como masculinos, como “hijo” (hijo/hija), “padres” (madre/padre), “maestros” (maestros/maestras), “todos” (todos, todas) para facilitar y agilizar la lectura.

2. Justificación

Podemos considerar que la familia, independientemente de la forma que tome, es un elemento central en la sociedad, pues es ésta la institución que habitualmente se encarga del cuidado, desarrollo y educación de sus miembros, aportando las claves adecuadas para vivir en sociedad.

Así, las funciones asistenciales, educativas y de socialización que se le atribuyen, contribuyen no sólo al desarrollo de todos sus miembros sino también al desarrollo de la sociedad por el capital social que genera.

Debido a la intensa relación existente entre familia y sociedad, cualquier cambio social provoca que las dinámicas de convivencia familiar se vean afectadas. En este sentido, los cambios a los que está siendo sometida la sociedad española y otros estados miembros de la Unión Europea producidos por la precariedad laboral, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información, el aumento de las separaciones de pareja, la exigencia laboral, entre otros factores, contribuyen a generar una mayor diversidad en las familias. (Martínez, 2008).

El Comité de Ministros de la Unión Europea² es consciente de que los nuevos cambios a los que las familias se enfrentan conllevan la necesidad de prestar más apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva³, un apoyo que es esencial para la infancia, para los padres y madres y la sociedad en general. Por ello, recomienda a los gobiernos de los Estados Miembros que reconozcan el carácter fundamental de las familias y la necesidad de apoyos para que padres y madres puedan cumplir con sus responsabilidades parentales. Recomiendan la creación de medidas necesarias para promover el ejercicio positivo de la parentalidad haciendo primar el interés superior del niño. Así, los objetivos que pretenden alcanzar con estas recomendaciones van encaminados a que los gobiernos organicen sus políticas y programas sobre el ejercicio positivo de la parentalidad partiendo de los derechos y obligaciones de los niños, de los padres y las madres. De entre estos derechos recogidos por el Convenio de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño destacan el derecho a no ser discriminado, el derecho a la vida y al desarrollo, a la participación y expresión y el derecho a ser protegido y cuidado.

Además de la necesidad de que los padres reciban apoyo por parte de las autoridades públicas, consideran que es de especial interés generar una responsabilidad compartida hacia la educación de los hijos e hijas por parte de ambos padres⁴.

² Recommendation **Rec (2006)19** of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies.

³ La "**Parentalidad Positiva**" se refiere según la Rec (2006)19 al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño.

⁴ "Padres" es definido por la Rec (2006)19 como las personas con autoridad o responsabilidad parental.

En la siguiente tabla se exponen las actuaciones parentales positivas que tendrían efectos beneficiosos en el desarrollo de los niños según las recomendaciones europeas.

Actuaciones parentales positivas
Proporcionar afecto y apoyo.
Dedicar tiempo para interactuar con los hijos.
Comprender las características evolutivas y de comportamiento de los hijos a una determinada edad.
Establecer límites y normas para orientar el adecuado comportamiento de los hijos y generar expectativas de que cooperarán en su cumplimiento.
Comunicarse abiertamente con los hijos, escuchar y respetar sus puntos de vista y promover su participación en la toma de decisiones y en las dinámicas familiares.
Reaccionar ante sus comportamientos inadecuados proporcionando consecuencias y explicaciones coherentes y evitando castigos violentos o desproporcionados.

Tabla 1: Actuaciones parentales positivas. Fuente: Adaptado de Martínez, 2008.

El Consejo de Europa recomienda que estas actuaciones se apoyen a través de servicios y programas educativos teniendo en cuenta las necesidades específicas de las familias, siendo necesaria la coordinación a nivel nacional y local para conseguir la mejor optimización de recursos. Y destacan la conveniencia de que en estos programas educativos incluyan acciones formativas con metodologías grupales que permitan a los padres y madres compartir experiencias. (Martínez González, 2008).

A nivel nacional ha sido aprobado recientemente el II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia⁵, en adelante II PENIA, que constituye un marco de colaboración de todas las Administraciones Públicas (General, Autonómica y Local) y de otros agentes sociales implicados en los derechos de la infancia. La aprobación del II PENIA supone la definición de las líneas estratégicas de desarrollo de las políticas de la infancia, situando a este colectivo como prioridad de la agenda política.

El PENIA II contempla 8 objetivos que se recogen en la siguiente tabla:

Objetivos del Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia
1. Promover el conocimiento de la situación de la Infancia y la Adolescencia, el impacto de las políticas de Infancia, sensibilizar a la población general y movilizar a los agentes sociales.
2. Apoyo a las familias: Avanzar en la promoción de políticas de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades en el cuidado, la educación y el desarrollo integral de los niños, y facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar.
3. Medios y tecnologías de la comunicación: Impulsar los derechos y la protección de la infancia con relación a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información en general.
4. Protección e Inclusión social: Potenciar la atención e intervención social a la infancia y adolescencia en situación de riesgo, desprotección, discapacidad y/o en situación de exclusión social, estableciendo criterios compartidos de calidad y prácticas susceptibles de evaluación.
5. Prevención y rehabilitación ante situaciones de conflicto social: Intensificar las actuaciones preventivas y de rehabilitación en los colectivos de infancia y adolescencia ante situaciones de conflicto social.
6. Educación de calidad: Garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes caracterizada por la formación en valores, la atención a la diversidad, el avance en la igualdad de oportunidades, la interculturalidad, el respeto a las minorías, la promoción de la equidad y la compensación de desigualdades, favoreciendo, mediante un atención

⁵ II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016) PENIA II, aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros el 5 de Abril de 2013.

	continuada, el desarrollo de las potencialidades de la infancia desde los primeros años de vida.
7.	Salud integral: Promover acciones para alcanzar el máximo desarrollo de los derechos a la salud pública y la adolescencia, desde la promoción de la salud hasta la rehabilitación, dando prioridad a las poblaciones más vulnerables.
8.	Participación infantil y entornos adecuados: Promover la participación infantil, favoreciendo entornos medioambientales y sociales apropiados que permitan el desarrollo adecuado de sus capacidades, defendiendo el derecho al juego, al ocio, al tiempo libre en igualdad de oportunidades, en entornos seguros y promoviendo el consumo responsable, tanto en las zonas urbanas como en las rurales en aras de un desarrollo sostenible.

Tabla 2: Objetivos del PENIA II. Fuente: II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016).

Como se puede observar en la tabla, uno de los objetivos que persigue este Plan es el de promover políticas de apoyo a las familias para que estas puedan cumplir con sus responsabilidades de cuidado, educación y desarrollo integral de los niños y niñas. Para ello incorpora una serie de medidas⁶ que se señalan a continuación:

- Promover estudios sobre las necesidades de las familias del S.XXI.
- Impulsar la **parentalidad positiva** desarrollando en los padres y madres las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio de sus responsabilidades.
- Intercambiar buenas prácticas de intervención con familias entre las entidades implicadas.
- Establecer criterios de calidad en los servicios de apoyo a las familias.
- Favorecer la conciliación de la vida familiar, laboral y personal.
- Promover la participación de las familias.
- Colaborar en el impulso y desarrollo de programas dirigidos al apoyo familiar gestionados por ONG's.
- Impulsar un sistema de detección precoz del maltrato infantil implicando a centros docentes, al ámbito sanitario, policial y servicios sociales.
- Elevar las edades mínimas para contraer matrimonio y para el consentimiento sexual.
- Promover programas de atención integral a la familia y a menores de edad en situación de exclusión social.
- Elaborar un Plan Integral de Apoyo a la Familia.

Hasta aquí se ha podido ver el interés que desde el ámbito nacional e internacional se muestra por el ejercicio positivo del rol parental. En cuanto a nivel local, el Principado de Asturias también ha incluido este tipo de medidas en su legislación:

La Ley 1/95 de Protección del menor del Principado de Asturias⁷ establece, entre las medidas de protección del menor, el apoyo familiar para promover el bienestar y desarrollo integral del menor en su medio familiar de origen. Los recursos de apoyo familiar⁸ que plantean son las prestaciones económicas o en especie, la ayuda a

⁶ II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016) PENIA II, aprobado por Acuerdo de Consejo de Ministros el 5 de Abril de 2013.

⁷ Capítulo cuarto, sección primera de la Ley 1/995, de 27 de enero, de Protección del Menor.

⁸ Capítulo quinto, del apoyo familiar. Ley 1/1995, de 27 de enero, de Protección del Menor.

domicilio y la intervención técnica. La intervención técnica pretende, a través de las actuaciones profesionales que la integran, restablecer y facilitar el adecuado ejercicio de las funciones parentales, mejorando las relaciones socio-familiares y promoviendo el desarrollo y bienestar del menor.

Por otro lado, estas intervenciones técnicas junto a los servicios, los programas y las ayudas son considerados por la Ley del Principado de Asturias 1/2003, de Servicios Sociales⁹, en su Artículo 19.1 como prestaciones del sistema público.

El apartado 2.f) del mismo artículo constituye las medidas de apoyo familiar como una de las prestaciones del sistema público de Servicios Sociales. En el artículo 26 se afirma que *“las medidas de apoyo familiar tienen por finalidad orientar, asesorar y dar apoyo a las familias favoreciendo el desarrollo de la convivencia y previniendo la marginación social”*.

Además de esto, a raíz de la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros, se ha elaborado un Convenio Marco de Colaboración firmado entre el Ministerio de Sanidad y Política Social y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) destinado a promover las políticas locales de apoyo a la familia.

Mediante el fortalecimiento de las políticas locales de parentalidad positiva se consiguen grandes ventajas,

En la prevención: Permiten detectar situaciones familiares, en las cuales, se puede evitar riesgos de desprotección de los menores, que de otra manera podrían ser invisibles.

En la intervención: La cercanía a las familias permite detectar mejor las necesidades que puedan tener y ofrecerles un tipo de intervención adecuada.

En la planificación, gestión y coordinación: Favoreciendo una mejor optimización de los recursos mediante la cooperación de todas las instituciones que tienen que ver con el menor.

Se favorece la preservación familiar acudiendo de forma más controlada a medidas como el acogimiento familiar o los centros residenciales.

Por todo esto, queda justificada la necesidad de que las corporaciones locales promuevan las medidas y acciones necesarias para garantizar el bienestar de los menores, de la familia y, por tanto, de la comunidad en general. (Rodrigo; Máiquez; Martín, 2010). En el Municipio de Gijón, la corporación creada para garantizar el bienestar de la comunidad es la Fundación Municipal de Servicios Sociales, organismo que se describe a continuación.

⁹ Ley del Principado de Asturias 1/2003, de 24 de Febrero, de Servicios Sociales. Publicado en el BOPA, núm.56 de 8 de marzo de 2003 y BOE núm. 86 de 10 de abril de 2003.

3. Contextualización

La Fundación Municipal de Servicios Sociales, en adelante FMSS¹⁰, es un organismo autónomo creado en 1982 por el Ayuntamiento de Gijón para desarrollar programas y servicios que den respuesta a las necesidades sociales de la población de la ciudad. Encargado de desarrollar las competencias delegadas en la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Gijón a través de las siguientes herramientas:

- Prestaciones y servicios (salario social básico, ayudas de emergencia, ayudas a mujeres con cargas familiares, ayudas a la infancia, becas comedor, etc.).
- Programas y actuaciones para la inclusión social de todos los colectivos que presentan, por distintos motivos, factores de riesgo de exclusión: personas con discapacidad, inmigrantes, drogodependientes, personas sin hogar, mayores dependientes...).
- Colaboración con entidades sin ánimo de lucro de la ciudad para optimizar recursos y actuar de manera coordinada.

Como podemos ver en la figura 1, La Fundación de Servicios Sociales está constituida por dos niveles prioritarios, uno de ellos dirigido a articular la política de bienestar social y otro dirigido a desarrollar Políticas de Promoción, Igualdad y Participación Social.

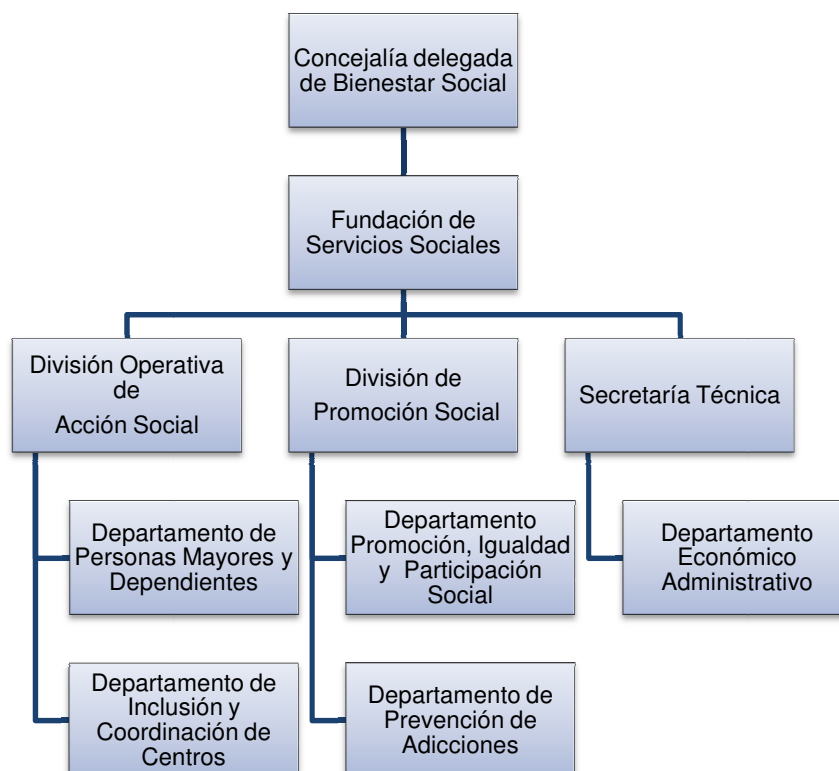


Figura 1: Organigrama de la Fundación Municipal de Servicios Sociales

¹⁰ Información recuperada de la página web www.gijon.es

Existen cinco colectivos específicos donde la FMSS centra su atención; colectivos especialmente desfavorecidos; personas mayores y discapacidad, infancia y familia, mujer e inmigrantes.

La finalidad que se persigue mediante la atención a la infancia y la familia (colectivo que nos ocupa) es garantizar un mínimo de calidad de vida a la infancia, adolescencia y juventud del municipio de Gijón, promoviendo la igualdad en el acceso a los recursos y medidas de política social y atendiendo y previniendo las necesidades y problemas sociales de estos colectivos.

La intervención técnica de apoyo a la familia puede llevarse a cabo desde distintos recursos, entre ellos los Equipos de Intervención Técnica de Apoyo a la familia (EITAF). Existen actualmente 3 EITAF, dos de ellos dedicados a la atención psicoeducativa y otro dedicado a la atención socioeducativa.

El objetivo principal de estos equipos es la consecución de un ambiente familiar positivo, acorde a las necesidades de niños y niñas, eliminando o disminuyendo los factores de riesgo que inciden en su situación personal y social, y promoviendo los factores de protección del menor y su familia.

El EITAF ubicado en la sede central de la Fundación Municipal de Servicios Sociales (antiguo edificio de la gota de leche) es el encargado de la atención socioeducativa de las familias a través de los *Programas de orientación educativa para familias y el Proyecto de Trabajo Socio Educativo en el Absentismo Escolar*. Este EITAF está compuesto por una pedagoga y una maestra educadora.

Dentro de los Programas de Orientación Educativa existen tres modalidades:

- Programa “*Creciendo en el afecto*” Dirigido a familias con hijos de 0 a 3 años o durante el periodo de gestación.
- Programa de *Formación para Familias Acogedoras*. Dirigido a familias con menores en situación de acogimiento familiar.
- ***Programas de orientación educativa para padres, madres y tutores legales***. Dirigido a dos grupos de edades: menores de 4-10 años y menores de 11-17 años.

La finalidad común a estos programas es “*apoyar a padres y madres en su función parental, proporcionándoles habilidades y recursos para el cuidado y educación de sus hijos e hijas, de modo que garantice y favorezca el buen trato a la infancia*”.

Este estudio se basa concretamente en el Programa de Orientación Educativa para Padres, Madres y Tutores Legales desarrollado por la FMSS cuyos objetivos son:

- Favorecer el conocimiento y la comprensión de la situación evolutiva de sus hijos e hijas.
- Mejorar las habilidades para comunicarse y afrontar las situaciones conflictivas.
- Reducir el estrés familiar y favorecer el intercambio de experiencias.

En él se utiliza una metodología participativa, basada en técnicas de animación, dinámicas y grupos de reflexión, favoreciendo la comunicación y el intercambio de experiencias. Se desarrollan de 9 a 11 sesiones con una duración cada una de dos horas en las que participará un grupo formado por entre 8 y 15 personas aproximadamente.

Para que los programas de apoyo a la familia se puedan desarrollar de forma efectiva se ha puesto a su disposición el instrumento técnico *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* elaborado por Martínez González (2009), cuyas características se recogen en el Anexo 1.

4. Marco teórico

4.1 La familia en el S.XXI

La familia ha experimentado en la segunda mitad del siglo XX numerosos cambios que han hecho pasar de un modelo familiar nuclear a la coexistencia de diversos tipos de familia, lo que hace que hoy en día hablemos de «diversidad familiar». Dados los distintos modelos de familia existentes se hace complicado establecer una definición de familia que abarque todos ellos.

Según Rodrigo y Palacios (1998), tradicionalmente la familia era la conjunción de a) un contrato legal entre un hombre y una mujer, b) la unión de vidas en compromiso de futuro, c) hijos nacidos de la unión, y d) separación de roles entre el padre, hacia fuera, y la madre, hacia dentro. Sin embargo, esta idea de familia se aleja mucho de las familias de la actualidad porque los parámetros con los que tradicionalmente conceptualizaban a la familia ya no existen como tal, ya que el propio funcionamiento interno de la vida familiar ha cambiado.

Estos cambios generados en la familia guardan una relación directa con los cambios que ha vivido la sociedad en las últimas décadas.

La aparición de políticas de igualdad han aumentado las posibilidades de la mujer de acceder a la educación y de incorporarse al mundo laboral, permitiendo que la mujer pueda ser algo más que esposa y madre al dotarla de una mayor autonomía, si bien es cierto, que aún no se han superado del todo las desigualdades. Esto ha supuesto una disminución del tiempo dedicado a la familia, viéndose reflejado en la reducción de la tasa de natalidad. (Brullet, 2010).

El aumento del individualismo también ha posibilitado este cambio en las familias, a través del aumento de la libertad en la construcción de la propia forma de vida. La incorporación cada vez más tardía de nuestros jóvenes al mundo laboral, el aumento de la esperanza de vida, la aparición de las nuevas tecnologías, los cambios en legislación que permiten nuevos vínculos familiares, son algunos de los factores causantes de las nuevas formas familiares.

Estos cambios personales y sociales se manifiestan según López (2005), en el establecimiento de vínculos afectivos y modos de convivencia basados en los intereses y preferencias de cada uno, generando nuevos derechos pero también provocando situaciones de mayor incertidumbre. Así se han ido multiplicando los itinerarios familiares, pudiendo pasar una persona por distintas formas de convivencia, experiencias y situaciones a lo largo de su vida. También se ha producido un descenso en el número de matrimonios, que vendría relacionado con esa permisividad y la aparición de nuevas formas de vinculación. Los divorcios y las separaciones, los cambios en las pautas reproductivas, la diversidad de la composición familiar, son otras de las manifestaciones que los cambios sociales han traído consigo.

Aún con todos estos cambios, la familia se mantiene como primer marco de relación social. Tradicionalmente, esta función socializadora de la familia se ha entendido como un proceso que culmina cuando la persona se adapta a las normas y a los valores que rigen la sociedad y es capaz de defender una postura crítica, desde el respeto a la pluralidad de opciones y opiniones. Para que esto se consiga de manera adecuada es necesario que en la familia se respeten y se promuevan estos valores y se genere un clima de convivencia positiva. Así la familia además de proveer cuidados asistenciales contribuirá al desarrollo de valores, actitudes y comportamientos positivos en todos sus miembros. Desde este punto, se podría entender que *“idealmente, la familia representa para el individuo un sistema de relación y convivencia, un ambiente de participación y exigencias, un contexto donde se generan y expresan emociones, del que se esperan satisfacciones y donde se desempeñan funciones de crianza, de educación y de cuidado de todos sus miembros”* (Martínez, 2008:4).

En estas líneas, la recomendación Rec (2006)19¹¹ refuerza la idea de que la socialización es un proceso en el cual son protagonistas tanto padres y madres como hijos e hijas a través del cual, como decíamos, se va adquiriendo una serie de valores y normas que van construyéndose a través de la negociación. Se trata de que los padres y madres actúen de manera responsable de modo que se respeten los derechos de los niños y niñas al mismo tiempo que fomentan la capacidad crítica y la participación de éstos en el proceso de socialización.

Las formas en que padres y madres desempeñan estas funciones son muy diversas, en gran parte debido a la cantidad de modelos familiares existentes. Sin embargo, según la Rec (2006)19, la tarea de ser padres, independientemente de esa variabilidad debe partir de los siguientes principios: a) establecimiento de vínculos afectivos, b) entorno estructurado, c) estimulación y apoyo, d) reconocimiento, e) capacitación y f) educación sin violencia.

En las últimas décadas ha pasado de referirse a la familia en singular, para hablar de familias en plural, haciendo referencia a la diversidad de las formas de convivencia que han ido apareciendo en la mayoría de las sociedades.

En 2001 la pareja con dos hijos era el modelo familiar más representativo, sin embargo, en 2007 esta tipología familiar baja a la tercera posición (INE¹², 2009). Datos recogidos en 2007 apuntan que el modelo familiar que predomina en los hogares españoles es el de parejas sin hijos (21,5%), seguida por el de parejas con un solo hijo (21%). Las familias con dos o más hijos sumarían el 21,1%. Un 7.9% serían familias monoparentales y el resto formarían parte de familias unipersonales (17,5%) y de otros tipos de familia (10,8%). A raíz de estos datos concluimos que la familia nuclear continúa siendo la más predominante en nuestro país.

¹¹ Recommendation **Rec (2006)19** of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies

¹² INE (Instituto Nacional de Estadística). Fuente: <http://www.ine.es/revistas/cifraine/0309.pdf>

La familia nuclear puede entenderse como “*la concentración de la familia en el grupo esposo-esposa-hijos menores de edad, formando todos un grupo primario*” (König, 1981, citado en Torío, 2001: 144). Su denominación se debe a la independencia de los sistemas de parentesco. El nacimiento de este modelo supone la creación de un nuevo espacio, el doméstico, cuyas normas y valores se diferencian de la esfera pública.

Dentro de este modelo de familia y teniendo en cuenta las relaciones que se dan dentro de ella, Elzo (2004) describe cuatro tipos de familia: la familista (23,7% de las familias españolas), la conflictiva (15%), la nominal (42,9%) y la adaptativa (18,4%).

La *familia familista*, endogámica, sería el tipo de familia donde los roles y las funciones están claramente diferenciadas, donde las responsabilidades de cada miembro que conforma la familia son conocidas y previamente. Este tipo se caracteriza por las buenas relaciones entre sus miembros y el disfrute por hacer cosas juntos. Sin embargo, no buscan relacionarse con personas externas a ellos, poniendo cierta distancia entre lo que es su familia, y lo que ocurre fuera de ella.

La característica principal de las *familias conflictivas* son las malas relaciones que se dan dentro de ella, siendo la comunicación muy pobre e incluso negativa. Los padres no tienen en cuenta la opinión de sus hijos, y no tienen con ellos ninguna flexibilidad.

La *familia nominal* es la que mayor presencia tiene en nuestra sociedad. Vendría definida por las relaciones pacíficas más que por la convivencia participativa, donde la comunicación sería muy pobre, y los objetivos y afanes no son compartidos. Los padres buscan disfrutar, y vivir al día, teniendo poco en cuenta la opinión de sus hijos. Estos padres creen que la educación que brindan a sus hijos mejoraría si el otro miembro de la pareja se comprometiera. Este tipo de creencias no recuerdan la importancia de trabajar el tema de la corresponsabilidad de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas.

Y, por último, la *familia adaptativa*, que es la que mejor refleja los cambios en las familias. Se caracteriza porque existe una buena comunicación entre padres e hijos, y las opiniones de los hijos son tenidas en cuenta. Es una familia abierta al exterior, pero siempre valorando la dimensión familiar. Las responsabilidades de cada miembro estarían abiertas continuamente a revisión y a negociación. Este proceso de negociación no está exento de tensiones, pero conduce a la búsqueda conjunta de una nueva cultura, de un nuevo ocio, de la apertura a la modernidad.

Siguiendo con el tema de la diversidad familiar, además del modelo de familia nuclear, que como habíamos comentado anteriormente es el más frecuente en la sociedad española, cabe mencionar otros modelos:

Las *familias extensas o complejas* serían aquellas que agrupan en un mismo hogar a distintos núcleos familiares. Este tipo de familia del núcleo urbano no se relaciona con

la familia campesina tradicional, sino que sería más bien una situación transitoria, inestable, como un recurso único y no deseado por sus miembros.

Las *familias monoparentales* están constituidas por una persona adulta con hijos jóvenes a su cargo. No son un modelo de familia reciente, aunque si lo es la nueva manera de concebirla. Tradicionalmente la familia monoparental tenía una connotación negativa, era vista con desprecio, como una familia rota y fracasada. Sin embargo, en la actualidad son muchas las causas que pueden llevar a ser familia monoparental; madres solteras, anulación del matrimonio, abandono, separación, viudedad, adopciones por parte de personas sin pareja, hospitalización etc. (Torío, 2001).

Según datos publicados por EUROSTAT¹³ (2010) sólo el 7,2% de los niños españoles menores de 18 años forman parte de una familia monoparental. Un 83,7% de los niños formarían parte de familias en las que los padres están casados y un 7,9% los niños pertenecientes a familias en que los padres no están casados. Sólo el 1,2 % de los niños convive con personas distintas a sus progenitores.

Las *familias reconstituidas* se definen como “*el hogar que forma un padre/madre, su o sus hijos de un matrimonio anterior y su nuevo cónyuge o compañero/a*”. (Théry, 1988 citado en Torío, 2001:148). En la formación de estos nuevos hogares se hereda una historia anterior que aporta una complejidad extra a las nuevas relaciones.

Las *parejas cohabitantes* han ido en aumento en los últimos años. Se refiere a la unión de hecho de parejas, generalmente jóvenes, que deciden cohabitar por distintas razones. Torío (2001) señala tres motivos por los que la gente joven decide cohabitar: a) -por problemas sociales, económicos o legales que hacen que la mejor opción sea vivir en pareja- b) -por no estar de acuerdo con el matrimonio- c) -como un periodo de prueba anterior al matrimonio evitando el proceso de separación o divorcio ante una ruptura-.

Además de estos modelos habría que añadir a las *familias adoptativas* y a las *familias unipersonales*, que han aumentado su presencia en los últimos años.

Esta diversidad es tenida en cuenta por la recomendación Rec (2006)19 del Consejo de Europa en el momento en que reconoce que las políticas encaminadas a promover el desarrollo de la parentalidad positiva han de estar destinadas a todas las familias, representativas de la situación actual, no solamente a las desfavorecidas.

Ante esta diversidad familiar, Torío (2001), propone ofrecer una visión de la familia a los niños y niñas ajustada a la realidad actual, donde junto al modelo tradicional de familia, coexisten otros modelos alternativos. Asimismo, señala la necesidad de educar para la corresponsabilidad familiar, incidiendo en que ambos padres participen en el cuidado y la educación de sus hijos e hijas.

¹³ European Union (2010). Household structure in the EU. Recuperado de: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-10-024/EN/KS-RA-10-024-EN.PDF

La corresponsabilidad familiar supone un nuevo modelo de relaciones dentro de la familia: *“La maternidad y la paternidad compartida proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los hijos e hijas”*. (Toro, Peña, Rodríguez, Fernández, Molina, 2010:88). No se trata solo de colaborar en las tareas familiares sino de un cambio de mentalidad que lleve al reparto igualitario de tareas, relacionadas con el trabajo doméstico y con la educación de los hijos. Así surge la necesidad de elaborar programas que promuevan actitudes favorables hacia el reparto equitativo de las tareas domésticas y que ayuden a las parejas a gestionar ese reparto.

Educación para la corresponsabilidad supone capacitar tanto a hombres como a mujeres para ejercer de forma positiva sus responsabilidades parentales. El término de *corresponsabilidad familiar* se refiere a *“patrones comportamentales e interaccionales que intervienen en el reparto, la distribución y el consenso en torno a los roles y tareas familiares entre los miembros de la familia”* (Bartau, 2007). Esta corresponsabilidad supone: a) un reparto justo de las tareas, donde lo verdaderamente importante es la percepción de justicia y el grado de satisfacción con esas tareas. Los hijos e hijas también son parte de la familia y por tanto, han de ser incluidos en este reparto de tareas ayudando a fortalecer así el sentimiento de pertinencia, b) estas tareas han de desarrollarse de manera coordinada, acordando el momento adecuado para realizarlas. c) Y asumir la responsabilidad compartida, ya que no se trata de que cada miembro de la familia se encargue individualmente de unas tareas sino responsabilizarse conjuntamente de un trabajo que corresponde a la familia.

Según Bartau (2007) en una investigación llevada a cabo por Maganto, Bartau y Etxeberria en 1999 sobre la corresponsabilidad familiar en tareas domésticas se constató que el trabajo familiar suele ser en mayor medida responsabilidad de la madre, siendo el nivel educativo, la discrepancia educativa entre la pareja, el empleo, y la actitud ante el rol sexual las variables de mayor influencia. Cuanto mayor es el nivel educativo del padre y la madre, cuando el nivel educativo de la madre es mayor al del padre, cuando ambos trabajan fuera del hogar y cuanto más similar sea su actitud ante el rol sexual existe mayor probabilidad de que la carga de las tareas domésticas esté repartida y equilibrada entre los padres, las madres y los hijos.

Estas autoras también señalaron la importancia de la etapa evolutiva en la que se encuentre la familia en sus relaciones internas.

La importancia de considerar la etapa evolutiva de la familia fue estudiada por Duvall (1977), que sugirió ocho etapas en la vida familiar que recogían los cambios más significativos en la evolución de la familia.

Etapas	Características
I. "Pareja sin hijos"	Formación de una familia independiente de la de origen. Imposición de límites de poder e intimidad.
II. "Nacimiento del primer hijo"	Llegada del primer hijo.
III. "Hijo en edad preescolar"	Hijo entre los 30 meses y 6 años de edad
IV. "Hijos escolares"	Hijo entre los 6 y los 13 años de edad. Comparación del sistema familiar propio con el de otras familias.
V. "Hijos adolescentes"	Hijo entre 13 y 19 años. Necesidad de autonomía.
VI. "Desprendimiento"	Hijo mayor de 20 años. Se empiezan a formar nuevas familias.
VII. "Padres solos"	"nido vacío"
VIII. "Padres ancianos"	Envejecimiento, necesidad de apoyo.

Tabla3: Ciclo Vital Familiar según Duvall. Fuente: Adaptado de Duvall (1977)

En la actualidad, estas etapas que Duvall proponía parecen lógicas, aunque las edades que este autor establecía no se ajusten demasiado debido a los cambios a los que anteriormente hemos hecho referencia. Además este ciclo no es lineal sino que en ocasiones se puede retroceder a etapas anteriores.

Volviendo a la investigación sobre corresponsabilidad familiar, las autoras mencionadas constatan que según avanza el ciclo vital familiar disminuye el grado de participación de los padres y aumenta el de las madres.

Según Bartau (2007) diversos estudios sobre la participación de los hijos en las tareas familiares señalan que según van creciendo van involucrándose en más tareas, y que el tipo de tarea que desempeñan depende del género. El motivo por el que los hijos dicen implicarse en las tareas familiares es que sus padres intentan educarlos y necesitan su ayuda.

Las conclusiones de un estudio llevado a cabo por Maganto, Bartau y Etxeberria apuntan que los hijos e hijas realizan aproximadamente entre un 6% y un 9% de las tareas familiares, porcentaje que va aumentando en función de la edad de los hijos e hijas. Las tareas en las que más participan, independientemente de la edad, son recoger el propio cuarto, poner la mesa y hacerse la cama y en las que no suelen participar son llevar las cuentas de la casa, planchar, lavar la ropa y coser. En las tareas en las que no participan son las tareas que no son propias, es decir, que consideran que tienen que hacer otros, por ejemplo, recoger algo que otro ha tirado. (Bartau, 2007).

En este mismo estudio señalan la tendencia a reproducir modelos tradicionales en la distribución de las tareas familiares, ya que padres y madres exigen más la labor de estas tareas a las hijas que a los hijos.

La energía, el tiempo y el desarrollo de habilidades necesarias para atender tanto las tareas del hogar a las que nos referimos, como al cuidado de los hijos es lo que Piotrkowsky y Hughes (cit en Maganto, Etxeberria y Porcel, 2010) entienden como *trabajo familiar*. A continuación se muestran los resultados de un estudio llevado a cabo por Landwerlin (2006) sobre el reparto igualitario de las tareas.

Reparto entre los cónyuges del trabajo doméstico y el cuidado de los hijos en las familias en las que ambos padres trabajan

	Tareas Domésticas		Cuidado de los hijos		Educación de los hijos	
	Varón	Mujer	Varón	Mujer	Varón	Mujer
Hombre realiza del 0%-20%	18	52	8	25	4	18
Hombre realiza del 21%-40%	28	13	18	11	9	6
Hombre realiza del 41%-60%	33	29	64	58	75	73
Hombre realiza del 60%-100%	21	7	11	5	12	3
Total	100	100	100	100	100	100

Tabla 4: Resultados sobre el reparto igualitario de las tareas en el hogar.

Fuente: Landwerlin (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Fundación la Caixa

En la tabla 4 se puede observar que la tarea cuyo reparto es más igualitario es la educación de los hijos, aunque estos porcentajes no llegan al cien por cien por lo que no indican una gestión totalmente igualitaria, ya que el 13% (según los hombres) y el 24% (según las mujeres) de los hombres se responsabilizan poco o nada. En contraposición en el 12% (según los hombres) y el 3% (según las mujeres) de las familias son los varones los que se ocupan de la educación de los hijos e hijas mayoritariamente.

El cuidado de los hijos también parece estar bastante repartida, aunque no tanto como la educación de los hijos. Así, un 58% de las mujeres y un 64% de hombres señalan que los hombres se encargan entre un 41% y un 60% del cuidado de los hijos, siendo poco frecuentes los casos en que son los varones los que se responsabilizan de los hijos totalmente (11% según hombres, 5% según mujeres).

Las tareas domésticas son las que menos se reparten según las opiniones de hombres y mujeres encuestados, siendo solo el 33% (según los hombres) y el 29% (según las mujeres) las familias en las que el reparto es igualitario.

Es aceptada la idea de que la implicación del padre en la dinámica familiar ha cambiado mucho con respecto a tiempos anteriores donde su función únicamente era la de mantener a la familia. Algunos estudios, como el de Eastbrooks y Goldberg (citado en Yárnoz, 2006) demuestran que la implicación del padre está relacionada con un mejor desarrollo y adaptación de los hijos y una mayor efectividad en la resolución de problemas. Así mismo, otras investigaciones (Suarez et al., 2011) muestran la relación existente entre la implicación de ambos padres y la calidad de la misma, con el rendimiento académico de los adolescentes.

Estos estudios cobran sentido en cuanto a la necesidad de concienciar a la comunidad de que la actuación conjunta de ambos padres en la educación de sus hijos es necesaria para el desempeño positivo del rol parental. La parentalidad positiva es concebida por la Rec (2006)¹⁹ como las conductas que ambos padres llevan a cabo para lograr el desarrollo integral de la persona, que incluye su cuidado, afecto, protección, reconocimiento y seguridad. Y este desarrollo integral debe ser promovido de manera activa e igualitaria tanto por el padre como la madre.

Los medios que los padres utilizan para que sus hijos alcancen ese desarrollo y esa integración social que valoran como apropiada y necesaria, reciben el nombre de *estrategias de socialización*. Estas estrategias se relacionan con la comunicación, con las conductas que los padres llevan a cabo para corregir los comportamientos del niño o de la niña, con el tono de la relación y otra serie de variables cuya combinación da lugar a unos estilos educativos determinados.

4.2 Estilos educativos

Cuando se relacionan con los hijos y cumplen sus funciones, los padres ponen en práctica lo que anteriormente hemos denominado *estrategias de socialización*. También reciben el nombre de *prácticas de crianza* o *estilos educativos*. Estas prácticas de crianza no son las mismas en todos los padres, ni tienen los mismos efectos en los hijos. (Ramírez, 2005).

Desde mediados del siglo pasado se han considerado dos variables dentro de la relación padre-hijo que tendrán verdadera importancia en la socialización de los hijos/as. Estas son “dominio-sumisión” (intentos de control) y “control-rechazo” (apoyo parental). Sin embargo, en la actualidad dichas dimensiones se han disgregado, siendo cuatro los aspectos que se consideran en las conductas de los padres/madres: “afecto en la relación”, “el grado de control”, “grado de madurez” y “comunicación”.

El *apoyo* sería entendido como aquellas conductas de los padres o madres que hacen que el niño se sienta cómodo, seguro y aceptado como persona.

El *intento de control* serían las conductas de los padres/madres que irán encaminadas a guiar las acciones del hijo de la manera en que los padres creen la adecuada.

El *grado de madurez* tendría que ver con aquellas situaciones que suponen retos y exigencias y que son impuestas por los padres/madres.

El *ambiente comunicativo* se refiere a aquellas dinámicas en las que se explica de manera razonada las normas y las decisiones teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros.

Estas variables, junto al *poder*, serían según Torío, Peña y Rodríguez (2008) las que explicarían las conductas sociales de los niños. La combinación de estas variables y en función del peso que se le dé a cada una de ellas en la relación de padres e hijos dará lugar a los distintos estilos educativos.

Los estilos educativos parentales se definen como “*esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas prácticas educativas paternas a unas pocas dimensiones, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diversos tipos habituales de educación familiar*” (Coloma, 1993 en Torío et al., 2008:156).

Durante las dos últimas décadas han sido frecuentes los estudios sobre los estilos educativos y cómo estos afectan a la socialización de los niños. Existe un trabajo cásico en estas líneas presentado por Diana Baumrind (1968) que con las aportaciones enriquecedoras de Maccoby y Martin (1983) sirvieron para establecer una tipología de estilos parentales (Oliva, Parra, Arranz, 2008).

Pero a pesar de todas las tipologías de estilos educativos que se han planteado, no se pueden identificar modelos puros, pues lo que suele aparecer son modelos mixtos, que además, no son fijos sino que pueden variar con el tiempo y en función de los cambios que se van produciendo en los hijos. Los hijos son partes activas influyentes sobre los padres. Por esta razón Torío et al. (2008) prefieren hablar de *tendencias globales de comportamiento*.

Del mismo modo, Palacios (1988) señala que para comprender los estilos educativos hay que tener en consideración factores relacionados con el niño (edad, sexo, orden de nacimiento y características de la personalidad), con el padre (edad, sexo, experiencia como padre, expectativas, características de personalidad, nivel educativo y las idas que tenga a cerca de la educación) y con la interacción (vivienda, y contexto histórico).

Según Torío et al. (2008), Baumrind pretendía descubrir si los estilos educativos tendrían efectos en las cualidades y las características de los niños. Esta autora partía de las variables básicas “control”, “comunicación” y “afecto” y estableció una tipología de 3 estilos educativos ampliamente conocida, a la que añade un cuarto tipo, el negligente, con posterioridad a los trabajos de MacCoby y Martin (1983).

CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES SEGÚN SU ESTILO EDUCATIVO	
AUTORITATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Prestan atención a las demandas y preguntas de sus hijos y muestran interés. - Manifiestan una combinación de afecto y apoyo con ciertas dosis de control y democracia. - Favorecen la autonomía e independencia. - Son controladores y exigentes en sus demandas, pero al mismo tiempo se muestran cariñosos, razonables y comunicativos. - Establecen reglas claras y promueven la conducta asertiva. - No invaden ni restringen la intimidad del niño. - Sus prácticas disciplinarias se orientan más hacia la inducción que hacia el castigo. - El castigo es razonado y verbal, pero no físico. - La comunicación es efectiva y bidireccional, sin órdenes ni gritos. - Esperan de los hijos cooperación, responsabilidad y control. - Muestran pocas conductas problemáticas (adicciones, violencia...), bajos niveles de estrés y un clima familiar estable.
AUTORITARIO	<ul style="list-style-type: none"> - Combinan altos niveles de exigencia y control con escasa sensibilidad o responsividad. - No consideran las peticiones de sus hijos ni responden a sus demandas. - Son distantes, poco afectuosos y manifiestan conductas de coerción. - Desarrollan una comunicación unidireccional. - Proporcionan ambiente ordenado, con reglas claras dictadas por los padres. - Son más restrictivos, convencionales y prestan escaso apoyo emocional al hijo. - Presentan más problemas de conducta e insatisfacción en la pareja. <p>Estilos parentales y trastornos de conducta en la infancia</p>

PERMISIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Combinan baja dosis de control y exigencia con relativa sensibilidad hacia las necesidades del niño. - Son indulgentes y no establecen restricciones. - No muestran autoridad frente a sus hijos. - No demandan conductas maduras de sus hijos y evitan el enfrentamiento con estos. - La comunicación es poco efectiva y unidireccional. - Mantienen gran flexibilidad en el seguimiento de reglas, dificultando la asunción de obligaciones por parte del niño. - No existen reglas claras y el ambiente familiar es desorganizado.
NEGLIGENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de demandas y de responsividad hacia la conducta de los hijos. - Falta de estructuración, control y apoyo de las conductas del niño. - Derivan sus responsabilidades paternas hacia otras figuras como la escuela u otros familiares. - Presentan problemas de conducta. - Proporcionan un ambiente familiar desorganizado. - Son altamente vulnerables a la ruptura familiar.

Tabla 5: Características de los padres según su estilo educativo, Baumrind. Fuente: Raya (2008)

En general, el estilo democrático sería el que produciría mejores efectos en la socialización. Los niños de los padres democráticos serían más maduros y más competentes en comparación con los niños de los padres permisivos o autoritarios, siendo los padres permisivos los que obtendrían niveles más bajos de competencia social y cognitiva en los niños.

Baumrind destacó la influencia del estilo educativo en la competencia infantil, pero han sido investigaciones posteriores las que han tratado de comprobar el efecto del estilo educativo en la adolescencia. Así, Oliva et al. (2008) afirman que los adolescentes con padres democráticos tienen mayores niveles de autoestima, mayor interés hacia el centro educativo y mayor rendimiento académico. Además están más satisfechos, son menos conformistas y menos vulnerables a la presión negativa que ejercen los iguales.

En cambio, los adolescentes que crecen en hogares permisivos, aunque no suelen mostrar baja autoestima presentan problemas externos como comportamientos antisociales o consumo abusivo de sustancias.

Como habíamos dicho anteriormente, MacCoby y Martin (1983) enriquecieron el trabajo de Baumrind. Partiendo de dos dimensiones básicas “control-exigencia” y “afecto o sensibilidad y calidez” obtienen cuatro estilos educativos que se recogen en la siguiente tabla:

	Implicación Afectiva	No implicación afectiva
Control Fuerte	Autoritario-recíproco	Autoritario-represivo
Control laxo	Permisivo-indulgente	Permisivo-Negligente

Tabla 6: Estilos Educativos Reformulados por MacCoby y Martin (1983)

Fuente: Recuperado de Torío, Peña y Rodríguez (2008)

Como se puede observar en la tabla, MacCoby y Martin encontraron dos subtipos dentro del estilo permisivo, el indulgente y el negligente.

El estilo permisivo-indulgente se define por la permisividad y la pasividad. No utilizan castigos, ni imponen límites, tolerando cualquier impulso de sus hijos. Promueven la comunicación abierta y el clima democrático y se preocupan por la formación de sus hijos.

Lo que diferencia a este estilo del permisivo-negligente es la implicación afectiva. Los padres del estilo educativo permisivo-negligente no se implican afectivamente en la educación de sus hijos. Buscan la comodidad y no tienen interés ni tiempo para sus hijos. La permisividad que les caracteriza no sería causa de razones ideológicas sino al desinterés. No pondrían límites ni normas porque estas implicarían una atención que no están dispuestos a dar.

Según Torío et al. (2008) los hijos de padres permisivos-indulgentes presentan espontaneidad, originalidad, creatividad y mejor competencia social. Sin embargo obtienen bajas puntuaciones en logro escolar, autocontrol y autoresponsabilidad. Los hijos de padres permisivos-negligentes obtienen peores puntuaciones en autoestima, en desarrollo cognitivo, logro escolar, autonomía y responsabilidad.

Hasta el momento parecía no haber discusión en torno a qué estilo educativo produce efectos más positivos en el desarrollo del niño. En muestras anglosajonas este estilo ideal corresponde al estilo autorizativo. Sin embargo, estudios españoles recientes (Musitu y García, 2004; Pérez, 2012) señalan que los efectos positivos en los hijos de padres y madres de estilo indulgente son iguales o superiores a los de los hijos de padres de estilo autorizativo.

Parece ser entonces, que los mismos estilos de socialización parental producen diferentes resultados en el ajuste de los hijos en función de las influencias culturales del entorno. En el caso de España, el recurrir al diálogo y a la negociación tiene como resultado mejores efectos que el uso de las medidas coercitivas a la hora de corregir comportamientos no normativos y que, acompañados de apoyo y afecto puede producir un mejor ajuste del niño.

Si algo tienen en común los modelos y estudios revisados es la constatación de la influencia que las prácticas educativas parentales tienen sobre el desarrollo de los hijos. Es importante generar en los hogares un clima adecuado para el desarrollo de todos los miembros, de ahí la importancia que adquiere la recomendación Rec (2206)19 al mostrar la necesidad de apoyar a las familias para la mejora de la relación de convivencia.

Según un estudio llevado a cabo por Landwerlin (2006)¹⁴ sobre los estilos educativos, hay consenso entre las familias sobre la necesidad de utilizar el razonamiento como herramienta educativa. Este aspecto es relevante no sólo para el propio desarrollo del niño y de su personalidad sino también para la mejora de la convivencia familiar. La socialización pretende lograrse por medio de la aceptación de las normas y no por la mera imposición. En este sentido, existe consenso también en la importancia de incluir a los hijos en la participación de las decisiones que se toman en el hogar. Esto no quiere decir que no consideren importante la disciplina y la autoridad en el proceso educativo. De hecho, según los datos recogidos en este estudio la mayoría de los padres reconocen la importancia de la disciplina, aunque no todos la ponen en práctica, pues solo el 28 % de los padres consultados se consideran estrictos, presentándose el resto como poco o nada estrictos.

Sin embargo, la postura autoritaria no ha desaparecido. Casi un tercio de los padres participantes en este estudio se muestra de acuerdo con la afirmación de que los padres tienen que tomar todas las decisiones en exclusividad y los hijos acatarlas. Ambos tipos de padres piensan que los hijos están muy consentidos aunque los padres con un estilo autoritario añaden que los hijos no respetan la figura de autoridad. Este tipo de padres a pesar de que tienen entre sus objetivos educativos, conseguir hijos e hijas obedientes, se presentan a sí mismos como poco o nada estrictos (74%).

La mitad de los padres se muestran inseguros con respecto a su rol como padres y madres, no por dejadez o falta de responsabilidad sino por la creencia de que pese a las estrategias educativas que pongan en práctica, los hijos acabarán siendo y haciendo lo que quieran. Esto es así debido a la importancia que han ido adquiriendo otros agentes socializadores y, a la cultura negociadora que se ha ido instaurando en los hogares, haciendo que cada vez sea más común que se deslegitimen muchas de las normas que establecen los padres. Así, un 70% considera que la educación de los hijos e hijas es más compleja actualmente que en épocas pasadas.

En este sentido, puede ser positiva la colaboración de familia y escuela en la tarea de educar, de tal forma que se reduzcan las inseguridades y se eviten las contradicciones, al tiempo que aumenta la percepción de apoyo en ambas instituciones. Para esto, será imprescindible, que se genere un clima de confianza entre estos dos agentes socializadores, dejando definido desde un primer momento la especificidad y los objetivos de cada uno de ellos. Compartir la educación entre familia y escuela puede ser muy enriquecedor para la formación y el desarrollo de los menores.

¹⁴ Landwerlin (2006) Padres e Hijos en la España actual. Obra social la Caixa. Este trabajo recoge las características de las relaciones paterno-filiales en la actualidad y las pautas de cambio con respecto a un pasado reciente.

4.3 Familia, Escuela y Educación

Familia y escuela son dos agentes sociales estrechamente relacionados por la influencia que ambas tienen en el desarrollo del niño y del adolescente. En ambos contextos se adquieren valores, comportamientos y aprendizajes que son fundamentales en el desarrollo personal de sus miembros. Sin embargo, en los últimos años, debido a la complejidad de la sociedad actual, los padres se muestran inseguros ante las pautas de socialización que han de transmitir, traspasando esta responsabilidad a los maestros. Surgen dudas sobre si la educación que ellos recibieron es adecuada para educar a las nuevas generaciones. Por otro lado, los maestros se sienten incapacitados para guiar a los alumnos, pues se sienten desamparados ante la complejidad de la escuela actual. En este sentido, el profesorado tiene ahora una doble función, la de enseñar y la de educar. Sin embargo, el papel socializador de la familia nunca se podrá traspasar a la escuela debido a su propia caracterización. En la escuela se atiende a multitud de alumnos y no es posible generar suficientes situaciones afectivas, por lo que la escuela en sí misma es insuficiente para procurar el desarrollo integral del niño. Por eso, el trabajo conjunto de familia, escuela y sociedad se hace indispensable. (Hernández y López, 2006).

La complementariedad de familia y escuela no debe suponer que la escuela adopte funciones que no le son propias ni que los padres dejen a un lado la tarea de educar a sus hijos. (Rivas, 2007).

“Los padres y madres son los primeros responsables de la educación de sus hijos e hijas, por lo que tienen que ejercer su función educativa tanto en la familia como en la comunidad educativa y social, mediante su participación” (Bas, (2010:58)

Según la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1986) la educación y la formación del niño se configuran a partir de las relaciones e interacciones que se producen en los ambientes en los que se desarrolla. Bronfenbrenner hablaba de cinco sistemas que se pueden ver en la siguiente figura:

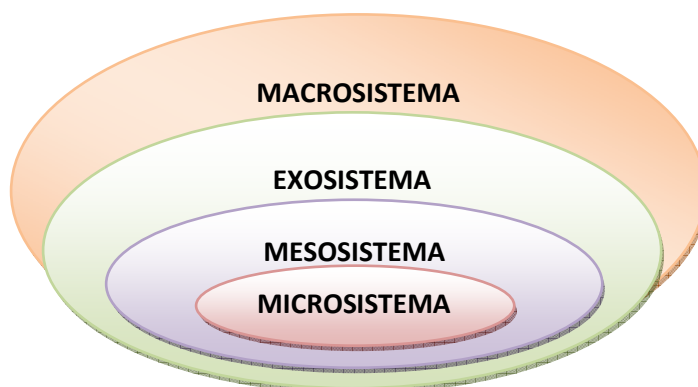


Figura 2: Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1986)

Fuente: Elaboración propia

Algunos de estos contextos estarían más alejados del niño, pero serían igualmente influyentes, sin embargo, otros más cercanos como familia y escuela se configuran como microsistemas fundamentales donde el niño se desenvuelve y con los que experimenta una relación directa. Además de la influencia que estos dos sistemas tienen por separado, las relaciones que se producen entre ambos, también afectan al desarrollo del niño. Por eso tiene tanta importancia la participación de la familia en los centros educativos. La coherente relación entre estos cuatro sistemas será clave para el desarrollo integral de los menores y tendrá efectos positivos en el aprendizaje.

Evidentemente, existen diferencias entre ambos contextos, pero el objetivo final de ambos es común, el desarrollo del niño. El hecho de que estos dos contextos no presenten una uniformidad total no significa que de ello se deriven efectos negativos, pues esta diversidad de experiencias enriquece su desarrollo. Sin embargo, una diferencia muy marcada entre ambos contextos sí que puede producir efectos no deseables en los niños (Oliva y Palacios, 1998). En este sentido, es importante para el niño que exista coherencia y colaboración entre sus padres y el centro educativo y que los objetivos educativos que se proponen en cada uno de los contextos, se extiendan al otro. En relación a esta teoría y tal y como afirma Epstein (2001, citado en Bolívar, 2006), familia, escuela y comunidad son tres esferas que en función de las interacciones y el grado de solapamiento que entre ellas se produzcan, tendrán sus efectos en la educación.

Se ha puesto de manifiesto que cuando se dan las relaciones familia y escuela, los hijos elevan su rendimiento académico, y además, desarrollan actitudes y comportamientos positivos (Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Lozano, 2003). Incluso las estrategias educativas que padres y madres utilizan en la vida cotidiana tiene influencia en la vida escolar de los niños. Así, según Musitu y Murgui (2006), diversas investigaciones señalan que las estrategias de resolución de conflictos puestas en práctica por padres y madres, están asociadas con la competencia social de los hijos, con las relaciones de éstos con sus iguales y con los adultos y con el ajuste escolar.

A pesar de ser aceptados los efectos positivos de la participación, lo que debiera ser una educación compartida, está lejos de serlo, debido a que, por un lado, el profesorado no siempre tiene interés en implicar a las familias, y desconfía de la capacidad de las mismas para aportar mejoras a la educación. En este sentido, la Rec 2006(19)¹⁵ señala que *se han de eliminar las barreras para el ejercicio positivo de la parentalidad, sea cual sea su origen*. Muchas veces desde el centro educativo se obstaculiza la participación y la comunicación con las familias, poniendo horarios para las tutorías incompatibles con los horarios de trabajo de los padres y madres, o manteniendo actitudes recelosas o de rechazo al acercamiento de estos a la escuela. La

¹⁵ Recommendation **Rec (2006)19** of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Adopted by the Committee of Ministers on 13 December 2006 at the 983rd meeting of the Ministers' Deputies

consecuencia más inmediata es que los padres y madres no pueden seguir como deberían el rendimiento, comportamiento y la adaptación de sus hijos e hijas a la escuela (Martín, 2012).

En otras ocasiones, los padres y madres, pese a tener la oportunidad de hacerlo, no participan en la escuela. Las situaciones más extremas se producen cuando algunos padres, ante situaciones de conflicto protagonizadas por sus hijos en la escuela, reaccionan enfrentándose al profesorado. Y, si a esto añadimos que para algunos padres y madres la escuela es un servicio que ha de adaptarse a sus exigencias y deseos, la educación compartida se complica (Bolívar, 2006).

En la actualidad existen distintas vías de comunicación entre familia y escuela, comunicación que debiera ser bidireccional. Las familias participan en la escuela de forma individual a través de las tutorías y en actividades puntuales y, de forma grupal a través de los Consejos Escolares, Asociaciones de Madres y Padres de alumnos (AMPAS) y las Escuelas de Padres, entre otras. Por su parte, la escuela, se acerca a la familia a través de tareas, notas, circulares o cartas que envían periódicamente (López, 2003). Según esta autora, esta comunicación individual o grupal, debería darse aun cuando no existieran dificultades, pues de ahí se deriva una relación fortalecida en busca de una meta común, la educación de los menores.

Las familias pueden participar en el sistema general del sistema educativo, ya sea por contacto directo con la Administración o a través del órgano creado para tal efecto, el Consejo Escolar. Esta participación se concreta en organización del horario, del calendario escolar, del sistema de financiación, estableciendo los criterios de adscripción etc. Las AMPAS participan de manera institucional en todo lo que tenga que ver con la labor del profesorado y especialistas de educación (Torío, 2004).

Según Martínez (1992) no es tanto la importancia del tipo de actividad que desarrollan los padres en el centro lo que tiene efectos positivos en el rendimiento académico y de comportamiento del niño, sino más bien que la actividad tenga una finalidad educativa, que se desarrolle por un tiempo prolongado y se realice adecuadamente.

A menudo se habla de las dificultades y la falta de participación de los padres y madres en los centros educativos aun existiendo distintas vías que facilitan la comunicación. Así, es frecuente encontrar un porcentaje considerable de padres y madres que forman parte de estos Consejos o Asociaciones pero con un bajo nivel de participación en los mismos. Para Comellas (2009) es necesario encontrar otros espacios, momentos y formas para estimular el conocimiento de todas las familias y miembros que comparten el proceso educativo, teniendo en cuenta los recursos, los intereses y las oportunidades que vinculan al centro educativo, las familias y la comunidad.

La mejor manera de hacer conscientes a padres y madres de la necesidad de implicarse en la escuela es mediante la formación de padres y madres. Precisamente, Martínez y Becedóniz (2009), afirman que una de las necesidades más manifestadas tanto por padres y madres como por los profesores, es la que se refiere a la *formación de padres y madres* que ayude a cumplir la función socializadora con respecto a los hijos e hijas y a prevenir posibles problemas de conducta que pueden darse en ambos contextos.

La escuela de padres es uno de los recursos a través del cual padres y madres pueden recibir esa formación. Son actividades formativas dirigidas a padres y madres que les aportan conocimientos y destrezas que mejoran su desarrollo como padres/madres. Estas actividades pueden ser conferencias, reuniones y cursos que responden a las necesidades de los padres y madres y ayudan a los centros escolares en sus funciones educativas.

Otro tipo de atención pedagógica a la familia es la orientación familiar cuya finalidad es prevenir y hacer frente a problemas que pueden ir apareciendo en distintos momentos del ciclo vital de la familia y de la persona. La orientación familiar puede partir del centro educativo o de otros centros que promuevan el apoyo a las familias (Hernández y López, 2006).

4.4 La formación de padres y madres

La familia ha tenido que adaptarse a los cambios sociales que se han producido en los últimos años. Fruto de esta adaptación son las nuevas estructuras y dinámicas familiares a las que anteriormente hemos hecho mención. Ante esta nueva realidad, cada vez son más las familias que demandan formación para educar correctamente a sus hijos e hijas, preocupados por la calidad educativa que reciben e interesados por procurarles todos los medios necesarios para alcanzarla. Muchos de ellos incluso se sienten culpables cuando surgen problemas al creer que no han sabido educarles correctamente (Martínez, 1999).

Esto ocurre en una sociedad y en un momento en que las condiciones socioeconómicas y la disponibilidad de recursos son mejores que en épocas pasadas. Los cambios acaecidos en la sociedad (incorporación laboral de la mujer, diversidad social, nuevas formas de convivencia, entre otros), hacen que la tarea de educar sea percibida por padres y madres como una tarea más compleja que en otros momentos. Lo que hace pensar que la existencia de recursos no se traduzca en una mayor seguridad en el modo de educar, siendo cada vez más necesaria la orientación educativa para la vida familiar (Martínez, y Becedóniz, 2009).

Según un estudio llevado a cabo por Martínez, Pérez y Álvarez (2007) la mitad de los padres y madres consultados admitía no comprender el comportamiento de sus hijos e hijas. Algo más de la mitad de los padres reconocía tener dificultades para hablar con sus hijos cuando están enfadados. Además, la mayoría admitían no saber cómo relajarse ni cómo controlar sus emociones. En otra investigación Máiquez y Capote (1994)

encontraban que las prácticas educativas adecuadas para el desarrollo de los hijos, la interacción padres-hijos, hermanos y la regulación del comportamiento en la adolescencia eran los temas que más preocupaban a los padres y madres.

De estos estudios se deduce la necesidad de orientar a padres y madres para que sean capaces de desarrollar estrategias que les permita mejorar el ejercicio de las funciones parentales (Martínez González, 2008).

No existe consenso en la definición de formación para padres debido a la variedad de objetivos, contenidos y tipos. Para Bartau, Maganto y Exteberría (2001) la *formación para padres* alude al desarrollo de habilidades de padres y madres para educar a sus hijos. La formación de padres formaría parte de la educación de los hijos ya que a través de este apoyo se promueve el desarrollo de los niños. Se refiere a todas aquellas actividades que van dirigidas a padres y madres donde se muestran distintas prácticas educativas en el contexto familiar que se consideran adecuadas y positivas para educar a los hijos.

Según Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) existen tres modelos de formación de padres (tabla 6).

Modelos de Formación de padres	
Modelo Académico	Adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación en un escenario de aprendizaje <i>formal</i>.
Modelo Técnico	Adquisición de técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social, etc., en un escenario de aprendizaje <i>experto</i>.
Modelo Experiencial	Reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje <i>socio-cultural</i>

Tabla 7: Modelos de Formación de padres

Fuente: Adaptado de: Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000).

El modelo académico supone trasladar el modelo de educación escolar a la formación de padres. Se refiere a la transmisión formal del conocimiento, que según estos autores está en crisis en la propia institución escolar. Se trataría de ofrecer a padres y madres información sobre el desarrollo normativo de los hijos/as, dejando a un lado los problemas o preocupaciones de los padres. La ampliación del conocimiento sobre conceptos educativos no necesariamente conlleva una mejora en la aplicación real de esos aprendizajes. Como dice Giné (1996, citado en Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000: 39), “*no tiene sentido contraponer el saber experto basado en la autoridad académica con el saber educativo de las propias familias basado en el sentido común*”.

El modelo técnico se refiere al entrenamiento de padres y madres en técnicas que resulten eficaces en la modificación de conducta de los hijos e hijas. Este tipo de formación iría relacionado con el castigo, el refuerzo, el modelado, retirada de privilegios, etc.

Estos autores señalan que “*las habilidades a desarrollar en relación con los hijos, deben enmarcarse en el fondo de conocimientos familiares y en su cultura organizativa*” (Maíquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000: 40). De acuerdo con esto, el modelo al que somos más afines es el modelo experiencial, donde la construcción del aprendizaje parta de las propias experiencias de la vida familiar.

El conocimiento que se alcance en esta formación ha de ser transferible a la vida cotidiana. Para ello el conocimiento ha de ser a) *aplicable* -un conocimiento que parta de la experiencia- b) *flexible* -ser capaces de ver una misma situación desde diferentes perspectivas - c) construcción *negociada* - mediante la visión de otras interpretaciones-.

Para conseguir este conocimiento es aconsejable partir del análisis de distintas interpretaciones para llegar más tarde a la creencia propia, dejando que el conocimiento académico (el que queremos transmitir) aparezca como una de las alternativas posibles, siendo reconocida, a través del diálogo y de la reflexión, como la más adecuada por los padres y madres (Maíquez et al., 2000).

Por otro lado, cabe discutir sobre si la formación de padres y madres tiene carácter preventivo o terapéutico/remedial utilizando terminología de Bartau, Maganto y Etxeberria (2001). Según estos autores la formación para padres es fundamentalmente preventiva, pero cada vez con más frecuencia es utilizada como remedio para algunos problemas que se gestan en la vida familiar.

En estas líneas, Ríos (1993:153) describe tres niveles de la Orientación familiar: a) *nivel educativo* -enseñanza de cómo es la vida familiar, sus ciclos, las etapas de crecimiento de las personas-; b) *nivel de asesoramiento* -enseñanza dirigida a guiar en una situación concreta-; c) *nivel terapéutico* -acción reparadora para condiciones disfuncionales-.

Sin embargo para Martínez González y Becedóniz Vázquez (2009) la finalidad de esta orientación es formativa y preventiva, no tanto terapéutica ya que está enfocada a todas las familias, tengan o no problemas en su funcionamiento interno. Se trata, para ellos, de promover bajo una perspectiva preventiva el desarrollo de competencias parentales que mejoren la convivencia de todas las familias.

Ceballos (2006) habla del “*fortalecimiento de la familia*” como finalidad última, es decir, la colaboración con las familias para que aprendan a conocerse a sí mismas, conozcan sus mecanismos de funcionamiento y encuentren el camino que les lleve a la realización personal y familiar, vaya dirigido el asesoramiento a la corrección o a la prevención.

En este sentido, Ríos (1994:35), entiende la Orientación familiar como:

“el conjunto de técnicas encaminadas a fortalecer las capacidades evidentes y las latentes que tienen como objetivo el fortalecimiento de los vínculos que unen a los miembros de un mismo sistema familiar, con el fin de que resulten sanos, eficaces, y capaces de estimular el progreso personal de los miembros y de todo el contexto emocional que los acoge”.

Así mediante la orientación educativa se pretende estimular a padres y madres para que proporcionen a sus hijos e hijas el afecto, el apoyo y la seguridad que estos necesitan para desarrollar en ellos la autoestima, la cooperación, la responsabilidad y todas aquellas habilidades necesarias para adaptarse con éxito a la sociedad actual.

4.4.1 Programas de Orientación Educativa para padres

Veíamos anteriormente algunos estudios (Martínez Pérez y Álvarez, 2007; Maganto y Bartau, 2004; Maíquez y Capote, 1994) que identificaban las necesidades de asesoramiento de padres y madres. Estos estudios junto con las recomendaciones del Consejo de Europa llevan a considerar según Martínez (2008) la conveniencia de diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación para el adecuado ejercicio del rol parental.

Por tanto, los programas de orientación educativa para la vida familiar surgen como respuesta a las necesidades de formación de padres y madres. Generalmente, estos programas tienen en cuenta las investigaciones revisadas sobre los efectos de los estilos educativos, fundamentándose la mayoría en el modelo democrático. Estos programas suelen ir dirigidos a grupos de padres y madres cuyos hijos se encuentran en un periodo evolutivo concreto, habiendo mayor demanda en la etapa adolescente.

Según Martínez (1999), estos programas tienen como objetivo responder a las necesidades de padres y madres ayudándoles a comprender el comportamiento de sus hijos e hijas y las relaciones paterno-filiales, las emociones y los sentimientos, a mejorar la comunicación, la resolución de conflictos y a prevenir y resolver problemas.

Los objetivos de estos programas giran, según Bartau, Maganto y Etxeberría (2001) en torno a dos finalidades, estimular el desarrollo del niño y apoyar a los padres y madres. Estos objetivos han de estar encadenados entre sí para asegurar la coherencia de los aprendizajes. Además de trabajar estos temas, valiosos para cualquier tipo de familia, se pueden tratar contenidos sobre situaciones familiares especiales (divorcio, familia monoparental, reconstituida, drogas, embarazo adolescente etc.) (Martínez, 1999).

Los programas de formación para padres pueden tener gran variedad de objetivos, sin embargo, según Fine y Brownstein (citado en Bartau, Maganto y Etxeberría 2001) se centran en una o más de las siguientes áreas:

- a) *Compartir información:* Se pretende compartir con los padres conceptos, información mediante distintos recursos (audio visual, diálogos, textos...) sobre el desarrollo de los hijos.
- b) *Adquisición y desarrollo de habilidades:* El ser conocedores de información no conlleva la puesta en práctica. Por ello, suele trabajarse el desarrollo de habilidades mediante técnicas de role-playing, modelado y el ensayo conductual. Así se enseña a los padres a negociar, poner límites, a escuchar y otras habilidades que permiten mejorar la convivencia familiar.
- c) *Cambio de creencias:* Se persigue desarrollar el autoconocimiento de los padres sobre estilos educativos y desarrollo de los hijos al mismo tiempo que se van modificando las creencias implícitas.
- d) *Resolver problemas:* Mediante la estimulación y la retroalimentación constructiva se trabaja cómo resolver problemas en relación al desarrollo de los hijos e hijas.

La metodología de este tipo de programas, como hemos dicho anteriormente es participativa, experiencial, donde cobra especial importancia la figura del mediador. En este sentido, las actuaciones del enfoque ecológico-sistémico es el que consideramos ideal para este tipo de formación. Según Máiquez et al., (2000) este enfoque parte del trabajo de Bronfenbrenner y su teoría de los sistemas, quién afirmaba que cuanto mayor sea la implicación de los padres en los programas, mayor duración e importancia tendrían los beneficios que de él obtendrían. Así los profesionales se encargarían de ofrecer opciones e información para que sean los padres los que realicen la selección de aquello que puede resultar más adecuado para su familia. En último término son los padres los que conocen mejor su situación.

Así el conductor del grupo tiene que realizar las tareas que se recogen en la siguiente tabla:

Tareas de Guía o Mediador
Facilitar y mejorar las formas de verbalización que emplean los padres para referirse a las situaciones educativas, a sus concepciones y a los comportamientos.
Ser fuente de información alternativa al proporcionar modelos educativos alternativos que no hayan salido espontáneamente en el discurso explícito de los padres.
Mediar, apoyar y facilitar el proceso de intercambio y negociación de los puntos de vista de los padres ante las distintas situaciones educativas.
Regular el clima emocional del grupo para que el autoconcepto parental, las relaciones interpersonales y los aspectos motivacionales sean los adecuados.

Tabla 8: Tareas que ha de realizar el guía en la orientación para padres y madres

Fuente: *Aprender en la vida cotidiana: un programa experiencial para padres*. Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000).

Son diversos los autores y las instituciones que han hecho aportaciones al trabajo con programas de orientación educativa para el ejercicio positivo del rol parental. En entre ellos, cabe destacar el *Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez, 2007), *Aprender en la vida cotidiana*, (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000), *Corresponsabilidad Familiar*

(COFAMI): *Fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos* (Maganto y Bartau, 2004), *Positive Parenting Program (Triple P)*¹⁶ desarrollado por Sanders (2008). *Systematic Training for Effective Parenting (STEP)* Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático (PECES) desarrollado por Dinkmeyer y McKay (1976/1981) y Parent Effectiveness Training (PET) desarrollado por Gordon, (1962).

En la siguiente tabla se presentan algunas de las características de estos programas.

<i>Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales (Martínez, 2007)</i>	
Finalidad	Adquisición de estrategias personales, emocionales y educativas que permita a padres/madres implicarse de un modo eficaz en la construcción de una dinámica de convivencia familiar positiva y en el desarrollo de modelos parentales adecuados para los niños y jóvenes.
Contenidos 11 sesiones	Información sobre las características evolutivas de los menores. Habilidades cognitivas y autorregulación emocional Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental. Escucha activa y empatía. Estrategias de resolución de problemas y de negociación Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos: límites, normas y consecuencias.
<i>Aprender en la vida cotidiana (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000)</i>	
Finalidad	Adquisición por parte de los padres de una serie de conocimientos que les ayude a desarrollar nuevas habilidades y competencias para afrontar con éxito las nuevas demandas.
Contenidos 13 sesiones	Pautas de crianza, regulación de comportamientos y hábitos. Resolución de conflictos. Autoconcepto y Autoestima. Habilidades sociales. Organización de actividades cotidianas. El adolescente y sus iguales: papel de la familia
<i>Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos (Maganto y Bartau, 2004)</i>	
Finalidad	Proporcionar estrategias educativas a padres y madres para fomentar la colaboración y la responsabilidad de los hijos/as en el trabajo familiar mediante la formación en grupos.
Contenidos	El trabajo familiar: haciendo visible lo invisible. Hacia la corresponsabilidad familiar: un camino por recorrer. La participación de los hijos y de las hijas en el trabajo y la vida familiar. La comunicación en la familia: obstáculos y dificultades. La comunicación: un medio para obtener la colaboración. Cuando no colaboran seguimos comunicándonos. La autoridad y la disciplina en el desarrollo de la corresponsabilidad. Resolviendo conflictos en mi familia.
<i>Positive Parenting Programa (TripleP) Sanders (2008).</i>	
Finalidad	Proporcionar habilidades necesarias en la crianza de niños y adolescentes para construir relaciones familiares más sólidas. No se trata de enseñar a ser padres sino a adquirir herramientas que puedan adaptar a sus necesidades

¹⁶ www.tripleP.net

Contenidos	Seminarios: "El poder de la paternidad positiva" "Criar niños competentes y seguros de sí mismos" "Criar niños con capacidad de recuperación" Orientación Individual: 4 sesiones donde se ayuda a resolver un problema concreto, habiendo niveles según la complejidad del problema. Grupos debate: 8 sesiones para lidiar con problemas comunes: desobediencia, rutinas, controlar peleas etc.
<i>Systematic Training for Effective Parenting (STEP) Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático (PECES) desarrollado por Dinkmeyer y Mckay (1976/1981).</i>	
Finalidad	Enseñar a los padres estrategias de comunicación y de resolución de conflictos para mejorar las relaciones padres-hijos en edad infantil
Contenidos	Comprensión del comportamiento adecuado y del comportamiento inadecuado de los niños. Mayor comprensión acerca de su hijo y acerca de usted mismo como padre. Estimulación: construcción de la confianza en si mismo y de los sentimientos de autoestimación en sus hijos. Comunicación: Cómo escuchar a su hijo. Comunicación: Cómo explotar alternativas y expresar a sus hijos las ideas y los sentimientos de usted. Consecuencias naturales y consecuencias lógicas: un método de disciplina que desarrolla la responsabilidad. Aplicación del método de las consecuencias naturales y lógicas a otras situaciones. La reunión familiar. Desarrolle la confianza en usted mismo y use su potencial.

Tabla 7: Características de algunos Programas de Orientación Educativa para padres y madres.
 Fuente: Elaboración propia.

Estos programas tienen en común su metodología participativa. Además como se puede observar en la tabla todos comparten una finalidad similar, mejorar las habilidades de padres y madres en la educación de los hijos y la mejora de la convivencia familiar mediante estrategias transversales como la comunicación, la escucha, establecimiento de límites etc.

La valoración de la eficacia de estos programas tanto por padres y madres como por profesionales, aconseja su promoción y desarrollo. Martínez (1999) considera que los centros escolares (junto a otras instituciones educativas y sociales) son uno de los agentes que deben encargarse de difundir los programas de formación para padres y madres. Es necesario que los centros educativos incrementen las actuaciones dirigidas a la comunidad, en este caso, a padres y madres, atendiendo necesidades que ellos mismos manifiestan tener, aumentando su participación en el centro educativo e incrementando la calidad educativa que reciben los menores.

5- Diseño Metodológico

Como hemos dicho en la introducción, este trabajo trata sobre la evaluación del programa de capacitación parental que los Servicios Sociales de Gijón ofrecen como prestación social. La evaluación se centrará prácticamente en el control del *desarrollo* del programa cuya **finalidad** será la introducción de algunas sugerencias de mejora.

Para llevar a cabo esta evaluación hemos optado por el **modelo CIPP** de (Stufflebeam y Sinkfield, 1989). El motivo principal que ha llevado a esta elección ha sido la propia caracterización del programa. Se trata de un programa cuyos objetivos y cuyo sentido está probado y avalado (recordemos la Rec 2006(19)), por lo que no se cuestiona las necesidades a las que responde y la revisión de su eficacia no tendría sentido. Además se ha tenido posibilidad de disponer de información relevante en distintos momentos del programa, concretamente, al inicio, durante el programa y al final.

Este modelo se centra en el enriquecimiento del programa a través de la evaluación de Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CONTEXT, IMPUT, PROCESS, PRODUCT). Para cada uno de estos ámbitos, el modelo CIPP tiene en cuenta, el objetivo, método y relación con la toma de decisiones en el perfeccionamiento del programa.

	CONTEXT	ENTRADA	PROCESO	PRODUCTO
Objetivo	Definir el contexto del centro, identificando la población objeto de estudio y valorar sus necesidades. Identificar las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen a las necesidades, juzgando si los objetivos propuestos son suficientemente coherentes con las necesidades valoradas	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias del programa, las alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los procedimientos y los programas.	Identificar durante el proceso los defectos de planificación del procedimiento o de su realización, proporcionando información para las decisiones programadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto.
Método	Descriptivos y comparativos. Revisión de documentos, audiciones, entrevistas, test, grupo de expertos, etc.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de procedimientos referentes a la aplicabilidad y viabilidad y economía	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante	Valorar los resultados mediante criterios definidos. Recoger los juicios y valoraciones de los clientes.

			la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades	
Toma de decisiones	Proporcionando una base para juzgar los resultados.	Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos; estructurar las actividades de cambio y proporcionar una base para juzgar la realización.	Efectuar un continuo control del proceso. Proporcionar un esbozo del proceso para ayudar más tarde en la interpretación de los resultados.	Decidir la continuación, finalización, reajuste del programa. Presentación de informes completos sobre el proceso de autoevaluación.

Tabla 8: Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión, según el modelo CIPP.

Fuente: Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1989). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós.

Así mismo, Lukas y Santiago (2004; 131) sintetiza dicho modelo en el siguiente cuadro.

	Evaluación de contexto	Evaluación de las entradas	Evaluación de proceso	Evaluación de producto
Finalidad	Planificar las decisiones para determinar los objetivos	Estructurar las decisiones para diseñar los procedimientos de instrucción.	Instrumentalizar las decisiones para utilizar, controlar y mejorar estos procedimientos.	Reciclar las decisiones para juzgar y reaccionar ante los resultados.
Métodos	Descriptivos y comparativos	Analizar las posibilidades disponibles y las estrategias necesarias para lograr los objetivos.	Describir acontecimientos y actividades del procedimiento para descubrir y anticipar deficiencias.	Similares a los del evaluador de consecución de metas enfatizando criterios extrínsecos.
Conclusión	Identificar objetivos específicos para diseñar un programa.	Proporcionar información respecto a cómo han de emplearse los recursos.	Controlar procedimientos que se llevan a cabo	Ayudar a decidir si hay que continuar, terminar, modificar o reenfoque un programa.

Tabla 9: Tipos de evaluación de acuerdo con las situaciones de decisión, según el modelo CIPP.

Fuente: Lukas, J.F, Santiago, k. (2004). Evaluación educativa. Psicología y Educación. Alianza Editorial.

El **objetivo general** que se persigue con esta investigación es el siguiente:

- ✓ Evaluar el programa de capacitación parental implementado por los Servicios Sociales de Gijón.

Éste objetivo se concreta en los **objetivos específicos** que se enumeran a continuación:

- ✓ Identificar los cambios percibidos por las familias tras participar en el programa en relación a diversos aspectos de la educación de sus hijos.
- ✓ Valorar el grado de satisfacción de las familias con el modo en que se ha llevado a cabo el programa.
- ✓ Identificar las estrategias empleadas por la coordinadora para dinamizar el grupo de padres y madres durante las sesiones.
- ✓ Proponer propuestas de mejora que puedan ser aplicadas en futuras ediciones de implementación del programa de capacitación parental por los Servicios Sociales de Gijón.

La **población** a la que se dirige este estudio son todas aquellas familias participantes en la 10ª y 11ª edición del programa de capacitación parental para padres y madres de adolescentes, impartido por los Servicios Sociales de Gijón e indirectamente a los hijos e hijas de éstos. Como se puede ver en la tabla 10, en la 11ª edición fueron propuestas para participar en el programa 41 familias, de las cuales 10 finalmente no acudieron. En la 10ª edición fueron 33 las familias propuestas, de las cuales 8 no participaron. Por tanto, nuestra **muestra** de estudio han sido 56 familias.

Familias participantes	Edición11 adolescentes	Edición 10 adolescentes
Nº unidades familiares que participaron en alguna sesión	31	25
Nº de personas que participaron en al menos alguna sesión	38	30
Nº de menores en las familias participantes en alguna sesión ¹⁷	51	36
Nº familias propuestas que no acudieron a ninguna sesión	10	8

Tabla 10: Recuento de Familias a las que va destinado el programa en la 10ª/11ª edición-Gijón.

Fuente: Registros de asistencia al programa de capacitación parental de Servicios Sociales de Gijón.

Se debe tener en cuenta que el número de personas no ha sido constante a lo largo de las sesiones. En el gráfico 1 se muestra la evolución de la asistencia a las sesiones en los dos grupos analizados, pudiendo observarse en ambos grupos una disminución del número de participantes al finalizar el programa.

¹⁷ El número de menores de las familias participantes en alguna sesión se refiere a la totalidad de menores a los que se ha llegado a través de la intervención con las familias, es decir, el total de hijos de las familias participantes.

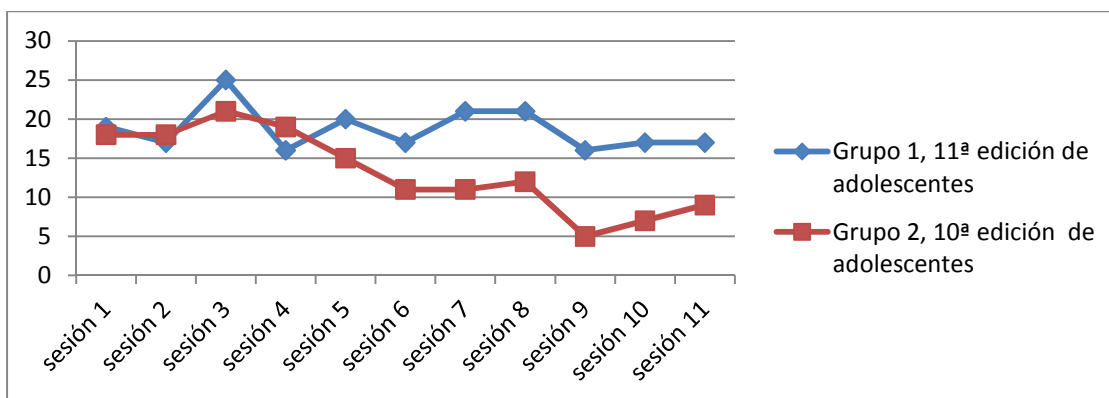


Grafico 1: Evolución de la asistencia de los participantes a las sesiones

Teniendo en cuenta nuestros objetivos y el modelo teórico que hemos expuesto, presentamos a continuación las dimensiones, los indicadores y los instrumentos de evaluación de cada uno de estos apartados:

A) Contexto

El análisis del contexto nos permitirá conocer el perfil de la muestra de estudio e identificar sus necesidades para constatar si realmente los objetivos que este programa plantea se adecuan a las necesidades de la población a la que se dirige.

INSTRUMENTO	CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN INICIAL
Dimensiones	Variables
I. Características sociodemográficas, culturales y de estructuración familiar.	Sexo, Estudios, edad, País, Estado Civil, Tipo de familia, N° hijos, trabajo remunerado, contexto laboral.
II. Información sobre las características evolutivas de los hijos/as.	-Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos
III. Habilidades cognitivas, de relajación y autorregulación emocional.	-Tengo información adecuada sobre cómo relajarme y controlar mis emociones. -En el día sé relajarme y controlarme. -Tengo poca paciencia con mis hijos/as. -Cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma explosiva. -Cuando mis hijos se portan mal, no soy capaz de hablar con ellos sin perder el control. -Encuentro pocas oportunidades en el día para hacer lo que más me relaja y satisface.
IV. Autoestima y asertividad en la relación con las otras personas y en el desarrollo de la función parental.	-Comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas -Me siento capaz de desarrollar con mis hijos mi función de padre o madre. -Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, acabo haciéndoselas yo para que no se queden sin hacer -Cuando algo no sale como deseo, procuro ver el punto positivo -Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos que les he dicho que voy a aplicar si no hacen las tareas que les corresponde. -Cuando a mis hijos les va mal por su comportamiento o en sus estudios, suelo pensar que estoy fallando al educarlos. -Al educar a mis hijos me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo lo hago. -Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos.

	<ul style="list-style-type: none"> -Los problemas que me plantean mis hijos son diferentes a los de otros padres/madres -Cuando mis hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más.
V. Emociones y Comunicación: Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal y gestual.	<ul style="list-style-type: none"> -Tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender. -En el día a día, suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos. -Cuando mis hijos me ayudan a hacer algunas tareas se lo agradezco y les hago ver que me han sido útiles. -Conviene decirles a nuestros hijos cómo nos sentimos con su manera de actuar.
VI. Estrategias de resolución de conflictos y de negociación.	<ul style="list-style-type: none"> -Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación. -Cuando mis hijos me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación. -Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo lo que hay que hacer y se termina el problema. -Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos -Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas. -Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones, suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer.
VII. Habilidades para el establecimiento de límites y de regulación del propio comportamiento y del de los hijos.	<ul style="list-style-type: none"> -Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos/as -Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños -Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o algo similar para que se corrijan -Suelo reñir o dar voces a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta
VIII. Preocupaciones de los padres y madres con respecto a la educación de sus hijos/as.	<p>¿Cómo sueles solucionar los problemas de comportamiento?</p>
IX. Maneras en que los padres y madres solucionan los problemas de comportamiento de sus hijos.	

Tabla 11: Dimensiones, variables e instrumentos de la evaluación de contexto.

Fuente: Adaptado de: Martínez, R. (2006). Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

B) Entrada

Se pretende bajo este epígrafe analizar los recursos materiales y humanos que se han utilizado desde servicios sociales para llevar a cabo este programa y determinar el grado de adecuación a las necesidades de la intervención y de aprovechamiento de los mismos. La técnica de recogida de información para esta labor ha sido la observación participante.

C) Proceso

De la evaluación de proceso se va a estudiar la forma en que se llevan a cabo las actividades, la dinamización de las sesiones, para identificar las estrategias utilizadas en el manejo del grupo por parte de la coordinadora.

Dimensiones	Categorías	Indicadores	Métodos/Instrumentos
Forma de abordar el tema	<p>Centra el tema</p> <p>Adapta el contenido</p> <p>Destaca aspectos relevantes</p> <p>Aporta conclusiones</p>	<p>Interviene para retomar el tema de la sesión</p> <p>Regula el discurso en función del nivel de comprensión de los padres.</p> <p>Insiste en datos aportados que resultan significativos.</p> <p>Recoge las ideas principales tras la exposición de contenido y realiza una labor de síntesis.</p>	<p>Observación Participante</p> <p><i>*Escalas de Estimación</i> <i>–Autobservación</i> <i>–Heterobservación</i></p>
Clima	<p>Sintoniza con el grupo</p> <p>Interrogatorio</p> <p>Evita el conflicto</p> <p>Crea ambiente distendido</p>	<p>Se muestra cercana y comprensiva con las situaciones descritas por los padres.</p> <p>Realiza muchas preguntas directas a los padres sobre situaciones, personas, etc.</p> <p>Media situaciones que pudieran resultar incómodas o llegar al conflicto entre padres.</p> <p>Permite situaciones que hacen que el gran grupo pase un rato ameno y se relajen.</p>	
Ayuda	<p>Ofrece</p> <p>Respuesta a la demanda</p> <p>Casuística individual</p>	<p>Se acerca a los pequeños grupos para resolver posibles dudas que puedan tener en las actividades</p> <p>Responde dudas que surgen a lo largo de la sesión</p> <p>Responde a problemáticas individuales que no son objeto de ser atendidas en estas sesiones</p>	
Estilo participativo	<p>Anima a particular</p> <p>Corta intervención</p> <p>Contradice aportaciones</p> <p>Juicio de Valor</p>	<p>Incita a miembros del grupo que no han intervenido.</p> <p>No deja concluir las intervenciones, cortando y cambiando de tema, persona, etc.</p> <p>Va en contra de alguna intervención</p> <p>Emite opiniones sobre lo que hacen los padres con sus hijos</p>	
Gestión del tiempo	<p>Inicio de sesión</p> <p>Acapara tiempo</p> <p>Excede lo previsto</p> <p>Intervención incontrolada</p> <p>Acorta actividades</p>	<p>No se comienza la sesión con puntualidad</p> <p>La exposición de contenido se alarga de forma que deja poco tiempo para el resto de las secciones</p> <p>Sobrepasa el horario previsto para la sesión</p> <p>Deja intervenir al grupo sin tener en cuenta el tiempo</p> <p>Se reducen las actividades previstas por falta de tiempo</p>	

Tabla 12: Dimensiones, Categorías, indicadores e instrumentos de la evaluación de proceso.

Fuente: (Cuadro adaptado) Máiquez, M^aL., Rodrigo, M^aJ., Capote, C. y Vermaes, I. (2000:139) *Aprender en la vida cotidiana*. Madrid: Visor.

D) Producto

Se trata de, por un lado, comprobar si ha habido cambios en los participantes tras participar en el programa mediante la comparación de los resultados del cuestionario de competencias parentales inicial con los del cuestionario final y, por otro lado conocer el grado de satisfacción de los participantes con respecto a todos aquellos aspectos relacionados con el programa. Esta parte de la evaluación permitirá interpretar los logros del programa, éxitos y limitaciones derivados del análisis de los juicios de los participantes.

Dimensiones	Variables
I. Características sociodemográficas, culturales y de estructuración familiar.	Sexo, Estudios, edad, País, Estado Civil, Tipo de familia, N° hijos, trabajo remunerado, contexto laboral.
II. Información sobre las características evolutivas de los hijos/as.	-Me cuesta entender el comportamiento de mis hijos
III. Habilidades cognitivas, de relajación y autorregulación emocional.	-Tengo información adecuada sobre cómo relajarme y controlar mis emociones. -En el día sé relajarme y controlarme. -Tengo poca paciencia con mis hijos/as. -Cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma explosiva. -Cuando mis hijos se portan mal, no soy capaz de hablar con ellos sin perder el control. -Encuentro pocas oportunidades en el día para hacer lo que más me relaja y satisface.
III. Autoestima y asertividad en la relación con las otras personas y en el desarrollo de la función parental.	-Comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas -Me siento poco capaz de ayudar a mis hijos para que sepan solucionar sus propios problemas. -Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, acabo haciéndoselas yo para que no se queden sin hacer -Cuando algo no sale como deseo, procuro ver el punto positivo -Muchas veces acabo no aplicando a mis hijos las consecuencias o castigos que les he dicho que voy a aplicar si no hacen las tareas que les corresponde. -Cuando a mis hijos les va mal por su comportamiento o en sus estudios, suelo pensar que estoy fallando al educarlos. -Al educar a mis hijos me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo lo hago. -Tengo buena opinión de mí mismo/a sobre cómo educo a mis hijos. -Los problemas que me plantean mis hijos son diferentes a los de otros padres/madres -Cuando mis hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más.
IV. Emociones y Comunicación: Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal y gestual.	En el momento actual tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender -Tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas para evitar ofender. -En el día a día, suelo decirles a mis hijos lo positivo que veo en ellos. -Cuando mis hijos me ayudan a hacer algunas tareas se lo agradezco y les hago ver que me han sido útiles. -Conviene decirles a nuestros hijos cómo nos sentimos con su manera de actuar.
V. Estrategias de resolución de conflictos y de negociación.	-Cuando mis hijos intentan salirse con la suya para conseguir algo, yo me impongo más para controlar la situación.

	-Cuando mis hijos me desobedecen, lo mejor es imponerse para solucionar la situación. -Cuando surge un conflicto con mis hijos, les digo lo que hay que hacer y se termina el problema. -Cuando mis hijos no hacen las tareas que les corresponde, saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos -Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos para solucionar problemas. -Cuando mis hijos no cumplen con sus obligaciones, suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer.	
VI. Habilidades para el establecimiento de límites y de regulación del propio comportamiento y del de los hijos.	-Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos/as -Hago ver a mis hijos que son capaces de tomar decisiones aunque sean pequeños -Cuando mis hijos hacen algo mal o tienen un mal comportamiento, les digo que son torpes, desobedientes, o algo similar para que se corrijan -Suelo reñir o dar voces a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta -Tengo información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de mis hijos.	
VII. Preocupaciones de los padres y madres con respecto a la educación de sus hijos/as.	Dos preocupaciones que te planteas con respecto a la educación de los hijos.	
VIII. Maneras en que los padres y madres solucionan los problemas de comportamiento de sus hijos.	¿Cómo sueles solucionar los problemas de comportamiento?	
IX. Grado de cumplimiento de las expectativas iniciales.	Pregunta abierta	
X. Aspectos más importantes que se han aprendido en el Programa.	Pregunta abierta	
XI. Aspectos que más han agradado a los Participantes de la actividad desarrollada.	Pregunta abierta	
XII. Satisfacción de los participantes	Contenidos, Metodología, Recursos, Ambiente Social, Conclusiones.	Cuestionario De Evaluación Final del Programa

Tabla 13: Dimensiones, variables e instrumentos de la evaluación de producto.

Fuente: Fuente: Adaptado de: Martínez, R. (2006). Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- **Procedimientos de recogida de información**

De los instrumentos que se han utilizado, los siguientes pertenecen al *Programa-Guía para el desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales* (Martínez, 2009):

- Cuestionario de Evaluación Inicial de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. (Anexo 5)
- Cuestionario de Evaluación Final de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales. (Anexo 6)
- Cuestionario de Evaluación Final del Programa. (Anexo 7)
- Fichas “*He aprendido*”: Donde los participantes reflexionan sobre los aspectos que han sido nuevos/interesantes, los cambios que han llevado a la práctica y si se ha producido un cambio en sus hijos como consecuencia y, aquellos aspectos que les ha resultado más difíciles → Autoinformes escritos. (Anexo 8)

- Anotaciones en el papelógrafo de los comentarios que los participantes hacen sobre los contenidos que se imparten → Autoinformes orales.

Otros instrumentos utilizados en esta evaluación han sido:

- Cuestionario de auto-observación dirigido a la profesional encargada de impartir el programa. (Anexo 3)
- Cuestionario de heterobservación sobre la dinámica de las sesiones. (Anexo 4)

Estos cuestionarios han sido adaptados del trabajo de Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) en el cual se observa al guía-mediador para comprobar si se adecua en sus actuaciones al modelo para el que fue entrenado. En nuestro caso, estos cuestionarios eran cumplimentados tras finalizar la sesión por la observadora y la coordinadora a fin de comprobar el grado de acuerdo interobservadores.

Se ha utilizado como técnica de recogida de información la observación participante. La observación participante es uno de los procedimientos de observación que le permiten al investigador “*observar sistemáticamente a las personas no desde fuera, sino desde dentro, esto es, participando en la vida y las rutinas de esas personas*” (Macionis y Plumis, 1999:50).

Podemos decir que la observación participante llevada a cabo ha sido artificial pues el observador se une al grupo con el objetivo deliberado de desarrollar un trabajo de investigación. Por otra parte decir que la observación ha sido abierta, en las primeras sesiones se ha explicado el porqué de la presencia de la figura del observador.

Presentamos una tabla de las etapas que se han seguido en este proceso de observación:

Fases	Acciones
I Fase previa	-Establecimiento del Foco teórico: dinamización del grupo -Selección del escenario: Grupo de padres con hijos en edades de 4-10 años. -Acceso al escenario: Introducción por parte de la coordinadora, explicación del rol.
II Fase de contacto, descriptiva	-Conseguir la confianza del grupo, el acercamiento -Establecimiento de Rapport. -Recogida de información descriptiva que permita centrar el objeto de observación. -Duración: 3 sesiones
III Trabajo de campo	Qué observar: ¿Cómo se lleva a cabo la dinámica? ¿Durante cuanto tiempo? A lo largo de 8 sesiones. ¿Dónde? En el Centro Integrado del Llano. El observador ocupará el mismo lugar que los participantes. Grado de participación: Baja Elaboración de las escalas de estimación.
IV Análisis de los datos	Análisis descriptivo

Tabla 14: Fases seguidas en el proceso de observación
Fuente: Elaboración propia

- **Procedimiento de análisis de datos**

En esta evaluación se ha optado por una perspectiva cuantitativa, que se complementa a su vez con información cualitativa. Para el análisis de los datos obtenidos hemos empleado el programa estadístico de análisis de datos SPSS en su versión 19.0 para efectuar análisis cuantitativos de tipo descriptivo univariado (frecuencias y porcentajes) y de comparación de medias (cálculo de t de Student para estudiar si se han producido cambios significativos). Por otro lado, para proceder al análisis de la información cualitativa se ha optado por análisis de contenidos partiendo de los comentarios textuales de las familias a los que accedemos a través de los cuestionarios.

6. Presentación y Análisis de los datos

En este apartado se incluyen los resultados más importantes a los que se ha llegado tras el análisis de los datos. La presentación de los resultados seguirá el esquema del modelo CIPP para una mayor coherencia con el apartado anterior y una mejor comprensión.

Evaluación del Contexto

6.1 Características sociodemográficas de las familias participantes en el programa de capacitación parental desarrollado por los Servicios Sociales de Gijón.

A continuación se presenta un análisis de las siguientes características de las familias participantes:

- Sexo
- Edad
- Estudios cursados
- País de Procedencia
- Estado civil, tipo de familia, modalidad de convivencia
- Nº y edad de los hijos
- Contexto y actividad profesional

6.1.1 Sexo, edad y país de procedencia de las personas participantes

Teniendo en cuenta la variable *sexo*, el número de madres participantes en las ediciones 10 y 11 del programa supera notablemente al de padres, siendo los porcentajes del 73,9% y 26,1% respectivamente. En cuanto a la *edad*, los porcentajes más elevados se encuentran en el intervalo de los 30 años a los 47, siendo el mayor porcentaje (41,3%), el de padres y madres con edades entre los 42 y los 47 años.

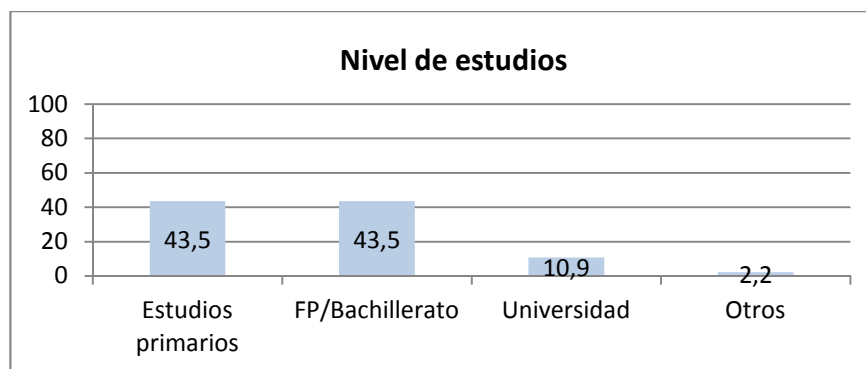
La mayoría de los sujetos participantes eran de nacionalidad española (73,8%). No obstante, también hay padres y madres de nacionalidad colombiana (4,3%), padres y madres procedentes de Argentina (4,3%) así como de República Dominicana, Australia, Bélgica, Nigeria y Santo Domingo (2,2% cada una). Un 6,5% ha preferido no responder a esta cuestión.

Variable	Niveles	F	P	N
Sexo	mujer	34	73,9	46
	varon	12	26,1	
Edad	30-35	9	19,6	46
	36-41	7	15,2	
	42-47	19	41,3	
	48-53	4	8,7	
	54-59	3	6,5	
	60-65	1	2,2	
	66-71	1	2,2	
	No contesta	2	4,3	
País de Procedencia	España	33	71,7	46
	Otros	13	28,3	
	No contesta	3	6,5	

Tabla 15: Resultados descriptivos obtenidos en las variables sexo y edad.

6.1.2 Nivel de estudios de las personas participantes. Trabajo remunerado, contexto laboral y ámbito laboral.

Respecto al *nivel de estudios*, se presentan porcentajes idénticos para estudios primarios (45%) y de FP/Bachillerato (43,5%), siendo inferior el número de participantes que tiene formación universitaria (10,9%). Un 2,2% manifiesta tener un nivel de estudios diferente a los que se recogen en el cuestionario.



Gráfica 2: Resultados descriptivos obtenidos en la variable nivel de estudios.

En cuanto al *trabajo remunerado* (Tabla 16), los datos indican que la mayoría de las personas del estudio no realiza ningún trabajo remunerado fuera del hogar (69,6%). Por el contrario, un 26,1% está en activo. No sorprende ante estos datos que un 56,5% de las personas se encuentre en situación de desempleo y un 4,3% reciban pensión. De las personas que se encuentran en activo, un 13% trabaja en empresa privada, un 4,3% es personal laboral y un 2,2% es estatutario. Cabe destacar también que un 10,9% manifiesta encontrarse en otra situación que no viene especificada en el cuestionario y, un 8,7% de los sujetos han preferido no contestar a esta cuestión. Señalar también que la mayoría de las personas que han especificado el ámbito laboral pertenecen al sector servicios.

Variable	Niveles	P	F	N
Trabajo remunerado	Si	12	26,1	46
	No	32	69,6	
	NC	2	4,3	
Contexto laboral	Personal laboral	2	4,3	46
	Empresa privada	6	13	
	Estatutario	1	2,2	
	Desempleado	26	56,5	
	Pensionista	2	4,3	
	Otra situación	5	10,9	
	NC	4	8,7	

Tabla 16: Resultados descriptivos obtenidos en la variable trabajo remunerado, contexto laboral, ámbito laboral.

6.1.3 Estado civil, tipología familiar y modalidad de convivencia

En relación al *estado civil*, la mayoría de las personas participantes están casadas (41,3%) o divorciadas (30,4%). El 19,6% son padres y madres solteros, un 6,5% pareja de hecho y un 2,2% viudos.

Respecto a la *tipología familiar*, la mayoritaria es familia monoparental (41,3%), seguida de familia biparental (32,6%). Un 10,9% de padres y madres forman parte de familias reconstituidas. El 8,7 % de las familias han manifestado pertenecer a otro tipo de familia distinto a los que el cuestionario establece. Un 6,5% de los sujetos no ha facilitado esta información.

Variables	niveles	F	P	N
Estado Civil	Casado/a	19	41,3	46
	Soltero/a	9	19,6	
	Divorciado/a	14	30,4	
	Viudo/a	1	2,2	
	Pareja de hecho	3	6,5	
Tipología Familiar	Biparental	15	32,6	46
	Monoparental	19	41,3	
	Reconstituida	5	10,9	
	Otra	4	8,7	
	No contesta	3	6,5	
Modo Convivencia	Familia Propia	32	69,6	46
	Vive con los padres	1	2,2	
	vive solo	2	4,3	

Tabla 17: Resultados descriptivos obtenidos en las variables estado civil y tipología familiar.

La mayoría de los padres y las madres participantes conviven con su propia familia (69,6%). Un 2,2% de los sujetos dicen convivir con sus padres, mientras que un 4,3% de las personas que han participado viven solas.

6.1.4 Número de hijos y etapa educativa en que se encuentran

Lo común en la muestra analizada han sido familias con uno o dos hijos, con unos porcentajes del 39,1 % y 41,3% respectivamente. Un 19,6% tienen 3 o más hijos. En cuanto a la *etapa educativa* que cursan los hijos, los datos indican que la mayoría se ubican en la etapa de Educación Secundaria (39,13%), el 2,18% en la Educación Primaria y ninguno en Educación Infantil. Además un 36,95% de las familias tienen hijos cursando los 4 niveles (36,95%). Un 13,04% de las familias participantes al programa tienen hijos en edades comprendidas entre los 16 y 20 años. Estos datos son los que cabe esperar puesto que el programa va dirigido a familias con hijos en edad adolescente, por esta razón, es lógico que el mayor porcentaje se encuentre en la etapa de Educación Secundaria.

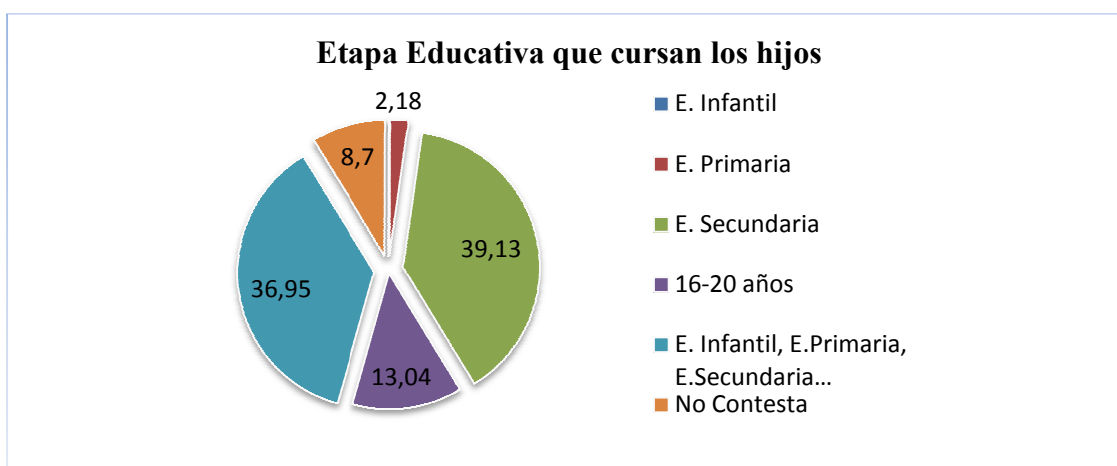


Gráfico 3: Resultados descriptivos obtenidos en las variable etapa educativa de los hijos.

➤ Evaluación del Contexto: Perfil socio-demográfico de la muestra

La mayoría de personas que han participado en este estudio son mujeres españolas casadas con Estudios Primarios y de Bachillerato/Formación Profesional, de entre 42 y 47 años, que se encuentran en situación de desempleo. En general, forman parte de familias biparentales, con uno o dos hijos, la mayoría de los cuales se encuentran cursando la etapa de Educación Secundaria.

6.2 Preocupaciones más importantes de los padres y madres participantes en el programa con respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Al comenzar el programa, concretamente en la primera sesión, los padres y las madres manifestaron tener las siguientes *preocupaciones* con respecto a la educación de sus hijos e hijas.

Preocupaciones más importantes de los padres y madres participantes en el programa con respecto a la educación de sus hijos/as. (N=36) (n=72) ¹⁸	F ¹⁹	P
Regulación y Control del comportamiento	15	20.83
Educación bien a los hijos	14	19.44
- Valores (n=2)		
- Ser maduro/independiente (n=2)		
- Respeto (n=4)		
- Comprensión (n=1)		
- Esfuerzo (n=1)		
Los estudios	12	16.66
El futuro	10	13.88
Cambios de la adolescencia	4	5.55
Ser buena persona	4	5.55
Relación de confianza y seguridad	2	2.77
La separación	1	1.38
Comunicación	1	1.38
Autoestima y valoración del rol padre/madre	1	1.38
Respuestas perdidas	8	11.11

Tabla 18: Preocupaciones más importantes de los padres y madres participantes en el programa con respecto a la educación de sus hijos/as.

¹⁸ Se contabilizan dos preocupaciones por cada padre/madre.

¹⁹ F=frecuencia; P=porcentaje

Como se aprecia en la tabla, los aspectos que más preocupan a los padres/madres de nuestra muestra son aquellos relacionados con la **regulación y el control del comportamiento** (20.83%), con **educar bien a los hijos** (19.44) y con **los estudios** (16.66%).

Algunos comentarios sobre estas preocupaciones se reflejan a continuación:

Me preocupa...

“Tener estrategias para aguantar los ataques de ira y rabia cuando se frustra”. (Madre, 30-35 años)

“Que pueda darle una buena educación, proporcionarle seguridad y estabilidad emocional” (Padre, 42-47 años)

“Que crezcan con unos valores de respeto y responsabilidad”. (Madre, 42-47 años)

“Su comportamiento con los demás”. (Madre, 36-41 años)

Dentro de la preocupación general de educar bien a los hijos se encuentran algunas otras como el transmitir valores que los padres y madres consideran adecuados, tratar de que sean responsables y respetuosos y conseguir que se conviertan en seres maduros e independientes. En cuanto a la regulación del comportamiento, los padres y madres manifiestan como prioritario el establecimiento de normas y límites y la resolución de conflictos pues es en esta etapa, la adolescencia, cuando los conflictos familiares se vuelen más intensos, surgiendo dudas sobre cómo enfrentarse a ellos.

Otros padres y madres se preocupan principalmente por **el futuro** de sus hijos, por el miedo y el desconocimiento de lo que ocurrirá. Esta preocupación por el futuro puede ponerse en relación con la preocupación por los estudios, sobre todo con la falta de motivación que ven en sus hijos e hijas.

Algunos comentarios de los padres y madres se exponen a continuación:

Me preocupa...

“Su futuro profesional” (Madre, 42-47 años)

“Que el futuro está muy negro” (Padre, 42-47 años)

“Que va a ser el día de mañana” (Madre, 36-41 años)

“Que no sea una persona honrada cuando sea adulto” (Madre, 30-35 años)

6.3 Expectativas de padres y madres sobre el programa

En la primera sesión se les preguntó a los padres y madres sobre aquello que esperaban del programa con el fin de conocer si estas *expectativas* se ajustaban a los objetivos del programa (Tabla 19). Un 25% de los padres manifiestan que mediante la participación en este programa esperan aprender a manejar los conflictos, a solucionarlos, es decir, adquirir estrategias que les permitan solucionar situaciones conflictivas, establecer límites, mejorar las relaciones etc. Los siguientes comentarios reflejan esta expectativa:

“Espero unas pautas a seguir para así conseguir la solución a los problemas” Padre (54-59 años)

“Conseguir más determinación a la hora de cumplir los castigos y no ceder siempre a sus peticiones” Madre (36-41 años)

“Una ayuda para entenderlo mejor y poder solucionar algunos de los problemas”. Madre

La adolescencia, como ya habíamos dicho, es una etapa de cambios que frecuentemente va acompañada de desencuentros entre padres e hijos, por eso, muchos de los padres y madres esperan de este programa recursos que les permitan enfrentarse con éxito a los cambios que llegan en esta nueva etapa (13,88%).

Espero...

“Que me ayude a afrontar lo que viene unido a los cambios de la adolescencia y actuar de manera correcta sin perjudicar a mi hija, ayudarla”. Madre (42-47 años)

“Que me de unas buenas pautas que me ayuden a entender y ayudar a mis hijos en esta edad tan complicada” Madre (30-35 años)

En menor proporción están los padres y madres que dicen esperar mejorar la comunicación con sus hijos o cambiar aquellas cosas que creen que no hacen del todo bien, ganar seguridad en su papel como educadores etc. Para más detalle consultar la tabla que se muestra a continuación:

Expectativas sobre el programa (N=36)	F²⁰	P
Resolución de conflictos	9	25
Adquirir estrategias para afrontar los cambios de la adolescencia	5	13,88
Mejorar la educación	4	11,11
Aprender y ayuda	4	11,11
Comunicación	2	5,55
Sin expectativas	2	5,55
Cambiar	1	2,8
Seguridad en el rol parental	1	2,8
Autocontrol	1	2,8
No contestan	6	16,66

Tabla 19: Expectativas de padres y madres sobre el programa

6.4 Estrategias que los padres y madres participantes en el programa suelen utilizar para solucionar los problemas comportamentales de sus hijos/as.

En relación a las estrategias que padres y madres utilizan para solucionar los conflictos que surgen con los hijos (Tabla 20), los datos indican que una gran parte intenta solucionarlos por medio de la comunicación (33,33%), utilizando en ocasiones la negociación. Sin embargo, algunos padres y madres lo hacen a través de gritos o castigos (27,8%). Otros optan por distanciarse, relajarse y esperar a que la situación se calme (5,44%). También hay padres y madres que dicen haber probado con todo tipo de estrategias y no obtener ningún resultado (11,11%).

²⁰ F=frecuencia; P= porcentaje

Los siguientes comentarios hacen referencia a las estrategias que padres y madres dicen utilizar para solucionar los problemas comportamentales de sus hijos.

“Intento comunicarme mucho con ella. Intento que comprenda el por qué de mi comportamiento y el por qué del castigo o reprimenda” Madre (42-47 años)

“Intento hablar con ella aunque soy muy explosiva y a veces grito demasiado. A veces impongo algún tipo de castigo como quitar el ordenador o la tele”. Madre (42-47 años)

“Con consecuencias porque les digo que todo tiene consecuencias en esta vida. Hagan lo que hagan, a veces son buenas y otras veces no tan buenas”. Madre (42-47 años)

Estrategias que los padres y madres participantes en el programa suelen utilizar para solucionar los problemas comportamentales de sus hijos/as. (N=36)	F	P
Comunicación y negociación	12	33,33
Gritos y castigos	10	27,8
Poniendo límites y consecuencias	3	8,33
No consigo nada	4	11,11
Aguantar, relajarme, esperar	2	5,44
Conocimiento de otros cursos	1	2,8
No contestan	4	11,11

Tabla 20: Estrategias que los padres y madres participantes en el programa suelen utilizar para solucionar los problemas comportamentales de sus hijos/as.

6.5 Percepción de padres y madres sobre sus competencias parentales antes de comenzar el programa.

6.5.1. Dimensión II. Información de padres y madres sobre las características evolutivas de sus hijos/as.

Bajo esta dimensión analizamos si padres y madres consideran que tienen suficiente información sobre las características evolutivas propias de la adolescencia. La importancia de esta variable radica en la adecuación de las expectativas de los padres con respecto al comportamiento de sus hijos, y en el ajuste de sus demandas.

Los análisis descriptivos sobre ésta variable muestran que a más de la mitad de la muestra (69.5%, n=36, media=2.83, Sx=1.00) *“les cuesta entender el comportamiento de sus hijos”*

Dimensión	Variable	TD	D	A	TA	N
Información sobre las características evolutivas de los hijos	Al padre/madre le cuesta entender el comportamiento de sus hijos	13,9%	16,7%	41,7%	27,8%	36

Tabla 21: Resultados descriptivos obtenidos en la variable analizada en la Dimensión II.

A continuación se exponen algunos comentarios de los padres/madres al respecto:

(Madre) “Me gustaría saber comprenderles y que ellos me comprendan”

(Madre) “Aprender a...entender por qué a veces se comportan de la forma en que lo hacen y reaccionar de una manera más positiva”

“Los cambios físicos les dan mucha inseguridad. Necesitan mucha seguridad”

(Padre)“(Espero del programa)que me ayude a entender el comportamiento de mi hija en edad tan complicada”

(Madre)“De entrada se cierra en banda, pero cuando pasa un rato cambia su actitud, me que no me habla más desde ese mismo instante y cuando vuelvo de la calle me habla como si hubiera pasado nada”

6.5.2 Dimensión III. Habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación emocional.

En esta dimensión se analiza el grado en que padres y madres se consideran capaces de controlar sus emociones en su día a día y concretamente, en la relación con sus hijos. Estas habilidades influirán en el comportamiento de los hijos e hijas e incluso pueden llegar a ser interiorizadas. Además pueden ayudar a que las relaciones entre los padres y madres e hijos e hijas sean más positivas y pacíficas.

Los datos de la tabla 22 indican que más de la mitad de los padres y madres de la muestra analizada (60%, n=35, media=2.66; Sx=0.968) dicen tener poca paciencia con sus hijos. Algunos comentarios respecto a esta variable se muestran en el siguiente cuadro.

Me resulta difícil...

“Mantener la calma, callar ante cosas que en otro momento saltaría. Sentarme, hablar con ella”

“Recordar no perder la paciencia, es lo que más cuesta”

El 68,6% de los padres y madres suelen expresar sus emociones de forma explosiva (n=35, media=2.8, Sx= 1.052). Cuando se trata de los hijos, casi la mitad de los padres y madres (45.7%, n=36, media=2.31; Sx=1.105) reconocen que les resulta complicado hablar sin exaltarse ante un conflicto. En consonancia con estos datos, recordamos que un 27,8% decía resolverlos a través de gritos o castigos. Los siguientes comentarios son ejemplos de la dificultad que tienen los padres y madres para expresarse de forma relajada y para manifestar sus sentimientos.

“Intento controlarme. Si levanto la voz, me doy cuenta y entonces suavizo el tono y relajo el ambiente”

“Cuando el conflicto es muy elevado no soy capaz de ponerlo en práctica (mensaje yo). Me cuesta poner en práctica esta técnica cuando llega el momento de decir “me siento”. Concretar cuando hay conflictos es importante para no decirles cosas que no queremos.”

Esta dificultad para autorregular las emociones y controlarse puede venir explicado por las pocas situaciones en el día que los padres y madres de la muestra encuentran para hacer lo que más les relaja y les satisface (52.8%, n=36, media=2.47; Sx=1.134).

Cabe destacar que a pesar de tener dificultades para relajarse y controlarse, más de la mitad de la muestra (61%, n=36, media=2.57; Sx= 1.055) dicen tener información suficiente sobre qué hacer para relajarse y regular sus emociones.

Estos aspectos se reflejan en los siguientes comentarios:

“Encontrar tiempo para mí, aparte de descansar, que eso es una necesidad. Me sigue costando no alzarles la voz. Me sigue costando ponerme en el lugar de que son niños”

“No debo sentirme tan culpable cuando me dedico tiempo a mí. Dedicarles un poco de tiempo compartido con ellos. Que hay que ir a por los cambios que veamos que estamos fuertes, que no sean propósitos muy grandes.”

“Trato de buscar espacio para mí, para mi uso y disfrute, de esta manera desconecto, me relajo y me encuentro con más fuerza para poder sobrellevar la situación”

Dimensión	Variables	TD	D	A	TA	N
Habilidades cognitivas, de relajación y autorregulación emocional	El/la padre/madre tiene poca paciencia con sus hijos	14,3%	25,7%	40%	20%	35
	El/la padre/madre suele expresar sus emociones de forma explosiva	17,1%	14,3%	40%	28,6%	35
	El/la padre/madre encuentra difícil hablar con sus hijos sin exaltarse cuando éstos se portan mal	31,4%	22,9%	28,6%	17,1%	35
	El/la padre/madre encuentra pocas oportunidades en el día a día para hacer lo que más le relaja o satisface	27,8%	19,4%	30,6%	22,2%	36
	El/la padre/madre considera que tiene información adecuada sobre cómo relajarse y controlar sus emociones	25%	13,9%	44,4%	16,7%	36

Tabla 22: Resultados descriptivos obtenidos en las variables analizadas de la Dimensión III.

6.5.3 Dimensión IV. Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental.

El sentirse bien con uno mismo y ser coherente con nuestras actitudes y pensamientos influye en cómo nos sentimos con los demás, y por tanto, en nuestras relaciones. Más aún cuando se trata de la relación entre padres/madres e hijos/as. La autoestima tiene que ver con la seguridad con la que padres y madres educan a sus hijos. Esta seguridad es percibida por los hijos y sirviendo como modelo facilitará su desarrollo.

A este respecto, se analiza la opinión que tienen padres y madres respecto de sí mismos y el grado en que favorecen el desarrollo de la autoestima y asertividad en los hijos e hijas (Tabla 23).

Dimensión	Variables	TD	D	A	TA	N
Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental	El/la padre/madre se siente capaz de desarrollar con sus hijos su función de padre o madre	14.3	11.4	45.7	28.6	35
	El/la padre/madre acaba haciendo las tareas que sus hijos no hacen para que no queden sin hacer	25.7	17.1	31.4	25.7	35
	El/la padre/madre no suele aplicar las consecuencias establecidas previamente cuando sus hijos no hacen sus tareas	14.7	23.5	32.4	29.4	34
	El/la padre/madre procura ver el punto positivo cuando algo no sale como desea	19.4	16.7	38.9	25	36
	El/la padre/madre piensa que está fallando al educar a sus hijos cuando éstos tienen malos rendimientos académicos o comportamientos inadaptados	14.7	23.5	29.4	32.4	34
	Al padre/madre le preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo educa a sus hijos	41.2	32.4	8.8	17.6	34
	El/la padre/madre tiene muy buena opinión de sí mismo/a	8.3	13.9	58.3	19.4	36
	El/la madre/padre suele decir a sus hijos lo	14.3	31.4	25.7	28.6	35

	positivo que ve en ellos					
	El/la padre/madre considera que los problemas que le plantean sus hijos son diferentes a los de otros padres/madres	50	23.5	8.8	17.6	34
	El/la padre/madre considera que cuando sus hijos no se portan bien es porque necesitan que se les atienda más	14.3	28.6	31.4	25.7	35
	El/la padre/madre tiene muy buena opinión sobre cómo está educando a sus hijos	26.5	29.4	32.4	11.8	34

Tabla 23: Resultados descriptivos obtenidos en las variables analizadas en la Dimensión IV

En relación a la opinión que los participantes a este programa tienen sobre sí mismos, un 77.7% (n=36, media=2.89; Sx= 0.82) dicen tener muy buena opinión. Esto ayuda en cierta medida a que padres y madres se sientan capaces de desarrollar su función parental, así un 74,3% (n=35, media=2.89, Sx=0.993) se muestra de acuerdo con esta variable. Un 63.9% (n=36, media=2.69; Sx=1.064) sostiene ver el lado positivo cuando algo no sale como se espera, sin embargo, resta un 36.1% que no lo hace.

Los comentarios que se ilustran a continuación ilustran los resultados de estas variables:

“Al tener seguridad y confianza en uno mismo también la genero en los demás y se sienten mejor, más seguros”

“A veces tengo seguridad en mi misma. El lenguaje positivo no siempre lo practico”

“Me resulta difícil crearme y respeto (que me respeten). Poner en valor mi papel como madre. Mantener la calma ante situaciones difíciles. Que me respeten primero a mi misma”

La opinión de otras personas sobre la educación que dan a sus hijos parece ser algo que no importa demasiado a los padres y madres demasiado ya que un 73.6% de la muestra (n=34, media=2.03; Sx=1.114) está en desacuerdo con la variable *“me preocupa mucho lo que los demás puedan opinar sobre cómo educo a mis hijos/as”*. Además, la mayoría de los padres y madres (73.5%, n=34, media=1.94; Sx=1.153) consideran que los problemas que surgen con sus hijos son los mismos que se plantean en otras familias, lo que ayuda a ver estas situaciones con normalidad y facilita el hablar sobre ello.

Algunos comentarios de padres y madres sobre lo comentado se exponen a continuación:

“Que todos tenemos problemas semejantes o parecidos en el comportamiento de nuestros hijos. Que oír y ser oído es comprender y aprender”

“No me siento tan sola porque veo que hay más padres con problemas para educar a sus hijos”

“Que de cualquier lugar o situación que vengamos tenemos las mismas preocupaciones por nuestros hijos.”

Muchas de estas situaciones problemáticas pueden deberse a la necesidad de atención y valoración que tienen los hijos/as, por eso, otra de las variables analizadas ha sido *“considero que cuando mis hijos/as no se portan bien es porque necesitan que les atienda más”*. A este respecto, un 57.1% (n=35, media=2.69; Sx=1.022) es consciente de esta necesidad, pero el 42.9% restante no lo es, lo que advierte de la necesidad de

asesorar a padres y madres sobre las necesidades emocionales de sus hijos. Se recogen a continuación algunos de los comentarios de padres y madres sobre estas dos variables:

“Dejar lo que estoy haciendo, mirarle y escucharla”
“Recordar que ellos tienen necesidades y que posiblemente estén reclamando algo”
“El atenderlo cuando muestre una actitud colaboradora y apropiada. Dado que hay que tener paciencia, pues él trata de llamar la atención con comentarios muy molestos hacia mi persona”

Habíamos dicho anteriormente que la mayoría de los padres se sienten capaces de llevar a cabo su función parental. Sin embargo, alrededor de la mitad de la muestra (55.9%, n=34, media=2.29; Sx=1.001) no tienen buena opinión sobre cómo están educando a sus hijos, seguramente porque se consideran responsables de los problemas que surgen con ellos. De hecho, más de la mitad de los participantes (61.8%, n=34, media=2.79, Sx=1.067) consideran que cuando sus hijos e hijas tienen comportamientos inadaptados, o mal rendimiento académico están fallando en su papel como padre o madre. Se recogen a continuación algunos comentarios sobre cómo se sienten padres y madres en su función parental:

“Es posible que la rigidez que tiene mi hijo, sea algo adquirido en casa, sin darnos cuenta”
“Que tienen que verme como madre. No como una cuidadora, una sirvienta. Me ven como una persona que hace las cosas, que cubre las necesidades básicas”
“He procurado no sentirme culpable de la situación del momento de que ellos se sientan tristes o dan pena y no ceder aunque me duela”
“Aceptar que he hecho y estoy haciendo muchas cosas mal”

En lo referente a la asertividad, se analiza si padres y madres se mantienen firmes en aquellas decisiones que toman sobre no hacer cosas que los hijos pueden hacer por sí mismos o, si por el contrario, terminan las tareas que no hacen sus hijos e hijas para que no queden sin hacer. El 57.1% (n=35, media=2.57, Sx=1.145) reconoce que por lo general, cuando su hijo/a no hace las tareas que le corresponden asumen por ellos la responsabilidad y, cuando esto ocurre, el 61.8% (n=34, media=2.76, Sx=1.046) no aplica las consecuencias que se habían pactado previamente.

“Me resulta difícil no hacerle algo que él debería hacer, conseguir que sea responsable de sus deberes y obligaciones”
“Yo no le recojo la habitación, no le digo”
“Tengo que mantenerme firme en lo que le pido para que pueda ser responsable de sus actos y que entienda que todo trae consecuencias”

6.5.4 Dimensión V. Emociones y Comunicación: Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal y gestual.

La comunicación es la base de las relaciones humanas, a través de ella podemos expresar nuestras ideas y sentimientos, prevenir conflictos y solucionarlos. Es importante que padres y madres actúen como modelos poniendo en práctica habilidades de comunicación y escucha que haga que a través de la imitación los hijos/as puedan adquirir unos buenos hábitos de expresión verbal y gestual.

Resulta de interés conocer si los padres y madres disponen de información sobre cómo decir las cosas evitando ofender, pues una adecuada comunicación puede evitar malentendidos y prevenir conflictos interpersonales. Ante esta variable, un 65.7% (n=35, media= 2.83; Sx= 1.043) manifestó tener información suficiente, sin embargo, un tercio de la muestra no cuenta con esta información.

Dimensión	Variables	TD	D	A	TA	N
Emociones y Comunicación: Hábitos y habilidades de escucha y expresión verbal y gestual	El/la padre/madre dice a sus hijos lo positivo que ve en ellos en el día a día	14.3	31.4	25.7	28.6	35
	El/la padre/madre agradece y hace ver a sus hijos que su ayuda le ha sido útil	0.0	11.8	29.4	58.8	34
	El/la padre/madre considera que conviene decirle a sus hijos cómo se sienten en relación a su forma de actuar	14.7	2.9	35.3	47.1	34
	El/la padre/madre considera que actualmente tiene información suficiente sobre cómo decir las cosas para evitar ofender	14.3	20	34.3	31.4	35

Tabla 24: Resultados descriptivos obtenidos en las variables analizadas en la Dimensión V.

En relación a la expresión de emociones y sentimientos, la mayoría de los padres y madres (82.4%, n=34, media=3.15; Sx= 1.048) consideran que es importante hacer saber a sus hijos/as cómo se sienten en relación a su comportamiento o forma de actuar. Cuando los hijos ofrecen su ayuda en alguna tarea, la mayoría de los padres y madres (88.2%, n=34, media= 3.47, Sx= 0.706) hacen ver a sus hijos que se sienten agradecidos. Sin embargo, el decir a los hijos los aspectos positivos que ven en ellos es algo que no hacen todos los padres y madres de la muestra. Un 45.7% (n=35, media=2.69, Sx=1.051) reconoce no decirle a sus hijos las cosas positivas. Este dato es de gran importancia pues el reconocimiento de las características y comportamientos positivos favorecerá el desarrollo de una buena autoestima y hará que se repitan o intensifiquen en el tiempo. Por tanto, sería necesario orientar a los padres y madres sobre la importancia que tiene para los niños y niñas, especialmente durante la adolescencia, el recibir aceptación y valoración por parte de los padres y cómo afecta esto a la construcción de la autoestima.

Algunos comentarios que ilustran los hábitos y habilidades de comunicación y escucha de padres y madres se muestran a continuación:

“Decir al pequeño cosas buenas porque siempre es bueno aunque ahora está vagueando para llamar la atención. A nosotros de pequeños por hacer las cosas bien nadie nos decía nada, se suponía que tenías que hacerlo. Sigo diciendo más lo negativo que lo positivo”

“Que hay que mirar como decimos las cosas. Que con palabras adecuadas y movimientos, gestos y respeto podemos decir cosas sin ofender a la otra persona. Que es bueno decir cómo nos sentimos para que nos respeten y respetemos”

“Me resulta difícil ser consciente de mis gestos y mi tono de voz”

“Es difícil escuchar mentiras cuando sabes que lo son, y no sé qué contestarle”

“A veces, intento pararme y no contestar desproporcionadamente”

6.5.5 Dimensión VI. Estrategias de resolución de conflictos y de negociación

En el análisis de expectativas habíamos visto que una parte importante de padres y madres esperan del programa aprender estrategias que les permita solucionar conflictos que en la etapa de la adolescencia se hacen cada vez más presentes.

Bajo esta dimensión vamos a analizar cómo resuelven padres y madres las situaciones conflictivas antes de participar en el programa.

Un porcentaje importante de padres y madres (44.11%, n=34, media=2.38, Sx=0.985) dicen imponerse para solucionar la situación cuando los hijos/as no obedecen. El porcentaje aumenta (64.9%, n=34, media=2.88, Sx=0.913) cuando se trata de situaciones en las que los hijos se imponen para conseguir algo. Esto puede no resultar beneficioso, pues si en una situación conflictiva las dos partes responden mediante la imposición de autoridad posiblemente no se llegará a una solución.

Entre los comentarios expresados por los padres/madres sobre cómo solucionar una situación conflictiva destacamos el que se presenta a continuación:

“Cuando existe en el hijo un comportamiento negativo, no prestarles atención en ese momento, sino que esperamos a que tengan una actitud colaboradora. Ello ayudará a que aprendan a tolerar su frustración y así se dan cuenta de que sus padres les ayudan cuando ellos tengan una actitud positiva y colaboradora”

La variable *“ante un problema o conflicto, les digo a mis hijos lo que hay que hacer y se acaba el problema”* es admitida por una tercera parte de la muestra, lo que confirma la necesidad de asesorar a padres y madres sobre la importancia de la comunicación y la negociación en la resolución de conflictos. Sin embargo a pesar de estos datos, donde la imposición es la estrategia más utilizada para la resolución de conflictos, casi la totalidad de los participantes (91.7%, n=36, media=3.53; Sx=0.654) reconoce que lo mejor sería utilizar el diálogo, lo que parece indicar que aun sabiendo que la comunicación es más efectiva el costo de ponerla en práctica es elevado. Los siguientes comentarios sirven de ejemplo para ilustrar los datos:

“El diálogo entre los padres e hijos para llegar a un acuerdo, beneficioso para todos”
“Cuando hablo con ella miro sus expresiones en la cara para intentar comprender como se siente. Comunicarme con ella en todo”.
“Decir los errores a los críos, que se corrijan mediante un diálogo, conversando con ellos muy amigablemente. Darles confianza, seguridad, mucho cariño”

En cuanto a la respuesta de los padres cuando los hijos no cumplen con sus obligaciones, la mayoría (64.7%, n=34, media=2.82, Sx=1.218) consideran que han de asumir unas consecuencias, aunque llama la atención que un 35.3% de los padres/madres no están de acuerdo con esta variable. Además sólo un 38.3% (n=34, media=2.18, Sx=1.029) reconoce mantenerse firme en el cumplimiento de esas consecuencias. Padres y madres han hecho los siguientes comentarios al respecto:

“Me resulta difícil a veces llegar a aplicar las consecuencias si se incumple lo acordado, como no llegar a la hora establecida”
“Llegar a cumplir lo pactado con David. Ser flexible con la situación. No perder el control y que no se adueñe de mis sentimientos de frustración y angustia”
“Tengo que mantenerme firme en lo que le pido para que pueda ser responsable de sus actos y que entienda que todo trae consecuencias”

También se concluye con estos análisis la necesidad de proporcionar a los padres y madres información sobre cómo negociar y llegar a acuerdos con los hijos, pues un 58.8% (n=34, media=2.35, Sx=0.917) de padres/madres reconoce no saber cómo hacerlo. A continuación se ejemplifica lo dicho a través de comentarios de padres y madres:

“Cuando tengo que negociar con ella me resulta difícil ante que lo haga mal. Tener que ceder ante ella y que no lo note”
“Todas las situaciones por absurdas que parezcan, se puede llegar a un acuerdo para poder resolverlo”

Se muestran en la tabla 25 los resultados obtenidos en las variables analizadas en la Dimensión V.

Dimensión	Variables	TD	D	A	TA	N
Estrategias de resolución de conflictos y de negociación	El/la padre/madre se impone para controlar la situación cuando sus hijos intentan imponerse para conseguir algo	5.9	29.4	35.5	29.4	34
	El/la padre/madre, ante un problema o conflicto, les dice a sus hijos lo que hay que hacer y se acaba el problema	26.5	44.1	20.6	8.8	34
	El/la padre/madre considera que cuando sus hijos no hacen tareas que les corresponden han de asumir unas consecuencias	23.5	11.8	23.5	41.2	34
	El/la padre/madre suele imponerse para solucionar la situación en aquellos casos en que sus hijos les desobedecen	20.6	35.3	29.4	14.7	34
	El/la padre/madre suele mantenerse firme a la hora de cumplir lo que ha prometido hacer cuando sus hijos no cumplen con sus obligaciones	32.4	29.4	26.5	11.8	34
	El/la padre/madre considera que en la actualidad dispone de información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con sus hijos para solucionar los problemas que pueden surgir	17.6	41.2	29.4	11.8	34
	El/la padre/madre considera que cuando surgen conflictos con sus hijos la mejor estrategia es dialogar para encontrar entre todos la mejor solución	0.0	8.3	30.6	61.1	36

Tabla 25: Resultados descriptivos obtenidos en las variables analizadas en la Dimensión V.

6.5.6 Dimensión VII. Habilidades para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos e hijas.

La regulación del comportamiento de los hijos es una de las preocupaciones más frecuentes que muestran padres y madres. El establecimiento de límites claros y consecuencias coherentes es algo que suele costar trabajo a la mayoría de los padres. Sin embargo, resulta de gran importancia cultivar la habilidad de establecer límites y

consecuencias para desarrollar en los hijos e hijas tolerancia a la frustración y autorregulación.

Una gran parte de los padres y madres encuestados (66.7%, n=33, media=2.85, Sx=0.977) utilizan las riñas como forma de regular el comportamiento ya que dicen estar de acuerdo con la variable “*suelo reñir a mis hijos cuando hacen o dicen algo que me molesta*”. Un 55.9% (n=34, media=2.5, Sx= 1.108) de los padres y madres descalifican a los hijos (llamándoles torpes, desobedientes etc.) como estrategia para corregir una comportamiento inadecuado. Evidentemente la asignación de una etiqueta como puede ser “torpe” puede tener efectos muy negativos en la construcción de la autoestima. En relación a esto, más de la mitad de la muestra reconoce no tener información sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de sus hijos. Algunos comentarios que ejemplifican lo comentado se incluyen a continuación:

“Me resulta difícil no usar etiquetas, desobediente, desordenado, mentiroso, poco estudioso. Tratar de entender su actitud pasiva o pasota ante todo lo que requiere su atención inmediata, estudiar, ordenar, colaborar”
“Resulta difícil callar en algo que no te gusta y no gritar con ellos”

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos en la dimensión VII:

Dimensiones	VARIABLES	TD	D	A	TA	N
Habilidades para establecer límites y regulación del comportamiento en los hijos/as	El/la padre/madre considera que sus hijos tienen capacidad para saber tomar sus propias decisiones	5.9	17.6	47.1	29.4	34
	El/la padre/madre, cuando sus hijos hacen algo mal o tienen mal comportamiento, les dice que son torpes, desobedientes, etc. para que se corrijan	26.5	17.6	35.3	20.6	34
	El/la padre/madre suele reñir a sus hijos cuando hacen o dicen algo que le molesta	12.1	21.2	36.4	30.3	33
	El/la padre/madre cree que en el momento actual tiene información adecuada sobre cómo controlar y poner límites a los comportamientos de sus hijos	35.3	23.5	35.3	5.9	34

Tabla 26: Resultados descriptivos obtenidos en las variables analizadas en la Dimensión VII.

Por último y dado que tratamos con padres y madres con hijos en edad adolescente, la mayoría de ellos (76.5%, n=34, media=3, Sx=0.853) creen que sus hijos e hijas ya tienen capacidad para poder tomar sus propias decisiones.

➤ Evaluación del Contexto: Perfil de necesidades de la muestra

Las *preocupaciones* de los padres y madres de nuestro estudio se centran principalmente en poder dar a sus hijos una buena educación, transmitirles valores, que se conviertan en seres independientes y que crezcan felices y se desarrollen plenamente. Les preocupa especialmente el futuro, que sus hijos sean buenas personas y tengan una vida plena en la edad adulta. Consideran para ello de especial importancia el aprendizaje de estrategias que ayuden a regular el comportamiento de sus hijos e hijas. La

adolescencia con todos los cambios que trae consigo es una etapa vivida por los padres/madres con mucho miedo e incertidumbre, sobre todo por la intensidad de los conflictos que se van generando.

Estas preocupaciones hacen que padres y madres busquen en este tipo de programas orientación sobre cómo enfrentarse a los cambios que están por venir y cómo solucionar los conflictos. Las *estrategias* que padres y madres suelen utilizar para controlar el comportamiento de sus hijos son aquellas basadas en la comunicación y la negociación. Cuando la comunicación no funciona o los problemas se empiezan a convertir en lo habitual comienzan los gritos y los castigos.

En cuanto a las *competencias parentales*, por lo general a los padres y madres les cuesta entender el comportamiento de sus hijos, en parte por el desconocimiento de las características evolutivas de la etapa de la adolescencia. Esto hace que a veces no sean conscientes de las necesidades de atención y valoración que tienen sus hijos e hijas.

La mayoría admiten no autorregular sus emociones, tienen poca paciencia con sus hijos y les cuesta comunicarse con ellos de manera tranquila y relajada. Una de las razones que puede explicar la falta de autocontrol son las pocas oportunidades que encuentran hoy en día los padres y madres para relajarse.

A pesar de no dedicarse suficiente tiempo para sí mismos, padres y madres dicen tener una buena autoestima, no les cuesta ver el lado positivo de las cosas y tienen buena imagen de sí mismos, afectando esto positivamente a la percepción sobre la capacidad para llevar a cabo la función parental. Aunque esta percepción se ve alterada cuando surgen comportamientos inadaptados en sus hijos.

La opinión que tengan los demás sobre la educación que dan a sus hijos e hijas es algo que no les importa en exceso pues entienden que en todas las familias se dan problemas similares.

En relación a la comunicación, la mayoría de los padres y madres disponen de información sobre cómo expresarse de manera positiva y admiten la conveniencia de transmitir a sus hijos sus sentimientos y sus pensamientos sobre su forma de actuar. Sin embargo, cuando se trata de utilizar la comunicación para resolver conflictos los resultados no son tan positivos, pues la mayoría de los padres y madres acaban imponiéndose a sus hijos para controlar la situación. A pesar de intentar mostrarse autoritarios ante las situaciones conflictivas, a la hora de poner límites y consecuencias les resulta complicado mantenerse firmes.

6.6 Valoración de los recursos materiales y personales utilizados para el desarrollo del programa.

En cuanto a la evaluación del *espacio*, el local utilizado (aula 3 del Centro Municipal Integrado del Llano) cumple con todos los indicadores para considerarlo adecuado:

- Iluminación natural (ventanales) y artificial adecuada
- Fácil accesibilidad tanto al edificio como al aula utilizada. Dispone de ascensor por si alguien pudiera necesitarlo.
- Buen aspecto y disponibilidad de sillas acolchadas con paletas adaptadas tanto a personas diestras como zurdas.
- Ventilación natural
- Las dimensiones del aula son acordes al número de participantes en cada sesión y permite el movimiento del mobiliario de acuerdo a las necesidades de las dinámicas. De la misma forma permite la reunión en pequeños grupos sin que se produzcan interferencias entre los mismos.
- En el mismo edificio cuentan con servicio de ludoteca disponible para los hijos pequeños de los participantes al programa.

La ubicación de las sillas es en forma de “L” a fin de que los participantes tengan visión suficiente del material proyectado en la pared, favoreciendo al mismo tiempo la interacción. Sobre las sillas cada participante tiene disponible al comenzar la sesión las fichas con las que se va a trabajar. Frente a ellos se sitúa el papelógrafo, utilizado para anotar los

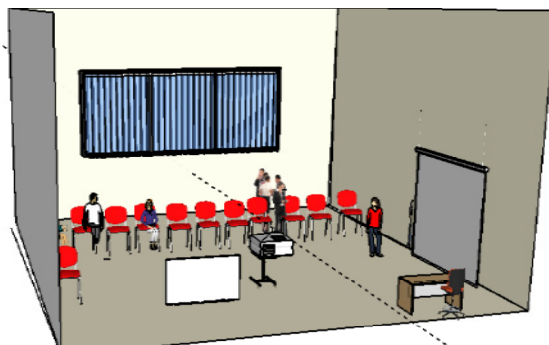


Imagen 1: Ilustración del aula 3 del C.M.I del Llano

aspectos más relevantes que van surgiendo a lo largo de la sesión. Cada participante recoge de la mesa su identificador al comienzo de la sesión.

Los *recursos materiales* empleados en cada una de las sesiones han sido diversos: casos familiares, simulación role-playing, videos donde se muestran escenas familiares sobre las que se debate y se proponen otras maneras de actuar adecuadas a la temática de cada sesión y, otros materiales adaptados por las propias coordinadoras teniendo en cuenta el perfil de las familias participantes. También se han utilizado al inicio de cada sesión, a excepción de la primera, las fichas “He aprendido” y “Recuerda” que se incluyen en el

Anexo. Esto ayuda a recordar lo trabajado en sesiones anteriores y ayuda tanto a las coordinadoras como a los participantes a hilar cada una de las competencias transversales que este programa fomenta. Todos estos materiales se van entregando en la sesión correspondiente de modo que se vayan organizando en el archivador que se les entrega a los padres y madres en la primera sesión. Los recursos materiales trabajados en sesiones anteriores están siempre disponibles en el aula por si algún participante que no haya podido asistir a alguna sesión deseara tenerlo. Se entregan en formato papel, indicándoles que si lo desean pueden acceder a la página web donde se encuentra desarrollado todo el programa.

Otros materiales utilizados son el ordenador, el cañón, rotuladores de colores y diapositivas power point. Todos los materiales nombrados hasta el momento han sido suministrados por el Ayuntamiento de Gijón.

En cuanto a los *recursos personales*, son dos las coordinadoras encargadas de implementar el programa, cuyas funciones están perfectamente definidas. Se trata de una pedagoga y una maestra educadora que forman parte del Equipo de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia del Ayuntamiento de Gijón. Ambas participan en todo el desarrollo del Programa de Orientación Educativa para padres con hijos en edades adolescentes.

Decir por último, que la participación de las familias a este programa comenzó proponiéndose a través de las Unidades de Trabajo Social o del Servicio de Infancia, Familia y Adolescencia de la Consejería de Bienestar social e Igualdad y, en los últimos años, se ha permitido que puedan participar también familias por iniciativa propia o derivadas de otros recursos que vean en este programa la opción que mejor se adapta a las circunstancias familiares.

6.7 Valoración de las pautas seguidas por la coordinadora para llevar a cabo el desarrollo de las sesiones.

Esta valoración se basa en el análisis de la información recogida a través de la técnica de observación participante a lo largo de 5 sesiones. Con estas observaciones pretendemos detectar qué pautas sigue la coordinadora para dirigir al grupo. Consideramos que la figura de la coordinadora es de los factores más importantes para lograr los objetivos del programa. De ella dependerá en gran parte el clima que se cree entre los participantes, el grado de reflexión, la satisfacción y la construcción del conocimiento.

Las variables se agruparon entorno a cinco dimensiones: forma de abordar el tema, clima, ayuda, estilo participativo y gestión del tiempo. Se registraban estas variables al finalizar cada sesión por la propia coordinadora y un observador externo en cuatro niveles de frecuencia: nada, poco, bastante y mucho.

A continuación analizamos los resultados obtenidos en estas dimensiones:

Dimensión I: Forma en la que la coordinadora aborda el tema de la sesión.

Nos interesaba observar la forma en que la coordinadora dirige su discurso. Especialmente si tiene en consideración posibles dificultades que puedan tener los padres/madres, si adecua el discurso al nivel de comprensión de todos los asistentes o si por lo contrario, es excesivamente técnica. Los datos indican que la coordinadora regula su discurso en todas las sesiones observadas (20% con bastante frecuencia, 80% con mucha frecuencia según la coordinadora y, 40% con bastante frecuencia, 60% con mucha frecuencia según el observador externo) en función del nivel de comprensión de los padres/madres.

Se presentan a continuación algunas de las observaciones recogidas en referencia a esta variable:

“El discurso es claro y muy ajustado, parece ser comprendido por todos los asistentes a la sesión” (observador externo)

“La coordinadora hace esquemas y pone algunos ejemplos en el papelógrafo sobre la estructura de los “mensajes yo” que no es comprendida del todo por algunos participantes” (observador externo)

“Algunos participantes no han asistido a la sesión anterior por lo que la coordinadora resume los aspectos más importantes que se han tratado para que puedan comprender los nuevos contenidos” (observador externo)

“La coordinadora explica de distintas formas la realización de un ejercicio y pregunta varias veces si se comprende” (observador externo)

Una de las actuaciones de la coordinadora que facilita la comprensión de los contenidos tratados, es la síntesis que realiza tras explicar los nuevos contenidos, ayudando a fijar mejor los nuevos conocimientos. Según la propia coordinadora esta labor de síntesis la realiza con mucha frecuencia, habiendo un grado de acuerdo interobservador del 80%.

Algunas observaciones recogidas a este respecto se muestran a continuación:

“A través de cuatro ideas muy sencillas la coordinadora resume todo lo tratado sobre la comunicación con los hijos” (observador externo)
“Algunos participantes han llegado con retraso, la coordinadora esquematiza el “método ganar-ganar” que se ha explicado para que todos puedan realizar las tareas sin dificultad”. (observador externo)

La coordinadora pone en marcha con mucha frecuencia (4/5 sesiones, 100% acuerdo interobservadores) una estrategia consistente en aprovechar lo que dicen algunos padres y madres de forma espontánea para insistir en algún aspecto que considera importante o para transformarlo en ejemplo de alguno de los contenidos tratados. Esto hace que los padres/madres se impliquen más en el diálogo con la coordinadora y presten mayor atención durante el desarrollo de la sesión. Además es una estrategia que facilita el trabajo de la coordinadora haciendo que la comunicación sea bidireccional y fluida y no se base únicamente en mensajes en un sentido.

Sin embargo, en algunas ocasiones, cuando los padres y madres cuentan de forma espontánea alguna de sus experiencias o formulan alguna pregunta sobre algo que les inquieta puede provocar que se alejen momentáneamente del tema que nos ocupa en la sesión. Por eso se observa la frecuencia con la que *“la coordinadora interviene para retomar el tema de la sesión”*. En esta variable no ha habido a penas acuerdo entre observadores, quizás porque dicha variable pudo dar lugar a diferentes interpretaciones. Una de las aclaraciones recogidas por el observador externo en relación a esta variable se presenta en el siguiente cuadro:

“Al reducirse notablemente el número de participantes se han reducido las intervenciones de la coordinadora para retomar la dirección de la sesión”.

En la tabla 27 se presentan con detalle las proporciones que hacen referencia al número de sesiones en las que se dio esa puntuación. La primera proporción es la correspondiente a las observaciones de la coordinadora (autobservación) y la segunda corresponde al observador externo.

Dimensión	Variables	1 ²¹	2	3	4	Acuerdo
Forma de abordar el	Interviene para retomar el tema de la sesión	-	- 3/5	3/5 2/5	2/5	2/5
	Regula el discurso en función del nivel de comprensión de los padres/madres	-	-	1/5 2/5	4/5 3/5	4/5

²¹ 1=Nada; 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho; Acuerdo= grado de acuerdo interobservadores

tema	Insiste en datos aportados por los padres/madres que resultan significativos	-	-	4/5 4/5	1/5 4/5	5/5
	Recoge las ideas principales tras la exposición de contenido y realiza una labor de síntesis	-	-	5/5 4/5	- 1/5	4/5

Tabla 27: Resultados correspondientes a la Dimensión I: Forma de abordar el tema

Dimensión II: Clima generado en el grupo

Bajo esta dimensión se estudia el clima que crea la coordinadora en el grupo a través de sus actuaciones. La manera en la que se muestre al grupo y cómo interaccione con él hará que aumente o disminuya la participación de los asistentes en las sesiones.

Los datos indican que la coordinadora *se ha mostrado cercana y comprensiva* ante las problemáticas que los padres y madres manifestaban, aceptando distintos pensamientos o ideas que los padres y madres pudieran tener con respecto a lo que se trataba. Como se puede ver en la tabla, la coordinadora se ha mostrado cálida y empática con mucha frecuencia, con un porcentaje de acuerdo del 80%.

Durante las sesiones se han recogido las siguientes observaciones relacionadas con la variable que acabamos de comentar:

“Le han comentado a la coordinadora de forma privada una problemática familiar delicada, cuando se habla en grupo la madre dice no haber conseguido ningún cambio con su hijo porque con él nada sirve. La coordinadora sin desvelar su problema le dice que entiende que se sienta así y que no todos los niños funcionan de la misma manera”
“La coordinadora ha detectado que un padre no está pasando por un buen momento y nada más comenzar la sesión le pregunta si está bien y si quiere contar algo para sentirse mejor” (Observador externo)

Otra de las variables analizadas ha sido *“La coordinadora realiza muchas preguntas directas a los padres/madres”* El momento en el que la coordinadora pregunta de forma más directa a los padres es en el que se habla de los cambios percibidos en los padres y en los hijos, pero en pocas ocasiones lo hace sobre temas personales o tratados de forma privada. La frecuencia señalada con respecto a esta variable ha sido media (1/5 con baja frecuencia, 4/5 mucha frecuencia según la coordinadora, con un 80% de acuerdo interobservadores). Las siguientes observaciones corresponden a lo comentado:

“La coordinadora pregunta a una madre la razón por la que no asiste a las sesiones su marido” (observador externo)
“La coordinadora pregunta a una madre si ha aplicado la autoestima en la conversación telefónica con su marido” (observador externo)
“¿Lo que cuentas sólo te pasa con uno de tus hijos?” (coordinadora)
“La coordinadora aprovecha los momentos previos a las sesiones para preguntar a los padres/madres sobre algún hecho en particular, en esta ocasión lo hace con una madre que ya ha participado en otras ediciones del programa y se percibe que tienen una mayor confianza” (observador externo)

En algunas ocasiones, cuando padres y madres se aconsejan o debaten entre sí sobre algún tema al que son más sensibles se producen momentos de tensión que pudieran

resultar incómodos para algunas personas. Así lo reconocen algunos de los padres/madres cuando se les pregunta sobre la satisfacción con el clima del grupo. A este respecto queríamos analizar la actitud de la coordinadora ante una situación de este tipo. En la mayoría de las sesiones no se vivieron momentos incómodos entre los participantes, pero en aquellas sesiones en las que sí ocurrió, la coordinadora daba tiempo para que solucionaran entre ellos las discrepancias y cerraba la conversación. A modo de ejemplo se añade una nota tomada por el observador externo:

“En una de las actividades una madre narra un cuento escrito para su hija, la protagonista del cuento es su hija, tiene una casa, animales y todo lo que desearía tener. Cuando termina de contar la historia un padre le reprocha que no puede llenarle la cabeza a su hija de “pájaros” porque según él así es como los niños se frustran. La conversación continúa y la madre comienza a molestarse. Enseguida la coordinadora consciente de la incomodidad de la madre aprovecha para decirles que no están poniendo en práctica la escucha activa, sobre la que ya se había hablado anteriormente, organiza la siguiente actividad y da por cerrada la actividad del cuento y con ella la discusión”.

Como decíamos, las situaciones incómodas entre padres y madres no son muy frecuentes. En cambio, durante las sesiones sí se producen algunos momentos donde los padres y las madres se relajan, se ríen y disfrutan de la experiencia de compartir con otros padres y madres vivencias e inquietudes. Pero para que padres y madres puedan desconectar de sus problemas y aprender disfrutando es necesario que la coordinadora permita que las sesiones sean amenas y distendidas y no meras clases magistrales. Los datos indican que en este caso, la coordinadora suele con bastante frecuencia (100%) permitir e incluso incentivar que los participantes disfruten y se relajen durante el tiempo de duración de las sesiones.

A continuación ejemplificamos lo que acabamos de comentar con una de las observaciones recogidas con respecto a esta variable:

“La coordinadora desarrolla una actividad con la que los padres además de reírse aprenden mediante la vivencia. Se trabaja la autoestima y el lenguaje positivo. Dos personas salen fuera del aula para hacer unos dibujos, al resto de los participantes se les indica que deben elogiar a uno y el otro desvalorarlo. Cuando finaliza la actividad todos se ríen y recuerdan gestos y reacciones de algunas personas”

Presentamos a continuación la tabla en la que se pueden ver con más detalle los datos obtenidos:

Dimensión	Variables	1 ²²	2	3	4	Acuerdo
Clima	Se muestra cercana y comprensiva con las situaciones descritas por los padres/madres	-	-	4/5 3/5	1/5 2/5	4/5
	Realiza muchas preguntas directas a los padres/madres sobre situaciones, personas, etc.	-	1/5 2/5	4/5 3/5	-	4/5

²² 1=Nada; 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho; Acuerdo= grado de acuerdo interobservadores

	Media situaciones que pudieran resultar incómodas o llegar al conflicto entre padres/madres.	3/5 -	-	-	2/5 2/5	5/5
	Permite situaciones que hacen que el gran grupo pase un rato ameno y se relajen.			5/5 5/5		5/5

Tabla 28: Resultados correspondientes a la Dimensión II: Clima

Dimensión III: Ayuda prestada por la coordinadora

Pretendemos conocer hasta qué punto la coordinadora ofrece su ayuda y con qué frecuencia lo hace. No todos los padres y madres tienen la misma capacidad de comprensión y en algunos casos hay que añadir dificultades con el idioma, ya sea hablado o escrito. Por eso nos parecía relevante comprobar si la coordinadora está siempre dispuesta a ayudar, si ofrece su ayuda y si se preocupa de que todos los participantes sigan con éxito el desarrollo de las sesiones.

En la tabla 29 aparecen los resultados correspondientes a esta dimensión y a continuación se discuten los resultados:

Dimensión	Variables	1 ²³	2	3	4	Acuerdo
Ayuda	Se acerca a los pequeños grupos para resolver posibles dudas que puedan tener en las actividades	-	-	-	5/5 5/5	5/5
	Responde dudas que surgen a lo largo de la sesión		3/5	2/5	5/5	0/5
	Responde a problemáticas individuales que no son objeto de ser atendidas en esta sesión	1/4 1/4	3/4 3/4			5/5

Tabla 29: Resultados correspondientes a la Dimensión III: Ayuda

La coordinadora tras explicar las actividades se acerca a los grupos para preguntar si ha quedado alguna duda y aclarar de nuevo aspectos que han podido resultar dificultosos para los padres y las madres. Esto lo hace con mucha frecuencia (100% de las sesiones), lo que indica que forma parte de su rutina de trabajo. Además si la coordinadora observa que las dudas se repiten en alguno de los grupos, vuelve a explicarlo de nuevo para todos. Además suele acercarse posteriormente para comprobar que todo el mundo está desarrollando correctamente la actividad y al mismo tiempo controlar el tiempo dedicado a esa tarea. El grado de acuerdo interobservadores es del 100%.

En cuanto a las dudas que surgen a lo largo de la sesión, no ha habido acuerdo interobservadores. Según la autoobservación de la coordinadora se ofrece respuesta a todas las preguntas que se realizan durante la sesión con una alta frecuencia en todas las sesiones. Sin embargo, según las observaciones externas en 2 de 5 sesiones la

²³ 1=Nada; 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho; Acuerdo= grado de acuerdo interobservadores

coordinadora responde con bastante frecuencia y en las otras 3 sesiones con frecuencia baja. Esto es así porque el observador externo ha contabilizado como preguntas contestadas a aquellas a las que se ha dado una respuesta que ha conseguido satisfacer la duda del participante. Esta indicación no se le había dado a la coordinadora lo que puede explicar la falta de acuerdo.

Cuando formulan una pregunta, la coordinadora suele con mucha frecuencia relanzar esa misma pregunta a los otros padres y madres. Esta es una forma de abrir debate y de que los padres y madres aprendan y compartan con otros participantes, permitiéndoles explorar distintas alternativas y distintas maneras de ver un mismo problema. Hay que señalar también que las dudas referidas a contenidos han sido solucionadas siempre, por lo que consideramos que esta variable puede estar mal definida.

Con respecto a dudas que plantean los padres y madres sobre problemáticas individuales, estas son atendidas con poca frecuencia en la mayoría de las sesiones (3/4) y otras incluso no son resueltas (1/4) con un acuerdo interobservadores del 100%. La coordinadora suele reservar algo de tiempo al finalizar la sesión para aquellos casos en los que necesita una atención individualizada o simplemente para calmar la angustia que sienten algunos padres/madres cuando están viviendo situaciones complicadas.

Dimensión IV: Estilo participativo de las sesiones

En lo que respecta al estilo participativo de las sesiones, nos interesa observar si los asistentes son participativos y si la coordinadora invita a participar a aquellas personas a las que les cuesta más trabajo por timidez. También si la coordinadora permite intervenir a todos los padres y madres y si acepta todo tipo de intervenciones. Sobre este aspecto resulta de especial interés la actitud que toma la coordinadora ante estas intervenciones, si opina, emite juicios, da consejos etc.

Los resultados obtenidos se presentan en la siguiente tabla:

Dimensión	Variables	1²⁴	2	3	4	Acuerdo
Estilo participativo	Incita a miembros del grupo que no han intervenido			3/5 2/5	2/5 3/5	4/5
	Permite concluir las intervenciones sin cortar ni cambiar de tema			4/5	1/5 5/5	4/5
	Acepta todas las intervenciones de cualquier padres/madre			1/5 1/5	4/5 4/5	5/5
	Emite opiniones sobre lo que hacen los padres	2/5 2/5	1/5 2/5	2/5 1/5	-	3/5

Tabla 30: Resultados correspondientes a la Dimensión IV: Estilo participativo

Como se depende de los datos de la tabla, la coordinadora se esfuerza con frecuencia porque todos los asistentes al programa participen en todas las sesiones. Primero deja intervenir a los que de forma espontánea desean hacerlo y más tarde, sin obligar a nadie,

²⁴ 1=Nada; 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho; Acuerdo= grado de acuerdo interobservadores

invita a participar a los que aún no lo han hecho. En esta variable ha habido un acuerdo interobservadores del 80%.

Una de las anotaciones recogidas al respecto se presenta a continuación:

“ Cuando el número de personas que asisten a la sesión es más reducido, pregunta uno a uno por su nombre si le gustaría comentar algo, sobre todo cuando se trabaja sobre los cambios que se van consiguiendo ”(observador externo)

Cuando los padres y madres intervienen, la coordinadora permite concluir sin cortar ni cambiar de tema en todas las sesiones observadas, aun cuando el tiempo planificado para la sesión estaba resultando escaso. Como se puede ver la coordinadora prioriza las aportaciones de los padres y madres a la gestión del tiempo, sin descuidar del todo esta última. Esto tiene sentido en cuanto a que dentro de la programación se intenta dar flexibilidad a las sesiones, adaptándose a lo que ocurre en cada sesión. Además los datos indican que la coordinadora acepta todo tipo de intervenciones, respetando opiniones e independientemente de quien provengan.

Así el comentario siguiente ha sido recogido haciendo referencia a esta cuestión:

“ El tiempo dedicado a la sesión está resultando escaso por la cantidad de dialogo que ha suscitado el tema, la conversación entre dos madres se está alargando, la coordinadora espera a que terminen de conversar para comenzar una nueva actividad buscando el momento idóneo para hacerlo sin tener que cortarlas ” (observador externo)

Uno de los aspectos que se deja claro al comenzar el programa es que las coordinadoras no están ahí para juzgar ni emitir opiniones sobre lo que hacen o dicen los padres y madres, ni para aconsejar ni decidir si algo está bien o mal. Esto es algo que algunos padres y madres se preguntan al comienzo del programa. Uno de ellos preguntaba incluso *“¿Nos vais a poner nota?”* Por tanto es importante para que los participantes se sientan a gusto no juzgarles. Según la coordinadora en 3 de las cinco sesiones no ha hecho ningún comentario ni a dado ninguna opinión con respecto a lo que dice o hacen los padres y madres. El observador externo señala que no ha juzgado a nadie en cuatro de las cinco sesiones. Buenos resultados teniendo en cuenta lo difícil que es no opinar cuando te piden opinión.

Dimensión V: Gestión del tiempo

Por último, durante las sesiones se observó cómo se gestionan los tiempos; la puntualidad con la que se comienza y se termina, si se pudieron realizar todas las actividades previstas etc.

Todas las sesiones se comenzaron y se finalizaron con bastante puntualidad. En cuatro de ellas se comenzó con diez minutos de retraso puesto que se espera a que la mayoría de los participantes hayan llegado y se hayan acomodado.

El tiempo es algo que la coordinadora controla mucho, no permitiendo que las intervenciones se alarguen y se desvíen por lo que la variable “*permiso intervenir al grupo sin tener en cuenta el tiempo*” es puntuada tanto como por la coordinadora como por el observador externo como de poco frecuente (5/5).

Como se puede observar en la tabla, las actividades programadas se han desarrollado con mayor o menor duración a la esperada excepto en una de las sesiones que han quedado actividades sin desarrollar. La coordinadora ha hecho el siguiente comentario al respecto:

“Quedó una actividad pendiente por priorizar profundizar en la primera dado que el grupo estaba centrado en esa actividad”

De nuevo volvemos a observar que se prioriza las necesidades del grupo al desarrollo estricto del programa.

También hay que tener en cuenta que en algunas ocasiones la coordinadora ha preparado material extra (ej. videos) por si hubiera tiempo de sobra. Entre las anotaciones del observador externo destaca la siguiente:

“En esta sesión tras realizar las actividades se ha visualizado un video, pero casi no ha habido tiempo para debatir sobre el”

Por otro lado, el tiempo dedicado a la exposición de los contenidos del programa ha sido muy ajustado, no superando en ninguna ocasión los 20 minutos. Para mayor detalle consultar la tabla que sigue a continuación.

Tabla 31: Resultados correspondientes a la dimensión V: Gestión del tiempo

Dimensión	Variables	1 ²⁵	2	3	4	Acuerdo
Gestión del tiempo	Se comienza la sesión con puntualidad	-	-	4/5 4/5	1/5 1/5	5/5
	Se termina la sesión con puntualidad	-	-	2/5 2/5	3/5 3/5	5/5
	Se permite intervenir al grupo sin tener en cuenta el tiempo		5/5 5/5			5/5
	Se han desarrollado las actividades previstas		1/5 1/5	3/5 4/5	1/5	4/5
	El tiempo dedicado a los contenidos ha sido ajustado			4/5 5/5	1/5	4/5

²⁵ 1=Nada; 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho; Acuerdo= grado de acuerdo interobservadores

Bajo este epígrafe se analizan dos aspectos, ambos relacionados con los resultados finales del programa: Por un lado, tras comparar la percepción de los padres y madres respecto a sus competencias parentales antes de comenzar el programa y al finalizarlo consideraremos si se han producido mejoras en estas competencias y si éstas han sido significativas. Por otro lado, se valorará la satisfacción de los participantes del programa con respecto a todo el desarrollo del mismo.

6.8 Análisis de los cambios percibidos por padres y madres participantes en el programa sobre sus competencias parentales.

Procedemos a analizar los cambios en los padres y madres tras su paso por el programa en dos bloques: Uno de ellos enfocado en las competencias de los padres en sus relaciones con otras personas y otro donde se concretan la puesta en práctica de estas competencias en la relación con sus hijos e hijas²⁶.

Debemos tener en cuenta en estos análisis que lo que se pretende no es extrapolar resultados, sino mostrar el proceso que se seguiría para hacer un estudio de este tipo. El escaso tamaño de la muestra puede ser una de las razones por las que, en algunas ocasiones, las diferencias encontradas no han sido significativas.

En lo que se refiere a cuestiones generales sobre *“habilidades de relajación y autorregulación emocional”* encontramos que tras participar en el programa, los padres y madres cuentan con una mayor información sobre cómo relajarse y controlar sus emociones. Además los datos indican que esta mejoría es significativa (Par 1, $t=-4.472$, $sig=.000$, $NC=95\%$). Es posible que el disponer de una mayor información sobre cómo relajarse haya facilitado el que padres y madres sepan relajarse y controlarse más tras finalizar el programa, encontrándose también diferencias significativas en esta variable (Par 2, $t=-2.522$, $sig=.023$). A pesar de no haberse encontrado diferencias significativas en las oportunidades que encuentran padres y madres para hacer actividades que les relajen, al finalizar el programa, ha sido menor el número de padres/madres que están de acuerdo con la variable *“en el día a día encuentro pocas oportunidades para hacer lo que más me relaja y satisface”* (Par 15, $t=1.838$, $sig=.086$).

En cuanto a las cuestiones sobre *“autoestima y asertividad”* se han producido mejoras (aunque no significativas) en la manera positiva de ver las cosas cuando no salen como uno desea (Par 9, $t=-1.447$, $sig=0.168$). Respecto a las otras dos variables incluidas dentro de esta dimensión tampoco se encuentran diferencias significativas (ver tabla, par 12 y 13).

²⁶ Las variables estudiadas para el análisis de estas competencias se encuentran en el Anexo 2.

El análisis de variables relacionadas con “*habilidades de comunicación y expresión de emociones*” muestra mejoras en cuanto a la información de la que disponen padres y madres sobre cómo decir las cosas sin ofender (Par 11, $t=-2.183$, $\text{sig}=0.45$). También se han encontrado diferencias, aunque no significativas en la variable “*comento con frecuencia con las otras personas las características positivas que veo en ellas*” (Par 5, $t=-1.9$, $\text{sig}=0.77$). En la variable “*cuando me enfado suelo expresar mis emociones de forma explosiva*” (par 4) no se han encontrado diferencias significativas, sin embargo, si observamos la media inicial y final ($\bar{x}_1= 2.88$; $\bar{x}_2=2.33$) se puede concluir que al finalizar el programa son menos las personas que están de acuerdo con esta variable. Llama la atención que en cuanto a la consideración de padres y madres sobre la necesidad de expresar los sentimientos no se ha producido ningún cambio, ya que las medias son idénticas al comenzar el programa y al finalizar (Par 10, $\bar{x}_1=2.60$; $\bar{x}_2=2.60$).

En las cuestiones relacionadas con habilidades para “*resolver conflictos y poner en marcha estrategias de negociación*”(se encuentran los siguientes resultados:

Si observamos las medias del par 3 ($\bar{x}_1= 2.06$; $\bar{x}_2= 1.38$) podemos decir que son menos los padres que creen que imponerse a los demás es la mejor solución para resolver un conflicto, aunque no se encuentra en esta variable diferencias significativas ($t= 1.963$, $\text{sig}=.068$). En consonancia con estos resultados, ahora son más los padres y madres que creen que el diálogo y encontrar entre todos una solución es la mejor forma de resolver el conflicto, existiendo diferencias en esta variable (par 7, $t=-0.696$, $\text{sig}=.497$). Se encuentran también diferencias en la información con la que cuentan los padres y madres sobre cómo hacer para llegar a un acuerdo con otras personas (par 14, $t= -1,711$, $\text{sig}=.108$). La firmeza a la hora de hacer cumplir las consecuencias establecidas sigue siendo la misma que al comenzar el programa (par 8, $\bar{x}_1= 2.88$; $\bar{x}_2= 2.88$).

Por último, se ha producido una mejora respecto a la consideración, por parte de padres y madres, de que todas las personas tienen capacidad para tomar sus propias decisiones, aunque las diferencias encontradas no han sido significativas (par 6, $t=-1.246$, $\text{sig}=.232$).

A continuación se muestran los resultados obtenidos de forma más detallada:

		Media Var 1	Media Var 1 F	N	t	g.l.	Sign.
Var 1	Var 1 F	2,38	3,38	16	-4,472	15	,000
Var 2	Var 2 F	2,19	2,75	16	-2,522	15	,023
Var 3	Var 3 F	2,06	1,38	16	1,963	15	,068
Var 4	Var 4 F	2,88	2,31	16	1,952	15	,070
Var 5	Var 5 F	2,31	3,00	16	-1,9	15	,077
Var 6	Var 6 F	2,62	3,00	16	-1,246	15	,232
Var 7	Var 7 F	3,38	3,50	16	-0,696	15	,497
Var 8	Var 8 F	2,88	2,88	16	0	15	1
Var 9	Var 9 F	2,31	2,75	16	-1,447	15	0,168
Var 10	Var 10 F	2,60	2,60	15	0	14	1
Var 11	Var 11 F	2,69	3,25	16	-2,183	15	,045
Var 12	Var 12 F	2,44	2,12	16	,924	15	,370
Var 13	Var 13 F	2,75	2,69	16	,368	15	,718

Var 14	Var 14_F	2,69	3,25	16	-1,711	15	,108
Var 15	Var 15_F	2,69	2,06	16	1,838	15	,086
Var 16	Var 16_F	2,88	2,69	16	,588	15	,566

Tabla 32: Resultados obtenidos de la comparación entre medias, muestras relacionadas. Cuestiones Generales.

En el segundo bloque se analizan las mismas competencias pero en relación a los hijos. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 33.

Var I	Var F	Media	Media	N	t	g.l.	Sign.
Var 1	Var 1_F	2,88	2,12	16	2,324	15	,035
Var 2	Var 2_F	2,94	3,00	16	-,180	15	,860
Var 3	Var 3_F	2,81	2,44	16	1,861	15	,083
Var 4	Var 4_F	1,93	2,33	16	-1,065	15	,305
Var 5	Var 5_F	2,44	1,94	16	1,936	15	,072
Var 6	Var 6_F	2,56	3,00	16	-1,962	15	,069
Var 7	Var 7_F	2,27	2,00	15	,807	14	,433
Var 8	Var 8_F	2,81	2,44	16	1,031	15	,319
Var 9	Var 9_F	3,19	1,94	16	5,839	15	,000
Var 10	Var 10_F	2,31	2,00	16	0,863	14	,401
Var 11	Var 11_F	2,19	1,88	16	1,046	15	,312
Var 12	Var 12_F	2,88	3,19	16	-1	15	,333
Var 13	Var 13_F	2,31	2,81	16	-1,936	15	,072
Var 14	Var 14_F	2,93	2,53	15	1,309	14	,212
Var 15	Var 15_F	2,50	2,44	16	,222	15	,827
Var 16	Var 16_F	3,31	3,44	16	-,382	15	,708
Var 17	Var 17_F	2,38	3,25	16	-2,573	15	,021
Var 18	Var 18_F	2,44	1,94	16	1,732	15	,104
Var 19	Var 19_F	2,00	2,56	16	-3,576	15	,003
Var 20	Var 20_F	2,81	2,31	16	1,464	15	,164
Var 21	Var 21_F	2,94	3,06	16	-,397	15	,697
Var 22	Var 22_F	2,44	2,62	16	-,824	15	,423
Var 23	Var 23_F	3,00	3,38	16	-1,861	15	,083
Var 24	Var 24_F	2,25	3,62	16	-6,214	15	,000
Var 25	Var 25_F	1,94	1,81	16	,436	15	,669
Var 26	Var 26_F	2,19	2,31	16	-,808	15	,432
Var 27	Var 27_F	2,12	3,50	16	-7,652	15	,000

Tabla 33: Resultados obtenidos de la comparación entre medias, muestras relacionadas. Cuestiones en relación a los hijos/as.

En cuanto a las “*habilidades cognitivas, de relajación y de autorregulación*”, los resultados de la variable “*se relajarme y controlar mis emociones ante mis hijos e hijas*” indican que se encuentran diferencias significativas (par 19, $t=-3.576$, $sig=.003$), lo que supone que tras participar en el programa, los padres y las madres se controlan más ante sus hijos/as.

Analizando las variables pertenecientes a la dimensión “*Autoestima y Asertividad*” hemos encontrado diferencias en cuatro de ellas, aunque sólo en una esas diferencias han sido significativas:

Variable	N°	t
<i>“Me siento capaz de desarrollar con mis hijos e hijas mi función de padre o madre”.</i>	2	-1.8
<i>“Los problemas que me plantean mis hijos e hijas son diferentes a los de otros padres-madres”</i>	4	-1.065
<i>“Cuando algo no sale como deseo con mis hijos e hijas procuro ver el punto positivo”</i>	13	-1.936
<i>“Tengo buena opinión de mí mismo sobre como educo a mis hijos/as”</i>	26	-.808

Tabla 34: Diferencias encontradas en las variables de la dimensión que se refiere a estrategias

Los análisis de las variables incluidas en la dimensión *“Emoción y Comunicación”* indican que se han producido diferencias en las competencias parentales respecto a éste área a pesar de que estas diferencias solo han resultado ser significativas en una de las variables *“En el momento actual tengo información adecuada sobre cómo decir las cosas a mis hijos e hijas para evitar ofender”* (par 24, $t=-6.214$, $sig=.000$). Esto significa que en la actualidad, los padres saben cómo comunicarse con sus hijos/as sin ofenderles.

También se han encontrado diferencias en cuanto a las estrategias de resolución de conflictos. Se han producido cambios en las siguientes variables:

Variable	N°	t	sig
<i>“Cuando mis hijos e hijas no hacen las tareas que les corresponden saben que tienen que asumir unas consecuencias o castigos”</i>	12	-1	.333
<i>“Cuando mis hijos e hijas no cumplen con sus obligaciones suelo mantenerme firme en cumplir lo que he prometido hacer”</i>	22	.824	.423
<i>“Tengo información adecuada sobre cómo llegar a acuerdos con mis hijos e hijas para solucionar problemas”</i>	24	-6.214	.000

Tabla 35: Diferencias encontradas en las variables de la dimensión que se refiere a estrategias de resolución de conflictos.

A través de la significación podemos interpretar que tras participar en el programa los padres cuentan con mayor información sobre cómo solucionar acuerdos y cómo negociar. También sobre cómo controlar y poner límites al comportamiento de los hijos/as (par=7, $t=-2.573$, $sig=.021$).

También se han encontrado cambios en los padres y las madres a la hora de considerar a sus hijos capaces de tomar decisiones (par=21, $t=-3.97$)

Tras este análisis, podemos corroborar que efectivamente el programa produce cambios positivos en los padres y madres en lo que se refiere a sus competencias parentales. Aunque debido a limitaciones encontradas a la hora de llevar a cabo la investigación (ej. Pequeña muestra) estos cambios no han resultado ser, en la mayoría de los casos, significativos.

6.9 Valoración de los resultados del Programa por parte de los participantes

6.9.1 Grado de cumplimiento de expectativas

Casi la totalidad de los participantes a las sesiones han señalado que se han cumplido sus expectativas iniciales con respecto a la formación recibida (91,7%), incluso algunas de éstas personas añaden que se han superado (20,83%). Sólo un 8,3% de padres y madres dicen no haberse cumplido sus expectativas, o al menos no en su totalidad.

En el siguiente cuadro se muestran algunos comentarios de padres y madres sobre el cumplimiento de expectativas:

“Ha superado con mucho las expectativas. 100%interesante”
“Tenía menos expectativas a las alcanzadas”
“Las han cumplido con creces”
“Las han cumplido todas, ha sido muy bueno para mi familia”
“Se han cumplido totalmente”

6.9.2 Principales competencias desarrolladas por los padres a lo largo del programa.

Tras finalizar el programa se les ha pedido a los participantes que indicaran aquellos aspectos que les han parecido más importantes de entre aquellos que han aprendido a lo largo de las sesiones. Las respuestas han sido muy variadas, siendo las siguientes áreas las que han resultado ser de mayor importancia para los padres y las madres participantes:

- Desarrollo de estrategias y habilidades de autocontrol.
- Promoción de la reflexión personal y,
- Habilidades de comunicación y escucha.

En la tabla 36 se pueden ver con mayor detalle los resultados obtenidos:

Aspectos importantes que se han aprendido a lo largo del programa (N=43)	F	P
Estrategias y habilidades de autocontrol <ul style="list-style-type: none">▪ “ Tranquilizarme, pensar y actuar”▪ “ Aprendí a tomar las cosas con calma ”▪ “Estar más calmada”▪ “ Más que todo aprendí a tener serenidad, paciencia, no dar voces”	10	23.25
Promoción de la reflexión personal <ul style="list-style-type: none">▪ “ Recordar que estamos educando y somos sus modelos ”▪ “ Que los que tenemos que cambiar somos nosotros ”▪ “Que no solo pasan cosas con mi hijo ”▪ “Según percibimos las cosas así actuamos, cambia mucho la situación con los nuevos pensamientos”	8	18.60
Habilidades de comunicación y escucha <ul style="list-style-type: none">▪ “Los padres tenemos que escuchar más a los hijos”▪ “ Aprendí a comunicarme más”▪ “Escuchar con atención”▪ “ Enfocar los problemas desde el diálogo y no desde los gritos”	7	16.27
Respeto <ul style="list-style-type: none">▪ “Actuar desde el respeto siendo coherente”	6	13.95

<ul style="list-style-type: none"> ▪ “ Darles responsabilidades” ▪ “ Darles a ellos la importancia y lugar que les corresponde o les pertenece” ▪ “ Valorar su opinión y hacerles partícipes” 		
Establecimiento de límites y consecuencias <ul style="list-style-type: none"> ▪ “ En caso de poner un límite a mi hijo cuento con un montón de recursos nuevos para afrontar la situación” ▪ “Aprendí a negociar más” ▪ “(Aprendí a poner)consecuencias” 	5	11.62
Autoestima y seguridad <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Intentar conocerse a uno mismo, autoestima, confianza.” ▪ “ A ser más positiva” 	4	9.3
Emociones <ul style="list-style-type: none"> ▪ “ Que hay que mostrar cariño” ▪ “ Mucho amor” 	2	4.65
Resolución de conflictos “ Aprendido a llevar mejor los problemas con mi familia”	1	2.3

Tabla 36: Aspectos importantes que se han aprendido a lo largo del programa

6.10 Valoración de la metodología y la dinámica del programa por parte de los participantes.

En líneas generales, los participantes han valorado como positivo la claridad y la sencillez de las explicaciones de las coordinadoras así como las estrategias que durante las sesiones se proponen para resolver conflictos, mejorar la comunicación o la autoestima. La forma en que se han llevado a cabo las sesiones ha agradado a los/las participantes, calificándolas de amenas e interesantes y reconocimiento la labor de las coordinadoras en el funcionamiento de las mismas.

Otro aspecto que han destacado como positivo ha sido el ver que otros padres y madres se encuentran en su misma situación, lo que ha hecho disminuir sentimientos como la culpabilidad o la vergüenza. Los recursos audiovisuales empleados donde se muestran problemas de la vida cotidiana y cómo solucionarlos han ayudado mucho a los participantes.

Algunos padres y madres valoran haber aprendido que los primeros cambios han de darse en ellos mismos, manifestando ser más conscientes respecto a sus propios comportamientos con sus hijos e hijas.

En la siguiente tabla se recogen aquellos aspectos que más han agradado a los participantes a lo largo del desarrollo del programa y aquellos aspectos que podrían ser mejorados.

Aspectos que más han agradado a los participantes con respecto a su participación en el Programa y aspectos que podrían mejorarse			
Aspectos que más han agradado a los participantes	P	Aspectos que menos han agradado a los participantes	P
Adquisición de estrategias de resolución de conflictos	5/21	Necesidad de exponer casos personales, reales	2/21

La forma en que se imparten las sesiones	5/21	Inadecuación de la duración del programa	2/21
Ver que no sólo tú tienes problemas	4/21	Necesidad de una mayor información en algunos temas	2/21
Adquisición de habilidades de comunicación y escucha	2/21	Aspectos relacionados con la participación	2/21
Autoestima y expresión de sentimientos	2/21	Dificultad para llevar a la práctica algunos contenidos	1/21
Estrategias para establecer límites y consecuencias	1/21	Dificultad de los cuestionarios	1/21
Adquisición de estrategias de autocontrol	1/21	No mencionan nada	11/21
Ser conscientes de nuestro comportamiento	1/21		

Tabla 37: Aspectos que más han agradado a los participantes con respecto a su participación en el Programa y aspectos que podrían mejorarse.

Algunos participantes mencionan que el programa sería de mayor provecho si se diera oportunidad de exponer casos personales, aunque reconocen la dificultad que muchos de los padres tienen para hablar sobre sus propios problemas. Además sugieren que estaría bien tratar temas un poco más específicos, como puede ser el bullying o las adicciones. Sobre la inadecuación de los tiempos empleados en el desarrollo de las sesiones, algunos consideran que dos horas son excesivas, y en cambio, para otros son insuficientes. Uno de los padres/madres mencionaba que las charlas eran excesivas, y que no había suficiente tiempo para debatir los temas que iban surgiendo. La reducción del número de participantes a lo largo de las sesiones, la dificultad de algunos ítems del cuestionario y la dificultad para poner en práctica algunos contenidos fueron otros de los aspectos que los participantes han calificado como no satisfactorios.

En general, la actividad formativa ha sido valorada positivamente, aunque manifiestan tener que seguir trabajando en los contenidos que han aprendido para lograr los cambios que desean, por eso muchos de ellos consideran la sesión de refuerzo que se lleva a cabo unos meses más tarde muy necesaria y de provecho tanto para recordar cómo para hablar sobre las éxitos obtenidos. Agradecen también que el programa sea accesible para todas las familias y no sólo para que las que son usuarias de los servicios sociales.

Comentarios finales de los participantes referentes al desarrollo del programa

“Gracias por brindarme esta oportunidad de cambiar y mejorar. Lo hacéis muy bien. Os tenéis que dar a conocer para que más padres puedan hacer estos cursos”.

“Sería beneficioso hacer dinámica de grupo para mejorar el comportamiento con los demás”.

“Estaría bien un refuerzo de lo aprendido”.

“Más tiempo” “ Más para hacer en grupo” “ Las mismas coordinadoras”

“Se necesita más tiempo”.

“Estaría bien que participara una trabajadora social y psicóloga (especializados en temas en adolescencia difícil”.

“Con un grupo pequeño es más fácil practicar las actitudes y hacer la primera parte. Añadir una parte para hablar de los problemas de cada uno con los hijos y poder valorar los resultados de lo que vamos aprendiendo”

6.11 Valoración Final del Programa por parte de los participantes

- **Presentación del programa**

En general, la *información inicial* que se proporciona al comienzo del Programa ha resultado para los participantes clara y suficiente, habiendo quedado aclarado desde un principio el fin y los objetivos del mismo. Resaltan de nuevo que la duración del programa debería ser mayor para poder tratar temas que les preocupan. Llama la atención que uno de los participantes ha calificado la presentación del programa como excesivamente técnica añadiendo otro de los padres y madres que resulta algo incómodo al principio debido a la vergüenza y al miedo.

Comentarios sobre la información inicial del programa
<i>“Todo fue muy bueno, la información muy clara y las explicaciones también. Pude preguntar todas las dudas pudiendo entenderlas sin problema”.</i>
<i>“Me llegó a través de una amiga a la que le resultó muy positiva. Después leí el programa y me pareció muy interesante”.</i>
<i>“Me parece importante para meternos en situación de la importancia que tiene lo que íbamos a aprender”.</i>
<i>“Explicaron de qué iba y qué podíamos conseguir”.</i>
<i>“Si fue clara e interesante, aunque no estuve el primer día, me quedo claro de que era el curso”.</i>

- **Contenido del programa**

A todos los participantes les han parecido adecuados *los contenidos* incluidos en el Programa a pesar de ser considerados en algunas ocasiones difíciles de poner en marcha o de sugerir añadir temas más específicos. De entre los contenidos que más han gustado a los padres y madres destacan los pertenecientes al tema de la comunicación (*“mensajes yo”, “escucha activa”*) y al autocontrol (*“relajación”, “pensamiento positivo”*). Además señalan que la secuencia seguida en la presentación de los contenidos se ajusta perfectamente y las dinámicas de grupo y la profesionalidad de las coordinadoras los enriquecen.

Cuando preguntamos a los participantes por aquellos temas que les han resultado más interesantes para llevar a la práctica, los más nombrados han sido el de la *“comunicación”* y el de la *“autoestima” y “asertividad”*. Los *“mensajes yo”* son un formato que nos permiten expresar a los demás nuestros sentimientos ante algo que ha sucedido de tal manera que no resulte ofensivo ya que estamos hablando de nosotros. Esta herramienta para comunicarse es reconocida por los padres y madres como útil y novedosa, aunque también difícil de llevar a la práctica por seguir una estructura que no estamos habituados a utilizar. Por otro lado, la *“escucha activa”* es considerada muy importante. Según manifiestan los padres y madres es difícil detenerse a escuchar algunas cosas que los hijos cuentan y que para ellos no tienen importancia, a veces por falta de tiempo, sin embargo, tras participar en el programa dicen ser más conscientes de

la importancia que tiene para mejorar la relación el tener una buena comunicación, que incluye por supuesto la escucha activa. Esto se complica ante la dificultad que tiene para padres y madres el autocontrol y la relajación, sobre todo cuando la forma de comunicarse hasta el momento era a través del grito.

Otro de los temas que resultan interesantes es el desarrollo de la “*autoestima*” tanto en padres y madres como en sus hijos/as. Muchos padres dicen no sentirse seguros en su rol parental, con dudas acerca de la educación que les están dando a sus hijos, lo que hace que se planteen en algunos casos si los límites y las normas que establecen son ajustadas. Destacan también la importancia de utilizar con sus hijos/as un lenguaje positivo y motivador que favorezca un buen desarrollo de la autoestima con los beneficios que ello conlleva y no solo recordarles aquellas cosas que han de cambiar o mejorar.

El tema de la “*resolución de conflictos*” también ha resultado bastante interesante de llevar a la práctica, en concreto algunos hablan de la negociación, (método ganar-ganar) como de gran interés a pesar de que es uno de los temas que resulta más difícil de poner en práctica debido a la dificultad de poner entre padres e hijos consecuencias adecuadas ante el incumplimiento de una norma, por desinterés de los hijos/as o incluso la complejidad de hacer automático ese esquema de resolución del conflicto que anteriormente no se había utilizado.

Cabe destacar una de las dificultades generales que imposibilita o dificulta la práctica de estas estrategias, la aceptación de que el primer cambio ha de darse en los adultos, en los padres y madres y que estos cambios han de ser coherentes y constantes para lo que se necesita paciencia y seguridad.

A continuación se presenta una tabla-resumen donde se recogen los temas más interesantes y más difíciles de llevar a la práctica.

Temas interesantes de llevar a la práctica	P	Temas difíciles de llevar a la práctica	N
Comunicación (n=6) - Escucha activa (n=5) - Mensajes yo (n=4)	15/36	Resolución de conflictos (n=2) - Exploración de alternativas (n=1) - Negociación (método ganar-ganar (n=7)	10/24
Autoestima y asertividad (n=2) - En padres y madres(n=3) - En hijos (n=2)	7/36	Disciplina autorregulación del comportamiento (n=3) - Establecimiento de consecuencias coherentes (n=5)	8/24
Resolución de conflictos (n=3) - Negociación (n=2)	5/36	Autocontrol y relajación	4/24
Límites, normas y consecuencias	5/36	Cambiar y ser constante	2/24
Todos	2/36		
Características de la etapa evolutiva	1/36		
Atención, respeto y reconocimiento	1/36		

Tabla 36: Temas interesantes y difíciles de llevar a la práctica

- **Metodología del programa**

La metodología con que se llevó a cabo el programa ha sido valorada positivamente por todos los participantes, siendo el repaso de las sesiones anteriores y el trabajo en grupo lo que más ha gustado. A continuación incluimos algunos comentarios al respecto.

Comentarios sobre la forma en que se llevó a cabo el programa
<i>“Me gusta cómo se empieza repasando lo que dimos en la sesión anterior y poniéndolo en práctica”.</i>
<i>“Me parece que está muy bien llevado y me ha gustado cuando participamos todos, ayuda a no sentirse sola”.</i>
<i>“Me ha gustado. Me ha gustado todo”.</i>
<i>“Ameno, se escuchó la opinión de todo, se comentó algún tema entre todos y se buscaron diversas soluciones y se compararon en el grupo”.</i>
<i>“Muy bien, me gusta mucho el repasar lo que hacemos en la sesión anterior porque aportamos cosas de lo que hicimos”.</i>

La *claridad de la información* presentada por la coordinadora en cada sesión ha sido clara y amena. Califican la actuación de las coordinadoras como de muy profesional y enriquecedora, añadiendo que el material que éstas aportan es de mucha ayuda por estar resumido y marcado en negrita.

Como hemos dicho anteriormente, el *trabajo en grupo* es la parte de la metodología que más gusta a los participantes, pues consideran que de esta forma, además de no sentirse tan solos ante los problemas, conocen otros puntos de vista y amplían las distintas formas de actuar ante un problema. Además a algunas personas participantes les ha servido para relacionarse con otros padres y madres con hijos e hijas de las mismas edades aunque muchos coinciden en que al principio cuesta abrirse a los demás y comienzan el programa un poco cohibidos.

Estas son algunas opiniones de los padres y las madres sobre el trabajo en grupo:

“Da pie a conocer la opinión de otros padres que pasan por la misma situación, te enriquece, no te sientes tan sola”.
“Está bien, se resuelven cosas y te das cuenta de que para un conflicto hay muchos puntos de vista”.

Al final de cada sesión se les entregaba a los padres una hoja resumen *“Recuerda”* para recordar los aspectos más importantes que se han hablado durante la sesión. Cuando les preguntamos por su utilidad y por la frecuencia de su uso, en general, dicen utilizarlos cuando se presenta un conflicto o cuando no recuerdan bien cómo utilizar alguna estrategia. Algunos incluso elaboran sus propias notas con ayuda de este material y lo que se dice en las sesiones.

A continuación se incluyen comentarios de padres y madres sobre las fichas “Recuerda”:

“Me ayuda a pensar como lo estoy haciendo y cómo voy cambiando”.
“He leído el material pero me gustaría tener más tiempo para ponerlo todo en práctica, voy a sacar yo mis apuntes de todo ello y aprovechar el fin de semana”.
“Cundo quiero poner en práctica lo repaso para ir poco a poco aprendiendo sin tener que pensar en palabras que a veces no sabía ni que existían”.

Estos materiales han sido compartidos con otras personas por casi todos los participantes. Suelen compartirlos con familiares y amigos, personas que tenían interés en participar en el programa y no han podido, o personas con las que habitualmente comentan sus preocupaciones sobre la educación de sus hijos/as. Cabe destacar que algún madre/padre participante ha decidido compartir también el material con sus hijos e hijas.

Otro de los materiales utilizados en las sesiones ha sido las *fichas “he aprendido”*, cuyo fin es que los padres y madres reflexionen a cerca de todos aquellos aspectos que se han ido viendo a lo largo de las sesiones y cómo ha sido su puesta en práctica. Sólo dos de los participantes reconocen no haber utilizado este material. El resto de los participantes manifiestan ver de gran utilidad su uso, pudiendo ir observando los cambios que se van poniendo en marcha y detectando tanto los errores cómo los éxitos, favoreciendo la autoestima en aquellas situaciones en las que se ve que la situación está mejorando. También dicen ser útiles para recordar, repasar y reflexionar los contenidos de las sesiones. Destacan también lo positivo que es exponer los cambios a los compañeros. De todos los participantes, algo más de la mitad dicen haber entregado todas o la mayoría de las fichas “he aprendido” (58,34%), sin embargo el resto de los participantes (41,66%) no recuerdan cuantas han entregado o reconocen haber entregado muy pocas.

Comentarios de padres y madres sobre las fichas “he aprendido”:

“Si, me ayuda a grabarlo”
“Nos miramos a nosotros”
“Para mí, la utilidad que tiene es tomar el compromiso de la próxima sesión, haber puesto en práctica lo aprendido, ver que me funciona y valorarme”
“Analizas cómo actuaste y esto hace de que te des cuenta de posibles errores o de que simplemente funciona y debes seguir”
“Me sirve para reflexionar e intentar poner en práctica todo lo que se ha hablado”

La *actuación de la coordinadora*, a la que hacen referencia en innumerables ocasiones ha sido muy valorada por parte de todos los asistentes, calificándola de cálida, familiar, comprensiva, activa, buena comunicadora y positiva. Señalan que ha sabido poner los ejemplos adecuados a cada situación, creando un clima agradable. Ningún participante

ha señalado ningún aspecto en el que la actuación de la coordinadora pudiera mejorar. Algunos comentarios que hicieron al respecto fueron los siguientes:

“Su actuación para mí no tiene nada que mejorar me pareció perfecta”

“Muy buenas te suben la autoestima”

“Las comunicadoras han estado claras y concisas con ejemplos y situaciones apropiadas, dejan hablar y hacen que la gente participe y los animan a ello”

“Es muy familiar y pone ejemplos del día a día”

Sobre el tiempo empleado en las sesiones en la mayoría de los casos ha resultado suficiente aunque les hubiera gustado haber contado con más tiempo o más número de sesiones para profundizar en algunos temas, debatir más sobre el material audiovisual y aprender más en general, pues consideran que nada sobra cuando se trata de la educación de sus hijos/as.

- **Recursos del Programa**

Los recursos y fichas con los que han trabajado han sido valorados en general como claros y atractivos, muy acordes a los contenidos que se explican en las sesiones y útiles para ayudar a la comprensión de los temas tratados. El aula donde se ha desarrollado el programa ha resultado cómoda para todos los participantes.

Como aspectos que les gustaría mejorar destacan que los videos utilizados muestren casos de niños/as acordes a la etapa educativa en la que se encuentran sus hijos/as y que se permita trabajar con casos personales, propuestos por los mismos padres/madres.

La incorporación de otro tipo de profesionales (Ej. Psicólogos), la reducción del número de participantes en los grupos, charlas con padres y madres que hayan participado en el programa anteriormente, trabajar más en grupo y el uso de más material audiovisual son algunas de las propuestas de mejora para el programa que los participantes a estas ediciones nos hacen llegar.

- **Ambiente social**

La mayoría de los participantes no se han sentido incómodos ni nerviosos durante las sesiones. La primera sesión ha sido la que más nervios ha producido por no saber lo que se iban a encontrar o por timidez. Por lo general el ambiente generado ha sido bueno. A continuación se muestran los comentarios relacionados con situaciones que han resultado incómodas:

“Cuando hice un comentario sobre cómo reaccionaría si mi hijo llega al cole y me dice que se peleó con algún amigo y mi respuesta no fue muy acertada”

“Cuando me hicieron sentir como se sentirían mis hijos con una cosa que parece importante” (una de las actividades).

El hablar en grupo es algo que no ha costado trabajo desde el momento en que se sintieron integrados, salvo alguna excepción por su timidez. Además consideran que el ambiente creado ha ayudado a intercambiar opiniones y experiencias entre los

participantes y ayuda a aliviar la presión con la que llegan en ocasiones. Todos los padres y madres se han sentido bien en el grupo, respetados y valorados.

- **Conclusiones de padres y madres sobre el programa**

Casi la totalidad de los asistentes creen haber conseguido los objetivos del programa o al menos han hecho progresos y están a poco de conseguirlos. Sólo el 8% (N=25) dice no haberlos conseguido.

De las tres cosas más importantes que han aprendido señalan con mayor frecuencia escuchar y dialogar (15/45) y respetar y valorar más tanto a los hijos como a ellos mismos (11/45) y cuestiones relacionadas con la disciplina y autorregulación del comportamiento (5/45), identificación de problemas, consecuencias coherentes, ser más recta, negociar). Otros aspectos aprendidos han sido el tener más paciencia y autocontrol (6/45), ser más positivos (2/45), prestar más atención (2/45), expresar sentimientos (2/45) y cambiar primero uno mismo (2/45).

De todo el programa lo que más ha agradado a los participantes ha sido el trato cercano de las coordinadoras, el interés hacia los participantes, sus claras explicaciones y la relación con el grupo, trabajar con otros padres, escuchar otros problemas y compartir. También les ha agradado comenzar a ver cambios en sus hijos y ver que no todo lo que hacían estaba mal. Entre los aspectos que menos han agradado destacan los enfrentamientos entre algunos padres (2/25), reconocer los errores (2/25), dejar a los hijos en la guardería durante el tiempo que dura la sesión (1/25), que no puedan participar los hijos (1/25), y la impuntualidad de algunos participantes (1/25).

Para terminar, decir que todos los padres y madres participantes recomendarían a otros la participación en este programa.

7. Conclusiones y propuestas de mejora

Como resultado del estudio teórico del tema de investigación, así como de la recogida de información y la posterior elaboración y análisis de los resultados obtenidos, presentamos a continuación las principales conclusiones acerca de la evaluación del programa y algunas propuestas de mejora para la práctica educativa con las familias desde los Servicios Sociales. Se mencionan también algunas limitaciones encontradas al llevar a cabo el estudio y futuras líneas de trabajo. Para finalizar, se apuntan algunas implicaciones para la práctica socio-educativa con las familias.

A fin de ser congruente con el modelo de evaluación en el que se ha centrado este trabajo (modelo CIPP), presentaremos las principales conclusiones siguiendo los apartados que lo definen (contexto, entrada, proceso y producto):

La “*evaluación del contexto*” se centraba en comprobar si los objetivos propuestos eran coherentes con las necesidades detectadas. Conoceremos a continuación el principal objetivo del programa así como las necesidades a las que da respuesta:

El instrumento pedagógico utilizado como guía práctica por los profesionales de Servicios Sociales para el trabajo eficaz en la orientación a familias denominado «*Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*» elaborado por la Dra. Raquel Amaya Martínez, se creó con el objetivo de “*facilitar en padres y madres la adquisición de estrategias favorecedoras de una convivencia familiar positiva y el desarrollo de modelos parentales adecuados para los hijos e hijas*”.

En los resultados derivados de los análisis de las preocupaciones de padres y madres con respecto a la educación de sus hijos e hijas así como de las expectativas puestas en este programa se confirma la necesidad de asesoramiento en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y técnicas de relajación que faciliten el manejo de los conflictos y que por tanto, posibilite esa convivencia familiar positiva que es objetivo final tanto de los profesionales que imparten el programa como de las propias familias. Las demandas de asesoramiento detectadas en los padres y madres al inicio del programa se ajustan perfectamente a los contenidos planificados para el logro de los objetivos. Padres y madres demandan conocer cómo establecer límites y normas adecuados a las características evolutivas de sus hijos, a cómo ser más asertivos al aplicar una consecuencias coherentes y ganar firmeza y seguridad en el desarrollo del rol parental.

De los análisis descriptivos sobre las competencias parentales iniciales se desprendía la necesidad de asesoramiento en mayor o menor medida en cada una de las dimensiones descritas (habilidades cognitivas y de relajación, autoestima y asertividad, habilidades

de comunicación y escucha, resolución de conflictos y habilidades para el establecimiento de límites), lo que hace que la participación en este programa sea totalmente recomendable y adecuada para la muestra estudiada. Otra dato que señala la pertinencia de la participación de estas familias en el programa de orientación familiar es que el perfil sociodemográfico de la muestra de este estudio es coincidente casi en su totalidad con el de la investigación publicada en 2007 «*Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*» con la que se pretendía detectar las necesidades socio-educativas de las familias a fin de encontrar el mecanismo que permitiera mejorar las relaciones de la convivencia familiar y que finalmente dio como resultado la publicación del Programa-Guía cuya aplicación por los Servicios Sociales estamos valorando en este trabajo.

De la identificación de la población objeto de estudio y de la valoración de sus demandas iniciales concluimos que los objetivos del programa son coherentes con las necesidades encontradas.

Con la “*evaluación de entrada*” pretendíamos inventariar los recursos materiales y personales disponibles para la puesta en práctica del programa con la finalidad de valorar su adecuación. Concluimos que los recursos materiales y personales de este programa se adaptaron totalmente a los contenidos y a las características de los destinatarios, facilitando y sirviendo de apoyo a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Tanto es así, que las profesionales fueron uno de los puntos fuertes del programa según manifiestan los padres y madres asistentes. La diferente rama profesional de la que provienen las coordinadoras enriquece la marcha de las sesiones, proporcionando cada una de ellas aportaciones que aunque diferentes, se aúnan en un mismo sentido.

En la “*evaluación de proceso*” analizamos la forma en que la coordinadora lleva a cabo la dinámica de las sesiones. Las conclusiones descritas para cada una de las dimensiones de análisis de la metodología empleada por la coordinadora principal denotan la puesta en práctica de estrategias que favorecen la dinámica de las sesiones mediante el fomento de la participación y la creación de un clima de seguridad y confianza que permite que padres y madres puedan expresarse con libertad sin sentirse juzgados siendo máximo el aprovechamiento de las sesiones.

Una de las variables que no se han analizado de forma sistemática pero se ha visto a través de la observación participante que influye en la forma en que la coordinadora lleva a cabo las sesiones es el número de participantes y las características de éstos. En función del grupo el intervencionismo de la coordinadora varía considerablemente, siendo preferible, según manifiesta la coordinadora, aquellos grupos que rondan los 12-15 participantes, aunque el grado de reflexión o la profundización en los contenidos planificados suele ser mayor en pequeños grupos.

A este respecto cabe destacar un estudio llevado a cabo por Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000) donde analizan los diferentes comportamientos de los mediadores según el grupo de padres. En este estudio se aprecia que los grupos más numerosos son los más motivados a participar, siendo menos necesaria la intervención del mediador y más complicada la gestión del tiempo.

Los resultados finales del programa, provenientes de la información tanto cuantitativa como cualitativa, dan lugar a considerar, a pesar de las limitaciones encontradas a la hora de llevar a cabo la evaluación, la eficacia de este programa, objetivo final de la “*evaluación de producto*”. Esta eficacia se deriva de los resultados obtenidos de la satisfacción de los padres y madres en casi todos los aspectos como de las mejoras encontradas en las competencias parentales. Se debe tener en cuenta que para conseguir grandes cambios, sobre todo cuando los hábitos de convivencia no adecuados están muy instaurados, se necesita tiempo. Y el tiempo transcurrido entre el pre-test y el pos-test es en mi consideración aún escaso para que los padres y madres hayan logrado los cambios deseados. A pesar de esta observación, se detectan en los análisis cuantitativos pequeñas mejoras en todas las dimensiones analizadas. Así se han encontrado diferencias significativas en la información que tienen padres y madres sobre cómo relajarse, como controlar su comportamiento, decir cosas sin ofender, poner límites o negociar. Además, existen diferencias significativas en el control de las emociones, el control del comportamiento de los hijos e hijas y el establecimiento de límites.

En este estudio, como hemos dicho, debemos tener presente que, en primer lugar, la muestra es demasiado reducida y, por tanto, los resultados no han sido todo lo completos que pudieran haber sido. En segundo lugar, de la totalidad de los participantes, son pocos los que han cumplimentado los dos cuestionarios (inicial y final) por lo que los datos disponibles se han visto reducidos aún más.

De aquí se desprende la necesidad de un mayor control del número de participantes que cumplimentan los cuestionarios pues se detecta una cantidad considerable de información perdida. El descenso del número de los participantes a las sesiones es también notable con lo que sería adecuado considerar los motivos que llevan a esta pérdida de asistentes y encontrar los mecanismos que favorecieran la permanencia de los asistentes hasta la última sesión. Quizás podrían ajustarse los grupos teniendo en cuenta alguna de las características de los padres y las madres además de la etapa educativa en la que se encuentran sus hijos (Ej. Edad). Así mismo deberían asegurarse desde los servicios sociales de que este tipo de orientación es la que más se adecúa a la situación familiar particular, pudiendo ser necesario previamente (en algunos casos) una intervención de otro tipo que ofrezca atención a problemas que no van a ser tratados en este programa.

En lo que se refiere a la metodología empleada, el material audiovisual ha sido valorado como muy positivo por casi la totalidad de los participantes lo que indica que puede ser un buen recurso siempre y cuando se adapte a los temas tratados y a las características

evolutivas de los hijos e hijas. Se señala como necesaria la mejora de la gestión del tiempo de acuerdo a que el aprovechamiento de los recursos sea el máximo. En el caso de los vídeos empleando el suficiente tiempo para debatir y profundizar en ellos.

Sobre futuras líneas de trabajo se podrían analizar las mismas dimensiones aumentando la muestra o aumentando la población, incluyendo en el estudio el trabajo de los Servicios Sociales de otros municipios con la intención de conocer cómo trabajan y poder mejorar la calidad de la orientación mediante las aportaciones de cada uno de ellos.

Por otro lado, dado que se están llevando a cabo sesiones de profundización o de refuerzo con las familias a los dos meses de finalizar el programa, sería interesante poder estudiar también la estabilidad de los cambios detectados al finalizar el programa y la aparición de cambios nuevos derivados del interés de las familias por seguir trabajando en la mejora de las competencias parentales.

Así mismo el estudio de las pautas seguidas por la coordinadora para dinamizar la sesión podría mejorarse mediante la observación y comparación de éstas en distintos grupos de madres y padres con hijos e hijas en etapas educativas diferentes. Podrían aumentarse también el número de observadores a fin de establecer un grado de fiabilidad más ajustado.

La reflexión sobre una labor realizada con el fin de mejorar tiene sentido y este sentido es aun mayor cuando con esa labor se responde a una demanda social. Los programas de formación para padres y madres se han ido creando a partir de las necesidades detectadas en la sociedad. Unas necesidades que de ser respondidas podrían ayudar al desarrollo tanto individual como familiar y por tanto, al de la comunidad en general. En este sentido, y dado que la Orientación Educativa Familiar es una práctica que potencia las relaciones positivas entre las personas y favorece el bienestar de las mismas, merece la pena activar todos los recursos existentes en la sociedad y que esta formación se vea respaldada por un mayor número de entidades.

A este fin y como veníamos defendiendo al principio del estudio, el trabajo directo del contexto escolar se vuelve esencial con independencia de que otras instituciones, como pueden ser los servicios sociales, apoyen la práctica e intenten llegar a colectivos que desde otros recursos sería más difícil acceder. Sin embargo, no podemos olvidar que Familia y Escuela son dos agentes destinados a encontrarse en el que se dan relaciones bidireccionales y un contacto que se supone continuo. Un contacto que es idóneo para detectar las necesidades de formación de las familias al mismo tiempo que se les da respuesta. Sin embargo, a pesar de esta cercanía y de la necesidad de cooperación entre Familia y Escuela expresada tanto por padres y madres como por educadores, las relaciones entre estos dos agentes no se terminan de fortalecer, haciendo que la formación de padres y madres sea aun hoy una carencia del sistema educativo.

Aun con esto, estas carencias han sido suplidas por otras entidades y los programas de formación para padres y madres se han ido desarrollando mucho en los últimos años tanto a nivel nacional (Maíquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000; Bartau, Maganto y Etxeberría, 2001; Martínez, 2007; Segura, Mesa, 2011) como internacional (Triple P, Step).

Estos programas no deben ser concebidos como una intervención puntual ya que en último término, lo que se pretende es que se produzcan cambios profundos en las relaciones familiares que conlleven a una convivencia positiva. Por ello, consideramos, como ya decíamos anteriormente, que estos programas deben incluir sesiones de refuerzo, que sin que sean continuas, permitan mantener el contacto con las familias, analizar si los cambios están siendo reales y detectar otras necesidades que pueden ser respondidas a través de la incorporación de nuevas temáticas a los contenidos básicos centrados en las habilidades sociales, emocionales, de relajación y comunicación, que son las que realmente definen nuestras relaciones. Además, estas reuniones esporádicas pueden convertirse en un lugar de encuentro para padres y madres que complementen el sentido participativo y experiencial que debe caracterizar a estos programas.

Para finalizar destacar la importancia de concienciar a los padres y madres de la necesidad de iniciarse cuanto antes en la formación para padres y madres cuando las situaciones conflictivas aún no han aparecido, o si lo han hecho todavía son de escasa intensidad, pues la capacidad para ir adquiriendo nuevos hábitos y pautas adecuadas de relación entre padres e hijos no son las mismas que cuando los hijos y las hijas llegan a la etapa secundaria y los padres y madres ya están cansados y desmotivados. Como en otros muchos temas, en la formación para padres y madres la motivación de éstos es esencial.

8. Referencias Bibliográficas

- Ato Lozano, E., Galián Conesa, M^a.D. y Huéscar Hernández, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: Una revisión. *Anales de Psicología*. 23(1) 33-40.
- Bartau, I; Maganto, J.M; Etxeberria, J. y Martínez González, R.A. (1999). La implicación educativa de los padres: un programa de formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 10 (17) 43-52.
- Bartau, I; Maganto, J.M y Etxeberria, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 25, 1-17.
- Bartau, I; Maganto, J.M y Etxeberria, J. (2002). La implicación en el trabajo familiar: fuentes de influencia e implicaciones educativas. *Revista de Educación*, 329, 349-371.
- Bartau, I; Maganto, J.M y Etxeberria, J. (2003b). La participación en el trabajo familiar: Un reto educativo y social. *Relieve*, 9(2) 160-183.
- Bartau, I; Maganto, J.M y Etxeberria, J. (2003). La participación de los hijos en el trabajo familiar. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1) 249-269.
- Bartau, I; Maganto, J.M (2004). *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Bartau, I. (2007). Educar compartiendo las tareas familiares. *VIII Xornada Galega de Nais e Pais. Servizo Galego de Igualdade Xunta de Galicia*. Santiago de Compostela, 29 de Septiembre.
- Bas, E. y Pérez, M^a V. (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 41-68).
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de brower.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cataldo, C. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Visor.
- Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación. El diagnóstico del contexto familiar. *RELIEVE* 12(1), 33-47.
- Comellas, M^a.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Graó.
- Consejo de Europa (2006). *Recommendation Rec(2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. Explanatory Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- Duvall, E.M. (1977). *Marriage and family development* (5th ed.). New York: Harper & Row.
- Elzo Imaz, F.J. (2004). Tipología y socialización de las familias españolas. *Revista Arbor*. 702, 205-229.
- Fernández, M. (2001). La orientación familiar. *Revista Pedagógica*. 16, 217-235.
- Hernández, M^a.A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-26.
- Landwerlin (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Fundación la Caixa.
- López, S. (2003). Familia y escuela: trabajando conjuntamente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*. 8(7), 291-295.
- Lukas, J.F, Santiago, k. (2004). *Evaluación educativa. Psicología y Educación*. Alianza Editorial.
- Macionis, J.J y Plummer, K. (1999). *Sociología*. Pearson. Madrid.
- Maganto, J.M. y Bartau, I. (2004). *Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): Cómo fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid, Pirámide.
- Maganto, J.M., Etxeberria, J. y Porcel, A. (2010). La corresponsabilidad entre los miembros de la familia, como factor de conciliación. *Educatio Siglo XXI*, 28(1) 69-84.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid, Visor.
- Martín, J.C. (2012). La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias. Congreso de Políticas Familiares.
- Martínez, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2).
- Martínez, R.A. (1999). Orientación Educativa para la Vida Familiar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (17) 115-127.
- Martínez, R.A., Pérez Herrero, M.H. Y Álvarez Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de la Infancia.
- Martínez, R.A. (2007). *Programa-Guía para el desarrollo de habilidades y competencias parentales*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez, R.A. (2008). Parentalidad Positiva: Educación Emocional y en Valores desde el Ámbito Familiar. Ponencia presentada en la Jornada sobre *Familia, Escuela y Sociedad: El resto de la Convivencia*, organizada por el Observatorio de la Infancia,

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 14 de Febrero.

Martínez González, R.A. (2008b). Educación para la Convivencia desde el Ámbito Familiar. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía: *Educación, Ciudadanía y Convivencia. Diversidad y Sentido Social de la Educación. Sección: Familia, Sociedad y Redes de Comunicación*. Zaragoza, 17-20 Septiembre.

Musitu, G. y García, J.F (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*. 16(2), 288-293.

Oliva, A., Parra, A. y Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales y ajuste adolescente. *Infancia y Aprendizaje*. 31(1), 93-106.

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

Pérez, P.M^a. (2012). La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años. *Psicothema* (24)3, 371-373.

Pérez Díaz, V.; Rodríguez, J.C. Y Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de los hijos. Barcelona: Fundación La Caixa.

Ríos, J.A. (1984). *Orientación y terapia familiar*. Instituto de Ciencias del Hombre. Madrid.

Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 238, 559-574.

Sanders, M.R. (2008). Programa Triple P-positivos Parenting como un enfoque de salud pública para fortalecer la crianza de los hijos. *Journal of Family Psychology* 22 (3) 506-517.

Segura, M. y Mesa, J. (2011). *Enseñar a los hijos a convivir. Guía práctica para dinamizar escuelas de padres y abuelos*. Desclée de brouwer. Bilbao.

Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1989). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Paidós.

Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Rodríguez Menéndez, M^a.C. (2008). Estilos Educativos Parentales. Revisión Bibliográfica y reformulación Teórica. *Teoría de la educación*. 20, 151-178.

Torío López, S. (2001). Hacia nuevos modelos de familia. Análisis de la morfología familiar en el Principado de Asturias. *Aula Abierta*. 78, 143-155.

Torío, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula abierta*, 83, 35-52.

Torío López, S., Peña Calvo, J.V., Rodríguez Menéndez, M^a.C. y Martín Molina, S. (2010). Hacia la corresponsabilidad: Un programa de educación parental. *Educatio siglo XXI*. 28(1) 85-108.

Yáñez Yaben, S. (2006). ¿Seguimos descuidando a los padres? El papel del padre en la dinámica familiar y su influencia en el bienestar psíquico de sus componentes. *Anales de psicología*. 22(2) 175-185.