



Las condiciones de implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”

Buenas prácticas profesionales

Coordinación

M. Àngels Balsells Bailón

Eduard Vaquero Tió

Universidad de Lleida

Las condiciones de implementación del programa

“Aprender juntos, crecer en familia”

Buenas prácticas profesionales

Coordinación

Universidad de Lleida

M. Àngels Balsells Bailón

Eduard Vaquero Tió

Autores

Universidad de Lleida

M. Àngels Balsells Bailón

Eduard Vaquero Tió

Laura Fernández Rodrigo

Universidad de Barcelona

Nuria Fuentes-Peláez

Ainoa Mateos Inchaurredo

Agradecimiento

En agradecimiento a tod@s l@s profesionales de las entidades de la red “CaixaProinfancia” que han participado en la primera edición de la formación colaborativa online del programa “Aprender juntos, crecer en familia”, se reconocen como coautores de esta publicación por sus contribuciones y aportaciones, así como por su voluntad en compartir su conocimiento.

Actia Social

Felipe Cano Cantos
Julia Espada Navarro
Marina Fernández Carbajo
Eduardo Herrera Fernández
Daniel López Ruiz
Noelia Patiño López
Sara Pinilla Tabarés
Pilar Rodrigo Naranjo
Alba Salceda Mesa
José María Sánchez Merino

Aldeas infantiles

Daura Alonso Rodríguez
Lorena Español Cañal

Asoc. Santiago Mayor

Carmen Pompa Polo

Asoc. Alanna

Cristina Soriano Barrachina
Virginia Sanchis Carpe
Chelo Álvarez Sanchis

Asoc. Arela

Luisa Larrea Barreiro
Mila Budiño Gasamáns
María Teresa Celeiro Mallo

Asoc. Arrabal AID

Tania Torreblanca Campos
María Del Mar Ramos Mena
Lorena Martín Romero
Fernando Tornay Podadera
Sandra L. Klinger Quijano

M. Ángeles Escalante Ortiz
Desirée Ávila Téllez
Natalia Rodríguez Sánchez

Asoc. Buscant Alternatives
Dinger Hermoso Castañeda
Juan M. Martínez Galera
Yordanka Martínez Valle

Asoc. Te acompañamos
Dunía Fariña Afonso
Felgeda del Pino Gil Gutiérrez
María A. Quesada González

Asoc. Columbares
Úrsula M. Rocamora Lajara

Asoc. Elkarbanatuz
Raquel Liébana Rodríguez
Miren Méndez Colina

Asoc. Entre Amigos
Sara E. Martínez Uceda

Asoc. Faycán Ciudad Alta
Heriberto Ortega Verona

Asoc. Gitana de Gijón
Natalia Cachero Cuevas
Rocío Navarrete Torres

Asoc. Hestia Las Palmas
Lourdes Adán Macías
Ana Cristina Díaz González
Natalia Sosa Jiménez
Lourdes Quevedo Durán

Asoc. TRANS
Cristina Almodóvar Moreno
Inma Ruiz Osorio

Ayuntamiento de Gijón
Ana L. Ordóñez Gutiérrez
Beatriz Blanco Cordero
M^a Teresa Busto Suárez

Cáritas Madrid
Laura Patón Jiménez

Casal dels Infants
Beatriz Hernán Calleja

Cruz Roja Lorca
M. Carmen Marín Giménez

Fund. Amigó
M. del Mar Baena Masses

Fund. APIP-ACAM
Vanessa Gisbert Blay
Magdalena Marín Reibán
María M. Navarrete Badillo

Fund. CEPAIM
Pilar Bermúdez Villalba
Marta Lozano Ramón
Nicolás P. de Tudela Alcaraz
Ignacio Tévar Sánchez
Marta S. Senent Capuz

Fund. Federico Ozanam
Virginia Aparicio Barba
M. Pilar Martínez Montorio
Silvia Egido Soría

Fund. Lagungo
Goizalde Escobal Martín

Fund. MAIN
Mario Espinosa Mestre
Jennifer González Villalba

Fund. Radio ECCA
Raquel Méndez Jorge
Jennifer Jiménez Perdomo

Fund. Secretariado Gitano
Asunción Bustos Pozo
Viviana Calderón Arellano
Blanca Cubel Parra
Almudena Cuevas García
Rosario Jurado López
Amparo López Cañaveras
M. Almudena Martínez Soto
Silvia Pujol Miquel
Alfredo Villalba Rubio

Fund. Tomillo
Gema García Iglesias

Fund. Trinijove
Patricia Rodríguez Trujillo
Neus Bastida Reguill

Hogar Abierto
Isabel V. Navarro Guille
Macarena Ruiz Madrid
José María Salgado Cacho

Igaxes
Irene Fernández Hevia
Malaika Cousillas Figueiras
Ana Martínez Fernández

INCIDE
Diana Póstigo Gómez

Infancia
Ruth Jaime Camuña
Sandra Camacho Pérez

PES Cruïlla
Marisa Olleta Rubio

Save the Children
Sara Adrián Pérez
Arantxa Sagasti Breton
Virginia Del Peso Martín
Marta P. Polo Rodríguez
Rocío Montes Chicharro
Paola Rodríguez Molina
Marcos Romero Montes

YMCA Delicias
Pilar Ansón Navarro
Arantza Aznar Alcalde
Sara Martínez Esteban
Raquel Vicente Lanau
Paula Pérez Omedes

<u>Introducción</u>	<u>6</u>
<u>Las condiciones de implementación de un programa de educación parental</u>	<u>8</u>
<u>La fidelización y la organización durante el desarrollo del programa</u>	<u>12</u>
<u>La dinamización y el clima positivo del grupo</u>	<u>17</u>
<u>La formación del grupo y su incorporación en la comunidad</u>	<u>21</u>
<u>Referencias bibliográficas</u>	<u>26</u>

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, el programa "Aprender juntos, crecer en familia" ha sido implementado por un conjunto de entidades y profesionales en todo el territorio estatal dentro del marco Caixa Proinfancia. Este hecho ha comportado que los profesionales tengan una gran variedad de conocimientos consolidados y de experiencia acumulada sobre diferentes aspectos de la implementación del programa. A su vez, han ido surgiendo nuevas demandas formativas para profundizar y avanzar en la calidad de la aplicación del programa.

En consecuencia, en el año 2018 se pone en marcha una formación continua dirigida a los profesionales y las entidades que se encargan de gestionar y dinamizar los grupos de familias del programa. La experiencia acumulada hace que se opte por una metodología de enseñanza aprendizaje colaborativa, con el objetivo de establecer vínculos, compartir e intercambiar conocimientos entre las personas. Este método fomenta la participación activa y la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los participantes. En este sentido, se plantea una formación colaborativa para que la experiencia acumulada de estas entidades y profesionales forme parte de un proceso de enseñanza y aprendizaje entre iguales. Esta formación debe permitir el acompañamiento formativo inicial y continuado durante la implementación y desarrollo del programa, lo que conllevará un elemento de promoción de la cultura de calidad en las entidades bajo el principio de mejora continua.

La formación cooperativa, integradora y colaborativa ha permitido una integración de conocimientos, habilidades y aptitudes para la definición de buenas prácticas profesionales sobre unas bases sólidas y seguras. Esta publicación es el resultado del proceso de formación realizado por los profesionales de las entidades participantes y el equipo científico del programa "Aprender juntos, crecer en familia". El documento aborda de forma monográfica sobre condiciones óptimas para la implementación del programa. Este contenido ha sido objeto de la primera cápsula formativa desarrollada durante los meses de febrero y abril de 2018 con una duración de 20 horas, en que han participado más de 100 profesionales de distintas ciudades y entidades que componen la red CaixaProinfancia.

El conjunto de buenas prácticas que se ha elaborado de forma colaborativa y cooperativa entre los profesionales y el equipo científico se basa en el saber profesional consensuado, así como en las evidencias científicas que nos llegan de la literatura internacional. Esta convergencia entre la teoría y la práctica ha sido posible al compartir el marco conceptual de la parentalidad positiva, así como un vocabulario común que ha permitido expresar y compartir los procesos experimentados durante la implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”.

Esperamos que esta publicación contribuya a la innovación, la calidad y el compromiso de las entidades que han apostado por una cultura institucional en aras de una mejor atención de las familias y la infancia.

M. Àngels Balsells Bailón

Eduard Vaquero Tió

LAS CONDICIONES DE IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARENTAL

Las condiciones de implementación de un programa de educación parental se definen como la forma de llevar a cabo el programa con un grupo concreto. La calidad de estas condiciones va a influir en la efectividad del programa y en los resultados que se obtendrán con las familias. En este sentido, se puede afirmar que la correcta ejecución del programa, así como las características de la propia organización que lo aplica o el apoyo que se da para llevarlo a cabo, son aspectos que forman parte de la calidad de la implementación y que justifican los esfuerzos para investigarlos y continuar profundizando en ellos (Rodrigo, 2016).

Son varios los autores que han realizado propuestas que pretenden dar una visión de conjunto de las condiciones más habituales. Aunque no hay un acuerdo total entre todas ellas, parece justificado destacar el esquema de Berkel, Mauricio, Schoenfelder y Sandler (2011), en el que proponen un serie de dimensiones que interaccionan entre ellas y que forman parte de un proceso de implementación: la fidelidad (la adhesión al programa, la dosis, la duración de las sesiones), la calidad de la aplicación del programa (la habilidad de los facilitadores al entregar el material e interactuar con los participantes), la adaptación del programa (los cambios realizados en el programa, en particular el material que se le añade) y la capacidad de respuesta de los participantes (el nivel de entusiasmo y su participación en la intervención).

Teniendo en cuenta que la calidad de un programa de educación parental tiene que ver con estas características, es necesario dedicar esfuerzos para sistematizar y orientar la práctica de la calidad de los programas psicoeducativos basados en evidencias. Los planteamientos metodológicos del programa “Aprender juntos, crecer en familia” se sustentan en las propuestas comunes a todos los programas de tercera generación. Cuando observamos la trayectoria que se ha dado en la evolución de los programas de educación parental, podemos hablar de tres tipos de programas (Martín-Quintana et al., 2009).

Programas de primera generación, que sitúan el énfasis en la calidad de las pautas educativas parentales. Concretamente pretenden, entre otros logros, que los padres y las madres proporcionen un ambiente de apoyo y estimulación para

el desarrollo de los niños y las niñas; que conozcan el desarrollo evolutivo e incrementen su propia competencia; que desarrollen estrategias de comunicación efectivas y de resolución de problemas; que fomenten el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en los niños y las niñas.

Programas de segunda generación, que sitúan el énfasis en la calidad de la interacción padres-hijos durante la realización de actividades cotidianas para construir pautas positivas de apego; pretenden promover la sensibilidad parental, la empatía hacia las necesidades de los hijos y las hijas y el afecto; enseñan cómo poner límites, cómo manejar las conductas inadecuadas y jugar con los hijos de manera efectiva y positiva, y cómo aprender a usar estrategias de interacción con menores agresivos.

Programas de tercera generación, que tienen como objetivo fundamental fomentar la calidad del funcionamiento familiar como sistema. Los objetivos son fomentar la relación de pareja y la coparentalidad, apoyar la transición a la maternidad de las madres adolescentes o jóvenes con bajos ingresos económicos, entre otros.

“Aprender juntos, crecer en familia” está considerado un programa de tercera generación dado que pretende desarrollar un sistema familiar positivo desde la adquisición de las competencias parentales con sesiones dirigidas a todos los miembros de la familia. Además, la metodología experiencial, el aprendizaje grupal y un rol del dinamizador —alejado de los roles académicos y técnicos propios de los programas de primera y segunda generación— sitúan el programa entre los más innovadores de tercera generación.

No cabe duda de que esta propuesta metodológica es novedosa y, muchas veces, desconocida por parte de los servicios y los profesionales que la van a aplicar, por lo que se va a requerir una serie de adaptaciones organizativas y una rigurosidad en su aplicación que permitan una implementación adecuada.

La tradición europea, muy especialmente en los países mediterráneos, ha sido la de acometer la acción socioeducativa con familias en riesgo social desde estrategias de intervención individualizada. En general, tenemos una amplia experiencia en aquellas técnicas y estrategias para hacer un abordaje individualizado de los casos que se trabajan en servicios sociales y comunitarios, pero no tanta en hacer abordajes grupales. En consecuencia, la estructura organizativa de los servicios está ideada y pensada en la lógica de la acción socioeducativa individualizada. Por otro lado, cuando se han llevado a cabo abordajes grupales, ha sido desde disciplinas y

objetivos diferentes a los propuestos en los programas de educación parental de tercera generación, como, por ejemplo, los programas terapéuticos, los programas de entrenamiento de habilidades sociales o los programas de autoayuda.

La evaluación sistemática de la implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia” (Amorós, Byrne, Mateos, Vaquero y Mundet, 2016) ha permitido proporcionar algunas pistas importantes sobre los elementos clave del proceso de implementación que influyen en los resultados del programa, tanto en los cambios en el ejercicio de la parentalidad de los padres y las madres, como en la tasa de asistencia. Algunos de estos aspectos de la calidad de la aplicación son la manera de anunciar el programa, la forma de seleccionar y motivar a las familias para formar los grupos, cómo negociar los objetivos y entregar los contenidos del programa de manera rigurosa y, a la vez, atractiva e interesante para mantener la atención de las familias y facilitar la reflexión de los padres y sus hijos, cómo formar a los dinamizadores, la forma de organizar los servicios para los participantes, cómo evaluar los resultados con el fin de tomar decisiones sobre bases sólidas y seguras, y, por último, cómo manejar la coordinación con otros servicios. Todos estos factores de implementación se han determinado como elementos clave para mejorar la calidad de la aplicación del programa.

A continuación, se va a profundizar en tres aspectos inherentes a las condiciones de implementación para poder establecer qué buenas prácticas profesionales pueden contribuir a una mejor implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”.



Aspectos relacionados con las condiciones de implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”

Las buenas prácticas profesionales las podemos definir como la experiencia, guiada por principios, objetivos y procedimientos apropiados, que ha arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. De acuerdo con los planteamientos de Rodrigo (coord., 2015) podemos acordar que hay diferentes niveles de buenas prácticas:

- Buenas prácticas de Nivel 1: definidas como las prácticas que se basan en el conocimiento práctico y en la propia experiencia del profesional.
- Buenas prácticas de Nivel 2: consisten en prácticas consensuadas entre varios profesionales y que pueden llegar a ser conocimiento compartido para transmitirse a otras áreas de trabajo y a otras organizaciones.
- Buenas prácticas de Nivel 3: se definen como las prácticas basadas en evidencias; son las más difíciles de alcanzar en el trabajo con familias, ya que requieren el desarrollo de un cuerpo de conocimientos científicos de carácter aplicado.

Las buenas prácticas recogidas en los siguientes capítulos están entre el Nivel 2 y el Nivel 3, ya que están basadas en el saber profesional consensuado, así como contrastadas con las evidencias científicas que nos llegan de la literatura internacional. Esta convergencia entre la teoría y la práctica ha sido posible al compartir el marco conceptual de la parentalidad positiva, así como un vocabulario común que ha permitido expresar y compartir los procesos experimentados durante la implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”.

LA FIDELIZACIÓN Y LA ORGANIZACIÓN DURANTE EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

La implementación de un programa de educación parental basado en evidencias, como “Aprender juntos, crecer en familia”, requiere un equilibrio constante entre la fidelidad a la metodología planteada para llevar a cabo las actividades, y la adaptación a la diversidad de los grupos familiares y de las estructuras organizativas donde se lleva a cabo. Tan importante es el desarrollo de un buen manual donde se describen todas las indicaciones necesarias para llevar a cabo un programa, como las modificaciones al contexto local necesarias. Así pues, una de las condiciones para el éxito de la implementación dependerá del equilibrio entre la necesidad de llevar a cabo el programa tal y como fue diseñado y la necesidad de adaptarlo a las necesidades contextuales.

Como se ha puesto de relieve, hay cuestiones que suelen ser novedosas en los programas de tercera generación, pero se deben respetar los aspectos metodológicos para que la implantación sea exitosa. Conservar el enfoque metodológico del programa es fundamental para llevar a cabo una implementación de calidad: la sesión conjunta de familias, la participación activa de los hijos en la responsabilidad compartida de asistencia, finalizar cada sesión con una tarea para casa para comprometer con el cambio a las familias, o iniciar la sesión con un recordatorio de la anterior para dar pie a explicar la tarea para casa, se han reconocido como aspectos fundamentales. Sin embargo, sí se deben adaptar aspectos como el lenguaje para poder llevar a cabo las actividades de una forma más ajustada a la diversidad cultural y social de los grupos. Otra adaptación necesaria es la preparación de los materiales según la edad mayoritaria de los niños, el idioma, el nivel cultural y los intereses.

La metodología grupal es relativamente nueva como estrategia de intervención con familias, ya que la tradición de trabajo individualizado está muy arraigada en nuestro entorno. Por ello, si se quieren incorporar programas grupales con una implementación de calidad se tienen que dar cambios organizativos: realizar los ajustes en la organización para mantener la estabilidad de los dinamizadores mientras se desarrolla el programa y para que puedan dedicar tiempo a preparar cada sesión. El espacio y las salas, el mobiliario, la situación del lugar donde se desarrolla el programa, así como la disposición del material necesario para

realizar las actividades audiovisuales son elementos que se deben tener en cuenta para la implementación.



Buenas prácticas

La **adaptación y adecuación del programa a las características, conocimientos, tiempos y circunstancias de las familias** es una acción necesaria para mantener de forma sostenida la participación de las familias. Se trata de encontrar el equilibrio y el ajuste óptimo entre mantenerse fiel a los principios, actividades y metodología del programa y tomar en consideración la diversidad, las características y particularidades del grupo y de las familias. Estas adaptaciones permiten lograr un mayor acercamiento y una mejor transferencia de los contenidos a las familias, y con ello el alcance de los objetivos que se plantean. Se debe prestar atención a adaptar algunos de los contenidos del programa a su rango de experiencias cotidianas.

La **adaptación y uso de estrategias, rutinas, hábitos y ejemplos estrechamente relacionados con la vida cotidiana de las familias**, e incluso la adaptación de los compromisos para casa o la personalización del espacio donde se desarrollan las sesiones del programa, no contradicen el principio de fidelización, sino que permiten mejorar el acoplamiento de los contenidos y la asimilación de las competencias a las experiencias y realidades de las familias.

Los **compromisos para casa** contribuyen a que las familias tengan una actitud proactiva e impliquen a todos los miembros en su propio crecimiento, lo que genera un clima de compromiso e interés por mejorar en la tarea parental que retroalimenta de forma constructiva al grupo.

Las sesiones del programa se realizan de forma habitual semanalmente. En este sentido es muy interesante realizar **recordatorios durante los días previos a la sesión**. Asimismo, es importante iniciar la sesión recordando lo aprendido en la anterior, evaluando de este modo el impacto que han tenido las tareas y los compromisos para casa en las familias. Esto ayuda a reforzar los objetivos, a la vez que se da el protagonismo a las familias y se impulsa un sentido de continuidad, compromiso y pertenencia al grupo.

Es necesario **considerar la experiencia y formación previa en la implementación de programas socioeducativos de tercera generación**. Las adaptaciones pueden

afectar a los objetivos de los módulos, a las sesiones y actividades del programa. Existen mayores garantías de éxito en que las adaptaciones sigan fielmente los principios del programa si se realizan tras un proceso de formación y si además, se consensúan dichas adaptaciones con otros profesionales de la entidad y se conocen otras experiencias de implementación del programa en otras entidades y territorios.

Conciliar el programa con ciertas **circunstancias familiares y obligaciones laborales** puede suponer para algunas familias todo un reto. Se puede fomentar la asistencia continuada mediante el voluntariado de la entidad o la participación de otras familias para realizar actividades paralelas, como por ejemplo talleres dirigidos a hermanos que por un criterio de edad no participan en el programa. También se pueden eliminar barreras haciendo partícipes a las familias de preparar la merienda o realizar llamadas de teléfono para recordar asistencias o compartir el transporte.

La **preparación de las sesiones** es fundamental. Esto implica no solo la lectura de la sesión que se va a realizar, sino también la elaboración de los materiales complementarios a las actividades, la revisión de los espacios, los recursos tecnológicos y los contenidos audiovisuales del programa.

Los **espacios, servicios y actividades complementarios** como la merienda, la guardería para niños y niñas menores de 6 años o las actividades paralelas para niños y niñas mayores de 12 años, son buenas alternativas en la organización del programa que facilitan además la asistencia y participación de las familias.



Un paso más

Incorporar a los hijos en el ejercicio de la parentalidad

El enfoque de la parentalidad positiva ha puesto de relieve la influencia de los hijos y las hijas en el ejercicio de la parentalidad, puesto que incluye los derechos de la infancia a participar y ser protagonista en los procesos de socialización familiar. Ello supone considerar que el niño y el adolescente, a través de sus competencias y recursos personales y sociales, pueden interactuar y modificar sus realidad (Martín-Quintana, Cabrera, León y Rodrigo, 2013), a diferencia de otras aproximaciones más tradicionales que “olvidaban” que el niño forma parte del sistema familiar (Mateos, Balsells, Fuentes-Peláez y Rodrigo, en revisión). Es

del sistema familiar (Mateos, Balsells, Fuentes-Peláez y Rodrigo, en revisión). Es cierto que los padres y las madres, por el rol de adultos que ocupan dentro de este sistema, tienen una responsabilidad educativa para con los hijos. No obstante, desde el modelo ecológico-sistémico (Bronfenbrenner, 1986; Rodrigo y Palacios, 1998) se identifica que las interacciones intrafamiliares y la respuesta de los niños tienen un impacto en la gestión parental. Otros autores plantean que, si bien en ocasiones resulta difícil determinar si la conducta parental condiciona a la filial, o la influencia es a la inversa, debemos considerar el desarrollo de la parentalidad como resultado de una unidad diádica. Desde este planteamiento, se considera necesario tener en cuenta la perspectiva de los niños (Mateos, Balsells, Molina y Fuentes-Peláez, 2012), así como su implicación en las intervenciones familiares (Balsells et al., 2013).

Desafiando las teorías unidireccionales de la socialización, esta visión considera la socialización como un proceso bidireccional de adaptación mutua, adaptación y negociación realizada durante intercambios complejos, continuos y bidireccionales de padres e hijos (Grolnick et al., 2007; Kerr et al., 2003; Kuczynski y Parkin, 2007). Este reconocimiento del papel activo que desempeña el niño en su propio proceso de socialización también enfatiza la definición de un nuevo conjunto de competencias parentales: observar las características y necesidades del niño y las restricciones situacionales para las acciones; promover la toma de perspectiva cognitiva y emocional; "mentalizar", es decir, atribuir estados mentales al niño para que los individualice; ser flexible en la aplicación de las acciones parentales según las características y necesidades del niño; usar diferentes formatos de comunicación para transmitir los mensajes de los padres, por ejemplo formatos conversacionales y argumentativos, y no solo órdenes directas; ubicar las prácticas de los padres dentro de un marco de metas educativas a mediano y largo plazo en lugar de usar solo metas a corto plazo basadas en el cumplimiento inmediato del niño; y promover las reflexiones de los padres sobre las consecuencias de sus prácticas educativas en los resultados del niño y la familia (Azar, Lauretti y Loding, 1998; Reder, Duncan y Lucey 2003; Rodrigo, Máiquez, Correa, Martín-Quintana y Rodríguez-Suárez, 2006; Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).

Los programas de educación parental de tercera generación muestran unos resultados positivos en términos de aprendizaje y cambio en las competencias parentales, especialmente cuando incluyen a los hijos y las hijas en sus propuestas. El programa "Aprender juntos, crecer en familia" (Amorós, Fuentes-Peláez, Mateos y Pastor, 2011) es uno de los pocos que incluye la intervención directa no solo con padres y madres sino también con los niños. Se ha mostrado

eficaz y eficiente en la mejora de las competencias parentales y de la calidad de la interacción familiar en familias en situación de riesgo social y especial vulnerabilidad (Amorós et al. 2015; Amorós et al. 2013; Amorós, Byrne, Mateos, Vaquero y Mundet, 2016). Y uno de los resultados más relevantes tiene que ver con esta participación.



¿Qué puedo hacer?

Encargos para todos

Una posibilidad para fomentar la implicación y el seguimiento de toda la familia en el programa puede ser extender los encargos a todos sus miembros. La idea es hacer propuestas más concretas de los encargos para casa que no solo impliquen a los miembros de la familia que participen en el programa, sino también al resto de miembros que conviven en el núcleo familiar.

Participación activa de los niños y niñas

La participación activa de los niños y niñas es crucial para el buen desarrollo del programa y los encargos no deben quedar exentos de esta participación. Encargar a los niños que expliquen la experiencia y los logros alcanzados con los compromisos para casa es una buena manera de iniciar las sesiones de niños y niñas, de la misma manera que lo es en las sesiones de padres y madres. Con ello promovemos su implicación y la reflexión sobre los cambios que se van produciendo en casa.

Evidencias de participación

Una buena manera de dar sentido a la realización del programa y generar un sentimiento de consecución y superación de situaciones familiares complejas es elaborar, a medida que se realizan las sesiones, un producto a partir de distintos materiales y recortes generados en las actividades. La idea es recoger evidencias de participación de las familias, de tal manera que cada familia pueda elaborar un producto a modo de objeto de permanencia que vaya realizándose a lo largo del desarrollo del programa (álbum fotográfico, árbol de las emociones, etc.) y que permanezca cuando el programa haya finalizado.

LA DINAMIZACIÓN Y EL CLIMA POSITIVO DEL GRUPO

Crear y promover un clima positivo, agradable y de confianza entre todos los miembros que conforman el grupo es fundamental para un óptimo desarrollo del programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Para ello, al comenzar el programa es necesario establecer un vínculo entre las familias participantes y los dinamizadores. Con las familias, este clima se concreta en relaciones de compañerismo y de amistad, que sirvan de base para el apoyo mutuo entre ellas tanto dentro como fuera del programa. Con los profesionales, un clima óptimo significa establecer una relación de ayuda y confianza, y ajustar las expectativas que las familias puedan tener sobre el contenido y la metodología a seguir.

En este sentido, el rol del profesional es fundamental para el desarrollo de estos grupos; no se trata de asumir el papel de experto o de profesor, sino de desarrollar las tareas propias de un dinamizador de grupos. Su función principal es fomentar el aprendizaje grupal a través de dinámicas, haciendo de guía y equilibrando la participación de todos. Se ha de esforzar en escuchar a todas las personas del grupo, ha de tener en cuenta la comunicación verbal y no verbal, y debe fomentar el respeto a las diferencias, necesario ante de los grupos con personas de orígenes y trayectorias diferentes.

Para el buen desarrollo de la dinamización, el profesional ha de ser especialmente hábil para crear un ambiente de confianza y una relación basada en la colaboración y la cooperación, y no basada en una relación profesor-alumno. La creación de este clima es fundamental para asegurar la asistencia continuada de los participantes, ya que acaba por proporcionarles una red de relaciones sociales no fácilmente asequible de otra manera. Eso da un valor añadido a esta metodología, pues ayuda a reducir el aislamiento social proporcionando seguridad y consolidación ante sentimientos, ya que hace sentirse parte de un colectivo (Balsells, Pastor, Amorós, et al., 2015).



Buenas prácticas

La **heterogeneidad de las familias** supone que no siempre se compartan códigos, costumbres o estilos educativos, por lo que es posible que se presenten ciertos choques de conceptos entre participantes de distintas culturas y orígenes, hecho que puede influir en la creación de un clima de pertenencia al grupo.

Los **espacios informales** como la merienda contribuyen positivamente a generar un clima de cercanía y de pertenencia al grupo, facilitan la comunicación entre familias y profesionales y ayudan a generar un espacio de relación entre familias que puede extenderse más allá del programa.

La **variedad de estrategias, dinámicas y recursos**, el perspectivismo del que parte la metodología grupal y la participación activa de padres, madres, niños y niñas son claves en el desarrollo del programa, y forman parte de su ADN. Permiten el aprendizaje grupal a través de la comunicación de las familias y una relación horizontal con el dinamizador.

Informar progresivamente al grupo de los logros que van teniendo y de la consecución de los retos que son capaces de alcanzar puede generar un clima de empoderamiento, de interés por mejorar en la tarea parental.

La **metodología experiencial y las sesiones grupales** con todos los miembros de la familia favorecen un clima distendido y de participación horizontal entre padres, madres, niños y niñas.

En ocasiones la **participación de las familias** influye en el clima. No siempre las familias se muestran predispuestas a participar. Algunas sienten sentimientos de miedo, inseguridad, incomodidad, temor o vergüenza, por lo que es necesario transmitirles confianza y darles un tiempo de adaptación. Otras no están acostumbradas a hablar de cuestiones educativas e incluso les cuesta compartir abiertamente las dificultades que puedan surgir en la tarea parental, por lo que es necesario hacerles comprender que no están solas y que algunos problemas son comunes en otras familias.

A veces es necesario **establecer estrategias que permitan delimitar y distribuir la participación equitativa** de las familias en el grupo, de manera que se genere un clima de participación igualitaria donde nadie acapare las intervenciones o se vea impedido de participar.

Un paso más

Reforzar la parentalidad resiliente

La dinamización y el clima del grupo son aspectos fundamentales para que la implantación de un programa de educación parental se convierta en una fuente de apoyo para sus participantes; entendemos el apoyo social como el proceso por el cual los recursos sociales proporcionados por las redes informales y formales permiten que las necesidades personales y familiares, instrumentales y expresivas, sean satisfechas tanto en situaciones cotidianas como en situaciones de crisis (Lin y Ensel, 1989). La ayuda emocional, psicológica, física, informativa, instrumental y material proporcionada por otros para mantener el bienestar o promover adaptaciones a eventos de vida difíciles (Dunst y Trivette, 1988) son fundamentales para familias en situación de especial vulnerabilidad y son las redes de apoyos formales e informales combinadas con recursos sociales las que ayudan a las familias a hacer frente al día a día o a situaciones de crisis (Lin y Ensel, 1989).

Una buena estrategia para ello es hacer uso de los elementos de la parentalidad resiliente para empoderar a las familias enfatizando elementos positivos de sus aportaciones, especialmente aquellos relacionados con los factores de protección de resiliencia familiar. La resiliencia familiar es entendida “como un proceso dinámico que permite a la familia como sistema abierto reaccionar positivamente ante las amenazas y retos del entorno, saliendo fortalecida de dichas situaciones” (Walsh, 1998, 2004). La resiliencia familiar supone la capacidad de una familia para recuperarse de circunstancias adversas y salir de ellas fortalecida y con mayores recursos para afrontar otras dificultades de la vida.

En suma, se trata de que la familia identifique sus puntos fuertes y sus capacidades resilientes que le ayuden a superar los problemas y dificultades. Esa imagen positiva y optimista de la familia que padres e hijos deben construir conjuntamente permite alcanzar la identidad familiar (quiénes somos, qué capacidades tenemos y qué queremos), ayuda a fomentar entre padres e hijos los sentimientos de orgullo por pertenecer a esa familia e incrementa, en definitiva, el bienestar familiar.

La cohesión familiar, el ocio compartido en familia, una visión optimista y posibilista de la vida, un sentido de control sobre los acontecimientos que van sucediendo en la vida, una actitud ética, el afecto y apoyo mutuo en la pareja, la valoración y el compromiso familiar y la flexibilidad son aspectos que dibujan una parentalidad resiliente y que pueden ser subrayados cuando las aportaciones del grupo los hagan aflorar.



¿Qué puedo hacer?

Parentalidad resiliente

Generar un clima de confianza, armonía, pertenencia y compromiso es crucial para la dinamización de las sesiones. Una buena estrategia para ello es hacer uso de los principios de la parentalidad resiliente y, concretamente, empoderar a las familias enfatizando elementos positivos de sus aportaciones, especialmente aquellos relacionados con los factores de protección de resiliencia familiar.

Técnicas y dinámicas de grupo

Disponer de una profunda comprensión de la dinámica de grupos sirve para regular la función o el rol directivo con la función o el rol de facilitador del cambio. En este sentido, el empleo de técnicas de consenso, comunicación, resumen y resolución de conflictos son especialmente útiles para reequilibrar y reconducir momentos en los cuales el clima y la dinámica del grupo puedan verse comprometidos. Asimismo, aplicar estrategias de gamificación o ludificación o entrenar al grupo previamente en la metodología grupal pueden ser igualmente interesantes.

Compromisos sin miedo

El compromiso es una cuestión que genera dudas en muchas familias, ya que en ocasiones no tienen del todo claro si van a poder cumplirlo dadas sus situaciones familiares. No obstante, para generar un clima y sentimiento de grupo es necesario asumir estos compromisos sin que en ocasiones se sepa qué puede suceder a corto plazo. Asegurarse de todas las familias están de acuerdo con los principios del programa y que comprenden que forman parte de un grupo les puede facilitar comprometerse y motivar y animar a las familias a su vez.

LA FORMACIÓN DEL GRUPO Y SU INCORPORACIÓN EN LA COMUNIDAD

Uno de los elementos que más influye en el desarrollo de un programa es la formación y composición de los grupos; las estrategias para la captación y la formación del grupo son aspectos fundamentales para que su puesta en marcha se haga de forma adecuada. La proximidad institucional y geográfica, la atención individualizada para invitar al conjunto de la familia de forma personalizada, o la diversidad en composición familiar, género, edad y características socioculturales, son indicadores de éxito.

En el caso de los programas grupales de educación parental, la buena acogida por parte de las familias y que se mantenga la asistencia a los grupos formados es un reto importante. Pero esta acogida y mantenimiento de los grupos no solo queda dentro de la esfera de responsabilidad de los padres o las figuras parentales, sino que para propiciar dichos resultados se requiere de haber tomado determinadas medidas en el servicio y por parte de las personas dinamizadoras de los grupos.

Son fundamentales aspectos como la integración del programa en el conjunto de recursos de la entidad o la difusión del programa al resto de miembros de la entidad y a los servicios de la comunidad como elemento de apoyo a las familias.

En este sentido, es relevante, para la correcta implementación del programa “Aprender juntos, crecer en familia”, llevar a cabo una serie de prácticas encaminadas a formar el grupo de familias y enraizarlo lo máximo posible en la comunidad a la que pertenece. La interacción entre dicha comunidad y la propia dinámica del grupo de participantes pone de relieve la importancia del sentido de pertenencia a la red de apoyo social. En resumen, se trata de que el grupo aporte elementos positivos a la comunidad y de que la comunidad acoja al grupo y a sus miembros de forma inclusiva.



Buenas prácticas

La configuración de **grupos de padres y madres heterogéneos** acostumbra a enriquecer las visiones y aportaciones de los participantes. Es interesante apoyar esta diversidad incluyendo hombres y mujeres procedentes de distintas culturas, con diferencias en cuanto a costumbres y países de origen, edad, composición familiar o características y necesidades individuales.

Informar mediante **reuniones individualizadas y en grupo** antes del inicio del programa puede ser una buena estrategia de captación para motivar y animar a la participación en el programa.

La configuración del **grupo con familias que se encuentren en un área geográfica próxima** a la institución facilita la movilidad y el desplazamiento de las familias hacia la entidad, y promueve que se puedan dar sinergias entre las familias para compartir medio de transporte.

El **número desigual de padres y madres** puede influir en la motivación de uno de los dos géneros cuando no es equitativo. Antes de iniciar el programa es necesario considerar positivamente la inclusión de padres en los grupos, generalmente con una participación inferior. No obstante, conviene tener en cuenta que se puede generar este efecto, por lo que debe hablarse y hablarlo previamente en la fase de composición del grupo de familias que participarán en el programa.

Las características de las familias pueden ser muy heterogéneas, especialmente en cuanto al **idioma y la cultura de procedencia**. Previamente a la configuración definitiva del grupo de familias, conviene conocer el dominio del idioma de cada familia para favorecer la dinámica del programa y la comunicación de todos los miembros del grupo.

Algunas **actividades** culturales y sociales **paralelas al programa**, tanto si son organizadas por la entidad como por las propias familias, pueden ayudar a mejorar la relación entre las familias de forma que se extiendan las relaciones de ayuda a otros espacios y momentos, se estrechen vínculos entre ellas y se fortalezca el sentimiento de pertenencia al grupo.

La **difusión del programa** a través de distintos canales de comunicación como la

radio del barrio o la ciudad, carteles publicitarios, folletos y el boca a boca entre familias y agentes de la comunidad aumenta las posibilidades de captar familias que luego se integren en la comunidad. La publicación y el reconocimiento del programa en actos de la entidad y redes sociales también aumenta su difusión.

El trabajo en red entre distintas entidades y organizaciones del entorno permite ofrecer un mejor apoyo a las familias. Se pueden plantear reuniones de coordinación no solo para dar a conocer el programa, sino para mejorar o ampliar espacios de comunicación, la participación, el apoyo y la implicación así como la derivación y participación de escuelas, centros residenciales o servicios sociales, entre otros. Es importante conocer la **variedad de recursos del entorno** tanto físicos como institucionales (funciones, ubicación, objetivos, programas, referentes, etc.) que pueden proveer apoyo en la comunidad.

Es necesario analizar el **impacto del programa en la comunidad**. En ocasiones, el poco tiempo que lleva implantado el programa en la entidad, el periodo en el que se lleva a cabo el programa o los recursos disponibles y necesarios para hacer la difusión, conllevan que el programa no se conozca lo suficiente y no se cuente con los apoyos necesarios que el trabajo en red puede propiciar.



Un paso más

Ayudar a otros para incorporarse en la comunidad

La literatura científica destaca las posibilidades que pueden ofrecer los grupos psicoeducativos de familias más allá del propio objetivo formal con el que se constituyen. Si bien este tipo de grupos son formales porque son liderados por profesionales que persiguen la enseñanza y aprendizaje de competencias parentales, en el seno y desarrollo de estos grupos se establecen relaciones muy positivas entre los participantes que se convierten en conexiones informales. Se trata de relaciones de confianza entre familias con experiencias compartidas y similares.

En este sentido, establecer una conexión informal, menos estructurada y jerárquica entre dos familias es una iniciativa social llamada “Familias de apoyo” que se está afianzando en diferentes países. Cuando una familia ofrece su apoyo

que se está afianzando en diferentes países. Cuando una familia ofrece su apoyo puede inspirar esperanza y optimismo como un ejemplo de alguien que ha pasado por una situación similar; por otro lado, es un apoyo para ellas mismas, ya que “ayudar a otros” está identificado como un factor de protección en procesos de resiliencia familiar (Lietz y Strength, 2011). Distintos autores (Berrick, Cohen y Anthony, 2011; OECD, 2012; Serbati y Milani, 2012) inciden en que el empoderamiento se puede conseguir conectando familias. Este tipo de relaciones previenen la percepción de aislamiento y de experiencia solitaria que sufren algunas familias. Se trata de proporcionar apoyo social y emocional a las familias, defender su voz ante los servicios de protección, ayudar a conectarlas con la red formal e informal y abogar por sí mismas (Frame, Conley y Berrick, 2006; Leake, Longworth-Reed, Williams y Potter, 2012; Lorthridge, McCroskey, Pecora, Chambers y Fatemi, 2012; Nilsen, Affronti y Coombes, 2009).

Por otro lado, empoderar a familias que han consolidado un proceso de mejora para que sean agentes de apoyo puede ayudarles a dotar de un sentido positivo su proceso de superación (Leake et al., 2012; Balsells, Pastor, Mateos, Vaquero y Urrea, 2015). Cuando una familia es capaz de revertir el apoyo recibido en forma de “dar apoyo” a otras familias, eso le ayuda a promover sus fortalezas familiares, dotar de sentido su historia familiar, sentirse útil ayudando a otras familias y sentirse reconfortada por haber superado dicha situación.

En muchos casos se considera a las familias como meros receptores de nuevos aprendizajes (Serbati y Milani, 2012), pero debe ser todo lo contrario. Las familias pueden y deben ser agentes activos y pueden convertirse en familias de apoyo para otras que pasen por una situación similar. Los beneficios contrastados de hacer participar a las familias en todo su proceso, así como los beneficios de que las familias que superan un proceso de dificultad pasen a ayudar a otras familias, vienen subrayados en la OECD (2012): “Engaging families and communities”.

Por todo ello, es importante involucrar a los padres y a las madres que han realizado el programa de educación parental en tareas de captación y divulgación. La conexión informal, menos estructurada y menos jerárquica puede facilitar una visión más posibilista de estos programas, ya que, como dice Leake et al. (2012), puede inspirar esperanza y optimismo como un ejemplo de alguien que haya pasado por una situación similar con un resultado exitoso.



¿Qué puedo hacer?

Familias comprometidas

Esta propuesta consiste en incluir en el grupo alguna familia comprometida que ya haya hecho el programa en ediciones anteriores, reforzando positivamente a dicha familia como experta. Debe ser presentada como una familia que ya ha participado en el programa, y que puede aportar experiencias de mejora a lo largo de las sesiones. Otra variante, si se considera que la participación de la familia experta es oportuna, es que su incorporación en el grupo no se realice en todas las sesiones, sino en aquellas que, previa reflexión, se considere que puede aportar un punto de vista interesante.

Familias mentoras

La incorporación de las familias en la comunidad acostumbra a ser un reto para muchas entidades y familias. El recurso de las familias mentoras traslada la responsabilidad a familias que son referentes de la entidad, que ya han desarrollado el programa y que son un capital valioso que puede ser aprovechado por otras familias que inician su andadura en el programa. La idea es que haya familias que tengan la posibilidad de ser mentoras de otras, empoderando sus capacidades y aumentando las posibilidades de integración en la comunidad.

Familias en cadena

En ocasiones las comunidades se pueden representar como redes pero también como cadenas en las cuales cada miembro o familia conforma un eslabón. Familias en cadena es una propuesta para que las familias se puedan apoyar mutuamente en la realización de favores en cadena, como si de un banco de favores se tratara. La idea es fomentar la integración de las familias en la comunidad aprovechando sus potencialidades y ponerlas al beneficio de los otros miembros de la comunidad.

Testimonios positivos

Se trata de potenciar y empoderar a las familias a través de otras familias que en ediciones anteriores hayan participado en el programa y hayan vivido una experiencia enriquecedora, convirtiéndose en testimonios positivos para nuevas familias. Estos testimonios podrían participar en las reuniones previas, especialmente si son grupales, explicando su vivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson , P. (2000). *Young children's rights: Exploring beliefs, attitudes, principles and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Amorós, P., Balsells, M. À., Buisan, M., Byrne, S. y Fuentes-Peláez, N. (2013). Implementation and Evaluation of the “Learning Together, Growing In Family Programme”: The Impact On The Families. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 120-144.
- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. y Pastor, C. (2011). “Apprendre ensemble, grandir en famille” Programme de soutien socio-éducatif. *La Revue Internationale de L'éducation Familiale*, 30, 61-80.
- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. y Pastor, C. (2015). Aprender juntos, crecer en familia. Un enfoque integral. En *Manual práctico de parentalidad positiva* . Madrid: Síntesis.
- Amorós, P., Byrne, S., Mateos, A., Vaquero, E. y Mundet, A. (2016). “Learning together, growing with family”: The implementation and evaluation of a family support programme. *Psychosocial Intervention*, 25, 87-93.
- Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. y Pastor, C. (2011). *Aprender juntos, crecer en familia*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Azar, S. T., Lauretti, A. F. y Loding, B. V. (1998). The evaluation of parental fitness in termination of parental rights cases: A functional-contextual perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, (1), 77-100.
- Bachman, H. y Chase-Lansdale, L. (2005). Custodial Grandmother's Physical, Mental, and Economic Well-Being: Comparisons of Primary Caregivers from Low-Income Neighborhoods. *Family Relations*, (54), 475-487.
- Balsells, M. A. (2013). El centre és el nen, el focus és la família: treballant les competències parentals. *Butlletí d'inf@ncia*, 73 .
- Balsells, M. À., Pastor, C., Molina, M. C., Fuentes-Peláez, N., Vaquero, E., y Mundet, A. (2013). Child Welfare and Successful Reunification: Understanding of the Family Difficulties during the Socio-Educative Process. *Revista de Cercetare Si Interventie Sociala*, 42, 809–826. <http://doi.org/10.3390/socsci3040809>
- Berkel, C., Mauricio, A. M., Schoenfelder, E. y Sandler, I. N. (2011). Putting the pieces together: an integrated model of program implementation. *Prevention Science*, 12, 23-33.

- Berrick, J. D., Cohen, E. y Anthony, E. K. (2011). Partnering with Parents: Promising Approaches to Improve Reunification Outcomes for Children in Foster Care. *Journal of Family Strengths*, 11(1, artículo 14), 1-13. Recuperado de <http://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol11/iss1/14>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Byrne, S., Rodrigo, M. J. y Martín-Quintana, J. C. (2012). Influence of form and timing of social support on parental outcomes of a child-maltreatment prevention program. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2495-2503. doi: 10.1016/j.chilyouth.2012.09.016
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educacion XXI*, 19(2), 105-126. doi: 10.5944/educXX1.14271
- Consejo de Europa. Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva.
- Dunst, C., Trivette, C., y Deal, A. (1988). *Enabling and Empowering Families*. Cambridge: Brookline Books.
- Frame, L., Conley, A. y Berrick, J. D. (2006). “The Real Work is What They Do Together”: Peer Support and Birth Parent Change. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 87(4), 509-520. doi: 10.1606/1044-3894.3566
- Hart, R. A. (1992). *Children’s Participation from Tokenism to Citizenship*. Florence: Innocenti Research Centre.
- Leake, R., Longworth-Reed, L., Williams, N. y Potter, C. (2012). Exploring the Benefits of a Parent Partner Mentoring Program in Child Welfare. *Journal of Family Strengths*, 12(1, artículo 6), 1-24. Recuperado de <http://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol12/iss1/6>
- Lietz, C. A. y Strength, M. (2011). Stories of Successful Reunification: A Narrative Study of Family Resilience in Child Welfare. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(2), 203-210. doi: 10.1606/1044-3894.4102
- Lin, N., & Ensel, W. M. (1989). Life stress and health: stressors and resources. *American Sociological Review*, 54(3), 382–399.
- Lorthridge, J., McCroskey, J., Pecora, P. J., Chambers, R. y Fatemi, M. (2012). Strategies for improving child welfare services for families of color: First findings of a community-based initiative in Los Angeles. *Children and Youth Services Review*, 34, 281-288. doi: 10.1016/j.chilyouth.2011.10.025

- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2015). "El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva" en *Manual práctico de parentalidad positiva*, Madrid: Síntesis.
- Martín-Quintana, J. C., Cabrera, E., León, E. y Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896.
- Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18 (2), 121-133.
- Mateos, A.; Balsells, M.A.; Fuentes-Peláez, N. y Rodrigo, M.J. (en revisión). A voice to child neglect: The evaluation of a positive parenting programme through art-based research. *Child Indicators Research*
- Nilsen, W., Affronti, M. y Coombes, M. (2009). Veteran Parents in Child Protective Services: Theory and Implementation. *Family Relations*, 58(Diciembre), 520-535.
- OECD. (2012). *Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264123564-en
- Reder, P., Duncan, S. y Lucey, C. (2003). *Studies in the assessment of parenting*. London: Routledge.
- Rodrigo, M. J. (coord.) (2015). *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. FEMP y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de www.familiasenpositivo.org
- Rodrigo, M. J. (2016). Calidad de la implementación de los programas de parentalidad basados en evidencias positivas en España: introducción al número especial, *Psychosocial Intervention*, 25, 63-68.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Correa, A. D., Martín-Quintana, J. C. y Rodríguez-Suárez, G. (2006). Outcome evaluation of a community center-based program for mothers at high psychosocial risk. *Child Abuse & Neglect*, 30(9), 149-164.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Martín-Quintana, J. C., Máiquez, M. L. y Rodríguez-Suárez, G. (2007). Informal and formal supports and maternal child-rearing practices in at-risk and non at-risk psychosocial contexts. *Children and Youth Services Review*, 29(3), 329-347. doi: 10.1016/j.childyouth.2006.03.010
- Rodrigo, M. J., & Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

- Sala-Roca, J., Villalba, A., Jariot, M. y Arnau, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015-1023. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.02.002
- Serbati, S. y Milani, P. (2012). La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. *Minorigiustizia*, 3(4), 111-119. doi: 10.3280/MG2012-003016
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117.
- Tisdall, E. (2017). Conceptualising children and young people's participation: examining vulnerability, social accountability and co-production. *The International Journal of Human Rights*, 21(1), 59-75. doi: 10.1080/13642987.2016.1248125
- Van Bijleveld, G. G., Dedding, C. W. M. y Bunders-Aelen, J. F. G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child & Family Social Work*, 20(2), 129-138. doi: 10.1111/cfs.12082
- Walsh, F. (1998). Editorial: The resilience of the field of family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(3), 269-271.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.
- Whitelaw, S. (1997). Parenting Pioneers and Parenting Teams: Strengthening Extended Family Ties in Family Support. *Journal of Family Strengths*, 2(1, Artículo 6), 1-14. Recuperado de <http://digitalcommons.library.tmc.edu/jfs/vol2/iss1/>

Edición: coordinadores

Texto: los autores

Ilustraciones: Shutterstock

Publicación bajo licencia Creative Commons Reconocimiento - No comercial - Compartir igual



