



EVALUACIÓN 2017

Programa “Aprender
juntos, crecer en familia”
Informe de evaluación
2016-2017



Coordinación del proyecto

Directores

Marc Simón Martínez, subdirector General de la Fundació Bancaria “la Caixa”
Montserrat Buisan Gallardo, directora del Área Pobreza y Salud

Dirección científica

Pere Amorós Martí. Catedrático Universidad de Barcelona.

Gestores Territoriales CaixaProinfància

Ana Bustamante de Prado
Sandra Blanch Vidal
Oriol Campà i Ollés
Carlos Fernández Cárcoba
Josep Oliva Santiveri
Albert Rodríguez Lombarte
Elena Saura Portillo
David Velasco Mata

Equipo Oficina Tècnica

Anna Buscató Costa
Marta González Giró
Irene Parody Herrera

Autores

Universidad de Barcelona

Pere Amorós
Núria Fuentes
Ainoa Mateos
Crescencia Pastor
Anna Mundet

Universidad de La Laguna

M^a José Rodrigo
Sonia Byrne

Universidad de Lleida

M^a Àngels Balsells
Eduard Vaquero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Juan Carlos Martín

Entidades y técnicos participantes

BARCELONA

Associació Compartir-Grup Social Marista

Josep Maria Prats Fernandez
Núria Alós

Casal dels Infants, ASB

Maria Jose Muñoz Contreras
Beatriz Hernan Calleja

Fundació ISOM

Josefa Muñoz Mengual
Gemma Bonsoms Jofre
Marta Garcia Rosa

Save The Children Barcelona

Núria Madrid
Andrea Garrido
Arantxa Sagasti
Cristina Guerreros
Miriam Sánchez

Fundació IRES Barcelona

Judith Lara Medina
Chiara Leoni

LLEIDA

Reintegra Lleida

Gemma Gallart
Mario Castel Ballarin

Prosec Nord LLeida

Mar Català

Fundació Althaia Manresa

Nuria Fuentes Menchaca

BILBAO

Asociación Elkarbanatuz

Raquel Liebana Rodriguez
Miren Esther Mendez Colina

GALICIA

Asociación Igaxes

Ana Martínez Fernández
Malaika Cousillas Figueiras

Asociación Arela

Mª Teresa Celeiro Mallo
Luisa Larrea Barreiro
Mayte Celeiro
Mila Budiño

Fundación Juan Soñador

Olalla Camaño López
Tania Cobas González

CANARIAS

Asociación Hestia

Juan Carlos Martin Quintana
Ágata Ojeda Arnau
Begoña Yoldi León
Verónica Padrón Sánchez
Lourdes de Jesús Quevedo Durán
Nayra Aguilar Aguilar
Desiré Alonso Ortega
Mª de la Luz Medina Cuevas
Aljandro Ros Cruz
Lucía Melián Santana
Sara Nicolau Ramos
Lourdes del Carmen Adán Macías
Idaira Molina Cedrés
Corazón de Jesús Suárez Gil
Iván Martín Rodríguez
Rosario Cruz Peña
Miriam del Mar Cruz Sosa
Aarón Sosa Santana

Radio Eccla. Fundacion Canaria

Francisco Quintana Arencibia
Idaira Pérez Pérez Rocío
Carolina Montesino Rivero
Nicolás Matías González
Dunia del Carmen Rodríguez Navarro
Demelza María Domínguez Marrero

Radio Eccla. Tenerife

Rosa María Cubas Balsa
Carmen Fabiola Álvarez García
Luca Miceli Sopo
María del Cristo Hernández León
María José González Herrera

Aldeas Infantiles

Lorena Español Casal

Daura Atteneri Alonso

MADRID

Cáritas Diocesana de Madrid

Carmen Menéndez
Cristina Benito Alonso
Miriam Lozano
Monica Altuna
Leticia Gorospe

Save the Children

José Miguel García
María Moruno
Rocío Montes
Sara Adrián
Virginia Del Peso
Julia García
Marta Polo

Fundación Amigó

Mar Baena
Gloria Bernal Morales
Judith Magdalena Barrantes Alcantara

Fundación Tomillo

Belén Méndez
Cristina Santamera
Gema García
Tamara Buitrago Ruiz
Estefanía Catalán García

Asociación Valponasca

Mónica Pichardo
Inés Alonso Apausa
Ana Muñoz Mora

YMCA

Davide Bombassei
Cristina Domínguez Montoro
Lorena López Toro
Ana Bermejo Lázaro

MÁLAGA

Asociación TRANS

Inmaculada Ruiz Osorio
Cristina Almodóvar Moreno
Mónica Romera Elvira

Fundación Hogar Abierto

José María Salgado

Alberto Peláez Morales

Asociación INCIDE

María Rodríguez Altuna
Diana Postigo Gómez

Fundación INFANIA

Sandra Camacho Pérez
Ruth Jaime Camuña
Lara Luque Puertas

MURCIA

Asociación Columbares

Úrsula Rocamora Lajara
Virginia Baños Pérez

Cruz Roja Lorca

M^a Del Mar Román Moreno
María Soledad Moreno Abellán

Fundación Cepaim

Pablo Jaquero Milán
Purificación Piñero

Fundación Secretariado Gitano

Moises Moreno
Jesús Salmeron Ruiz
M^a José Navarro Lucas

PALMA DE MALLORCA

Fundación Patronato Obrero

Irene Martín Olmo
Arantza Manchola Díaz

GREC Mallorca

Carme Muñoz González
María Bosch
Gabriel Finozzi
Karen Viviana Frasser Barajas

SEVILLA

Asociación Santiago el Mayor

Raquel Castillo Vela
Carmen Pompa Polo
Inmaculada Aguilar Arrones

Fundación Entre Amigos

Trinidad Díaz

Noelia Vilches

Misión Urbana

Juan Antonio Caro Ortiz
Alejandro Domínguez Martín

Fundación Save the Children

Angela M^a Romero Cantillo
Marcos Romero Montes
Marian Rivas Ramos

Radio Ecce Andalucía

José Manuel Martínez Medina
Amparo Sivianes Barrasa
Rocío Montaña Garzón

VALENCIA

Fundación Secretariado Gitano_ Valencia

Estefanía Delgado Zaragozí
Blanca Cubel Parra
Viviana Calderón Arellano

Fundación Secretariado Gitano_ Paterna

Alfredo Villalba Rubio
Gemma Berja Amaya
Silvia Pujol

Fundación Save the Children

Núria Jiménez
Pedro Manuel Rodríguez

Asociación Alanna

Virginia Sanchis Carpe
Sonia Silvestre Fernández
Norma Gozalvez Huguet

Fundación Cepaim

Marta Senent

Fundación APIP-ACAM

Mercedes Navarrete
Vanessa Gisbert Blay

Asociación Buscant Alternatives

Yordanka Martínez Valle
Natalia Mingo Barea
Dinger Hermoso Castañeda

ZARAGOZA

Asociación María Auxiliadora

Jessica Clemente Marco
Alba Barros Álvarez

Fundación Ozanam

Silvia Bazán Arnaudás
Beatriz Pernaute Moliner
Maria Pilar Martínez Montorio
M^a Petra Used Mingued

Asociación YMCA

Susana Mercadal
Eva López Borrallo
Susana Mercadal Meléndez

Consejería de Educación de Canarias

Rosario Jaén Otero
Maria Luisa Viera Robaina
Francisca Ramírez Martín
Inmaculada Mirabal Socas
María Luisa Ramos Santos
Luz Santana Cabrera
Gloria Raquel Ruiz Rodríguez
María Begoña Urbín García
M. Pino Torres Santana
Natalia Currais Trejo
Francisca Cabrera Suárez
Juana Sánchez Estupiñán
Adelaida Rita Molina González
María Laura León Suárez
Ana Belén Darías Beutel
Isabel Arencibia Custers
Almudena Ruiz Rodríguez
Belinda Gutierrez Molina
María Soledad García Barrera
María Soledad Gutiérrez Gutiérrez
Alicia Machín Ramos
Jesús Toledano Sánchez
María Rosario Hernández Ramoneda
Leonor De Los Ángeles Arroyo Reina
María Del Pino Fabelo Marrero
Belinda González Sánchez
María Jesús China China
Nieves María Remedios Marín
Arabia Domínguez González
Beatriz Martín Martín
Margarita Rodríguez Herrera
María del Rosario de Fátima Ormazábal

Nieves María Díaz de La Cruz
María del Cristo Hernández Rodríguez
Rosa María Granja Perez
Maria Luisa Montilla Díaz
Ricardo Andrés Rivero Pérez
Maite Viteri Berasaluce
Celeste Lopez Verona
Estefanía del C. Concepción Armas
María Teresa González Bornay
Beatriz Machado Álamo
María Soledad Hernández Perdomo
Moisés Pérez González
Carmen Nieves Fernández Díaz
María Angélica Estévez Braun
María Teresa Thadani Cáceres
María Montserrat Ortiz Santana
Yaiza Améscoa Hernández
José Tomás Arencibia Pérez
Inmaculada Díaz Quintana
Francisco David Sánchez Rodríguez
Olga María Segura Acosta
Begoña María Mederos Ossorio
Araceli Pérez Artilés
Nereida Ruiz Martín
Ana Rosa Santana Macías
Natalia Currais Trejo
Araceli Moreno Navarro
Virginia López López
Ana del Rosario García Herrera
María Ángeles López Castellano
Rita María Hernández Martín

Yordanka Sarmiento Campo
Isabel Izquierdo Bravo
Gara Rodríguez Gutierrez
Marcos Moreno Perdomo
Clara Isabel Martín Martín
Ángel Manuel Hernández Hernández
Joaquín Alberto Nuño Ruiz
Ana Teresa Quevedo Santana
Ico Guayarmina Pérez García
María Beatriz Spalletta Neira
María Milagros Yanez Armas
María del Mar Villanueva Tellado
Noemí Suárez Suárez
María del Rosario Clavijo Maza
María Coralia Quiles del Castillo
Teresa Lourdes Báez Arbelo
María Luisa González Méndez
Carmen Dolores Fuentes Garcia
Mercedes Jéssica Rosales Romero
María Teresa Manduca Gómez
Alida Morelva Iriarte Hernández
Daura Mendoza Baquero
Helen Dait Yanes
Zoraida de Armas Ravelo
Alfonso Jiménez Lorenzo
Roberto Viñas Villa
Inmaculada Padilla González
María Remedios León Pérez
María José Pérez Acosta

Otras entidades participantes

CASTILLA LA MANCHA

Fundación Actia Social (Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo)

Diana Gómez Clemente

José María Sánchez Merino

Eduardo Herrera Fernández

Sara Pinilla Tabares

Pilar Rodrigo Naranjo

Daniel López Ruiz

Marina Fernández Carbajo

Alba Salceda Mesa

Noelia Patiño López

Julia Espada Navarro

Jaime Toledano Sánchez

Asociación TSIS

Carmelo Domínguez

Leticia Dargallo Heras

GIJÓN

Ayuntamiento de Gijón

M^a Teresa Busto Suárez

Ana Esmeralda Somoano Gonzalo

Hugo Cuervo Mauri

Cristina Isabel Arribas Díaz

HUELVA

Diputación de Huelva

María Teresa Asuero Martín

Gloria Aymat Carretero

Rocío Domínguez Alfonso

M^a De Mar Vázquez Franco

José Manuel Borrero

Luz Rodríguez Corona

Amelia González Labajo

Cristina Novo González

Reconocimiento – No comercial – Sin obra derivada (*by-nc-nd*): permite utilizar la obra original siempre que se reconozca la autoría, se indique la licencia y el uso de la obra no tenga una finalidad comercial. La creación de obras derivadas no está permitida a priori y, por lo tanto, se requiere la autorización correspondiente.



Como citar este documento:

Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Mateos, A., Pastor, C., Mundet, A., Rodrigo, M^a J., Byrne, S., Balsells, M^a A., Vaquero, E., & Martín, J. C. (2017). *Programa “Aprender juntos, crecer en familia”*: Informe de evaluación 2016-2017. Barcelona: Fundación “la Caixa” y Universidad de Barcelona.

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN.....	11
PRIMERA PARTE: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA	14
1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA	14
1.1. El enfoque de la parentalidad positiva.....	14
1.2. El apoyo a la familia desde la perspectiva grupal.....	17
1.3. La implicación de los padres: una brecha a superar en la educación parental.....	19
2. EL PROGRAMA “APRENDER JUNTOS, CRECER EN FAMILIA”	22
2.1. El marco de referencia el “Programa CaixaProinfancia”	22
2.2. El programa “Aprender juntos, crecer en familia”	23
3. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	26
3.1. Instrumentos de evaluación cuantitativa.....	28
3.2. Instrumentos de evaluación cualitativa	30
3.3. Características de las familias.....	35
3.4. Características de los profesionales	39
4. FORMACIÓN, ASESORAMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS Y LAS PROFESIONALES... 40	
4.1. Cursos de formación de formadores.....	41
4.2. Proceso de asesoramiento y acompañamiento	42
SEGUNDA PARTE: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS (2017)	45
5. CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS DE FAMILIAS	45
5.1. Proceso de captación y selección de las familias	45
5.2. Expectativas de los padres y las madres	47
6. DESARROLLO Y APLICACIÓN PROGRAMA “APRENDER JUNTOS, CRECER EN FAMILIA”	47
6.1. Valoración de la implementación.....	47
6.2. Condiciones óptimas para la implementación	50
6.3.El foco en la figura paterna en el proceso de captación, selección e implementación.....	52
7. CAMBIOS EN LAS COMPETENCIAS PARENTALES VINCULADAS A LOS MÓDULOS.....	55
7.1. ¿Cómo han evolucionado los aprendizajes de los niños y niñas?	55
7.2. ¿Qué han aprendido las madres y los padres de cada módulo?	63
9. CRISTALIZACIÓN DE LOS CAMBIOS.....	72
9.1. ¿Qué cambios se mantienen cuatro meses después de acabar Aprender Juntos, Crecer en familia?.....	72
9.2. ¿Qué Impacto tiene el programa sobre el ajuste familiar, escolar y comunitario del hijo/a?	82
9.3. Tipologías de cambio.....	84

10. GRUPOS DE CONTINUIDAD	86
11. VALORACIÓN Y GRADO DE SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS	87
12. CONCLUSIONES Y RETOS	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

PRESENTACIÓN

Las evaluaciones realizadas a lo largo de estos seis años, han facilitado un gran conocimiento de las características y la evolución que ha tenido el programa “Aprender juntos, crecer en familia” y ello, nos ha permitido ir tomando decisiones sobre unas bases sólidas y seguras. Entre las principales decisiones, podemos destacar:

1.-La mejora y adecuación de diversas actividades del programa original que se han ido incorporando en las diferentes ediciones, así como la creación de un nuevo módulo “Comemos en familia”, resultado de las evaluaciones y aportaciones de los dinamizadores y las familias.

2.-La incorporación del “Programa de Continuidad” para que las familias y los dinamizadores puedan intensificar y facilitar una mayor comprensión y asimilación de los contenidos y objetivos del programa.

3.- Y en este próximo año, se llevará a cabo una formación colaborativa online que pretende fomentar la cultura de la calidad en las entidades a través de un curso avanzado dirigido a los profesionales que han ido acumulando experiencia de gran valor durante la implementación del programa.

Todo ello ha sido gracias al esfuerzo y dedicación de un amplio equipo formado por responsables de la Obra Social “la Caixa” – Área de Pobreza y Salud, responsables de entidades y personas dinamizadores de la Red CaixaProinfancia y de los municipios colaboradores que han aplicado el programa en el conjunto de intervenciones que hacen con las familias que están en situación de vulnerabilidad.

Destacar de forma especial, el esfuerzo y la participación de las familias, tanto de los padres y madres como los hijos e hijas que con sus ganas de mejorar la convivencia familiar han dedicado su tiempo a compartir sus conocimientos, sentimientos y emociones con el resto de familias, sobre lo que puede ser una parentalidad responsable, una parentalidad positiva que ayude a mejorar la convivencia familiar. Sus testimonios y reflexiones han facilitado el desarrollo del programa y nos han permitido poder prever y mejorar futuras aplicaciones del mismo.

El presente informe de evaluación del Programa “Aprender juntos, crecer en familia” presenta unas características que el equipo de coordinación ha valorado como importantes: 1) por un lado, se ha marcado como objetivo del informe recoger y reflejar la evolución de los resultados e impacto del programa de una forma transversal en sus últimas ediciones; 2) por otro lado, se ha tratado de dar mayor voz a los y las niñas, por lo que en la presente evaluación (2016-2017) se ha continuado con la técnica de recogida de información (art based research) con el grupo de niños y niñas , mediante dibujos, con el fin de incrementar sus aportaciones en el estudio evaluativo; 3) se presentan los resultados de una forma gráfica y visual destacando los elementos esenciales.

El programa “Aprender juntos, crecer en familia”, utiliza un doble enfoque: el enfoque de la parentalidad positiva, en que la prevención y promoción son la prioridad en la intervención familiar y el enfoque metodológico del trabajo grupal con las familias. Estos dos enfoques han demostrado por medio de las evaluaciones basadas en evidencias que el programa ofrece una alta eficacia y eficiencia, aspectos sumamente importantes en esta época de crisis en donde hemos de adecuar los recursos a la gran cantidad de necesidades que presentan las familias con sus hijos e hijas.

El programa “Aprender juntos, crecer en familia” impulsado por la Fundación Bancaria” la Caixa” (Obra Social) y coordinado por el Área de Pobreza y Salud ha visto incrementado su participación de una manera considerable y altamente representativa. Se ha pasado de 1270 beneficiarios en el año 2011-2012; a 3648 en el año 2016-17; pertenecientes a la red CaixaProinfancia, otras entidades colaboradoras y los centros de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

La realización de esta evaluación y del proceso de seguimiento y asesoramiento ha sido posible con la participación de 319 profesionales de las diferentes entidades. En este caso junto con los propios dinamizadores y dinamizadoras han llevado a cabo este proceso un grupo de profesores y profesoras pertenecientes a 4 Universidades españolas junto con el grupo de responsables y técnicos de la Fundación Bancaria” la Caixa”.

Este trabajo de intervención familiar, requiere un planteamiento holístico, coordinado y con la colaboración de muchas personas. A todas ellas quiero agradecerles su motivación, dedicación, ilusión y savoir faire que han demostrado año tras año para la mejora del bienestar y convivencia de las familias y sus hijos e hijas.

Dr. Pere Amorós Martí

Coordinador científico equipo evaluación

PRIMERA PARTE: INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

1. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

1.1. El enfoque de la parentalidad positiva

Se ha producido un acuerdo unánime en que el enfoque de la parentalidad positiva define el camino a seguir en los procesos de intervención familiar. Cada vez más son las instituciones y los profesionales que desean desarrollar sus prácticas educativas con la familia desde esta perspectiva.

Para facilitar esta labor, se han elaborado diversos documentos sobre Parentalidad Positiva y Políticas Locales de Apoyo a las familias: Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a), La Educación Parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010b) y Buenas prácticas profesionales para el apoyo de la parentalidad positiva (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2011) que permiten orientar las intervenciones desde la parentalidad positiva.

También, con el impulso de la Federación Española de Municipios y Provincias y el Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, se está desarrollando por un equipo de expertos el documento sobre Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva que está concebido como un recurso para apoyar la práctica profesional con familias desde la perspectiva de la parentalidad positiva (Rodrigo, Amorós, y otros, 2014).

La Guía de Buenas prácticas aboga por que el enfoque de la parentalidad positiva inspire a todos los responsables políticos de la planificación estratégica, la determinación de prioridades políticas, las asignaciones presupuestarias, la distribución de recursos, las relaciones institucionales y el apoyo a los servicios de atención a las familias,

A continuación, se presentan aquellos principios que son los que dan sentido a las buenas prácticas dentro del enfoque de la parentalidad positiva (Rodrigo, Amorós y otros, 2014).

- Concebir la parentalidad positiva como factor de realización y satisfacción personal para los padres, de protección y prevención de problemas en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y como instrumento de cohesión social, promoción de ciudadanía activa y desarrollo de capital humano y social.
- Adoptar un punto de vista ecológico sobre la parentalidad para entender las condiciones que facilitan o dificultan esta labor y promover la corresponsabilidad de la sociedad y el desarrollo de la comunidad.
- Reconocer y respetar la diversidad familiar, socioeducativa, cultural y de género, teniendo siempre en cuenta el interés superior del menor, la satisfacción de sus necesidades y la protección y promoción de sus derechos.
- Proporcionar servicios universalmente accesibles a las familias, siguiendo un principio no estigmatizador y no excluyente, pero asegurando también que lleguen los apoyos a las más necesitadas mediante un principio de universalismo progresivo.
- Favorecer en los servicios de apoyo un enfoque colaborativo y preventivo sobre la familia, de reconocimiento y promoción de sus fortalezas, para fomentar su funcionamiento autónomo y la confianza en sus posibilidades.
- Posibilitar la participación de las familias y la de sus hijos para asegurar que sus puntos de vista y sus necesidades se tengan en cuenta en los servicios de apoyo a las familias.
- Fomentar en el servicio de apoyo a las familias la inclusión de programas de intervención basados en evidencias para padres y madres y para niños y adolescentes, para ampliar el rango de tipos de apoyos prestados.
- Crear espacios de reflexión entre profesionales para posibilitar la identificación, incorporación y difusión de las buenas prácticas en el servicio.
- Identificar las competencias profesionales requeridas para el trabajo integrado con familias, situándolas dentro del marco legal, de las políticas de familia y de los principios deontológicos de los Colegios Profesionales cuyos colectivos trabajan en este ámbito.

- Apostar por la calidad y la innovación de los programas y servicios en los planes y actuaciones de las políticas de apoyo a las familias para que se motive y reconozcan los esfuerzos que se realicen en esta dirección.

Hay que recuperar el trabajo en la comunidad como eje principal de la intervención con las familias. Generar redes de apoyo más allá de lo que son las unidades familiares es una asignatura pendiente de las administraciones locales, ahora más que nunca volcadas en atender situaciones de urgencia. En suma, la parentalidad positiva requiere comunidades desarrolladas con funciones protectoras para las familias. El enfoque de la parentalidad positiva implica necesariamente una clara apuesta en favor de los/as profesionales que trabajan día a día con las familias. La propia Recomendación señala la importancia de contar con buenos profesionales y buenos servicios para poder llevar a cabo la importante labor de apoyar a las madres y a los padres, de modo que se garantice el buen ejercicio de la parentalidad.

Así, esta Recomendación propone directrices para los/as profesionales y los servicios entre las que se destacan las siguientes: el principio de igualdad y accesibilidad que subyacerá a cualquier medida tomada; el principio de alianza y colaboración con los responsables del cuidado de los hijos e hijas, que supone un reconocimiento de la experiencia de éstos; la cooperación y coordinación interdisciplinar entre entidades, facilitando el compartir los medios y trabajando en una red interdisciplinar; el incremento de la confianza de las familias en sí mismas evitando crear una dependencia excesiva con el servicio; las intervenciones basadas en promover las fortalezas y los recursos de las familias; y, por último, la formación inicial y continua de los/as profesionales y la continuidad de las acciones que lleven a cabo en sus respectivos servicios.

El programa “Aprender juntos, crecer en familia” responde, por una parte, a los principios rectores que deben inspirar el desempeño de la tarea educadora desde una perspectiva de la parentalidad positiva. Y por otra, al desarrollo de las diferentes sesiones y actividades desde la perspectiva del trabajo en grupo.

1.2. El apoyo a la familia desde la perspectiva grupal

Hoy en día, la intervención en grupo se muestra como una de las opciones metodológicas claves en la atención a las familias. La intervención en grupo posee un elevado valor como contexto y vehículo de procesos de cambios psicosociales, personales, interpersonales, y a nivel de la comunidad (Lewis, 2007). En su desarrollo se ponen en marcha los procesos de ayuda mutua que afectan a la capacidad de influencia y al apoyo entre las personas.

Diversos autores enmarcan el fenómeno de la ayuda mutua, entendida tanto como el proceso mediante el cual las personas establecen relaciones de colaboración, apoyo y confianza, como la condición que hace posible el poder transformador de las experiencias de grupo (Shulman y Gitterman, 2005; Larkin 2007, Bartone et al 2008). Steinberg, (2010) describe la ayuda mutua como el elemento catalizador que señala que un trabajo en grupo eficaz se está llevando a cabo.

Por otro lado, la participación en grupo ayuda a romper el aislamiento, a establecer relaciones de calidad, a restablecer la pertenencia social, así como también a obtener apoyo para satisfacer las necesidades y afrontar los cambios (Larkin 2007). También proporciona un sentimiento de esperanza que contrarresta los síntomas depresivos derivados de las pérdidas y otras experiencias traumáticas y alienta el intercambio intenso de emociones y de nuevas formas de hacer frente a los acontecimientos en situaciones de dificultad (Segrits, 2008).

La mejora de la autopercepción y la redefinición de la identidad social se consiguen mediante diversos aspectos del proceso de grupo como la facilitación de apoyo, las estrategias de enfrentamiento y las habilidades sociales necesarias para superar situaciones adversas de la vida. El énfasis se sitúa en ayudar a los miembros a incorporar las experiencias positivas para utilizarlas fuera de éste y, facilitar el poder colectivo para influir y modificar los contextos más próximos (Alissi, A, 2001)

La atención en grupo con familias que sufren diferentes adversidades es una dimensión de la práctica profesional que incrementa la capacitación y el apoyo social de los padres o cuidadores. El formato de grupos de familiares ofrece valiosas oportunidades para ayudar a las familias mediante la significación de sus fortalezas, a reducir el estigma y la sensación de aislamiento social (Lemmens et al., 2009). Dichas estrategias de grupo se planifican para ayudar a las familias a desarrollar conocimientos y habilidades para hacer frente con un mayor potencial a los problemas sociales, a las transiciones de desarrollo y las crisis vitales.

Otro de los aspectos destacables de los beneficios de las intervenciones de grupo se sitúa en la relación profesional, las interacciones, la expresión de emociones y el clima de intensa intimidad que se produce entre los miembros del grupo y el profesional, promueven un cambio significativo en las relaciones profesionales. La cercanía de las interrelaciones y el esfuerzo cooperativo creadas en una intervención de grupo modifican las percepciones previas que los profesionales tienen sobre los miembros del grupo (Parra, 2012). Las dimensiones relacionales inherentes a los procesos de grupo transforman las relaciones profesionales asimétricas en relaciones igualitarias: el cambio que se produce es fruto de la responsabilidad compartida entre los miembros del grupo y el profesional conductor.

La intervención grupal, como consecuencia de su enfoque capacitador, rompe con los modelos profesionales que tienden a la victimización, la infantilización y a la perpetuación del estigma hacia las personas sujetos de los programas de atención social (Le Bossé, 2003), al proporcionar un escenario en el que los cambios son examinados, identificados y reflexionados en una posición dialéctica, igualitaria y de proceso entre los participantes en el grupo y el profesional que lo acompaña. Identificar las fortalezas de los miembros del grupo genera la confianza en las mismas desde todos los prismas de la interdependencia que la experiencia en grupo provoca. Como sugieren Henry, East y Schmitz (2004), por su misma naturaleza, la metodología de grupo transmite esperanza, ya que supone centrar la atención en la autoestima y la confianza de la persona en sí misma, en la construcción de destrezas y en la integración de las personas en un colectivo.

1.3. La implicación de los padres: una brecha a superar en la educación parental

Las nuevas formas de entender la educación familiar y los postulados de la parentalidad positiva sobre la corresponsabilidad familiar apuntan a la necesidad de examinar cuál es la implicación de los padres (varones) en los programas de educación familiar, en general, y en particular en los casos de familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad. El reto es conseguir una mayor implicación en la crianza y le educación de los hijos basada en la equidad y la co-responsabilidad, superando modelos que sitúan el rol de los padres en el sustento económico o en un rol de “ayuda” en esta tarea.

La literatura previa se ha encargado de estudiar este tema como una de las líneas prioritarias (Berlyn, Wise, & Soriano, 2004; Stahlschmidt et al., 2013) tratando de determinar los beneficios de implicar a los padres en los servicios sociales y conocer cuáles son las mejores estrategias para hacerlo (Berlyn et al., 2004). Los resultados aspiran a fundamentar políticas y servicios que incorporen cambios significativos en esta dirección y que repercutirán sobre la vida de los niños.

Beneficios de implicar a los padres en los programas de educación parental y en los servicios sociales

La implicación de los padres en la crianza y educación de sus hijos tiene unos efectos positivos en los niños (Berlyn et al., 2004; Deave & Johnson, 2008; Fuentes-Peláez et al., 2013; May & Fletcher, 2013) (Stahlschmidt et al., 2013). Según la revisión de (Berlyn et al., 2004) los hombres son tan capaces como las mujeres en la provisión de respuestas parentales que sean sensitivas, responsivas, “nutrientes” y estimuladoras. Un ejemplo de ello es el modelo que describe Lamb (2004) diferencia tres dimensiones en la implicación de los padres: a) interacción e implicación (gastar tiempo en la interacción cara a cara); b) accesibilidad (tiempo invertido en las tareas domésticas o en la proximidad con el niño, pero no interactuando cara a cara); y c) responsabilidad (cuando el padre toma responsabilidad en el bienestar del niño).

Además de los beneficios en los niños, también se confirman los beneficios en los propios padres, ya que éstos incrementan su conocimiento, sus habilidades parentales y sus estrategias de resolución de problemas, a la vez que les ayuda a conectar con la comunidad (Berlyn et al., 2004; Lee et al., 2012). Por ejemplo, Lee et al. (2012) encuentra que los padres valoran muy positivamente la importancia de que se facilite información en la transición hacia la paternidad, en especial en la co-parentalidad, en la comunicación y el desarrollo del niño, así como el uso apropiado de la disciplina

Barreras que limitan la participación de los padres en los programas de educación parental

Entre las posibles barreras (Fuentes-Peláez et al., 2013) identifican dos focos según su origen: internas y externas. Entre las barreras internas situaríamos aquellas que tienen que ver con la falta de conciencia de su rol parental (Bayley, Wallace, Choudhry, & Kubra, 2009); con sus expectativas de implicación (sería barrera cuando son bajas, y al contrario facilitador cuando son altas), y por la poca motivación por las actividades de la crianza que asocian a la atención básica (mientras que sí lo están por las emocionales y las educativas) (Berlyn et al., 2004). En este sentido, los mismos autores apuntan que las preferencias de los padres en cuanto a soporte o tipo de servicios, se decanta por programas menos estructurados y actividades manipulativas frente a los programas formales (Berlyn et al., 2004). Además, Lee et al. (2012) apunta que los padres tienen tendencia, respecto a los asuntos de parentalidad, a confiar más en las fuentes informales (p.ej. pareja/mujer u otros miembros de la familia) que en las formales (p.ej. trabajadores sociales).

Entre las barreras externas aparecen relacionadas con el desconocimiento que tienen los profesionales de las necesidades de los padres (May & Fletcher, 2013) y los servicios muy orientados a las mujeres que puede resultar excluyente para los hombres (Bayley et al., 2009). En este sentido, Scourfield et al. (2012) concluyen tras la evaluación de un programa cuyo objetivo es incrementar la implicación de los padres en las intervenciones de los servicios de protección uno de los resultados más relevantes es el

efecto que tiene el programa en las percepciones y actitudes de los profesionales, produciéndose un cambio de éstas tras la ejecución del programa.

Estrategias para incrementar la implicación de los padres en los programas de educación parental

Atendiendo a los efectos positivos descritos, los servicios y los programas de educación parental devienen claves para dar soporte a los padres en estos temas, incrementar su conocimiento y también su confianza. Además, Berlyn et al. (2004) hacen notar que precisamente los padres que más se beneficiarían de estos servicios son los que menos acceden a ellos, por lo que reflexionar sobre como acercar estos programas a los padres se vuelve prioritario. Los estudios concluyen que se recomienda la implicación de los padres en los programas de educación parental incluso antes del nacimiento (Bayley et al., 2009; Deave & Johnson, 2008; Fuentes-Peláez et al., 2013).

Sobre la metodología más apropiada (Nolan, 2012) recomienda fundamentar las actuaciones en estrategias que permitan a los participantes reconocer sus necesidades y compartir su conocimiento y habilidades con los otros participantes.

(Berlyn et al., 2004) afirman que los servicios que mejor funcionan para “enrolar” a los padres, son aquellos que se dirigen específicamente a ellos.

Las estrategias que (Berlyn et al., 2004) (Stahlschmidt et al., 2013) recomiendan son:

- Ofrecer horas flexibles de los servicios y programas
- Ofrecer facilidades e incentivos o vincularlos a otros programas que valoren los padres (por ejemplo, empleo)
- Evitar las preconcepciones negativas de los profesionales hacia los hombres y hacia su implicación en las tareas parentales.
- Observar y creer en sus potencialidades para generar un marco de actuación apreciativo
- Emplear a hombres como facilitadores, que sean padres también y que puedan intercambiar sus propias experiencias.

- Crear una imagen del programa (del servicio) que incluya a los hombres y se difunda en los espacios donde se encuentran.
- Estrategias específicas para invitarlos a participar en los programas: a partir de contactos ocasionales, de reuniones informales, o por medio de otros padres que participen en los programas.
- Focalizarlo en colectivos concretos.
- Reconocer las necesidades de los hombres y que éstas se incluyan en los contenidos de los programas con un lenguaje amable con los hombres (male-friendly language)
- Crear espacios donde los hombres se sientan confortables (male friendly spaces).
- Incluir la evaluación de este aspecto en los programas.

2. EL PROGRAMA “APRENDER JUNTOS, CRECER EN FAMILIA

2.1. El marco de referencia el “Programa CaixaProinfancia”

El programa “Aprender juntos, crecer en familia” hay que enmarcarlo dentro del denominado *Programa CaixaProinfancia* que es una iniciativa de la Obra Social “la Caixa” que facilita la promoción y el desarrollo integral de la infancia y las familias en situación de pobreza y vulnerabilidad. Tiene una vocación transformadora dado que, mediante una cartera de ayudas y de servicios, favorece a la infancia y a sus familias, para que tengan un desarrollo más pleno y no sufran las carencias que comportan la pobreza y la exclusión social.

Después de tres años de funcionamiento y de un riguroso proceso de evaluación la Obra Social “la Caixa” se planteó la continuidad de este trabajo adoptando un nuevo reto: la elaboración de un “Modelo de acción socioeducativa” que garantice una visión holística de todo el programa y que mejore la eficacia y la eficiencia de los resultados (Riera, Longás, Boadas, Civis, Andrés, González, Curó, Fontanet y Carrillo, 2011). Una de las propuestas de innovación de este modelo fue la elaboración de un programa destinado a padres, madres, hijos e hijas para la promoción del desarrollo, el bienestar y la convivencia de

aquellas familias con hijos entre los 6 a los 12 años, mediante el fomento de las relaciones positivas entre progenitores e hijos e hijas.

2.2. El programa “Aprender juntos, crecer en familia”

El Programa “Aprender juntos, crecer en familia” (Amorós, Rodrigo, Balsells, Fuentes-Peláez, Mateos, Pastor, Byrne, Martín y Guerra, 2011) surgió para satisfacer esta demanda del proceso de evaluación realizado. Fue elaborado por 10 profesores universitarios pertenecientes a 4 Universidades españolas (Barcelona, La Laguna, Lleida y Las Palmas de Gran Canaria).

Objetivos del Programa

El objetivo general del programa es la promoción del desarrollo y de la convivencia familiar en la transición de los 6 a los 12 años mediante el fomento de las relaciones positivas entre padres e hijos de acuerdo con el ejercicio de una parentalidad positiva. Es esta una edad clave para fortalecer las competencias en los niños y prevenir problemas de comportamiento y estilos de vida inadecuados en la adolescencia.

Los objetivos específicos corresponden al desarrollo de cada uno de los módulos del programa que se corresponden con los principios de una parentalidad positiva.

- Promover *vínculos afectivos*, estables y sanos entre padres e hijos, para el desarrollo personal y social.
- Fomentar unas *relaciones educativas* en donde se adquieran normas y valores, se negocien las responsabilidades y se establezca la supervisión adecuada.
- Desarrollar un *clima de comunicación* basado en la accesibilidad, la disponibilidad de los padres, la escucha activa y el debate argumentado.
- Promover la *organización familiar* basada en la corresponsabilidad, en la igualdad de género, el apoyo parental a las tareas escolares para su adaptación a la escuela y la regulación en el uso de las TICs.

- Crear y fortalecer hábitos saludables, actividades de ocio y el uso de recursos en el entorno comunitario, que permitan consolidar *estilos de vida positivos* en el niño y en toda la familia.
- Fomentar la autoeficacia y el uso de estrategias adecuadas para *gestionar el estrés parental y familiar* asociado al desarrollo del niño y de las tareas familiares con el fin de propiciar una percepción optimista y satisfactoria de la vida en familia.

Los objetivos responden a una visión holística del proceso de desarrollo de la convivencia familiar desde una triple dimensión:

- Dimensión emocional que pretende ayudar a manejar las emociones.
- Dimensión comportamental que permite afrontar de forma competente las situaciones por medio del desarrollo de habilidades.
- Dimensión cognitiva que facilite una mayor comprensión del proceso de convivencia familiar.

Estructura del programa

Módulos

El programa está compuesto por 1 sesión preliminar y 8 módulos. A su vez, cada uno de los módulos se estructura en 2 sesiones para los padres y madres, 2 sesiones para los hijos e hijas y 2 sesiones para el conjunto de la familia.

Así pues, el programa, en su conjunto, se estructura en 1 sesión inicial y 16 sesiones con los siguientes contenidos:

- Módulo 1. Mostramos afecto en la familia.
- Módulo 2. Educamos a nuestros hijos e hijas.
- Módulo 3. Aprendemos a comunicarnos en familia.
- Módulo 4. Comemos en familia
- Módulo 5. Conectamos con la escuela.
- Módulo 6. Disfrutamos juntos en familia.
- Módulo 7. Afrontamos los problemas cotidianos.
- Módulo 8. Recuerdos de lo aprendido

Materiales y recursos

El Programa dispone de un conjunto de materiales y recursos para facilitar su aplicación y evaluación:

- Manual para las personas dinamizadoras, módulos y fichas de trabajo y fichas de evaluación del programa (en formato papel y pen-drive)
- Recursos audiovisuales (en formato pen-drive)
- Libro de trabajo para padres y madres.
- Libro de trabajo para hijos e hijas.
- Guía para la implementación y evaluación.

Estrategias y técnicas

Los contenidos del programa están estructurados en objetivos, con sus actividades y estrategias. El conjunto de técnicas y estrategias están seleccionadas para la aplicación de los contenidos de forma grupal. Las técnicas utilizadas son las siguientes:

- Exposición oral.
- Ejercicios escritos.
- Diálogos simultáneos.
- Discusión dirigida.
- Trabajo en grupo.
- Lluvia de ideas.
- Historias animadas y viñetas (estudio de casos o situaciones).
- Juego de roles.
- Vídeo-Forum.
- Fantasía guiada.

Composición de los grupos

El programa está diseñado para su aplicación grupal. El número de participantes puede oscilar entre 8 y 16 participantes en el grupo de adultos y un número similar en el grupo de sus hijos e hijas. Existirán 3 tipos de grupos:

- grupo de padres y madres.
- grupo de hijos e hijas.

- grupo de familias (suma de los componentes de los dos grupos anteriores).

Otros módulos.

Junto con estos 8 módulos el programa dispone de una sesión inicial para facilitar el conocimiento y la comunicación entre los diferentes participantes y el módulo 8. *Recuerdos de lo aprendido*, que se aplica a los 4 meses de haber finalizado los primeros 7 módulos. En este módulo se evalúa la cristalización de los conocimientos, las actitudes y las competencias adquiridas a lo largo del programa. En el curso 2016-2017 se ha incrementado el programa con un nuevo Módulo titulado “Comemos en familia”.

3. DISEÑO DE LA EVALUACIÓN

Un elemento distintivo de este programa es que ha sido sometido a un proceso de evaluación, lo que atestigua el creciente desarrollo de programas grupales de educación parental basados en evidencias (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a),(Rodrigo, M.J., Almeida, Spiel y Koops 2012).

Se ha optado por un enfoque metodológico mixto, conjugando métodos cuantitativos y cualitativos, que es muy novedoso en la evaluación de programas, aunque ya cuenta con una cierta trayectoria en el campo de la investigación en general. En primer lugar, con este método se logra una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno a estudiar, lo que permite, a su vez, llegar a un nivel mayor de teorización o lo que es lo mismo, de formalización del conocimiento obtenido tras su aplicación. Asimismo, permite obtener datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de puntos de vista, aunando las ventajas de la metodología cuantitativa y cualitativa.

En particular, se ha elegido un diseño de triangulación concurrente que permite obtener los datos de modo independiente con el fin de poder alcanzar un mayor grado de confiabilidad en los datos obtenidos y una mayor profundización en los mismos.

El diseño del programa prevé cuatro momentos para la realización de las mediciones: Inicial, Proceso, Final y Seguimiento. La fase inicial corresponde al comienzo del programa, ya sea antes del comienzo de las sesiones como en la sesión 0. La fase del proceso se entiende hacia la mitad del programa, esto es a la terminación del Módulo 3 (sesión 6). La fase final corresponde a la terminación del Módulo 6 (sesión 12) que es donde se produce el final de las sesiones continuadas semana a semana. Por último, la fase de seguimiento, después de los cuatro meses sin programa, se desarrolla en el Módulo 7 (sesión 14).

El diseño cuenta con el grupo total de participantes que lo constituye aquellas familias usuarias de las entidades colaboradoras en el proyecto CaixaProinfancia que tienen hijos e hijas entre 6 y 12 años de edad, ambos inclusive. Puede tratarse de familias que presentan un continuo de necesidades de muy variado signo, pero muy especialmente aquellas relacionadas con la búsqueda de apoyo psicoeducativo para mejorar el funcionamiento de la familia, en particular, las relaciones educativas padres e hijos.

En toda evaluación hay que tener también en cuenta las condiciones del proceso en que se ha implementado el programa. De este modo podemos conocer qué condiciones del programa son las más óptimas y cómo se ha llevado el proceso de cambio tanto en las familias como en los dinamizadores ya que ambos han participado en el programa y han desarrollado experiencias de aprendizaje en el mismo. Para ello se han elaborado fichas y se han realizado grupos de discusión, triangulando el punto de vista de las familias, de las personas dinamizadoras y de las entidades. Es aquí donde se ha empleado la metodología cualitativa. Los grupos de discusión permiten establecer un diálogo entre los participantes, captar las intersubjetividades y profundizar en los temas que se proponen a discusión, a la vez que puede suponer para los participantes una concienciación respecto al tema.

El acceso a los participantes en los grupos de discusión de seguimiento, se realizó mediante un muestreo aleatorio de 2/3 familias (padres e hijos) de cada uno de los grupos programa de las diferentes ciudades participantes en el *Programa CaixaProinfancia*. Para desarrollar los grupos de discusión se elaboraron expresamente

una serie de guiones con el fin de obtener una visión clara y concisa de la realidad que nos ocupa. La elaboración de los instrumentos incluyó aquellos elementos que, fruto de la revisión documental y de la literatura científica, se detectaron como claves y se adaptaron las preguntas a los contextos y a las personas a las que se pensaba entrevistar. Así se elaboraron los guiones para los grupos de dinamizadores, familias (padres y madres) e hijos e hijas. El análisis de contenido ha sido la parte metodológica fundamental para analizar las transcripciones de los grupos de discusión de dinamizadores, familias e hijos, entendido como una forma de obtener pautas o lógicas de interpretación mediante el tratamiento sistemático de la información.

3.1. Instrumentos de evaluación cuantitativa

1) *Perfil sociodemográfico de las familias (inicial)*

Es una ficha elaborada por el equipo de investigación del programa que se cumplimenta con los datos relativos a los participantes, facilitando algunos datos sociodemográficos personales como son: sexo, edad, número de hijos, zona, estado civil, tipología de familia, nivel educativo propio y de la pareja, situación económica y laboral tanto propia como de la pareja, enfermedades significativas de los miembros de la familia e Identificación de otros servicios proporcionados a esta familia desde el programa general de Proinfancia.

2) *Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial (inicial)* (Martín, Rodrigo y Rodríguez, 2002).

Este protocolo evalúa el nivel de riesgo psicosocial de las familias cumplimentado por el técnico o el mediador que implementará el programa al inicio del mismo. Analiza indicadores con respuestas si/no en diversas áreas: factores sociodemográficos, red social familiar; organización familiar y condiciones domésticas); historia de maltrato del cuidador y características personales; calidad de la relación con la familia, prácticas educativas inadecuadas y problemas de adaptación en los hijos (6 ítems; ej., problemas de conducta en el hijo, problemas emocionales).

3) *Escala de valoración de la implementación*

Esta escala de 23 ítems elaborada ex profeso por el equipo de investigadores del programa para la primera evaluación del programa llevada a cabo en el año 2012, evalúa una serie de actividades en las que el profesional debe valorar el nivel de frecuencia con el que se han realizado las mismas en las fases preparatorias del programa y durante la impartición del mismo en una escala de 5 puntos, donde 1 indica “nada”, es decir, que no se ha realizado en ningún momento, y 5 indica “mucho”, es decir, que realizaba esa acción con mucha frecuencia. La escala contiene 8 actividades de implementación relativas al propio programa (vg., “Se ha publicitado el programa”, “se están manteniendo con fidelidad los contenidos y metodología del programa”), 8 actividades relativas a los participantes (vg., “Se han hecho entrevistas previas con las familias para organizar los grupos”, “Se han hecho preparativos con las familias para tomar café o refrescos durante el descanso”); y 7 actividades respecto a los profesionales y el servicio (vg., “Se ha conseguido mantener a la misma persona dinamizadora durante el programa”, “Algunas familias vienen derivadas de otros servicios”).

4) *Escala de conocimientos y capacidades en parentalidad positiva (inicial y final)*

Este instrumento elaborado ex profeso para la evaluación de continuidad del programa tiene como objetivo conocer el cambio que se observa en las familias respecto a sus conocimientos y capacidades relacionadas con los objetivos a alcanzar en los seis módulos de contenido del programa: Mostramos afecto en la familia, Educamos a nuestros hijos, Aprendemos a comunicarnos en familia, Conectamos con la escuela, Disfrutamos juntos en familia y Afrontamos los retos cotidianos. El instrumento consta de preguntas abiertas que el profesional realiza a las familias para que pueda indagar el grado de desarrollo de conocimientos y capacidades parentales alcanzados en cada uno de los diferentes módulos. Posteriormente el profesional, a partir de las respuestas de la familia, deberá anotar su valoración de dichos conocimientos y capacidades con una escala de 1 a 5 puntos.

5) *Escala de Satisfacción con el programa de intervención (Almeida, Alarcão, Brandão, Cruz, Gaspar, Abreu-Lima & Ribeiro dos Santos, 2008).*

A través de esta escala de 44 ítems valorados según una escala de 1 a 5 se evalúa la satisfacción de los participantes con el programa. Se valoran varias dimensiones de la intervención: los aspectos logísticos (4 ítems), la estructura del programa (8 ítems), los contenidos del programa (5 ítems), la dinámica del grupo (6 ítems), la actuación del dinamizador (6 ítems), los cambios ocurridos a nivel personal, social y familiar (7 ítems), y la valoración general del programa (8 ítems).

3.2. Instrumentos de evaluación cualitativa

Grupos de discusión

En coherencia con la metodología empleada, se eligió los grupos de discusión como estrategia de recogida de información. Estos permiten establecer un diálogo entre los participantes, captar las intersubjetividades y profundizar en los temas que se proponen a discusión, a la vez que puede suponer para los participantes una concienciación respecto al tema (Padilla, 1993). Además, los grupos de discusión son útiles, entre otros momentos, en el estadio preparatorio de la investigación o en un estadio de generación del conocimiento (Wilkinson, 2003).

Según Vaughn et al. (1996) hay dos elementos esenciales en los grupos de discusión, el primero es un guion de preguntas para la persona dinamizadora que prepara el encuentro y el segundo, es la selección de las personas participantes para lograr su percepción, actitud o sentimiento sobre un tema determinado respondiendo al objetivo de la investigación.

Para desarrollar los grupos de discusión se elaboraron expresamente una serie de instrumentos (guiones) con el fin de responder a los objetivos propuestos en el análisis de necesidades y poder obtener una visión clara y concisa de la realidad que nos ocupa. La elaboración de los instrumentos incluyó aquellos elementos que fruto de la revisión documental y de la literatura científica se detectaron como claves y se adaptaron las preguntas a los contextos y a las personas a las que se pensaban entrevistar. Así se elaboró los guiones para los grupos de dinamizadores y familias (padres y madres).

Las guías están dirigidas a los moderadores del grupo de discusión para ayudarles en el desarrollo del mismo de una forma estructurada, invitando a los participantes a reflexionar y dialogar sobre las anteriores cuestiones. El conjunto de instrumentos está formado por unas fichas identificativas del grupo y de sus participantes, por una introducción y por las propias preguntas para la discusión.

En la ficha identificativa del grupo se recogen datos descriptivos, como son la fecha de realización del grupo de discusión, el lugar, el número de participantes, el tiempo de duración y otros comentarios destacados por el moderador referente al clima grupal, incidencias, etc.

En la introducción de los guiones se explica su sentido, se propone un texto para ayudar a la persona dinamizadora (moderador) a introducir el grupo de discusión, así como, se recuerdan unas líneas básicas para el desarrollo del grupo como son: agradecer la colaboración, asegurar la confidencialidad de los participantes, recordar el respeto a todas las aportaciones de las personas participantes y empezar por una pequeña presentación de cada participante.

Entrevista a niños y niñas mediante Art-Based Research (ABR)

La entrevista semiestructurada utiliza la metodología usada se ha denominada *Arts-based research* (ABR) y consiste en dar voz a las personas, especialmente a los niños y niñas a través de actividades creativas estructuradas, especialmente, a través del dibujo. Esta metodología permite que los niños puedan expresar sus vivencias personales de manera más libre y personalizada. Así mismo, el dibujo como estrategia de expresión permite crear una situación en la que el niño comunica sin una intervención excesiva del adulto.

Weber y Mitchell (1996) sugieren que las formas en que las imágenes crean significado son un proceso dinámico que implica "negociación dialéctica" o una interacción entre la persona que dibuja y el contexto social en el que se encuentran en un momento dado. En consecuencia, es preciso poder comentar los dibujos para clarificar el sentido por el

cual ha sido dibujado, evitando caer en falsas interpretaciones, distorsiones y proyecciones realizadas por el adulto.

Este año 2017 se ha continuado con la metodología evaluativa con los niños y las niñas por diferentes motivos que detallamos a continuación:

- a) Porque los grupos de discusión basados únicamente en el diálogo nos ha proporcionado información en algunas ocasiones escasa o limitada (por la propia etapa evolutiva) en las anteriores ediciones.
- b) Porque actualmente se dispone de investigaciones que señalan que el dibujo es una manera de hacer investigación con niños/as que les permite comunicar “sus experiencias” de manera más efectiva. El dibujo permite expresar a los niños estados emocionales y experiencias personales difíciles de contar con la palabra (Weber & Mitchell, 1996).
- c) Los dibujos posibilitan la comunicación de sus experiencias en sus propios términos, y los animan a participar, mediante el dibujo, a través de los grupos de discusión ofreciéndoles la oportunidad de hablar si lo desean. Se trata de hablar desde la metáfora y su potencial comunicativo. Después se pide que expliquen el significado para no caer en falsas interpretaciones.
- d) A través de este tipo de datos (ABR) se gana en calidad de la información que se recoge. Hay una gran variedad de información.
- e) A pesar de las limitaciones, la metodología ABR es más inclusiva porque se involucra incluso a niños que son más reticente en participar en otras técnicas de recogida de datos.
- f) Además, en esta línea, comentar la potencialidad que ofrece esta técnica en cuanto que cualquier niño, de cualquier edad, sabe dibujar, sin embargo, no todos se saben expresar verbalmente con la misma madurez o grado de reflexión. Desde nuestra perspectiva, el dibujo es una forma de texto y, por tanto, puede ser leído por el niño, es decir, el adulto no interpreta, sino que el niño te lo explica, lo lee (Weber & Mitchell, 1996).

Procedimiento

El acceso a los y las participantes en los grupos de discusión de seguimiento, se realizó mediante un muestreo aleatorio de 2/3 familias (padres e hijos) de cada uno de los grupos programa de las diferentes ciudades participantes en el Programa CaixaProinfancia. Se realizaron un total de 48 grupos de discusión repartidos en las diferentes ciudades participantes. De ellos 21 grupos de discusión con los técnicos, 17 grupos con los padres y madres seleccionados al azar y 10 grupos de niños y niñas.

El acceso para desarrollar las entrevistas con los niños y las niñas mediante ABR, consistió en constituir un total de 10 grupos de entre 3 y 5 niños y niñas, ya que la literatura avala que los pequeños grupos de discusión con tres niños es la técnica más apropiada para entrevistar a los niños/as de cinco a seis años de edad, especialmente cuando queremos preguntar sobre los conocimientos o el grado de satisfacción respecto a algo (Mauthner, M. 1997; Leitch and Mitchell, 2007).

La dinámica para desarrollar la entrevista mediante ABR ha constado de dos partes:

- 1) Una primera, donde se pidió a los niños que realizaran un primer dibujo en base al enunciado: ¿De todo lo que has aprendido en este curso (o estos días que has venido), podrías dibujarme lo que más te ha gustado?
De esta manera, se pretendía recoger información sobre los aprendizajes más significativos, así como, la propia vivencia de su participación en las sesiones grupales. Así se pudo recabar información tanto cognitiva (aprendizajes) como actitudinal y comportamental (vivencia).
Una vez dibujado, se comentó el dibujo con el niño/a (indagando sobre qué quería expresar sin hacer una interpretación como adulto). Para ello, el entrevistador/a deberá animó a cada niño/a, mediante preguntas, a que explicara su dibujo y lo que representaba para él o ella.
- 2) Una segunda parte de la entrevista, dónde se pidió a los niños/as que nuevamente, siguiendo el mismo procedimiento que en la parte anterior, realizaran un dibujo siguiendo las indicaciones ¿de todos los cambios que ha habido en ti y/o en tu casa me podrías dibujar aquel cambio más importante

o el que te ha gustado más que pasara? Si tuvieras que explicarle a tu amigo/a qué ha cambiado en tu casa desde que acudís al grupo, ¿qué dibujaríais?

De esta manera, se pretendía captar los cambios que se hayan producido en el ejercicio de la parentalidad, la dinámica familiar, etc.

Una vez dibujado, se siguió el mismo procedimiento de análisis del dibujo que ha quedado descrito anteriormente.

Es importante señalar, que las entrevistas mediante ABR fueron, ya que después la conversación verbal entorno al dibujo se transcribió para su posterior análisis de contenido. Además, se recogieron las producciones creativas de los niños y niñas para ilustrar los resultados.

Análisis de contenido

El análisis de contenido ha sido la parte metodológica fundamental para analizar las transcripciones de los grupos de discusión (dinamizadores y familias) y las entrevistas grupales con los hijos e hijas, entendido como una forma de obtener pautas o lógicas de interpretación mediante el tratamiento sistemático de la información. Este análisis pretende realizar inferencias válidas y fundamentadas. Para desarrollar el análisis de contenido, se ha utilizado el programa informático Atlas Ti 6.2. Esta herramienta informática nos ha facilitado el análisis de un gran volumen de datos cualitativos.

El análisis previo de la bibliografía en la promoción de la parentalidad positiva nos ha permitido elaborar previamente al análisis de las informaciones textuales unos primeros códigos; esta orientación en el proceso de análisis textual se llama "bottom-up". Así pues, la primera fase de análisis ha sido de tipo textual, es decir, se han seleccionado párrafos, fragmentos y citas significativas dentro de los documentos de transcripción de los grupos de discusión. La segunda fase, de tipo conceptual, ha sido un nivel superior de análisis donde se han creado los códigos o categorías que, posteriormente, se han podido relacionar unos con otros. Estas dos fases, han estado en continua relación en el proceso de análisis. Esto, nos ha permitido modificar el grado de significación que damos

en un momento del proceso de análisis a una cita o párrafo, y profundizar en el nivel de conceptualización.

3.3. Características de las familias

Los participantes en el Programa “Aprender Juntos, Crecer en familia” durante el año 2016-2017 han sido 3648. De ellos 1703 adultos (81,3% mujeres y 19,7% hombres) y 1945 menores (52,9% niños y 47,1% niñas), distribuidos en 171 grupos de familias. El grado de seguimiento del programa fluctúa en una horquilla aproximada del 60% al 72% lo que implica una tasa de abandono media y debida en muchas ocasiones a circunstancias ajenas al programa.

A continuación, en la Tabla 1 se presentan las características sociodemográficas más importantes de los participantes del programa.

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de las familias participantes

	Media o %
Edad Madre	36.68
Edad Padre	42.47
Padres participantes	19,7%
Madres participantes	81.3%
Nº Hijos	2.42 (1.13)
Chicos	52.9%
Chicas	47.1%
Tipología familia	
Biparental	62.1%
Monoparental	34.2%
Otro	3.7 %
Inmigrante	
No	74.6%
Si	25.4%
Nivel de estudios de la madre	
Estudios Universitarios superiores	2.0%
Estudios universitarios medios (diplomados)	2.2%
Bachillerato	8.0%
Formación profesional	4.8%
Formación básica (EGB, ESO, estudios primarios o similares)	55.3%
Sin estudios	27.7%
Nivel de estudios del padre	
Estudios Universitarios superiores	0 %

Estudios universitarios medios (diplomados)	4.2%
Bachillerato	5.9%
Formación profesional	5.0%
Formación básica (EGB, ESO, estudios primarios o similares)	60.5%
Sin estudios	24.4%
Situación laboral de la madre	
Activo	21.8%
Desempleado	76.2%
Jubilado/Pensionista	1.5%
Invalidez	0.5%
Situación laboral del padre	
Activo	42.0%
Desempleado	51.2%
Jubilado/Pensionista	6.1%
Invalidez	0.8%

Tal y como se puede observar en la Tabla 1 el grupo se caracteriza por estar principalmente constituido por madres (81,3%), con una media de 36.7 años y 2.4 hijos a su cargo, con una situación familiar biparental en un 62.1% de los casos. Se trata de familias con un nivel de estudios bajo, sin estudios o estudios básicos, tanto por parte de la madre (83%) como del padre (84.9%), así como en una situación laboral caracterizada por el desempleo, en un 76.2% en el caso de las madres y un 51.2% en el caso de los padres.

En la presente edición del programa continúa habiendo una proporción considerable de familias inmigrantes (25.4%) con una gran distribución en las áreas geográficas de origen. En la Figura 1 puede observarse el porcentaje mayor corresponde a regiones de África del Norte y Sudamérica, y en menor medida por regiones pertenecientes a la unión europea o américa del norte.

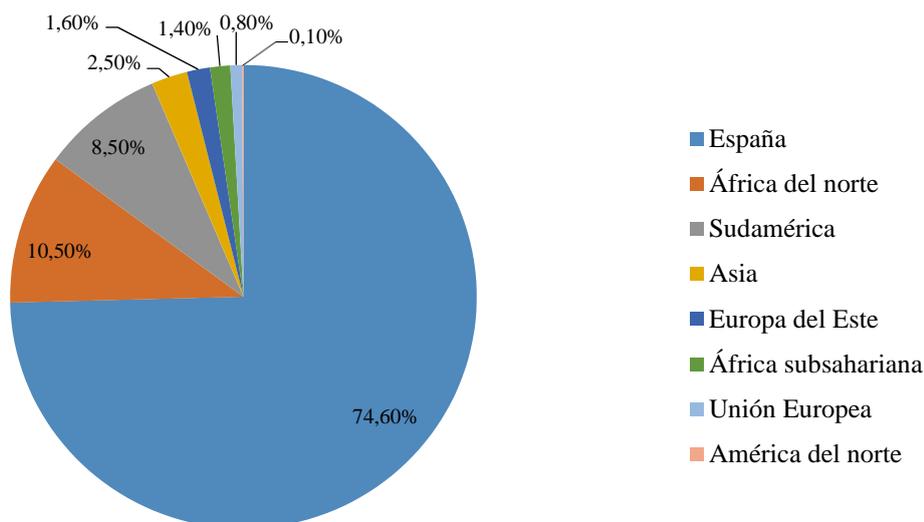


Figura 1. Composición por nacionalidades de los participantes

Los participantes procedían de diversas comunidades autónomas según se representa en la Tabla 2, siendo el porcentaje más alto de Andalucía, seguido de Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Comunidad de Madrid, Aragón, Castilla-La Mancha, Principado de Asturias, Galicia, Islas Baleares, y País Vasco.

Tabla 2. Distribución de participantes por comunidad autónoma

Comunidad autónoma	Frecuencia
Andalucía	17.0%
Aragón	6.8%
Principado de Asturias	3.4%
Canarias	14.8%
Castilla-La Mancha	5.7%
Cataluña	13.6%
Comunidad de Madrid	9.1%
Comunidad Valenciana	12.5%
Galicia	3.4%
Islas Baleares	2.3%
País Vasco	1.1%
Región de Murcia	10.2%

Las familias participantes presentan una serie de características con respecto a su situación personal y al sistema de recursos del que disponen. Así podemos observar en la Figura 2, que se trata de familias que en un 34.8% de los casos tienen un miembro de familia con alguna enfermedad significativa, carecen de redes familiares de apoyo en un 32.6% de los casos y carecen también de redes sociales de apoyo, como amigos, vecinos, etc., en otro 32.6% de los casos.

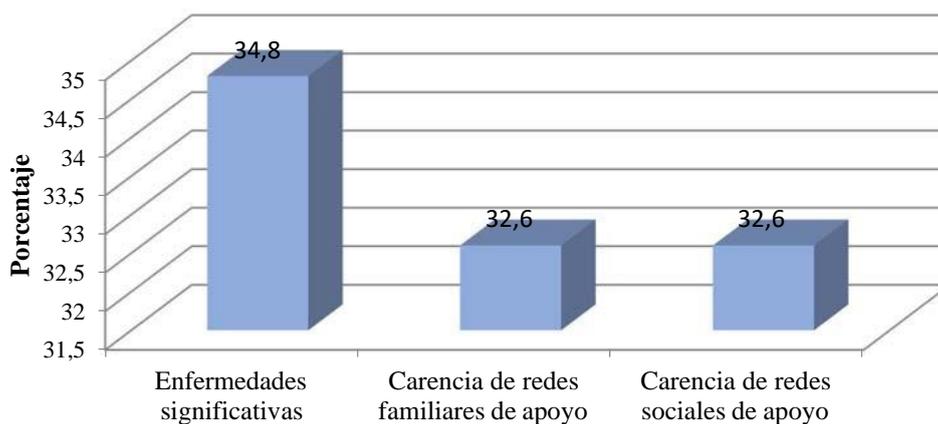


Figura 2. Características sociales de las familias participantes

En relación al sistema de recursos del que disponen estas familias, se observa que dada su situación utilizan una gran variedad de recursos, principalmente el refuerzo educativo en un 68.8% de los casos, entendido como individual, aula abierta, grupo asistido, logopedia o psicomotricidad; así como, la educación no formal y de tiempo libre (60.2%); seguido de los recursos de atención o terapia psicosocial (26.9%) y las acciones de promoción de la salud (25.2%); y en menor medida la utilización de espacios familiares (10.2%) (ver Figura 3).

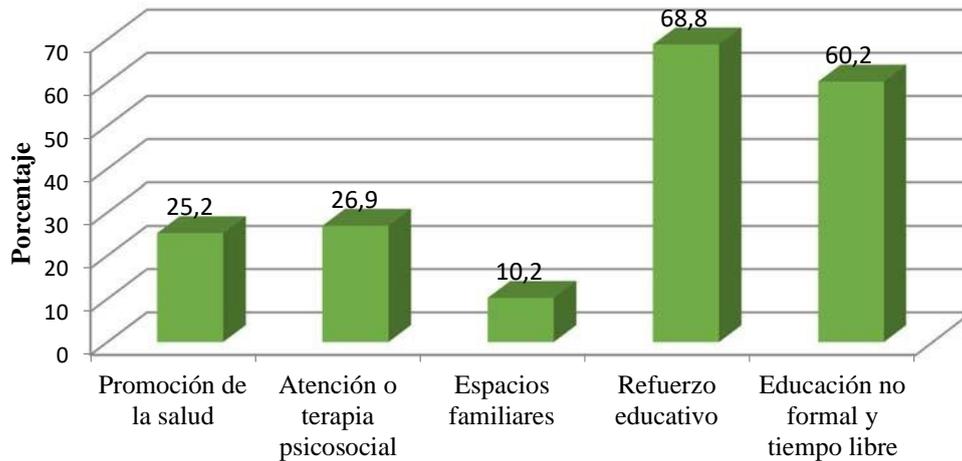


Figura 3. Utilización de recursos por las familias participante

3.4. Características de los profesionales

Han participado 319 responsables y dinamizadores que implementaron el programa un 82.8% eran mujeres y el 17.2% restante hombres. Las titulaciones por las cuales accedieron a ocupar este puesto fueron muy diversas y pueden observarse en la Figura 4, caracterizándose por una mayor representación de trabajadores sociales, psicólogos, educadores sociales y maestro que cualquier otra titulación.

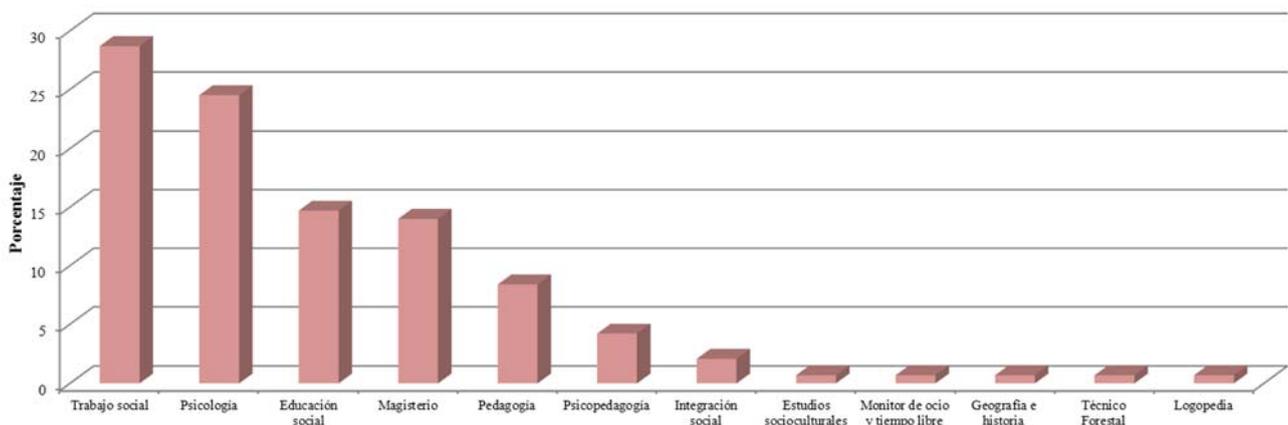


Figura 4. Titulación de los dinamizadores del programa

4. FORMACIÓN, ASESORAMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO DE LOS Y LAS PROFESIONALES

El programa “Aprender juntos, crecer en familia” comporta nuevos retos metodológicos compartidos con los profesionales de las entidades que lo implementan, ya que es proyecto integral. Por ello, se requiere una formación previa de los profesionales para garantizar una implementación del programa exitosa.

La implementación del programa es crucial, ya que de ello depende, en buena medida, el éxito del mismo. Se trata de definir aquellas condiciones y recursos humanos y materiales que van a permitir su adecuada puesta en marcha y su buen funcionamiento posterior con la mayor garantía posible (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010a). En el caso de los programas grupales de educación parental, una buena implementación es todavía más importante, porque de ella depende la buena acogida del programa por parte de las familias y que se mantenga la asistencia en los grupos formados. Pero esta acogida y mantenimiento de los grupos no sólo queda dentro de la esfera de responsabilidad de los padres o las figuras parentales, sino que depende de que se hayan tomado determinadas medidas en el servicio y por parte de las personas dinamizadoras de los grupos para que se propicien dichos resultados.

Los objetivos para los responsables de este proceso son para que puedan:

- Facilitar el apoyo y la estructura de la entidad a los técnicos.
- Integrar este programa en el conjunto de recursos de la entidad.
- Dar a conocer el programa al resto de miembros de la entidad y a los servicios de la comunidad como recurso de apoyo a las familias.
- Prever los requisitos para su implementación con la adaptación a la cultura de referencia. Entre estos requisitos podemos destacar:
 - Proximidad institucional. Familias con una cierta relación con la entidad.
 - Atención individualizada. Invitar al conjunto de la familia de forma individualizada y personalizada. Cita en la entidad o visita domiciliaria.
 - Proximidad geográfica. A ser posible familias que no estén demasiado alejadas del lugar de realización del curso.

- Eliminación de barreras. Atención a los otros hijos, pequeño refrigerio en las sesiones.
- Facilitar el proceso de evaluación.

Para los y las profesionales el objetivo era entender la importancia de su rol en un proceso de intervención grupal.

- Asumir la dinamización y responsabilidad del proyecto
- Generar un clima de confianza y apoyo (institucional-familiar)
- Reconocer el esfuerzo y avance de las familias
- Animar para la realización de actividades participativas
- Estar atentos a las necesidades del grupo
- Centrarse en su rol como dinamizador/a
- Informar a las familias de lo que representa la intervención grupal
- Participar y compartir sentimientos y conocimientos con otras familias
- Escuchar y ser escuchados
- Adquirir conocimientos y habilidades
- Conocer mejor sus potencialidades y limitaciones
- Mejorar sus competencias
- Afrontar mejor las situaciones y mejorar la convivencia.

4.1. Cursos de formación de formadores

El programa “Aprender juntos, crecer en familia”, contempla una aplicación de carácter grupal: con los padres y madres, con los hijos e hijas y con las familias al completo. En este sentido, el curso de formación de formadores tiene los siguientes objetivos:

- Conocer el proceso de elaboración y la estructura del programa
- Conocer la fundamentación teórica de la parentalidad positiva
- Conocer los contenidos, objetivos y estrategias del programa

- Capacitar a los profesionales en el uso de las estrategias y técnicas para el desarrollo de las actividades del programa
- Adquirir las habilidades para el proceso de implementación y evaluación del programa

La metodología fue altamente participativa. Cada uno de los participantes tuvieron la oportunidad de desarrollar las actividades con sus estrategias y técnicas didácticas de carácter grupal tales como juego de roles, trabajo en grupo, fantasía guiada, lluvia de ideas, estudio de situaciones o utilización de recursos audiovisuales (vídeos e historias animadas); vivenciar y participar como “familias “ las diferentes actividades del programa y ser observador del proceso de experimentación y aplicación del programa en situaciones de modelaje a lo largo del curso.

En este curso 2016-2017 se ha realizado 5 nuevos cursos de formación para los profesionales de nuevas entidades o de aquellas que ha existido algún cambio.

4.2. Proceso de asesoramiento y acompañamiento

Los procesos grupales pasan por diferentes etapas, desde su constitución hasta que consiguen los objetivos propuestos. En toda esta evolución, es normal que el grupo pase por situaciones difíciles que hagan que algunos de sus miembros tomen la decisión de abandonar el programa. También es probable que, a lo largo del programa, miembros del grupo abandonen por causas personales o por incompatibilidad con otras tareas. Ahora bien, existen factores a tener en cuenta por la persona dinamizadora, que pueden minimizar el grado de abandono.

Es necesario que la persona dinamizadora tenga como uno de los objetivos fundamentales el fomentar la participación. Sabemos que, por diversas causas, hay personas que o bien tienden a monopolizar cada uno de los temas o actividades a trabajar, o bien se muestran inhibidas, sin querer ser centro de atención y sí pasar desapercibidas en cada momento. El mediador debe saber controlar a las primeras y fomentar la participación de las segundas sin que se sientan intimidadas. También,

sabiendo que la metodología del programa fomenta el análisis y la reflexión personal, y que ésta se comparte en el grupo, el mediador tiene que crear un buen clima de confianza y apoyo en el grupo. Para eso, desde el establecimiento de las normas del grupo, se debe dejar claro el respeto a las opiniones de cada miembro del grupo.

Estos padres y madres necesitan del reconocimiento de los demás, y especialmente de la persona que tiene mayor status dentro del grupo, que es la persona dinamizadora, por lo que es oportuno que ésta reconozca el esfuerzo y avance de cada padre o madre. También es importante que se fomente la realización de actividades lúdicas, que salgan fuera del horario de las sesiones, para fomentar el conocimiento y el encuentro personal entre los miembros del grupo.

En todo grupo hay que dejar claros cuáles son los objetivos de cada sesión y actividad, es importante cumplir con lo establecido para cada una de las sesiones, pero no debemos olvidar que existen otra serie de objetivos más personales de cada miembro, que responden a las necesidades que cada padre o madre tiene y que desean, en cierta manera, poderlas satisfacer en el grupo. La persona dinamizadora debe estar al tanto de estas necesidades para poder generar las condiciones para que se consigan satisfacer.

Si queremos generar ese clima de confianza y apoyo entre los miembros del grupo, es importante respetar la evolución del grupo y no introducir elementos que puedan variar su curso. Nos estamos refiriendo a la incorporación de nuevos miembros. Siempre el grupo tiene que decidir si aceptan esa incorporación. La entrada de un miembro nuevo en el grupo condiciona la estructura formal e informal del mismo. Genera nuevas relaciones, sentimientos, puede variar la eficacia del grupo, el clima, etc. Por eso el grupo debe ser quien se pronuncie sobre estas incorporaciones.

Otro aspecto fundamental es que el grupo tenga claro cuáles son los objetivos, contenidos y metodología de este proceso formativo. Por ello, no se deben mezclar contenidos que desvirtúen la finalidad del programa, dilaten el tiempo de formación establecido e influyan en los resultados. Evitar también que, desde otros recursos, se “utilice” al grupo para completar aforo para otras actividades. Otra cosa bien distinta es

que se pueda, una vez consolidado el programa, integrarlo en la red de recursos de la comunidad.

Hay que tener en cuenta que, para los miembros del grupo, el grupo es el contexto, “su espacio”, donde se sentirá escuchado, comprendido y en el que se darán las condiciones para encontrar respuestas a sus inquietudes como padre o madre. A lo largo de todo el proceso de implementación del programa los profesionales han tenido a un profesor/a universitario que ha servido de referente en todo el proceso.

SEGUNDA PARTE: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS (2017)

5. CONSTITUCIÓN DE LOS GRUPOS DE FAMILIAS

5.1. Proceso de captación y selección de las familias

Los resultados cualitativos de la evaluación 2017, en la línea de la evaluación 2016, retoman el enfoque de un análisis longitudinal. En este, se señalan los resultados consolidados y aquellos resultados destacables de la presente edición para el desarrollo y éxito del programa “Aprender juntos, crecer en familia”.

Estrategias de captación y selección destacadas en la edición 2017:

- *Testimonio de familias que ya han participado en el programa para motivar a otras.*
Conocer experiencias de otras familias que han participado en el programa anima a las familias a dar una oportunidad a la propuesta i animarse a participar.
- *Seleccionar más familias de las necesarias.* De esta manera, se trata de equilibrar los grupos ante las posibles bajas en el programa derivadas de variables externas como cambio en la situación personal, laboral, etc.
- *Motivación en positivo para captar a las familias.* Se ha utilizado argumentos como: han sido seleccionadas; exclusividad de pertenecer a este grupo; los beneficios que les va a reportar; las ventajas que supondrá para sus hijos/as; aprendizaje grupal con otras familias, etc.

“A mí me lo recomendó la coordinadora, me dijo que era un programa muy interesante y que nos iría muy bien con los niños” Grupo discusión familias, Canarias (2017)

“A mí lo que me va bien es darles protagonismo de que han sido seleccionadas, que es un programa importante” Grupo discusión de profesionales, Barcelona (2017)

- *Invitación del colegio.* La implicación de los referentes educativos en la escuela en el día a día de los niños facilita la capacidad de motivación y captación de las familias.

“A mí me informó el orientador del colegio de la niña, que había un tipo de ayuda para reforzar a la niña y al mismo tiempo a las familias”
Grupo discusión familias, Santiago (2017)

Comprobamos como el éxito del programa ha facilitado esta fase inicial de selección y captación de familias. El reto sigue siendo aquellas familias que ya han participado en el programa, tanto en la edición normal como en los grupos de continuidad. Familias que, después de participar en dos ocasiones en el programa, siguen mostrando motivación.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN IMPORTANTES

- Familias con dominio del idioma
- Grupo de padres y madres heterogéneos con dos o tres familias con mayor grado de competencia parental
- Grupos heterogéneos respecto a diversidad cultural y de procedencia.
- Grupos de niños/as homogéneos respecto al criterio de la edad

5.2. Expectativas de los padres y las madres

Además de estas expectativas listadas anteriormente, que vienen siendo habituales en todas las ediciones, en la edición actual (2017) se destaca un elemento importante: algunas familias acuden al programa con el interés en que sus hijos realicen cambios en su comportamiento. En este sentido, se focaliza la atención de los padres no en la mejora

EXPECTATIVAS DE LAS FAMILIAS

- Mejorar el ejercicio de las competencias parentales
- Encontrar nuevas redes de apoyo informal
- Mejorar las relaciones y apoyos formales
- Compartir tiempo y espacio en familia
- Retroalimentación entre los recursos de CaixaProinfancia

de sus propias competencias, sino más bien, en cambios en el niño/a. Especialmente, en aquellos casos en los que hay problemas de comportamiento.

“Para ver cambios en mi hija y estuviera más motivada” Grupo discusión familias, Tenerife (2017)

“Para quitar a mi hijo de la calle y que sea más educado”. Grupo discusión familias, Sevilla (2017)

6. DESARROLLO Y APLICACIÓN PROGRAMA “APRENDER JUNTOS, CRECER EN FAMILIA”

6.1. Valoración de la implementación

La evaluación del proceso de implementación se ha llevado a cabo desde una perspectiva cuantitativa a través de un cuestionario con una escala de valoración de 1 a 5 (1.Nada; 2.Poco; 3.Algo; 4.Bastante; 5.Mucho), en torno a 6 grandes elementos: los pasos previos al comienzo del programa, la fidelidad, la organización del programa, las facilidades proporcionadas a los participantes, la calidad del dinamizador y la

coordinación con otros servicios. El objetivo de esta evaluación es identificar las condiciones de implementación en las que se ha desarrollado el programa con el fin de contribuir a su mejora a través del análisis de la calidad con la que la implementación se ha llevado a cabo (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes de las categorías de respuesta de la evaluación del proceso de implementación por ítems

Dimensiones analizadas (escala 1-5)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Media
Respecto al programa:						
Se ha publicitado el programa	2.9	5.8	10.1	33.3	47.8	4,1739
Se ha procedido a inaugurar públicamente el programa	8.7	15.9	14.5	39.1	21.7	3,4928
Se ha prestigiado socialmente el hecho de asistir al programa	11.8	10.3	13.2	20.6	44.1	3,7500
Se están manteniendo con fidelidad los contenidos y metodología del programa	2.9	0	8.7	8.7	79.7	4,6232
Se intercalan entre las sesiones del programa talleres educativos de otra índole	0	1.4	10.1	23.2	65.2	4,5217
Se han hecho adaptaciones a la cultura de referencia sin perder lo central del programa	0	1.4	10.1	30.4	58	4,4493
Se han planteado actividades sociales al hilo del programa	7.4	1.5	14.7	38.2	38.2	3,9853
Se ha puesto a punto la red de recursos de apoyo al programa, tanto en sus aspectos formales como lúdicos	23.9	7.5	22.4	17.9	28.4	3,1940
Respecto a los participantes:						
Se han hecho entrevistas previas con las familias para organizar los grupos	0	0	3	6	91	4,8806
Se ha evitado incluir en un grupo solo familias en situación de alto riesgo	8.8	0	8.8	13.2	69.1	4,3382
Se ha buscado voluntariado u otras fórmulas de cuidar a los hijos/as pequeños durante las sesiones	0	0	0	1.5	98.5	4,9853
Se han hecho preparativos con las familias para tomar café o refrescos en el descanso	0	0	4.4	11.8	83.8	4,7941
Se ha recordado por teléfono o de otros modos la asistencia a las sesiones	35.3	5.9	16.2	19.1	23.5	2,8971
Se ha buscado el horario y el lugar que mejor convenía a los grupos	1.5	4.4	25	20.6	48.5	4,1029
Se han facilitado medios para aquellas familias que requerían también un apoyo individual	0	0	0	19.4	80.6	4,8060
Se ha consultado a los participantes cuando se incorporaba una persona nueva una vez formado el grupo	2.9	7.2	30.4	36.2	23.2	3,6957
Respecto a los profesionales y el servicio:						

Se ha conseguido mantener a la misma persona dinamizadora durante todo el programa	23.9	13.4	22.4	16.4	23.9	3,0299
Se ha conseguido que la persona dinamizadora fuera al curso de formación	1.5	2.9	19.1	45.6	30.9	4,0147
La persona dinamizadora asegura la confidencialidad de lo tratado en las sesiones	0	1.5	0	43.3	55.2	4,5224
Se ha coordinado la persona dinamizadora con el equipo de familias y el/la coordinador/a	22.1	16.2	22.1	17.6	22.1	3,0147
Algunas familias vienen derivadas de otros servicios	2.9	5.9	27.9	29.4	33.8	3,8529
Se ha informado del programa a los demás servicios de familia que operan en la zona	11.8	7.4	26.5	27.9	26.5	3,5000
Se llevan a cabo reuniones de seguimiento del programa con la persona dinamizadora	5.9	0	29.4	36.8	27.9	3,8088

Los aspectos donde se alcanzaron mayores cotas de calidad en la implementación fueron en relación al programa algunos como los relativos a que se están manteniendo con fidelidad los contenidos y metodología del programa y se intercalan entre las sesiones del programa talleres educativos de otra índole. En relación a los participantes, aspectos como que se han hecho entrevistas previas con las familias para organizar los grupos, se ha buscado voluntariado u otras fórmulas de cuidar a los hijos/as pequeños durante las sesiones y que se han facilitado medios para aquellas familias que requerían también un apoyo individual. Y en relación a los profesionales y el servicio destacarían elementos como que se ha conseguido que la persona dinamizadora fuera al curso de formación y que la persona dinamizadora asegura la confidencialidad de lo tratado en las sesiones.

Los siguientes elementos han alcanzado un nivel medio de calidad en la implementación del programa; en relación al programa se ha puesto a punto la red de recursos de apoyo al programa, tanto en sus aspectos formales como lúdicos. Con respecto a los participantes se ha consultado a los participantes cuando se incorporaba una persona nueva una vez formado el grupo; y en relación a los profesionales y el servicio se ha informado del programa a los demás servicios de familia que operan en la zona. Por último, los siguientes aspectos han alcanzado un nivel bajo en la calidad de la

implementación: se ha recordado por teléfono o de otros modos la asistencia a las sesiones.

En general, se ha alcanzado un nivel alto en la en la fidelidad a los contenidos y metodología del programa y en las facilidades que se proporcionan a los participantes para poder acudir al mismo, y en menor medida, a la calidad del dinamizador que lleva a cabo la implementación del programa y la coordinación con otros servicios (Tabla 4).

Tabla 4. Valoración de la calidad de la implementación

Dimensiones	M (DT)
Pasos previos al comienzo del programa	4.07 (0.56)
Fidelidad	4.39 (0.46)
Organización del programa	3.86 (0.81)
Facilidades para los participantes	4.23 (0.43)
Calidad del dinamizador	3.66 (0.76)
Coordinación con otros servicios	3.72 (0.93)

6.2. Condiciones óptimas para la implementación

Una vez el grupo de familias se pone en marcha, es fundamental tener en cuenta una serie de elementos y de condiciones que van a ayudar al óptimo desarrollo del programa y a su calidad. En las diferentes ediciones, incluida la actual (2017) se dan una serie de condiciones óptimas para que el programa tenga la eficacia que pretende. Éstas quedan recogidas de forma resumida en la siguiente tabla:

La incorporación de la escuela en el desarrollo e implementación del programa, aporta ventajas que ya quedaron recogidas en el anterior informe (2016), pero que este año (2017) presenta ciertos matices:

- 1) Contar con el espacio y los referentes docentes para el desarrollo del programa, facilita la participación de las familias, pero en algunas ocasiones, puede provocar que se desvíe la atención de los contenidos del programa hacia temas más propios de la escuela. Lo que sugiere, que una buena práctica podría ser, formar en estrategias para delimitar adecuadamente los espacios y contenidos diferenciales del programa y de la escuela. De manera que las familias puedan ver este recurso como algo complementario a la escuela, pero no como un espacio de acción tutorial.
- 2) En la edición actual (2017) aparece como elemento catalizador para el desarrollo del programa es la motivación de

“Una ventaja o desventaja que tenemos con los grupos del colegio es que, en las sesiones, surjan problemas diferentes a los que están en el guion del programa”.

Grupo discusión dinamizadores, Las Palmas de Gran Canarias (2017)

CONDICIONES ÓPTIMAS DE IMPLEMENTACIÓN CONSOLIDADAS

las familias vengan más motivadas”.

- Generar un clima de confianza agradable y positivo entre todos los miembros del grupo
- Superar barreras de índole práctica como: horarios, transporte, calendario, ofrecer espacio guardería para los hijos más pequeños, etc.
- Motivar la asistencia con estrategias básicas tipo: certificado, espacio merienda, contraprestaciones, excursiones, etc.
- Adoptar sistemas de recordatorio de las sesiones durante el desarrollo del programa: aplicaciones telefónicas (WhatsApp), calendarios en la nevera, etc.
- Profundizar en el conocimiento de las familias que provienen de entidades diferentes a la referente del programa
- Ajustar la organización de la entidad para realizar cambios de horario y dedicación de los profesionales, tanto para la preparación como para la dinamización de las sesiones
- Mantener la fidelización a la metodología del programa
- Estabilizar el programa le da una mayor visibilidad en la red de recursos y favorece su implementación

los niños y las niñas. Se señala de forma reiterada que, si el grupo de niños/as funciona, es un elemento influyente para que los padres y las madres muestren una asistencia continuada. La implicación activa de los niños y las niñas en el desarrollo del programa provoca, su implicación activa en las dinámicas familiares hasta el punto de convertirse en el motor de asistencia de todos los miembros.

“Los niños eran los que tiraban de los padres”. Grupo discusión dinamizadores, Murcia (2017)

“Los niños son el motor que facilita la participación, vienen muy motivados y eso anima a los padres”. Grupo discusión dinamizadores, Toledo (2017)

En la presente edición (2017) vuelven a aparecer algunas limitaciones ya detectadas en ediciones anteriores, y que presentan cierta complejidad ya que dependen de factores fuera del control propio del programa:

- Las familias participantes son familias multi asistidas, con una gran inestabilidad laboral, lo que implica que la asistencia continuada no siempre se puede garantizar.
- El perfil de la familia también incluye personas con limitaciones cognitivas, analfabetismo funcional, limitaciones con el uso de la lengua, etc. lo que supone un menor aprovechamiento de los contenidos del programa.
- Las familias derivadas de otros servicios muestran un menor compromiso y estabilidad de asistencia.

6.3. El foco en la figura paterna en el proceso de captación, selección e implementación

El reto de conseguir una mayor participación de la figura paterna, en los programas de educación parental, es un objetivo importante para mejorar el bienestar de la familia. Por ello, desde la evaluación de la edición anterior (2016), se ha puesto especial atención en los elementos que pueden contribuir a mejorar dicha participación. Esto nos lleva a

plantearnos algunas cuestiones: ¿Qué estrategias contribuyen a captar a más hombres? ¿Qué elementos afectan a su decisión de participar? ¿Cómo se pueden superar las barreras para promocionar una participación mantenida?

El siguiente cuadro, recoge algunas recomendaciones para incrementar la participación de la figura paterna en el programa, teniendo en cuenta los resultados de estas dos últimas ediciones (2016;2017):

“Creo que la Obra de la Caixa debería dar charlas informativas en los puestos de trabajo para concienciar a los padres y a los jefes, para que les permitan tener más tiempo y poder atender estos cursos”. Grupo discusión familias, Murcia (2017)

“Es buena idea hacer un tipo de actividad previa, como enganche, diferente a la sesión. Para que vengan, vean cómo funciona el grupo, se sientan cómodos y se animen a venir”. Grupo discusión dinamizadores, Las Palmas de Gran Canaria (2017)

RECOMENACIONES PARA FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LA FIGURA PATERNA

- Convocar a los padres directamente para invitarles a participar en el programa, y no hacerlo a través de las madres
- Hacer grupos sólo de hombres y/o sesión informativa previa dirigida exclusivamente a los hombres
- Utilizar testimonios de otros padres para motivar y captar a la figura paterna
- Ofrecer horarios del programa adaptados a la situación laboral
- Concienciación social de la educación familiar como tarea compartida (hombres y mujeres)
- Tener al menos un dinamizador hombre
- Plantear actividades, al hilo del programa, centradas en los intereses de la figura masculina

Existen una serie de barreras, que vuelven a aparecer en esta edición, que limitan la participación de la figura paterna. Entre estas, aparece de forma significativa algunos elementos vinculados a la dimensión actitudinal.

- *No existencia de la co-parentalidad.* En algunas culturas de origen, no se contempla la co-parentalidad (no se percibe la tarea parental como una cuestión tanto de hombres como mujeres).

“Yo voy al curso porque estoy parado. Pero si encuentro trabajo, será la madre la que se encargará”. Grupo discusión familias (padre), Tenerife (2017)

- *Espacios mixtos.* En algunos grupos, se manifiesta que existe incomodidad de compartir un mismo espacio hombres y

“Algunos nos han dicho que no les interesa, que es la mujer la que se encarga de eso”. Grupo discusión dinamizadores, Valencia (2017)

“Nosotros también tuvimos un padre y cuando vio que no venían más padres al grupo, dejó de venir y vino sólo la mujer”. Grupo discusión dinamizadores, Zaragoza (2017)

mujeres. Esto puede darse por diferentes motivos: por un lado, mujeres que por motivo cultural, no quieren coincidir con los hombres, o bien, mujeres, que sin vinculación a un tema cultural prefieren estar sólo mujeres, ya que lo perciben como un espacio y tiempo para ellas; por otro lado, hombres que

manifiestan preferencia por un espacio sólo de hombres ya que en grupos mayoritariamente femeninos no se encuentran cómodos.

“Hay que tener en cuenta que puede ser más difícil expresarse si estás en un grupo de solo mujeres”. Grupo discusión familias (padre), Palma de Mallorca (2017)

“Factores culturales, sociales y educativos... queda mucho por hacerse, porque aquí sigue pareciendo que es un rol muy de la madre”. Grupo discusión dinamizadores, Santiago (2017)

Conciencia social de la tarea

educativa. Continúa existiendo

una delegación de la tarea parental en la figura materna. Además, a este hecho

se le añade una falta de conciliación de la vida profesional y familiar, que haces que los pocos hombres que participan, en ocasiones, abandonen el programa no por falta de motivación sino por cuestiones laborales.

7. CAMBIOS EN LAS COMPETENCIAS PARENTALES VINCULADAS A LOS MÓDULOS

7.1. ¿Cómo han evolucionado los aprendizajes de los niños y niñas?

En las Tablas 5 y 6 se presentan los resultados por cada dimensión analizada, tanto en los hijos e hijas como en los padres y madres. En todas las dimensiones estudiadas se observan cambios muy notables y con un tamaño del efecto alto en todos los casos.

Tabla 5. Resultados de análisis pre-post por cada dimensión de cambio familiar analizadas (Hijos/as)

Módulo	Pretest <i>M (DT)</i>	Posttest <i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto <i>R</i> ²
1. Mostramos afecto en la familia	3,43 (0,83)	3,96 (0,78)	208.089	.000	.181
2. Educamos a nuestros hijos	3,16 (0,76)	3,65 (0,76)	203.430	.000	.177
3. Aprendemos a comunicarnos en familia	3,20 (0,89)	3,73 (0,86)	172.687	.000	.155
4. Conectamos con la escuela	2,97 (0,80)	3,50 (0,85)	202.189	.000	.176
5. Disfrutamos juntos en familia	3,01 (0,92)	3,63 (0,85)	112.708	.000	.216
6. Afrontamos los retos cotidianos	2,87 (0,80)	3,46 (0,78)	273.995	.000	.225
7. Comemos en familia	2,85 (0,81)	3,54 (0,81)	350.252	.000	.275

La Figura 6 representa gráficamente estos mismos resultados para ilustrar la cuantía del cambio observado en los hijos e hijas, así como, la Figura 7 refleja el cambio observado en los padres y madres en todas las dimensiones analizadas.

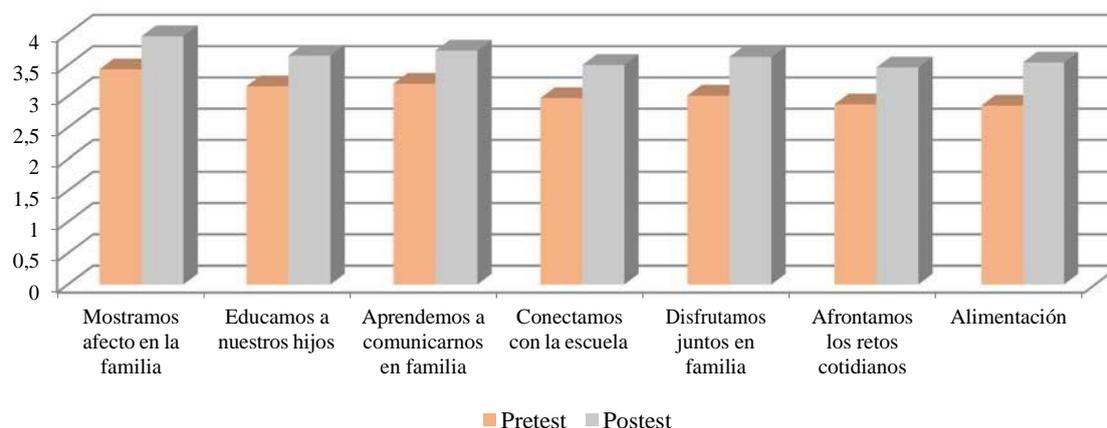


Figura 6. Cambios pre-post observados en las dimensiones de familia analizadas por hijos/as

Estos resultados indican que el programa ha sido altamente efectivo en promover los conocimientos, actitudes y comportamientos adecuados en las familias, tanto en padres y madres como en hijos e hijas, en los aspectos que se han trabajado a lo largo de las sesiones.

Cabe destacar tanto en el caso de los padres/madres como en el de los hijos/as los aspectos que mostraron los cambios más destacados fueron los relativos al afrontamiento de las situaciones de estrés cotidiano y a un nuevo contenido incorporado en esta edición Comemos en familia.

En las diferentes ediciones de Aprender juntos crecer en familia, la evaluación de los resultados de forma cualitativa ha permitido observar como los niños y niñas participantes suelen percibir que **han mejorado en dos niveles diferentes:** comportamiento social y comportamiento familiar.

Es importante señalar cómo a pesar de que los objetivos del programa se encaminan a mejorar las relaciones en el contexto familiar, éste también contribuye a que se puedan extrapolar estos ambos a otros contextos del desarrollo del niño/a (social, relación entre iguales, escolar, etc.).

COMPORTAMIENTO SOCIAL

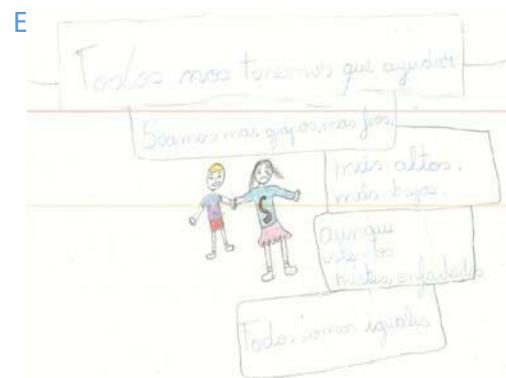
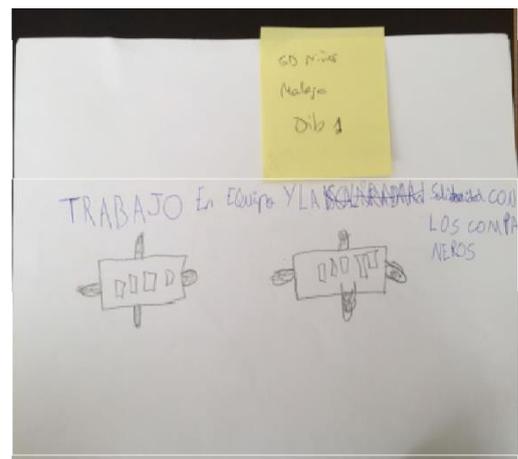
Los resultados señalan cómo los niños y las niñas participantes adoptan habilidades que les permiten una adaptación óptima a diferentes contextos sociales, como puede ser, actividades lúdicas, las propias sesiones del programa e incluso, el propio contexto escolar. Fundamentalmente, estas habilidades se refieren a un mayor **respeto hacia los otros**, tanto hacia los iguales como hacia la figura adulta profesional, así como a la adquisición de **normas de convivencia** que facilitan un desarrollo positivo de dinámicas de grupos en los que participan.

NORMAS DE CONVIVENCIA SOCIAL

“Yo antes estaba sola porque me daba vergüenza participar con los demás, y cuando pasaron unos días aprendí a colaborar con los compañeros y la profesora”. Entrevista grupal niños, Barcelona (2017)

“El niño tenía problemas de sociabilidad, de integración y estaba muy solo. El programa le ayudó, le estimuló y le ayudó a expresarse”. Grupo discusión familias, Santiago (2017)

“Hay una evolución, al principio están retraídos y después participan en el grupo. Y esto, se ve reflejado también en la escuela”. Grupo discusión dinamizadores, Barcelona (2017)



Entrevista grupal niño, 13 años, Palma de Mallorca (2017)

RESPECTO

“Yo he cambiado en no despreciar a nadie y no ser prepotente. Antes no me callaba nada y despreciaba a la gente diciéndoles cosas malas”. Entrevista grupal niños, Las Palmas de Gran Canarias (2017)

“Mi hijo a tenido la oportunidad de ver que no somos todos iguales ni pensamos todos iguales”. Grupo discusión familias, Las Palmas de Gran Canarias (2017)



Entrevista grupal niño, 11 años, Zaragoza (2017)

COMPORTAMIENTO FAMILIAR

Los cambios de los niños relativos al contexto familiar, se refieren fundamentalmente a la adquisición de habilidades proactivas que influyen en el **desarrollo de las competencias parentales**. Las competencias parentales son el resultado de una relación bidireccional entre padres e hijos, y los resultados muestran cómo el papel activo de los niños promueve cambios en las competencias relativas a la afectividad, la comunicación, la educación familiar y el ocio compartido en familia. Ellos mismos son capaces de valorar cómo la metodología del programa favorece este efecto de retroalimentación entre padres e hijos; también se refieren a una mayor autonomía progresiva con la adquisición de **hábitos y rutinas** de entornos estructurados que, sobretodo, se refleja en su mayor colaboración en las tareas domésticas y de desarrollo familiar. Por otro lado, también en este contexto familiar, se observa cómo hay participantes que subrayan cambios en sus **relaciones con los hermanos**, así como, un incremento de su **participación** en diferentes aspectos de la vida cotidiana familiar. Estos dos últimos elementos resultan emergentes en la edición actual 2016/2017.

COMPETENCIAS PARENTALES

“Bien, porque compartíamos la nueva experiencia con mis padres y no era como aprenderlo yo sola”.

Entrevista grupal, niña, Galicia (2017)

“He dibujado el tema de la comunicación en casa, cómo contar más cosas a mi madre que antes siempre me callaba””. Entrevista grupal niño/a, Galicia (2017)

“Ahora te cuentan más cosas y ya no tienen miedo a que les riñas. Podemos hablar y entendernos mejor”.

Grupo discusión familia, Valencia (2017)

“Una niña llevó a la clase un recorte de un superhéroe y en el recorte ponía “es mi mamá”. Esa niña hizo con nosotros el taller. Un niño que no le decía a su madre “te quiero” y que después del taller le diga “eres mi heroína” muestra una gran evolución”. Grupo discusión dinamizadores, Valencia (2017)



Entrevista grupal niño, 7 años, Barcelona (2017)



Entrevista grupal niña, 6 años, Palma (2017)

HÁBITOS Y RUTINAS

“Antes no participábamos en las cosas en casa, y lo hacía todo mi madre. Decía, por ejemplo, barre un poco, y yo me ponía a barrer, pero paraba enseguida.

Ahora barro y no paro, porque he comprendido que tenemos que ayudar entre toda la familia”. Entrevista grupal, niños, Barcelona (2017)

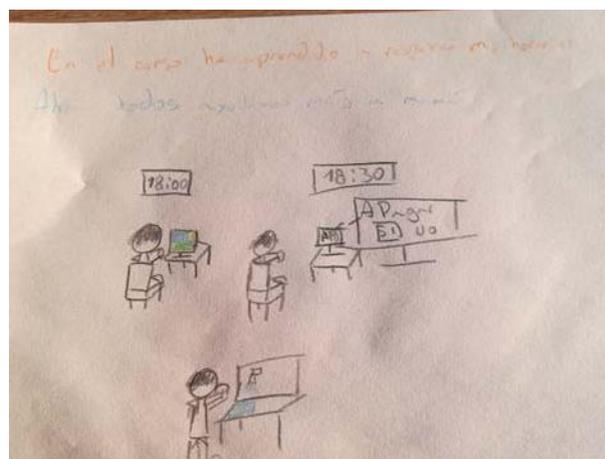
“Yo he dibujado las normas porque ahora tenemos que apagar la tele a las siete” Entrevista niños, Barcelona

“Ahora respetan las normas de la casa y ayudan un poquito más”. Grupo discusión familias, Murcia (2017)

“Donde he notado cambio es en el tema de las tareas domésticas y de ayudar en casa”. Grupo discusión dinamizadores, Málaga (2017)



Entrevista grupal niños, Málaga (2017)



Entrevista grupal niños, Madrid (2017)

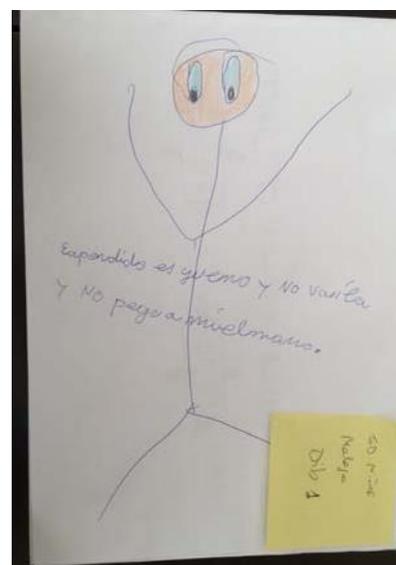
RELACIÓN CON LOS HERMANOS/AS

“Yo he aprendido a no pegar a mi hermano y ayudarlo a hacer los deberes”. Entrevista grupal niños, Sevilla (2017)

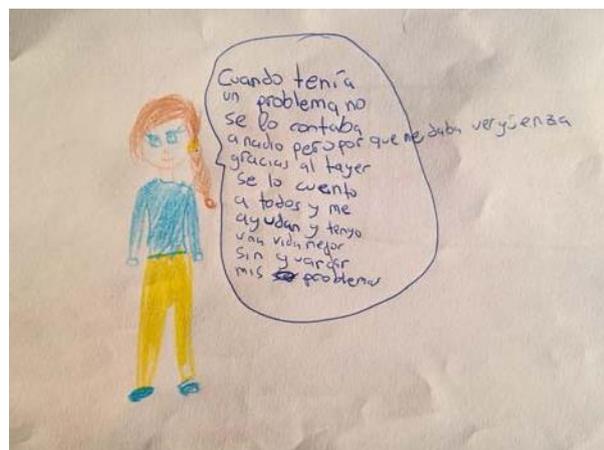
“Gracias al taller cuento mis problemas y me ayuda a tener una vida mejor, sin guardar mis problemas, contándolo a mi hermana”. Entrevista grupal niña, 12 años, Zaragoza (2017)

“Yo he cambiado en respetar más a mi hermana”. Entrevista grupal niños, Tenerife (2017)

“He visto un cambio en cuanto a relacionarse con sus hermanos”. Grupo discusión familias, Málaga (2017)



Entrevista grupal niños, Málaga (2017)

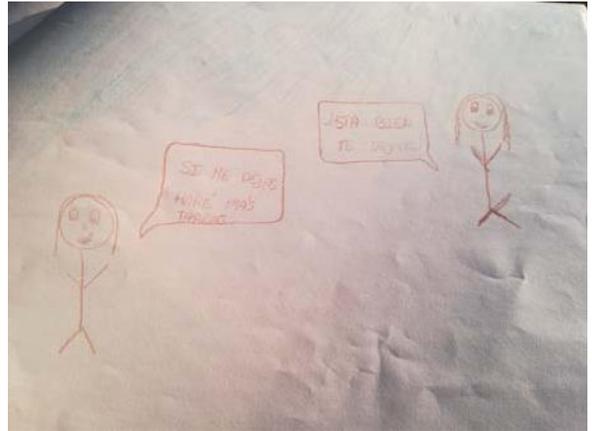


Entrevista grupal niña, 12 años, Zaragoza (2017)

PARTICIPACIÓN

“Yo dibujé cómo convencer a los padres con argumentos, en plan de cosas que queríamos hacer y a mí me ha funcionado”.
Entrevista grupal niña, 12 años, Santiago (2017)

“Han aprendido a tener cada uno su tiempo para hablar y respetarse. A tener sus responsabilidades e intentar estar más tranquilos y aportar sus ideas”. Grupo discusión familias, Tenerife (2017)



Entrevista grupal niña, 12 años, Santiago (2017)

7.2. ¿Qué han aprendido las madres y los padres de cada módulo?

Para analizar los cambios observados en las familias tras su participación en el programa se han realizado ANOVAs, comparando los resultados entre el pre-test y el post-test. En las Tablas 6 se presenta los resultados por cada dimensión analizada, en los padres y madres. En todas las dimensiones estudiadas se observan cambios muy notables y con un tamaño del efecto alto en todos los casos.

Tabla 6. Resultados de análisis pre-post por cada dimensión de cambio familiar analizadas (Padres/Madres)

Módulo	Pretest <i>M (DT)</i>	Postest <i>M (DT)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Tamaño del efecto <i>R</i> ²
1. Mostramos afecto en la familia	3,53 (0,85)	4.02 (0,78)	131.123	.000	.168
2. Educamos a nuestros hijos	2,88 (0,79)	3,55 (0,80)	231.608	.000	.262
3. Aprendemos a comunicarnos en familia	3,08 (0,77)	3,67 (0,81)	191.880	.000	.228
4. Conectamos con la escuela	3,19 (0,80)	3,72 (0,77)	165.412	.000	.204
5. Disfrutamos juntos en familia	3,03 (0,80)	3,65 (0,77)	215.775	.000	.253
6. Afrontamos los retos cotidianos	3,02 (0,83)	3,68 (0,77)	239.695	.000	.271
7. Comemos en familia	2,79 (0,76)	3,59 (0,76)	376.129	.000	.369

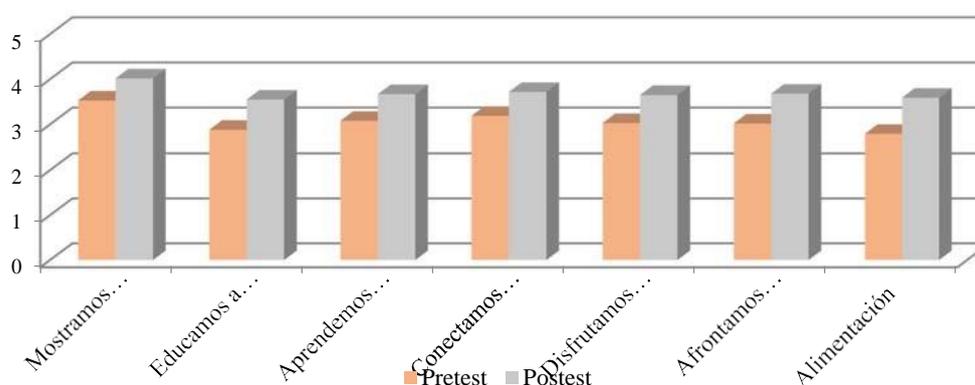


Figura 7. Cambios pre-post observados en las dimensiones de familia analizadas por padres/madres

En el caso de los padres y madres destacan los cambios positivos observado en el módulo de Comemos en familia, Afrontamos los retos cotidianos, y Educamos a nuestros hijos. En el caso de los hijos/as los mayores cambios se observan en los módulos de Comemos en familia, Afrontamos los retos cotidianos y Disfrutamos juntos en familia.

A continuación, se presentan los resultados de aprendizajes y cambios vinculados a los módulos, resaltando aquellos datos cualitativamente relevantes que nos permiten tener una visión detallada de los aprendizajes realizados.

APRENDIZAJES Y CAMBIOS CONSOLIDADOS AFECTO

- Implicación emocional
- Expresión de emociones
- Manifestaciones de afecto adaptada a la etapa evolutiva
- Más atención a las necesidades de los niños

A destacar: cambios hacia una mirada positiva de los padres y madres a sus hijos/as

“Ellos están empezando a mirar en positivo a sus hijos, que no están acostumbrados”. Grupo discusión dinamizadores, Toledo (2017)

“He aprendido a prestar más atención a mis hijos, a mostrar más afecto a mis hijos: más besos, abrazos, somos más cariñosos y nos tomamos más tiempo para ellos”. Grupo discusión familias, Madrid (2017)

Estamos más unidos



Entrevista grupal
niña, 11 años,
Palma de
Mallorca (2017)

“En este dibujo representa a un niño que está en la cama y su padre le cuenta un cuento. Y él está muy alegre. El afecto para mí es muy importante, porque así tus padres demuestran que eres importante para ellos, y claro, no sólo los padres te hacen cariño sino que tú también puedes”. Entrevista grupal niña 10 años, Barcelona (2017)

“Hemos encontrado el problema del castigo físico, y muchas charlas han empezado el día con ese tema. Hemos conseguido que haya un cambio y que entiendan a no usar el palo para solucionar problemas”. Grupo discusión dinamizadores, Madrid (2017)

“Hicimos un horario de lo que teníamos que hacer cada día en casa, y lo tuvimos colgado en la habitación durante un tiempo. Ahora ya lo hacemos automáticamente”. Grupo discusión familias, Barcelona (2017)

EDUCAMOS A NUESTROS HIJOS/AS

- Establecimiento de normas y límites a través del diálogo y el consenso
- Participación progresiva de los hijos en las dinámicas familiares
- Refuerzos positivos y mejoras de pautas educativas
- Adquisición de hábitos y rutinas de la vida cotidiana

A destacar: Presencia de conciencia de género en torno a los roles y tareas domésticas



“Dibujé a mi hermano recogiendo porque antes decía que era cosas de chicas. Y nosotras dijimos que todos tenían que ayudar. Mi hermano últimamente ayuda y también recoge. Entrevista grupal niña, Galicia (2017)

Entrevista grupal niña, 10 años, Barcelona (2017)

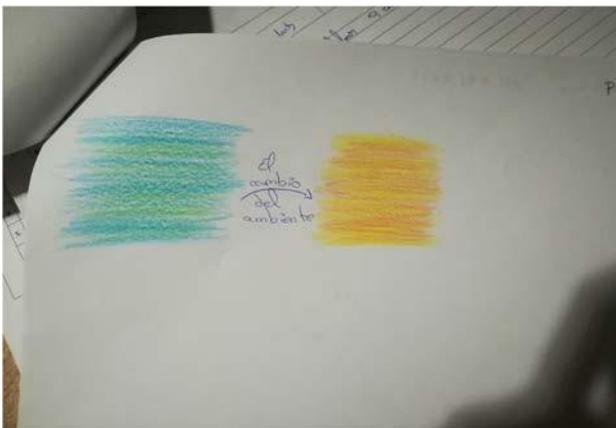
“Nosotros vemos cambios significativos en la comunicación. En la escuela, todavía hay un gran muro”. Grupo discusión dinamizadores, Zaragoza (2017)

“Buscar el espacio y el momento para comunicarnos correctamente, y estar atento a lo que ellos nos dicen”. Grupo discusión familias, Barcelona (2017)

COMUNICACIÓN

- Habilidades comunicativas: escucha activa y comunicación asertiva en tono más calmado
- Disponibilidad y accesibilidad para escuchar a los hijos/as
- Consideración de la opinión de los hijos/as en diferentes áreas
- Adquisición de estrategias que facilitan la comunicación

A destacar: El estilo comunicativo sufre cambios que identifican tanto padres, madres como hijos/as. Se alejan de un estilo agresivo para acercarse a uno más asertivo.



Entrevista grupal niño, 11 años, Vigo (2017)

“Yo hice unas manchas azules y verdes, que son los colores fríos y luego amarillo y rojo que son más cálidos, para expresar el cambio del ambiente en casa, de más serio a llevarnos mejor y comunicarnos mejor”. Entrevista grupal niño 11 años, Vigo (2017)

“Les preguntamos cómo comían en casa. Ni una familia comía en familia. Luego vimos que eso cambió muchísimo”. Grupo discusión dinamizadores, Santiago (2017)

“Para que los hijos coman bien, tienen que participar en preparar y decidir la comida. Antes no lo hacíamos. Hemos aprendido a comer a la misma hora y ayudar todos a poner y quitar la mesa”. Grupo discusión familias, Zaragoza (2017)

COMEMOS EN FAMILIA

- Adquisición del hábito de cenar sin la televisión
- Los momentos de la comida se establecen como espacios de comunicación familiar
- Decidir y realizar la comida en familia se vive de forma positiva y como tiempo compartido

A destacar: las familias valoran positivamente las competencias adquiridas para compartir el tiempo de la comida en familia.

“Vemos que en las comidas es dónde creas los lazos de unión y los descuidamos. Ahora comemos sin televisión”. Grupo discusión familias, Santiago (2017)

“La profesora nos dijo un ejemplo, que cuando estuviésemos comiendo podíamos apagar la tele y hablar entre todos”. Entrevista grupal niño/a, Murcia (2017)

“Aquí hemos dados pautas a los padres para trabajar los deberes, cómo apoyar a los niños, etc. Se ha trabajado mucho”. Grupo discusión dinamizadores, Zaragoza (2017)

“A comunicarnos más con los profesores. Yo antes los recogía del colegio y los dejaba, y nunca hablaba con nadie”. Grupo discusión familias, Madrid (2017)

CONECTAMOS CON LA ESCUELA

- Toma de conciencia respecto a la responsabilidad parental frente a los usos y regulación de las tecnologías
- Visión positiva de la escuela
- Las experiencias negativas con la escuela en la infancia de los padres mediatizan el cambio de competencias en esta área.

“Aprendimos a estar más pendiente de dónde se meten los niños en Internet y controlar más el uso del ordenador y los móviles”. Grupo discusión familias, Madrid (2017)

“Ahora me ayuda mi padre a hacer los deberes y cosas así”. Entrevista grupal niño/a, Valencia (2017)

“Nosotros nos inventamos el juego de ir a la ludoteca del barrio, porque muchos no la conocían. Quedaron encantados. Son posibilidades de normalización y estar en contacto con todo tipo de familias”. Grupo discusión dinamizadores, Lleida (2017)

“Aprendimos que teníamos que hablar con ellos y entre todos, decidir dónde íbamos, lo que íbamos a hacer y lo que íbamos a llevar”. Grupo discusión familias, Madrid (2017)

OCIO EN FAMILIA

- Concienciación de los beneficios del ocio compartido en familia
- Competencias para disfrutar de tiempo de ocio compartido
- Aprovechamiento de las sesiones familiares del programa para compartir tiempo y espacio en familia

A destacar: Introducción de recursos normalizados en las dinámicas de ocio de las familias; Ocio compartido con decisiones compartidas: las familias adoptan el hábito de decidir conjuntamente las actividades de ocio a desarrollar en familia.



“Antes mi familia era aburrida, mi madre era aburrida. No jugaba con nosotros, ni con mi hermano ni conmigo. Pero cuando nos apuntamos, ya no estaba tan aburrida porque ahora es mejor con nosotros. Papá y mamá juegan más con nosotros”. Entrevista grupal niña/o, Zaragoza (2017)

“La necesidad más importante que vemos es la resolución de conflictos creando una base sólida en la familia”.

Grupo discusión dinamizadores,
Zaragoza (2017)

“A mí me sirvió para quitarme un poco de estrés y tomarme las cosas con más tranquilidad”. Grupo discusión familias,
Málaga (2017)

AFRONTAMOS LOS RETOS COTIDIANOS

- Resolución positiva de conflictos de la vida cotidiana
- Afrontamiento del estrés y regulación emocional de forma más positiva

A destacar: las familias y los niños/as identifican una mejora en el control de las emociones con una manera de hablar más tranquila, sosegada, sin gritos, etc.



“He hecho un dibujo con mi familia y con el amor, porque la felicidad que hicimos y que lo que ha mejorado a mi familia es que no chillamos más”. Entrevista grupal niña/o, Tenerife (2017)

Entrevista grupal niña, 7 años, Málaga (2017)

Hasta ahora, se ha revisado los cambios de los padres y las madres relativos a cada uno de los módulos. Pero además de estos cambios, edición tras edición, se comprueba cómo la propia metodología utilizada en el programa repercute en otros cambios parentales que contribuyen a desarrollar la parentalidad positiva.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES CONSOLIDADAS

- Capacidad de reflexión sobre su práctica educativa
- Satisfacción con el rol parental
- Predisposición e implicación a la tarea de ser padres
- Fortalecimiento de la red de apoyo social
- Incremento del tiempo en familia

“El cambio más importante mío y de mi madre es que ahora pasamos más tiempo juntas. Aprendimos cómo pasar más rato en familia”. Entrevista grupal niños, Las Palmas de Gran Canaria (2017)

“Yo voy al curso por el niño, ellos son el motor principal. De todos modos, nos estamos beneficiando todos y sobre todo el compromiso que se crea semanalmente”. Grupo discusión familias, Las Palmas de Gran Canaria (2017)

“Súper bien porque ellos también han visto que ha habido cambios. Ellos ven lo que hacemos por ellos”. Grupo discusión familias, Tenerife (2017)

9. CRISTALIZACIÓN DE LOS CAMBIOS

9.1. ¿Qué cambios se mantienen cuatro meses después de acabar Aprender Juntos, Crecer en familia?

Cuatro meses después de la participación en el programa, las familias participantes son citadas de nuevo por sus entidades para desarrollar el módulo 8; este módulo persigue

reforzar y reflexionar acerca de los elementos principales que facilitan la parentalidad positiva. Su finalidad es valorar si los aprendizajes y los cambios adquiridos en el desarrollo del programa se mantienen varios meses después de la participación en el mismo (cristalización del cambio). Para valorar la cristalización del cambio que se ha producido en estos meses, el módulo está organizado para trabajar los contenidos y las competencias que han sido abordadas en el desarrollo del programa.

El punto de vista de los y las participantes es especialmente relevante en el análisis de la cristalización de los cambios, puesto que son ellos/as mismas quienes reflexionan sobre sus potencialidades y sus dificultades. Es importante señalar que, en este punto, el análisis de contenido se realiza a partir de datos secundarios.

Los dinamizadores de las sesiones del módulo de refuerzo (módulo 8) resumen las aportaciones de las familias y sus hijos respecto a los cambios que les ha sido más fácil mantener y aquellos más complejos. Es a partir de este resumen que nos hacen llegar desde dónde partimos y analizamos la información.

No se trata de una información primaria como la recogida y analizada en los apartados anteriores, a partir de los grupos de discusión y entrevista grupales de dinamizadores, familias y niños. Cabe señalar este matiz metodológico por su importancia para los datos que se analizan y presentan a continuación.

Siguiendo la línea del trabajo presentada en este informe de la evaluación 2016-2017, si analizamos el proceso de cristalización de los cambios de una forma transversal, vemos que existen algunos elementos que dificultan la cristalización de los cambios que son repetitivos en las diferentes ediciones:

Pese a las dificultades propias que se puedan plantear ante cualquier proceso de cambio y el mantenimiento de éstos, el análisis de los resultados ha permitido identificar algunos elementos favorecedores de la consolidación de los cambios. Estos elementos