

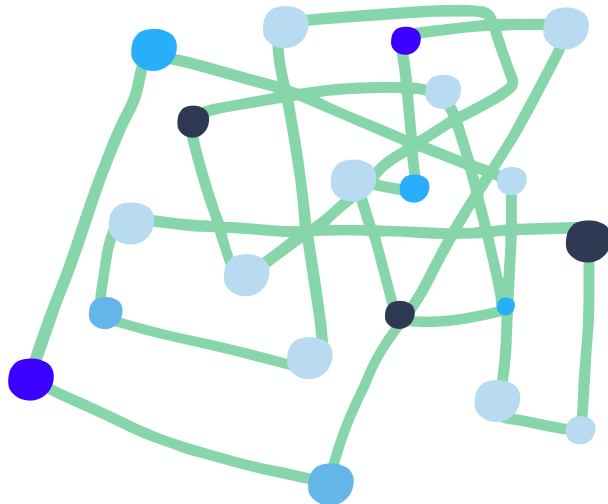


UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Trabajo Final de Máster

La comunidad como eje del ejercicio de la parentalidad:  
cómo vincular a la comunidad desde el programa  
“Aprender juntos crecer en familia”

Elisa Colina Labrador



Máster en Intervenciones Sociales y Educativas  
Facultad de Educación  
Universitat de Barcelona  
Septiembre 2023  
Tutora: **Nuria Fuentes-Peláez**

*“Estos espacios de vulnerabilidad están ocupados por personas – niños y niñas, adolescentes y familia, entre otros – que se hallan en situación de riesgo social y que necesitan de la ayuda y el acompañamiento de toda la comunidad para poder normalizar sus existencias.”*

Xavier Úcar (2013)

## Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi red de soporte más cercana a mí, mi familia y mi pareja. Ellos me han ayudado, han creído en mí y me han animado cuando más lo necesitaba. A mis amigas: Ainoa, Nerea, Elisa y Judit que han estado a mi lado, escuchándome y aconsejándome en todo este proceso. Todas ellas personas esenciales en mi vida personal, académica y profesional.

En segundo lugar, a mi tutora, la Dra. Nuria Fuentes-Peláez que con paciencia y cariño me ha acompañado en este camino, aportándome diversos aprendizajes y competencias dentro de la profesión de la investigación. Me ha transmitido su la pasión por la investigación y por la protección a la infancia y adolescencia.

En tercer lugar, a la Dra. Ainoa Mateos, que forma parte del equipo científico del programa *Aprender juntos, crecer en familia* junto con la Dra. Fuentes-Peláez, por sus consejos, revisiones y también cariño. Por supuesto por su confianza en mí, sin ella no estaría en el grupo de investigación GRISIJ rodeada de tan buena gente. También a mi compañera Tania, con quién he compartido proceso de creación, y con la que ha sido un placer trabajar y aprender juntas y de cada una.

Me gustaría agradecer especialmente a las personas profesionales que nos han ofrecido su tiempo, sabiduría y experiencia para llevar a cabo esta investigación. Es la primera vez que trabajo con ellas, pero estoy segura de que no será la última, porque su implicación y compromiso con la protección a la infancia y a la familia es evidente.

Gracias a todas y cada una de las personas que habéis facilitado y aportado para que esté hoy escribiendo estas palabras.

# Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	2
<i>Resumen</i> .....	7
<i>Resum</i> .....	8
<i>Abstract</i> .....	9
<i>Introducción</i> .....	10
<b>I. Marco teórico</b> .....	12
<b>1. La parentalidad positiva</b> .....	12
1.1. Aproximación al marco normativo en relación con la parentalidad positiva .....	16
1.1.1. El contexto internacional.....	16
1.1.2. El contexto nacional .....	17
1.1.3. Contexto autonómico.....	18
1.2. Las competencias parentales .....	19
1.3. El concepto del apoyo familiar y de crianza en el ejercicio de la parentalidad .....	20
<b>2. La intervención socioeducativa centrada en la parentalidad positiva</b> .....	22
2.1. Los programas educativos de parentalidad positiva en España .....	23
2.2. El programa de intervención grupal “Aprender juntos, crecer en familia” .....	24
2.2.1. Finalidad y objetivos .....	26
2.2.2. Personas destinatarias.....	26
2.2.3. Dimensiones y estructura del programa .....	27
2.2.4. Implementación .....	28
2.2.5. Evaluación .....	29
2.3. Efectividad de los programas de parentalidad positiva.....	30
<b>3. La acción comunitaria como intervención socioeducativa</b> .....	34
3.1. La comunidad como factor que promueve el ejercicio de la parentalidad positiva .....	35
3.2. Trabajo comunitario a través de programas de parentalidad.....	38
3.3. La efectividad colectiva como medida del bienestar familiar e infantil en la comunidad. ....	42
<b>II. Diseño de la investigación</b> .....	45
<b>1. Preguntas de investigación y objetivos</b> .....	46
<b>2. Paradigma de la investigación</b> .....	48
<b>3. Planificación de la investigación</b> .....	48
<b>4. Estrategias de obtención de la información</b> .....	49
4.1. Técnicas e instrumentos .....	51
4.1.1. Cuestionario sobre el trabajo comunitario con las familias y las buenas prácticas relacionadas .....	51
4.1.2. Entrevistas grupales.....	58
<b>5. Acceso a las personas participantes</b> .....	60
<b>6. Análisis de los datos</b> .....	62
6.1. Análisis cuantitativo .....	62
6.2. Análisis cualitativo .....	63
<b>7. Ética de la investigación</b> .....	65
<b>III. Presentación de los resultados</b> .....	66
<b>1. Resultados cuantitativos</b> .....	66
1.1. Caracterización de las personas profesionales .....	66
1.2. Caracterización del grupo de familias que participan del programa .....	69
1.3. La perspectiva comunitaria en la implementación del programa.....	71
1.3.1. Lugar donde se implementa el programa .....	71

1.3.2. La perspectiva comunitaria del programa desde la valoración de las personas profesionales .....	72
1.3.3. Relaciones entre las valoraciones sobre la perspectiva comunitaria en la implementación del programa .....	75
<b>2. Resultados cualitativos .....</b>	<b>79</b>
2.1. Implementación y desarrollo del programa .....	79
2.1.1. Caracterización de las familias participantes.....	80
2.1.2. Intervención grupal.....	83
2.1.3. Dinamización de los grupos .....	85
2.2. Beneficios y retos del trabajo comunitario.....	89
2.2.1. Beneficios del trabajo comunitario.....	90
2.2.2. Retos del trabajo comunitario.....	91
2.3. Buenas prácticas con perspectiva comunitaria.....	92
2.3.1. Territorialidad .....	93
2.3.2. Promoción de la red de apoyo .....	96
2.3.3. Acciones para la vinculación comunitaria .....	98
<b><i>IV. Discusión e interpretación de los resultados.....</i></b>	<b><i>101</i></b>
1. El contexto sociocultural y su relación con ejercicio de la parentalidad .....	101
2. El trabajo comunitario: beneficios, retos y limitaciones .....	103
3. Las buenas prácticas en la implementación de un programa de parentalidad positiva en relación con la vinculación comunitaria .....	107
<b><i>V. Conclusiones.....</i></b>	<b><i>110</i></b>
<b><i>VI. Limitaciones.....</i></b>	<b><i>113</i></b>
<b><i>VII. Líneas futuras de investigación.....</i></b>	<b><i>114</i></b>

## Índice tablas

<b>Tabla 1.</b> Las competencias parentales.....	19
<b>Tabla 2.</b> Programas de parentalidad positiva en España.....	24
<b>Tabla 3.</b> Organización de los módulos del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> . .....	28
<b>Tabla 4.</b> Las preguntas de investigación relacionadas con los objetivos generales.....	46
<b>Tabla 5.</b> Los objetivos generales y específicos de la investigación.....	47
<b>Tabla 6.</b> Los instrumentos de recogida de información en relación con los objetivos generales.....	50
<b>Tabla 7.</b> Relación entre los objetivos específicos, las dimensiones y las preguntas del cuestionario.....	55
<b>Tabla 8.</b> Los objetivos generales de la investigación junto con los de la entrevista grupal. .....	58
<b>Tabla 9.</b> Objetivos, dimensiones y preguntas de la entrevista grupal.....	59
<b>Tabla 10.</b> Las entrevistas grupales en función del territorio.....	61
<b>Tabla 11.</b> Dimensiones, categorías y códigos de la investigación.....	64
<b>Tabla 12.</b> Descriptivos de la caracterización de las personas profesionales.....	67
<b>Tabla 13.</b> Formación inicial y curso de implementación.....	68
<b>Tabla 14.</b> Valoración de la implementación del programa con perspectiva comunitaria. .....	73
<b>Tabla 15.</b> Resultados de las tablas cruzadas.....	76
<b>Tabla 16.</b> Porcentajes entre el lugar y el surgimiento de procesos de ayuda mutua.....	76
<b>Tabla 17.</b> Porcentajes entre titulación y los recursos del entorno.....	77
<b>Tabla 18.</b> Porcentajes formación inicial y organización de actividades.....	78
<b>Tabla 19.</b> Resultados de las correlaciones.....	78
<b>Tabla 20.</b> Códigos de la dimensión implementación y desarrollo.....	79
<b>Tabla 21.</b> Códigos de la dimensión beneficios y retos del trabajo comunitario.....	89
<b>Tabla 22.</b> Códigos de la dimensión buenas prácticas con perspectiva comunitaria.....	93
<b>Tabla 23.</b> Objetivo general 1.....	110
<b>Tabla 24.</b> Objetivo general 2.....	111
<b>Tabla 25.</b> Objetivo general 3.....	112

## Índice figuras

<b>Figura 1.</b> El triángulo de la parentalidad. ....	14
<b>Figura 2.</b> Modelo de influencias en la parentalidad. ....	15
<b>Figura 3.</b> Libros del programa Aprender juntos, crecer en familia. ....	25
<b>Figura 4.</b> Fases de evaluación del programa Aprender juntos, crecer en familia. ....	30
<b>Figura 5.</b> Ámbitos de la comunidad familiar. ....	35
<b>Figura 6.</b> Ejemplos de autoeficacia y efectividad colectiva en la parentalidad. ....	43
<b>Figura 7.</b> Fases de la investigación. ....	49
<b>Figura 8.</b> Provincias de las personas participantes en el cuestionario. ....	61
<b>Figura 9.</b> Comunidades autónomas de las personas participantes. ....	66
<b>Figura 10.</b> Relación entre los códigos de la dimensión implementación y desarrollo. .	80
<b>Figura 11.</b> Relación entre los códigos de la dimensión beneficios y retos percibidos del trabajo comunitario. ....	89
<b>Figura 12.</b> Relación entre los códigos de la dimensión buenas prácticas con perspectiva comunitaria. ....	93

## Índice gráficos

<b>Gráfico 1.</b> Módulo que están implementando en el momento de responder el cuestionario. ....	69
<b>Gráfico 2.</b> Porcentaje de mujeres en el grupo de madres y padres. ....	69
<b>Gráfico 3.</b> Porcentaje de niñas en el grupo de hijos e hijas. ....	70
<b>Gráfico 4.</b> Diversidad cultural en los grupos del programa. ....	70
<b>Gráfico 5.</b> Lugar donde se implementa el programa. ....	71

## Resumen

La evidencia científica muestra la importancia de los programas de parentalidad positiva como medida de apoyo a las familias en situación de riesgo, actuando como una medida de protección de la infancia y la adolescencia. La presente investigación se enmarca en el programa de parentalidad positiva *Aprender juntos, crecer en familia* que se implementa con familias en situación de riesgo psicosocial por todo el territorio nacional. El objetivo de esta investigación es el análisis de la dimensión comunitaria del programa y el ejercicio de la parentalidad. El enfoque metodológico es mixto, con métodos cuantitativos y cualitativos. En total, 67 personas profesionales respondieron a un cuestionario online, y 11 participaron en entrevistas grupales online a través de la aplicación Zoom. Los resultados se presentan en tres dimensiones: a) el contexto sociocultural relacionado con el ejercicio de la parentalidad, b) los beneficios y retos del trabajo comunitario y c) las buenas prácticas en la implementación de un programa de parentalidad positiva para favorecer la vinculación comunitaria. De la primera dimensión destaca el hecho de que la mayor parte de las familias son monoparentales con una necesidad importante de apoyos a la crianza, además de las situaciones de vulnerabilidad que pueden vivir en relación con la zona donde residen. La percepción profesional es que tienen una efectividad colectiva baja. Uno de los beneficios del trabajo comunitario es el aumento de fuentes de soporte social, y como reto encontramos los aspectos motivacionales de la participación. De la tercera dimensión se destaca como buena práctica el trabajo en red, comunitario e interdisciplinar. Finalmente, se discuten las implicaciones para la práctica.

Efectividad colectiva relacionado con el contexto – baja percepción de los profesionales

**Palabras clave:** comunidad, acción comunitaria, parentalidad positiva, efectividad colectiva, intervención grupal, apoyo social.



## Resum

L'evidència científica mostra la importància dels programes de parentalitat positiva com a mesura de suport a les famílies en situació de risc, actuant com una mesura de protecció de la infància i l'adolescència. La present recerca s'emmarca en el programa de parentalitat positiva *Aprendre junts, créixer en família* que s'implementa amb famílies en situació de risc psicosocial per tot el territori nacional. L'objectiu d'aquesta recerca és l'anàlisi de la dimensió comunitària del programa i el seu exercici de la parentalitat. L'enfocament metodològic és mixt, amb mètodes quantitius i qualitius. En total, 67 persones professionals van respondre a un qüestionari en línia, i 11 van participar en entrevistes grupals en línia a través de l'aplicació Zoom. Els resultats es presenten en tres dimensions: a) el context sociocultural relacionat amb l'exercici de la parentalitat, b) els beneficis i reptes del treball comunitari i c) les bones pràctiques en la implementació d'un programa de parentalitat positiva per a afavorir la vinculació comunitària. De la primera dimensió destaca el fet que la major part de les famílies són monoparentals amb una necessitat important de suport a la criança, a més de les situacions de vulnerabilitat que poden viure en relació amb la zona on resideixen. La percepció professional és que tenen una efectivitat col·lectiva baixa. Un dels beneficis del treball comunitari és l'augment de fonts de suport social, i com a repte trobem els aspectes motivacionals de la participació. De la tercera dimensió es destaca com a bona pràctica el treball en xarxa, comunitari i interdisciplinari. Finalment, es discuteixen les implicacions per a la pràctica.

**Paraules clau:** comunitat, acció comunitària, parentalitat positiva, efectivitat col·lectiva, intervenció grupal, suport social.

## Abstract

Scientific evidence shows the importance of positive parenting programmes as a support measure for families at risk, acting as a protective measure for children and adolescents. The present research is framed within the positive parenting programme *Learning together, growing up as a family*, which is implemented with families at psychosocial risk throughout the country. The aim of this research is to analyse the community dimension of the programme and its parenting practice. The methodological approach is mixed, with quantitative and qualitative methods. In total, 67 professionals responded to an online questionnaire, and 11 participated in online group interviews through Zoom application. The results are presented in three dimensions: a) the socio-cultural context related to the exercise of parenting, b) the benefits and challenges of community-based interventions and c) good practices in the implementation of a positive parenting programme to favour community bonding. The first dimension highlights the fact that most of the families are single-parent families with a significant need for parenting support, in addition to the situations of vulnerability they may experience in relation to the area where they live. The professional perception is that they have a low collective effectiveness. One of the benefits of community work is the increase in sources of social support, and the main challenge is the motivational aspects of participation. In the third dimension, networking, community, and interdisciplinary work are highlighted as good practice. Finally, the implications for practice are discussed.

**Keywords:** community, community-based interventions, positive parenting, collective effectiveness, group intervention, social support.

## Introducción

Esta investigación se enmarca en la protección a la infancia y la adolescencia a través de la utilización de programas de parentalidad positiva. En concreto en este estudio, en familias que se encuentran en situación de riesgo social. El objetivo es analizar la dimensión comunitaria del programa *Aprender juntos, crecer en familia* (Amorós et al., 2016). El interés surge a partir de mi trabajo como técnica de soporte a la investigación con el grupo GRISIJ de la Universitat de Barcelona, y mi especial motivación por la acción comunitaria tras la realización del Máster en Intervenciones Sociales y Educativas.

Entre de las medidas desarrolladas por los Estados destacan los programas de parentalidad como respuesta a la necesidad de apoyo de las familias para asumir sus responsabilidades parentales (Esteban-Carbonell et al., 2021), y también, son consideradas una de las intervenciones más utilizadas para prevenir el maltrato infantil (Álvarez et al., 2021). Existe un consenso sobre que la parentalidad no se ejerce en el vacío, sino en un contexto en el cuál coexisten diversas ecologías que facilitan o dificultan el funcionamiento familiar (Balsells et al., 2019; Bronfenbrenner, 1987; Rodrigo et al., 2015), con ello, se justifica el centrar esta investigación en el enfoque comunitario de la parentalidad.

La conceptualización de la comunidad se ha entendido dentro de los límites geográficos del barrio (Di Lorenzo et al., 2013; Coulton & Korbin, 2007; Kimbrough-Melton & Campbell, 2008; Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Wickes et al., 2013). Además, autores como Di Lorenzo et al. (2013) hacen hincapié en que la protección a la infancia puede conseguirse con la coordinación de los servicios públicos con la comunidad, y un ejemplo de ello es el estudio de Kimbrough-Melton y Campbell (2008) sobre *Strong Communities for Children*. Pese a ello, encontramos diversos retos y limitaciones de trabajar con la comunidad en nuestro contexto (Árboleda-Cárdenas & Toro-Ocampo, 2020; Balsells, 2006) y algunas experiencias de respuesta a partir del apoyo social (Balsells et al., 2019; Fuentes-Peláez et al., 2014; López, 2006).

Por ello, pretende analizar la dimensión comunitaria del programa de parentalidad positiva basado en evidencias *Aprender juntos, crecer en familia* (Amorós et al., 2016) que se implementa con familias en situación de riesgo psicosocial, trabajando con madres, padres e hijos e hijas de entre 6 y 12 años.

Este estudio recoge las percepciones de los y las profesionales que implementan este programa en el marco de actuación “ProInfancia” de la “Obra Social La Caixa”, por la importancia que tiene su percepción sobre la efectividad colectiva de las comunidades en las que conviven las familias. Por ello, se analiza la dimensión comunitaria del programa, su valoración sobre el trabajo comunitario en programas de parentalidad positiva y, los factores comunitarios que intervienen y podrían facilitar o dificultar la participación de las familias.

El presente TFM se estructura en cinco partes: la fundamentación teórica, el diseño metodológico de la investigación, la presentación de resultados, la discusión de éstos y, por último, las conclusiones del estudio. En la primera parte se presentan los diferentes conceptos que guían esta investigación como son la parentalidad positiva, la intervención socioeducativa con familias y, el trabajo comunitario con familias. La segunda parte se centra en la metodología del estudio, describiendo el diseño de investigación seleccionado concorde a las preguntas de investigación y objetivos planteados. También se detallan los métodos e instrumentos de recogida de datos, el acceso y descripción de las personas participantes y, las consideraciones éticas de la investigación. En la tercera parte se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos. Posteriormente, en la cuarta parte se discuten los resultados obtenidos con la literatura sobre la temática. Por último, se plantean las conclusiones a partir de los objetivos planteados, las limitaciones de la investigación y las líneas futuras de investigación.

## I. Marco teórico

### 1. La parentalidad positiva

El modo en que se concibe la parentalidad y la tarea de ser madres y padres ha cambiado en nuestra sociedad. Hoy en día vivimos en coexistencia con una gran diversidad de formas familiares (Esteban-Carbonell et al., 2021; Peña, 2011), además de una diversidad cultural (Rodrigo et al., 2015). Por otro lado, se está produciendo un cambio conceptual sobre la tarea parental, pues el concepto de autoridad parental está siendo reemplazado por la responsabilidad parental. Según este concepto, la cuestión clave no es si ejercen autoridad para que sus hijos e hijas obedezcan, sino cómo ejercerla de manera responsable para garantizar los derechos de estos (LO 26/2015).

La parentalidad positiva es una forma de enfocar la parentalidad (Rodrigo, 2011). Por ello, antes de profundizar sobre la parentalidad positiva, debemos definir la parentalidad. Valdés y Piella (2016) desde una mirada antropológica entienden la parentalidad como *“un corpus de comportamientos, relaciones sociales, sentimientos culturalmente pautaciones y representaciones culturales vinculado a la procreación y crianza”*. Autores como Barudy y Dantagnan (2010), entienden la parentalidad asociada a las competencias parentales, a las capacidades de los padres y las madres, distinguiendo la parentalidad biológica de la social. La biológica se correspondería a la procreación, y la social a los cuidados, educación y protección de los hijos e hijas. Según Quinton (2004), la parentalidad implica una serie de tareas, como pueden ser los cuidados físicos; de actitudes, como el afecto y; de cualidades de relación, como el apego seguro (como citó Esteban-Carbonell et al., 2021).

A partir de ahí, la Recomendación 19/2006 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad, documento que guía el diseño de políticas, proyectos y programas sobre la temática, define la parentalidad positiva como:

“[...] el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño (página 3).”

Por lo tanto, la parentalidad positiva supone un cambio de concepción de la infancia, donde ésta ya no es objeto de protección ni propiedad de los progenitores, sino que se entiende como un sujeto activo de derechos, los cuales, los padres y madres deben promover, respetar y proteger para garantizarlos, y optimizar su desarrollo potencial y bienestar (Rodrigo et al., 2015). Según la autora, debe promover vínculos afectivos sanos, protectores y estables; proporcionar un entorno educativo estructurado en rutinas y hábitos, a través de los cuales se transmiten de modo flexible normas y valores; además de, estimular, apoyar y ofrecer oportunidades de aprendizaje; por último, se basa en el reconocimiento de los logros y capacidades de los hijos e hijas y en su acompañamiento en la vida cotidiana, todo ello en un entorno libre de violencia física, verbal y emocional.

Como hemos visto anteriormente, la parentalidad no se ejerce en el vacío, sino en un contexto en el cuál coexisten diversas ecologías que facilitan o dificultan el funcionamiento familiar (Rodrigo et al., 2015; Balsells et al., 2019). El modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner (1987), y su versión revisada del modelo bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), nos presenta que las personas se desarrollan en el marco de cinco sistemas de bioecológicos interconectados (Devaney et al., 2022; Rodrigo et al., 2015): (i) los microsistemas son los entornos más cercanos, como la familia, los iguales y la escuela, (ii) los mesosistemas son las relaciones e interacciones entre los microsistemas, donde encontramos familia extensa, amistades, relaciones de trabajo y servicios de apoyo, (iii) los exosistemas son las estructuras sociales formales e informales, como el vecindario, la escuela o el trabajo de los padres y madres, (iv) los macrosistemas contemplan elementos culturales, creencias y valores como pueden ser las jurisdicciones e ideologías, y por último, (v) los cronosistemas contemplan los cambios ambientales, incluyendo los acontecimientos vitales y los hechos históricos.

Esta teoría se ajusta al concepto de parentalidad a diferentes procesos y niveles. Según Rodrigo et al. (2015:12-13), la parentalidad:

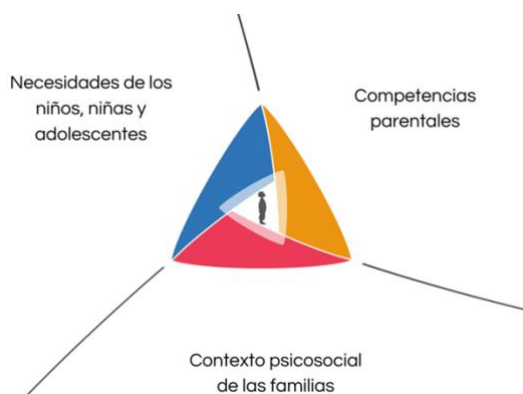
“[...] se construye en la esfera de las relaciones diádicas más íntimas ligadas a la historia personal de las madres y los padres o figuras parentales con sus familias de origen, pero se despliega en el marco de las relaciones de pareja, del trabajo, de las redes de apoyo de la familia extensa, las amistades, el vecindario y la

comunidad que rodean a las familias y según las condiciones sociohistóricas y económicas del momento en que les haya tocado vivir.”

Para Balsells et al. (2019), las condiciones del entorno y apoyos que ofrecen a las familias son muy significativos e influyentes en el desarrollo de las competencias y responsabilidades parentales ajustadas a las necesidades y características concretas de los hijos e hijas.

En relación con el modelo ecológico de interpretación de la familia y de la parentalidad positiva, son varios los autores que incluyen sus estudios la definición de competencias parentales, en relación con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes que interactúan con la situación contextual (Balsells, et al., 2015; Balsells et al., 2019; Barudy & Dantagnan, 2010; Rodrigo *et al.*, 2008; 2010; Sallés y Ger, 2011). Las relaciones entre las tres dimensiones que explican el ejercicio parental se representan de una forma gráfica figura 1, que a su vez está inspirada en el Family Assesment Framework (Department of Health et al., 2000).

**Figura 1.** El triángulo de la parentalidad.



Fuente: Balsells et al., (2015:23)

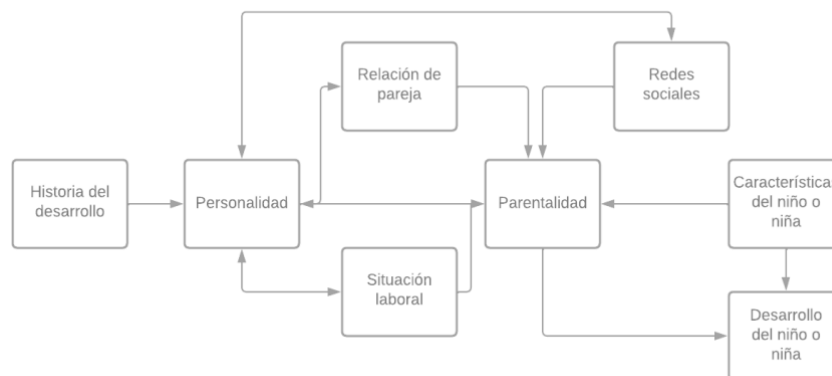
- a) **Necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA):** necesidades evolutivas-educativas y diferenciales que van cambiando durante toda la vida. Estas necesidades, según López (2008) pueden clasificarse en: i) de carácter físico-biológico, ii) mentales y culturales, iii) emocionales y afectivas, y iv) de participación social. Además, existen otras referidas a necesidades especiales que pueden presentar los hijos e hijas como las definidas por Esteban-Carbonell et al.

(2021) como necesidades evolutivo-educativas de los NNA, en las cuales se incluyen diversos aspectos, como complicaciones en el nacimiento, retraso del desarrollo, presencia de enfermedades crónicas, etc.

- b) **Competencias parentales:** capacidades de los padres y madres para afrontar de forma flexible y adaptada, de acuerdo con el contexto y las necesidades de los hijos e hijas, la tarea de ser padres y madres (Sallés & Ger, 2011).
- c) **Contexto psicosocial de la familia:** aspectos que ayudan o dificultan la tarea de ser padres o madres. Se refiere a las condiciones protectoras o de riesgo que pueden influir en el funcionamiento familiar (Esteban-Carbonell et al., 2021). Las de riesgo aumentan las probabilidades de la aparición de conductas que pueden ser perjudiciales para los NNA, y las de protección modifican de forma beneficiosa la aparición del riesgo. Estos factores pueden aparecer en la familia, grupo de iguales, escuela y comunidad (Department of Health et al., 2000).

Este triángulo sigue la perspectiva multifactorial incluyendo el componente contextual en la base del ejercicio de la parentalidad, encontrando tres factores que influyen: (i) recursos psicológicos y personales de las madres y padres, (ii) las características de la niña o del niño, y (iii) las fuentes estresantes y/o de apoyo del contexto (Belsky, 1984). A continuación, la Figura 2 pretende mostrar las influencias de estos tres aspectos de una manera más específica.

**Figura 2.** Modelo de influencias en la parentalidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de Belsky (1984).



Por ello, previamente a trabajar con las familias para incrementar sus capacidades, habilidades y competencias, existe la necesidad de identificar los factores que contribuyen a que las desarrollen para potenciarlos (Esteban-Carbonell & Del Olmo-Vicén, 2021). La mirada que se busca es de minimizar la aparición de factores de riesgo al tiempo que se fomentan factores de protección.

### 1.1. Aproximación al marco normativo en relación con la parentalidad positiva

Los marcos legales y políticos de los países condicionan las intervenciones socioeducativas y las actuaciones que se realizan en un territorio. Por ello, es esencial conocer cuáles son las políticas y normativas que enmarcan nuestro contexto, desde las internacionales, las nacionales a las autonómicas.

#### 1.1.1. El contexto internacional

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia adoptada en 1989 (CDN), es un tratado de derechos humanos centrado en los de los NNA, y una fuente de inspiración para las políticas familiares de los Estados miembros (Daly, 2014).

La CDN representa una defensa de los derechos de los NNA, pero también de los padres y madres, las familias y las comunidades (Daly, 2014). Las familias deben recibir el apoyo necesario para asumir sus responsabilidades parentales (Doek, 2004, citado por Daly, 2014), por ello, los estados deben reconocer esas responsabilidades y adoptar las medidas necesarias para ayudar a los padres y las madres en su tarea de criar y educar.

A nivel europeo, la ya citada anteriormente, Recomendación 19 del Consejo de Europa (2006), ha contribuido de forma determinante a que el apoyo a las familias sea prioritario en las políticas sociales de la mayoría de los Estados miembros (Hidalgo et al., 2014).

Parte de diferentes supuestos básicos para establecer aquellos aspectos fundamentales a seguir (Martín & Rodrigo, 2013), los cuales recomiendan a los gobiernos de los Estados miembros que reconozcan el carácter fundamental de las familias y el papel de los padres y madres, creando las condiciones necesarias para promover un ejercicio positivo de la parentalidad en el interés superior del niño y que tomen todas las medidas legislativas,

administrativas, financieras y de otro carácter, adecuadas para promover el ejercicio de la parentalidad positiva.

### 1.1.2. El contexto nacional

La situación en España difiere un poco del contexto internacional y europeo visto en el apartado anterior. El bienestar de los NNA continúa considerándose responsabilidad de la familia, concretamente de los padres y madres, aunque con la solidaridad familiar, donde el papel de la familia extensa (Vázquez, 2015) continúa siendo un apoyo esencial.

Pese a eso, existen diversas declaraciones y políticas dirigidas a la infancia y sus familias, en concreto, al ejercicio de la parentalidad positiva que se han ido desplegando de una forma más activa, especialmente, en los últimos años. La Constitución española en el artículo 39.1 establece que los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de las familias (Vázquez, 2015).

Asimismo, el artículo 12.2 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor plantea que los poderes públicos velarán por que los progenitores, tutores, guardadores o acogedores, desarrollen adecuadamente sus responsabilidades y les facilitarán servicios accesibles de prevención, asesoramiento y acompañamiento en todas las áreas que afectan al desarrollo de la infancia y adolescencia (LO 1/1996, artículo 12.2).

En la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, se plantea la parentalidad positiva como uno de los fines de la prevención del maltrato infantil (LO 8/2021, artículo 3.b). También la encontramos como actuación de promoción del buen trato (LO 8/2021, artículo 23.3.a; artículo 26.3.a). Por otro lado, se destaca la administración pública como la encargada de impulsar actuaciones específicas en el ámbito familiar (LO 8/2021, artículo 27.1).

En suma, en España encontramos políticas públicas relacionadas con la parentalidad positiva. Pese a eso, Gianotta et al. (2013, citado por Vázquez, 2015), subrayan que, en países como España, el papel de la familia extensa es muy fuerte, y puede ser un elemento que lleve a las familias a que solicitar ayuda fuera de las redes familiares sea un último

recurso. Normalmente, a causa de sentimientos como la humillación o vergüenza, por ser vistos como una familia que no funciona o que no sabe solucionar sus problemas. Por ello, hay acogimientos en familia extensa que se formalizan después de haber sido una realidad, ya que, se constituyeron como una respuesta de la propia familia a los problemas de hijos, hijas o sobrinos y sobrinas, sin necesidad de intervención profesional (Jiménez & Palacios, 2008).

### 1.1.3. Contexto autonómico

A nivel catalán, la “Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l’adolescència” (DOGC 14/2010), refuerza las leyes estatales, ya que, no solo se refieren a la protección directa de la infancia, sino también, a su protección a través del apoyo a padres, madres y tutores, mediante diferentes recursos para que desarrollen sus funciones parentales.

En el “Decret 63/2022, de 5 d’abril, dels drets i deures dels infants i els adolescents en el sistema de protecció, i del procediment i les mesures de protecció a la infància i l’adolescència” (DOGC 63/2022), encontramos que la parentalidad positiva es uno de los principios generales expuestos en el artículo 36.1 sobre la actividad administrativa en materia de protección a los NNA.

En el artículo 63 sobre los contenidos del compromiso socioeducativo (DOGC, 63/2022) de las familias que se encuentran dentro del sistema de protección, uno de los contenidos mínimos es incorporar acciones formativas para el conocimiento de habilidades propias de la parentalidad positiva (DOGC 63/2022, artículo 63.c).

Podemos ver que a nivel legislativo se incide en la necesidad de apoyos familiares para el desarrollo de la infancia y la adolescencia. Dentro de estos apoyos se reconoce la parentalidad positiva, por ende, los programas de parentalidad positiva como una medida de protección a los NNA y de prevención de situaciones de riesgo. Se reconoce que la parentalidad no se ejerce en un vacío, sino que, es responsabilidad del Estado ofrecer los apoyos necesarios para su correcto desarrollo.

## 1.2. Las competencias parentales

Las competencias parentales para Rodrigo et al. (2009:115) son:

“[...] conjunto de capacidades que permiten a los padres afrontar de modo flexible y adaptativo la tarea vital de ser padres, de acuerdo con las necesidades evolutivas y educativas de los hijos/as y con los estándares considerados como aceptables por la sociedad, aprovechando todas las oportunidades y apoyos que les brindan los sistemas de influencia de la familia para desplegar dichas capacidades.”

Rodrigo et al. (2009) estructuran las competencias parentales en cinco categorías de habilidades: (i) educativas, (ii) de autonomía y búsqueda de apoyo social, (iii) para la vida personal, (iv) de organización doméstica y (v) de agencia personal. La descripción de éstas se encuentra detallada en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Las competencias parentales.

Competencias	Descripción
<i>Educativa</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Calidez y afecto en las relaciones.</li><li>• Control y supervisión del comportamiento infantil.</li><li>• Estimulación y apoyo al aprendizaje.</li><li>• Adaptabilidad a las características del niño o niña.</li></ul>
<i>De autonomía y búsqueda de apoyo social</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implicación en la tarea educativa.</li><li>• Responsabilidad ante el bienestar del niño o niña.</li><li>• Visión positiva del niño, niña y de la familia.</li><li>• Búsqueda de ayudas para el desarrollo del rol parental.</li><li>• Identificar y utilizar los recursos para cubrir las necesidades como madres y padres y como adultos.</li></ul>
<i>Vida personal</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoestima.</li><li>• Habilidades sociales.</li><li>• Control de impulsos y afrontamiento del estrés.</li><li>• Resolución de conflictos.</li><li>• Asertividad.</li></ul>
<i>Organización doméstica</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo y mantenimiento del orden doméstico.</li></ul>
<i>Agencia parental</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autoeficacia parental.</li><li>• Locus de control interno.</li><li>• Acuerdo con la pareja.</li><li>• Percepción ajustada del rol parental.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodrigo et al. (2008; 2009; 2015)

Todas estas competencias plantean un tipo de autoridad basadas en el respeto y la comprensión, buscando un equilibrio entre la calidez y proximidad de la relación, y el establecimiento firme de un control, normas y límites claros acompañados de su explicación y fomento de la comprensión, siendo éstas las dimensiones que marcan una parentalidad positiva (Byrnes & Miller, 2012; Kawabata et al., 2011 citados por Vázquez, 2015).

Siguiendo diversas escalas de parentalidad positiva, encontramos más dimensiones a parte de las descritas por Rodrigo et al. (2009), como pueden ser las de Martín et al. (2013), que añade las relacionadas con la comunidad, la promoción de la salud y la actitud hacia el servicio. Las competencias relacionadas con la comunidad se refieren al sentido de comunidad, la participación en ella y el conocimiento del contexto, como puede ser del mapa de servicios de infancia y familia. La promoción de la salud engloba las relacionadas con su individualidad, como puede ser su percepción del rol parental, y las relacionadas con sus hijos e hijas, como puede ser promover el ejercicio físico y la alimentación saludable. Por último, la actitud hacia el servicio se refiere a la conciencia del problema, la cooperación con las instituciones, la motivación y expectativas de cambio.

### 1.3. El concepto del apoyo familiar y de crianza en el ejercicio de la parentalidad

El ejercicio de la parentalidad, como hemos visto, debe ser considerado como un ámbito de política pública (Rodrigo et al., 2015), por ello, deben adoptarse todas las medidas y generar las condiciones necesarias para un ejercicio positivo de la parentalidad.

En nuestro contexto, el marco de la parentalidad está permitiendo desarrollar programas, proyectos, servicios y/o medidas de apoyo familiar (Rodrigo et al., 2015). Los programas de parentalidad positiva constituyen un nuevo modo de responder a las necesidades actuales de las familias (Esteban-Carbonell et al., 2021). Pese a ello, las familias reciben pocos apoyos económicos y psicoeducativos (Rodrigo et al., 2015), el motivo por el que, el Consejo de Europa ha promovido la Recomendación 19/2006.

Para comprender y apoyar a las familias, debemos tener en cuenta su diversidad, complejidad y cambios constantes. Daly et al. (2015 citado por Churchill et al., 2019) define familia como:

“[...] un grupo social significativo que puede definirse por parentesco, matrimonio, adopción o elección. Por lo tanto, se reconoce que la familia varía en su composición y en la naturaleza del vínculo relacional entre sus miembros, y no se entiende exclusivamente como la familia nuclear o la conexión por parentesco.” (Daly 2015: 11).

El concepto de apoyo familiar se encuentra en distintos documentos de organismos políticos, profesionales, académicos y comunidades en contextos nacionales e internacionales. Pese a ello, la prestación de apoyo familiar se adopta de manera diferente según el contexto (Churchill et al., 2019), por lo que, el concepto puede ser ambiguo.

Sin embargo, varios estudios han desarrollado definiciones amplias que proporcionan puntos de partida conceptuales. Daly et al. (2015 citado por Churchill et al., 2019) desarrollan el apoyo familiar como el conjunto *de actividades orientadas a mejorar el funcionamiento de la familia y fundamentar la crianza de los hijos e hijas, además de, otras actividades familiares en un sistema de relaciones y recursos de apoyo, tanto formales como informales*. Por lo tanto, el apoyo familiar es una medida indispensable y prioritaria en los Estados de Bienestar Europeo, ya que su eficacia asociada al bienestar de la infancia está respaldada por la investigación científica (Hidalgo et al., 2018).

Empobrecer el mapa de servicios y recursos en materia de familia conlleva un riesgo que dificulta los esfuerzos de prevención y promoción, que, a la larga, supondrán costes innecesarios, además de disminuir la calidad de vida y bienestar de las familias (Rodrigo et al., 2015). Para la autora, hay que recuperar el trabajo en la comunidad como eje principal de la intervención con las familias. Además, habla de la asignatura pendiente de las administraciones locales, generar redes de apoyo más allá de las unidades familiares.

Algunos autores (Knijn & Hopman, 2015 citado por Devaney et al., 2022) distinguen los términos de apoyo familiar con el apoyo a la crianza. A causa de sus similitudes, ambos términos se encuentran a menudo utilizado indistintamente (Churchill et al., 2019; Devaney et al., 2022). Boddy et al. (2009 citado por Churchill et al., 2019) definen apoyo a la crianza como cualquier intervención para padres o cuidadores destinada a reducir los

riesgos y/o promover factores de protección para sus hijos e hijas, en relación con su bienestar social, físico y emocional.

El apoyo a la crianza, por lo tanto, se concibe más a menudo como específicamente relacionado con las prácticas de crianza y las relaciones entre madres y padres e hijos e hijas (Devaney et al., 2022). Por lo que, el apoyo a la crianza es inherentemente diferente del apoyo familiar.

Una de las mayores críticas hacía los apoyos de crianza es el pretender influir y cambiar las interacciones de los progenitores con los hijos e hijas (Littmarck et al., 2018 citado por Devaney et al., 2022), como una manera de intrusión o manipulación estatal.

## 2. La intervención socioeducativa centrada en la parentalidad positiva

Una de las perspectivas más prometedoras en la intervención con familias es la prevención, no solo para el conjunto de población, sino también para aquellos colectivos en situación de riesgo y/o vulnerabilidad (Esteban-Carbonell & del Olmo-Vicén, 2021). La prevención trata en intervenir sobre los problemas de manera anticipada con la intención de evitar su aparición favoreciendo el desarrollo de factores de protección. Por ello, con familias que se encuentran en riesgo es imprescindible, porque de esa forma, se mitigan los factores de riesgo.

Dentro de la perspectiva de la prevención, se rechaza una práctica asistencialista para dar lugar a una movilización de los recursos personales, familiares y sociales para que las familias sean las protagonistas (Esteban-Carbonell & del Olmo-Vicén, 2021). Por lo que, la noción de empoderamiento suele aparecer como principio de la intervención basada en la prevención.

Los programas de parentalidad se encuentran entre las intervenciones más utilizadas para prevenir el maltrato infantil (Prinz et al., 2009; Rodrigo et al., 2016 por Álvarez et al., 2021). Se llevan a cabo en diferentes contextos, como pueden ser servicios sociales, centros educativos, ONG, fundaciones privadas, entre otros, y en diversos formatos, presencial u online. La modalidad presencial se ofrece en formato grupal o individual. Los programas en formato grupal suelen desarrollarse con familias a varios niveles de

riesgo, y son guiados por una persona dinamizadora, mostrando resultados positivos en familias en riesgo psicosocial (Álvarez et al., 2021; Fuentes-Peláez et al., 2021).

### 2.1. Los programas educativos de parentalidad positiva en España

Actualmente, uno de los recursos más importantes para fomentar la parentalidad positiva es la educación parental, a través de intervenciones socioeducativas con familias. Estas actuaciones deben llevar a los padres y madres a adquirir y/o reforzar las competencias parentales anteriormente explicadas.

La elaboración de los programas de parentalidad positiva requiere un gran rigor científico y conocimiento de la práctica con familias (Martín et al., 2009). La mayor parte de éstos que se implementan en nuestro contexto han surgido de trabajos de investigación, caracterizados por una importante vertiente aplicada y de contacto con la realidad de los servicios de atención y protección a la infancia.

Según Martín y Rodrigo (2013: 85) todo programa debe producir:

“[...] un manual donde se recogen todos los aspectos básicos: su fundamentación teórica, perfil de familias a las que se dirige, objetivos, desarrollo de contenidos en actividades bien definidas, procedimiento de implementación, formación a los profesionales que van a participar en los grupos de padres y madres y su evaluación.”

Además, no sólo es suficiente contar un programa sólido, sino que también es importante desplegar su implementación de una forma rigurosa. Para garantizar unas buenas condiciones de implementación, deben contar con esquemas de colaboración del programa: grupos de investigación universitarios, administraciones públicas, entidades privadas a las que se dirijan las familias, etc. También es clave que integren los servicios del territorio, para lograr la coordinación en la red de recursos de apoyo a la familia.

A continuación, en la Tabla 2, se presentan algunos de los programas diseñados por equipos de investigación españoles que se implementan en coordinación con servicios de atención a la familia. Todos son programas de apoyo psicoeducativo y comunitario, se implementan en los propios servicios con los y las profesionales que atienden a las



familias, y han sufrido una evaluación rigurosa basada en evidencias para comprobar la efectividad de los programas (Rubio et al., 2020; Martín & Rodrigo, 2013).

**Tabla 2.** Programas de parentalidad positiva en España.

<b>Programas</b>	<b>Centros donde se llevan a cabo</b>
<i>Construir lo cotidiano: un programa de educación parental (Torío et al., 2013)</i>	Centros escolares
<i>Aprender Juntos, Crecer en Familia (Amorós et al., 2011)</i>	Red de entidades del programa ProInfancia de La Caixa
<i>Vivir la Adolescencia en Familia: programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar (Rodrigo et al., 2010)</i>	Centros de día y Servicios Sociales
<i>Crecer Felices en Familia: Un programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil (Rodrigo et al., 2010)</i>	Servicios Sociales y centros educativos
<i>Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez-González, 2009)</i>	Servicios Sociales y centros educativos
<i>Programa de Apoyo Personal y Familiar, PAPF (Rodrigo et al., 2008)</i>	Servicios de preservación familiar
<i>Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes (Oliva et al., 2007)</i>	Centros educativos
<i>Formación y Apoyo Familiar, FAF (Hidalgo et al., 2007)</i>	Servicios Sociales
<i>Competencia familiar, PCF (Kumfer, et al., 2005)</i>	Centros de Proyecto Hombre y Servicios Sociales
<i>Programa Educar en Familia (Rodrigo et al., 2000)</i>	Servicios Sociales

Fuente: Elaboración propia a partir de Rubio et al. (2020); Martín & Rodrigo (2013)

Una de las cuestiones importantes para tener en cuenta, según Martín y Rodrigo (2013), es que para conseguir los objetivos que pretende cada programa, es imprescindible respetar todo el procedimiento diseñado, ya que, si no, se alejará de lo pretendido, poniendo en juego la eficacia de los programas.

## 2.2. El programa de intervención grupal *Aprender juntos, crecer en familia*

Este trabajo se enmarca en el programa *Aprender juntos, crecer en familia* (Amorós et al., 2016) por lo que profundizaremos en sus características, implementación y evaluación. Toda la información que se presenta a continuación es extraída de los materiales del programa y los informes de evaluación de los últimos años.

Es un programa de la Obra Social de “la Caixa” en colaboración de centros universitarios - Universitat de Barcelona, Universitat de Lleida, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Universidad de La Laguna - aportando especialistas en diferentes áreas.

El programa utiliza dos enfoques: 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 (padres, madres e hijos e hijas).

**Figura 3.** Libros del programa Aprender juntos, crecer en familia.



Fuente: Elaboración propia

Es un programa psicoeducativo para promover la parentalidad positiva y el bienestar familiar, partiendo del supuesto que todos los progenitores requieren apoyos para desarrollar adecuadamente sus responsabilidades parentales. El tipo de intensidad del apoyo dependerá de la situación familiar, pero en todos casos hablamos de apoyos con una finalidad preventiva y de promoción del desarrollo de los miembros de la familia.

Está considerado un programa de tercera generación dado que pretende desarrollar un sistema familiar positivo desde la adquisición de las competencias parentales con sesiones dirigidas a todos los miembros de la familia. Además, la metodología experiencial, el aprendizaje grupal y un rol de la persona dinamizadora, alejado de los roles académicos y técnicos propios de los programas de primera y segunda generación, sitúan el programa entre los más innovadores de tercera generación.

Uno de los aspectos a destacar, es que el programa va dirigido no solo a los padres y madres sino también a los hijos e hijas. Esta tendencia fue iniciada, según las autoras Balsells et al. (2019), en programas norteamericanos y canadienses como Strengthening families Program de Kumpfer et al. (2004), The Incredible Years de Webster-Stratton (2006), entre otros.

Por lo tanto, hijos e hijas pueden encontrar actividades que pueden potenciar su desarrollo y capacidades. De este modo, se trabaja en dos generaciones simultáneamente, lo cual contribuye a que lo aprendido en las diferentes sesiones pueda encontrar eco en los otros miembros de la familia. Por último, padres, madres, hijas e hijos van a tener la oportunidad de encontrarse en sesiones específicamente diseñadas para la familia en su conjunto. Es una forma de consolidar todavía más los aprendizajes para que los practiquen en el medio interpersonal real que día a día comparten.

### 2.2.1. Finalidad y objetivos

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. A partir de ahí, surgen los objetivos específicos, centrados en: (i) promover vínculos afectivos estables y sanos, (ii) fomentar relaciones educativas en la familia en las que se adquieran normas y valores, (iii) desarrollar un clima de comunicación en la familia, (iv) promover la organización familiar basada en la corresponsabilidad, (v) crear y fortalecer hábitos de ocio saludable en el entorno comunitario y, (vi) fomentar la autoeficacia para el uso de estrategias de gestión de estrés parental.

### 2.2.2. Personas destinatarias

Como hemos comentado anteriormente, las personas destinatarias son los progenitores y sus hijos o menores a su cargo entre los 6 y los 12 años.

Existen varias razones para diseñar una intervención centrada en estas edades (Balsells et al., 2019): (i) la prevención de problemas en la adolescencia; (ii) la primera consolidación del comportamiento, organizado en rutinas y hábitos cotidianos; (iii) la perfilación de la percepción de sí mismo y la valoración a las propias capacidades; (iv) el incremento del

acceso al mundo social; (v) la posibilidad de poder contribuir a su propio desarrollo, siendo cada vez más protagonistas en el proceso de adquisición y construcción de normas y valores mediante la adaptación mutua, la acomodación y la negociación, llevadas a cabo durante sus interacciones diarias con los padres y las madres.

### 2.2.3. Dimensiones y estructura del programa

Los objetivos responden a una visión holística de un proceso de desarrollo de la convivencia familiar desde una triple dimensión: emocional, comportamental y cognitiva. La dimensión emocional pretende ayudar a manejar las emociones. La comportamental se lleva a cabo por medio del desarrollo de habilidades que permitan afrontar de forma competente las situaciones. Y, la cognitiva, pretende facilitar una mayor comprensión del proceso de convivencia familiar.

Estas dimensiones se materializan en ocho módulos:

- Sesión 0. Nos conocemos.
- 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 retos cotidianos.
- Módulo 8. Recordamos lo aprendido (realizado a los cuatro meses de haber finalizado los otros módulos. Es la cristalización de los aprendizajes).

En cada uno de los módulos existen tres apartados, uno para la sesión de padres y madres, otro para la de hijos e hijas y otro para la de familia. Cada uno de estos apartados tiene dos sesiones de una hora de duración, que se encuentran estructuradas con objetivos, contenidos y estrategias adecuadas para desarrollar las actividades. En cada sesión, hay unos anexos con los recursos y materiales necesarios para cada sesión.

**Tabla 3.** Organización de los módulos del programa *Aprender juntos, crecer en familia*.

Módulo	<i>Sesiones padres y madres</i>	<i>Sesión 1</i>	Una hora de duración con:
	<i>Sesiones hijos e hijas</i>	<i>Sesión 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Actividades y estrategias didácticas</li> <li>• Recursos y materiales</li> </ul>
		<i>Sesión 2</i>	
	<i>Sesiones familia</i>	<i>Sesión 1</i>	
		<i>Sesión 2</i>	

Fuente: Elaboración propia.

#### 2.2.4. Implementación

A lo largo de los años, el programa *Aprender juntos, crecer en familia* ha sido implementado por un conjunto de entidades y profesionales en todo el territorio estatal dentro del marco Caixa ProInfancia. Eso ha comportado que los y las profesionales tengan una gran variedad de conocimientos consolidados y de experiencia acumulada sobre diferentes aspectos de la implementación del programa (Amorós et al., 2015; Balsells, et al., 2019; Fuentes-Peláez et al., 2020). A su vez, han ido surgiendo nuevas demandas formativas, por ello, en 2018 se pone en marcha una formación continua dirigida a las personas profesionales y entidades que se encargan de gestionar y dinamizar los grupos de familias del programa.

Las condiciones de implementación de un programa de educación parental se definen como la forma de llevar a cabo el programa con un grupo concreto. La calidad de estas condiciones va a influir en la efectividad del programa y en los resultados que se obtendrán con las familias.

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

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

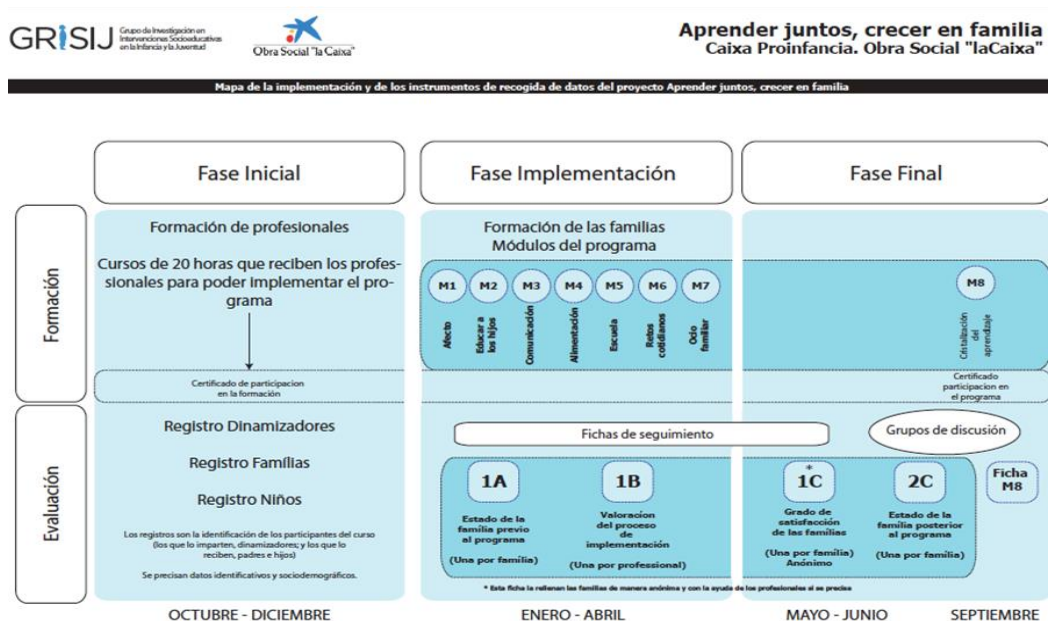
### 2.2.5. Evaluación

Un elemento distintivo de este programa es que ha sido sometido a un proceso de evaluación (Amorós et al., 2015). La metodología de evaluación del programa *Aprender juntos, crecer en familia* ha dado continuidad al diseño de evaluación y a los instrumentos que recogen datos cuantitativos y cualitativos sobre (Fuentes-Peláez et al., 2020): i) el perfil sociodemográfico de las familias (inicial), ii) la implementación del programa (proceso), iii) los conocimientos y las capacidades en parentalidad positiva (pre-programa y post-programa), iv) la satisfacción con el programa (final) y v) la continuidad de los aprendizajes (memoria de grupos de continuidad).

Los datos se han recogido mediante la plataforma on-line creada específicamente para la evaluación del programa: [evaluacionaprenderjuntos.ub.edu](http://evaluacionaprenderjuntos.ub.edu) y la entrega por correo electrónico de las memorias de los grupos de continuidad.

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 o 4. La fase final corresponde a la terminación del Módulo 7 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 8.

**Figura 4.** Fases de evaluación del programa Aprender juntos, crecer en familia.



Fuente: Fuentes-Peláez et al. (2019)

### 2.3. Efectividad de los programas de parentalidad positiva

Hemos visto las características de las intervenciones socioeducativas con familias, y más concretamente el programa basado en evidencias *Aprender juntos, crecer en familia*. A continuación, nos centraremos en esas características que hacen que los programas de parentalidad positiva sean efectivos.

Los criterios de eficacia en los programas de parentalidad son muchos y centrados en muchas dimensiones, pero destacaremos los relacionados con las bases teóricas y científicas, ya que, son las evidencias de la efectividad en otros contextos o en programas similares. En segundo lugar, la implementación y el desarrollo del programa, porque, pese a la calidad de diseño, es importante la calidad dentro de la implementación, y será determinante para la eficacia del programa. En tercer lugar, el apoyo socio comunitario, porque como hemos visto en el estado de la cuestión, la parentalidad no se ejerce en el vacío, y el apoyo social y comunitario es indispensable para garantizar su cumplimiento. Y, en último lugar, el impacto en las familias.

La fundamentación teórica y científica de los programas de parentalidad deben basarse en bases científicas de programas similares (Manzano et al., 2012; Rodrigo et al., 2015).

También, en la evidencia de su propia evaluación constante, probando así su eficacia y ajustándolo, en medida de lo necesario, para aumentarla. Por otro lado, Jiménez e Hidalgo (2016), destacan que esta fundamentación teórica debe ir de la mano de un riguroso análisis de necesidades, fortalezas y activos comunitarios. Para las autoras, es esencial explicar cómo se produce el cambio gracias a la intervención, es decir, cómo se producen las mejoras relevantes en la calidad de vida de las familias después de participar en el programa.

Un hecho importante es que las propias personas que dinamizarán el programa conozcan los modelos teóricos en los cuales se basan (Rodrigo et al., 2015), por ello, será conveniente realizar formaciones a las personas profesionales. Para finalizar, relacionado con las prácticas profesionales, las evaluaciones deben permitir conocerlas y valorar positivamente las prácticas creativas que mejoran la eficacia, y para ello, disponer de tiempo y espacio de reflexión para compartirlas.

En el caso de los contenidos, deben ser diseñados para conseguir los objetivos del programa, para ello, deben ser adecuados a los fines del programa (Manzano et al., 2012). Los materiales se recomiendan de diversa modalidad (escrito, oral, visual, etc.) para garantizar la accesibilidad de todas las personas participantes (Manzano et al., 2012), ya no solo por necesidades especiales que puedan tener entendiéndolas como una ceguera o sordera, sino, también porque algunas de las familias en situación de vulnerabilidad con las que se trabaja son analfabetas. En el caso de las actividades, es muy positivo y significativo el hecho de que se adapten a las situaciones de vida diaria, siendo prácticas y que promuevan la reflexión sobre su propia experiencia de crianza, buscando así, la construcción de aprendizajes significativos. Rodrigo et al. (2015) recomiendan incluir técnicas como el roleplaying, la simulación de interacciones familiares, observación de vídeos, estudio de casos, entre otras, que impliquen un acercamiento de la persona o personas a situaciones de la vida cotidiana de las familias. Además, para garantizar la flexibilidad y accesibilidad, se recomienda adaptar la complejidad de los contenidos y la idoneidad de las actividades en función del respeto a la diversidad familiar (Rodrigo et al., 2015).



Por otro lado, Rodrigo et al. (2015), nos recuerda que para que todo ello se lleve a cabo, se debe buscar el espacio apropiado para llevar a cabo el programa con tranquilidad y concentración, ya sea en el servicio, en centros escolares, centros de salud, o en otro lugar que reúna las condiciones.

La literatura hace énfasis en las consecuencias positivas y eficacia en la metodología grupal en los programas de parentalidad positiva. Se utiliza la modalidad grupal en los planes de intervención para promover, entre otros aspectos, la parentalidad positiva. Con ello, se fomenta en el grupo la reflexión sobre el propio modelo educativo de los y las participantes. Además, se utiliza la modalidad grupal en el servicio para mejorar las competencias y resiliencia de la infancia y la adolescencia (Rodrigo et al., 2015). Por otro lado, es importante en el caso de los niños y las niñas, que tengan edades semejantes para que sea más fácil y enriquecedor el desarrollo de las actividades, sin tener que ir adaptando por grupo de edad, o evitar el perder la concentración de los que tengan edades más altas o bajas.

Dentro de este criterio son esenciales las medidas de conciliación familiar, ya que, si trabajamos con familias, debemos tener en cuenta que, para su participación y continuidad del programa, debemos ofrecer facilidades. Estas medidas se refieren a la flexibilidad horaria o negociación de los horarios de los grupos (Manzano et al., 2012) o, por ejemplo, el ofrecer servicios de guardería para los niños y las niñas, si éstos no asisten al programa. Como hemos ido viendo, la parentalidad no se ejerce en el vacío y una de las dimensiones de la parentalidad es el ocio en familia (Rodrigo et al., 2010). Los programas de parentalidad entonces deben promover ese ocio familiar compartido, potenciando acciones educativas de ocio y tiempo libre sano para las familias (Rodrigo et al., 2015). Para ello, es esencial promover la apertura de los programas a los contextos de desarrollo (familia, escuela, barrio, salud, ocio) para favorecer la cohesión social desde una perspectiva positiva y comunitaria. Una de las medidas para promover esta vinculación comunitaria podría ser hacer un mapeo de los servicios y recursos municipales existentes, contribuyendo a romper las barreras de uso de los recursos municipales para algunos colectivos vulnerables (Jiménez & Hidalgo, 2016; Rodrigo et al., 2010; 2015). Eso implica mejoras en la coordinación entre servicios y programas de los diversos ámbitos mediante un trabajo en red.

Parece coherente añadir datos sobre el impacto que tienen en las familias (Vázquez, 2015), es decir, los efectos que los programas parentales generan en las competencias y el bienestar de hijos, hijas, madres y padres.

En los efectos positivos de los programas parentales en los hijos e hijas, se han comprobado consecuencias tanto preventivas como de tratamiento (Vázquez, 2015). La autora, destaca diversas revisiones que resaltan los efectos de ajuste emocional y de comportamiento en los hijos e hijas hasta los 12 años (Barlow et al., 2010; Furlong et al., 2012). De mejoras en el carácter preventivo, Vázquez (2015), destaca mejoras en comportamientos, actos delictivos y antisociales, en la prevención de problemas de conducta en etapas de transición. Además, las mejoras de las percepciones que los padres y madres tienen sobre las conductas de sus hijos/as también son uno de los efectos descritos para las intervenciones parentales (Letarte et al., 2010; McDaniel et al., 2011).

En cuanto a los efectos en los padres y madres, en general, las mejoras en los conocimientos, actitudes y autoeficacia son mayores que en conductas y habilidades (Kaminski et al., 2008 citado por Vázquez, 2015). Los efectos han sido comprobados tanto en aspectos relacionados con las prácticas parentales como en la salud mental de los padres y madres. La evidencia muestra cambios en las conductas parentales y en la instauración de relaciones familiares más saludables y, por otro lado, la mejora de la autoeficacia parental ha resultado efectiva en la reducción del estrés parental.

Aunque en menor medida, también se han encontrado efectos de los programas de parentalidad positiva sobre la disponibilidad y percepción de apoyo social de padres y madres (Byrne, Rodrigo & Martin, 2012; Kane, Wood & Barlow, 2007 citado por Vázquez, 2015). La misma autora, destaca el estudio de Smith (2010), el cual subraya que algunos programas que sitúan como importante la interacción entre iguales, generan un aumento de apoyo social que reduce el estrés parental y permiten que las madres y padres se sientan más capaces de desarrollar relaciones parentales de calidad.

### 3. La acción comunitaria como intervención socioeducativa

Para Chaskin (2001), debemos promover el fortalecimiento de la comunidad para identificar sus prioridades y oportunidades para la transformación. La capacidad de una comunidad se basa en varias dimensiones: (i) la existencia de recursos, ya sean habilidades individuales u organizaciones; (ii) redes sociales de diferentes apoyos (afectivos, instrumentales, materiales o cognitivos), (iii) liderazgo y, (iv) mecanismos de participación para las personas de la comunidad.

Además, son necesarias diferentes características: (i) el sentido de comunidad; (ii) la potenciación comunitaria; (iii) el compromiso entre los miembros de la comunidad; (iv) la habilidad para resolver problemas de manera conjunta y, (v) el acceso a los recursos.

El sentido a la comunidad (Sarason, 1974 citado por Maya 2004) es una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor que genera una red de apoyo mutuo en la que se puede confiar. Puede ser entendido como territorio (barrio, ciudad, pueblo...) o como grupo relacional, más allá de los límites geográficos. Para McMillan y Chavis (1986 citados por Maya, 2004) hay cuatro elementos principales del sentido de comunidad: pertenencia, influencia, integración y satisfacción de necesidades y, conexión emocional compartida.

Por otro lado, la potenciación comunitaria es una de las estrategias fundamentales de transformación en la comunidad. Rappaport (1981 citada por Maya, 2004), especifica que es el proceso por el que las personas y comunidades adquieren o mejoran la capacidad de control sobre sus vidas, o de asuntos específicos. También se le conoce como empoderamiento. Como elementos principales encontramos la participación, el control, el fortalecimiento de capacidades, la identidad social, la politización y, la concienciación y compromiso de las personas. Este es el proceso que debería orientar la intervención socioeducativa.

Las crisis generan problemáticas sociales (Úcar, 2013) que despiertan y estimulan conductas comunitarias de solidaridad y ayuda. Ese sentido y la responsabilidad cívica son el punto de partida para que se inicie un proceso de participación, a partir de la toma de conciencia que empodera a las personas a tomar sus propias decisiones. Los factores

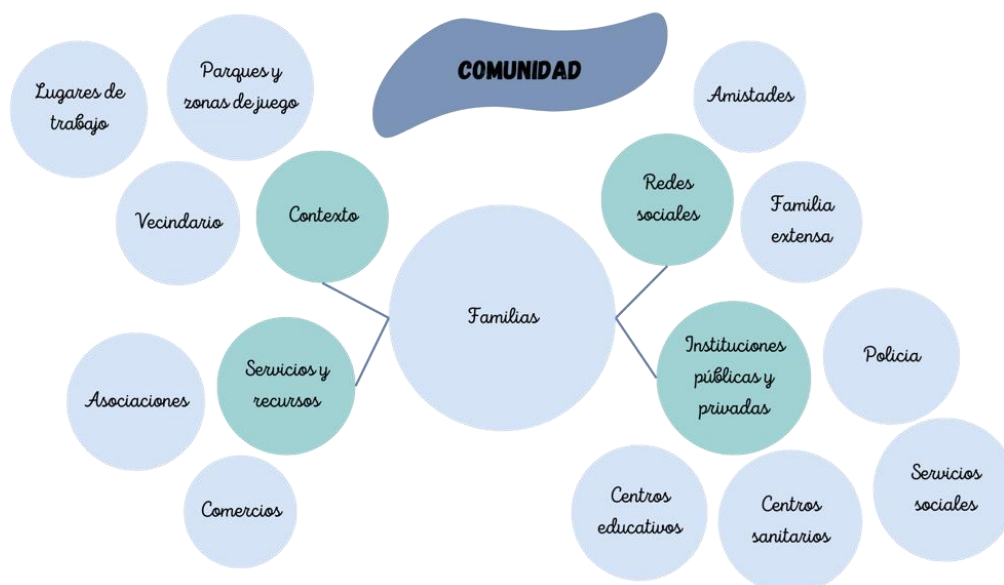
que mantienen la participación a lo largo del tiempo son: el optimismo, el compromiso y los reforzamientos positivos.

Las situaciones de vulnerabilidad en los que viven niños, niñas, adolescentes y familias, se traducen en riesgo social, por lo que, necesitan la ayuda y el acompañamiento de toda la comunidad para normalizar sus existencias (Úcar, 2013). Por lo tanto, no es una tarea que se corresponda exclusivamente a las familias, escuela, políticos y profesionales. Esta idea de corresponsabilidad es clave para la sostenibilidad de la acción comunitaria, volviéndose un factor de protección, incluida en las directrices sobre parentalidad positiva.

### 3.1. La comunidad como factor que promueve el ejercicio de la parentalidad positiva

Belsky (1984) centrándose en la etiología del maltrato y negligencia infantil, puso énfasis en los factores que influyen en el ejercicio parental, que hemos visto en el primer punto, añadiendo las fuentes estresantes y/o de apoyo del contexto. Por lo que, podemos observar que la preocupación sobre el bienestar infantil y la influencia del contexto en el ejercicio de la parentalidad existe hace décadas. A continuación, la Figura 5 resume los ámbitos que conforman la comunidad con algunos ejemplos, basada en la literatura vista hasta el momento.

**Figura 5.** Ámbitos de la comunidad familiar.



Fuente: Elaboración propia

En general, el término comunidad lo trasladan a los límites geográficos del barrio (Di Lorenzo et al., 2013; Coulton & Korbin, 2007; Kimbrought-Melton & Campbell, 2008; Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Wickes et al., 2013). Hay factores contextuales provenientes de los barrios que son significativos en el bienestar infantil, ya que, los barrios considerados peligrosos tienen niveles más altos de negligencia parental y maltrato infantil. Otros factores del barrio, como el socioeconómico, se asocian a las situaciones de negligencia parental y violencia (Sabol, Coulton & Korbin, 2004). Por otro lado, se argumenta con que tienen lazos sociales muy fuertes con familias y parientes pero que pueden no ser personas que promuevan el bienestar ni el control social necesario. Wilson (1996 citado por Sabol, Coulton & Borbin, 2004) sugiere que, esos lazos fuertes, son a causa de la marginalización y aislamiento que pueden sufrir.

El estudio de Coulton y Korbin (2007) desarrolla indicadores relacionados con el bienestar infantil a nivel de barrio. Una explicación que dan a esta correlación entre barrio y negligencias parentales es el hecho de que las familias cuando se les presentan adversidades, sobretodo económicas, se mudan a barrios donde hay otras familias en esa situación, generando unos datos abrumadores en ciertos aspectos. Esto no es determinante, ya que, en barrios donde la tendencia es positiva en bienestar infantil también hay focos de situaciones de riesgo psicosocial, y es posible que una buena parte de ellos los desconozcamos porque los servicios que operan en el territorio no los detectan (García, 2002).

Las familias con situaciones adversas socioeconómicas, laborales y de vivienda, acuden a los Servicios Sociales Básicos para demandar prestaciones (García, Lila & Casas, 2007). Eso, hace que ya entren en el circuito y, que, en casos de sospecha, puedan abrirles un expediente en relación con la situación de bienestar de sus hijos e hijas. Las familias con más recursos pueden mantener su privacidad y aislamiento y, por lo tanto, ocultar con mayor facilidad los episodios de maltrato. Eso también se debe a la estigmatización de familias con ciertas características estructurales, raciales y culturales, étnicas y de clase.

El aislamiento y marginación puede venir por parte de las instituciones públicas (Belsky, 1993), por ello, cuando los servicios y recursos están en el territorio son más efectivos que cuando las familias están aisladas y deben trasladarse para recibir apoyo formal. Si, además, se abren estos servicios a la comunidad con metodologías grupales, permiten que

las familias se conozcan entre sí, pudiendo crear lazos y redes de apoyo mutuo. Esta situación beneficia a los servicios especializados porque podrían enfocar sus esfuerzos en trabajar con las familias de alto riesgo o las situaciones de desamparo.

Todo ello, se desarrolla a partir del trabajo en red de los servicios, recursos y programas que forman parte del sistema de protección de la infancia y adolescencia, siendo, además, parte del apoyo formal que necesitan las familias (Pérez-Hernando et al., 2023). Este trabajo en red forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Comisión Europea, 2019), que promueve el establecer alianzas entre los diferentes recursos para mejorar la protección a la infancia y adolescencia. Estudios como el de Stukes-Chipungu y Bent-Goodley (2004) nos muestran que, cuanto más diversificados son los servicios, más riesgo hay de fragmentación y de falta de coordinación entre los agentes y servicios que intervienen, lo que genera confusión y frustración a las personas implicadas. Es necesario entender la colaboración como el trabajo cooperativo entre los actores del territorio por un objetivo común (Pérez-Hernando et al., 2023).

La protección a la infancia puede conseguirse con la coordinación de los servicios públicos con la comunidad (Di Lorenzo et al., 2013). Eso conlleva, que los y las profesionales empiecen a confiar en estas iniciativas y acciones, basadas en relaciones con los recursos y servicios del barrio, apoyos informales y formales que pueden promover el bienestar, apoyos y la estabilidad familiar. En consecuencia, el sistema pasa de ser de actuación para el rescate en situaciones de negligencias o maltrato infantil, a un modelo más proactivo que busca el empoderamiento familiar a través de la acción comunitaria.

En esta línea, Kimbrough-Melton y Campbell (2008) aportaron conocimientos relevantes para la prevención del maltrato y negligencia infantil. Su investigación se centró en una comunidad de Norteamérica donde se habían incrementado extraordinariamente los casos de maltrato infantil. En esta zona se puso en marcha *Strong Communities for Children*, que intentaba promover una protección a la infancia comunitaria, donde la comunidad fuesen familias, amigos/as y vecinos/as se viera implicada en el bienestar y seguridad de la infancia y adolescencia.

Esta comunidad no pretendía sustituir al sistema de protección, ya que, es indispensable para actuar ante los casos de negligencia y desamparo. La intervención que se estudió estaba pensada para la prevención de esos casos con familias en situación de vulnerabilidad o de riesgo. Para los autores, solo un sistema universal de apoyo familiar, basado en la creación de comunidades implicadas es capaz de garantizar una seguridad y bienestar infantil. Claramente, su propuesta es una apuesta por el apoyo informal como fuente de bienestar familiar. Siguiendo esta línea, Úcar (2013), en relación con la corresponsabilidad, considera que no se trata de que la comunidad asuma o emprenda al margen de otros procesos del propio contexto, si no que, converjan en el desarrollo, uniendo y negociando sus metas para sumar esfuerzos en conseguir una transformación común.

Kimbrough-Melton y Campbell (2008) consideran que su proyecto es a largo plazo, pero que *Strong Communities for Children* ha demostrado que la comunidad puede movilizarse para mantener a la infancia y adolescencia segura, a partir de entender la naturaleza del problema y de ofrecer respuestas coherentes. Los cambios medidos a largo plazo a través de encuestas a los padres y madres que participan en estas comunidades muestran un aumento del apoyo social, la colectividad y parentalidad efectiva, además de disminuir el estrés parental (Kimbrough-Melton & Melton, 2015). El estudio de McDonnell, Ben-Arieh y Melton (2015), añaden como mejoras el que los niños, niñas y adolescentes sientan sus casas como espacios seguros, y la disminución de la tasa de maltrato infantil de la zona en todas las categorías. Por ende, estas comunidades están mejorando la calidad de vida de las personas que viven en ellas.

Por lo tanto, la experiencia de *Strong Communities for Children* utiliza los datos e investigaciones sobre las causas y factores de riesgo para diseñar una intervención comunitaria con una orientación a la prevención primaria, centrándose en los lugares donde las familias trabajan, estudian, juegan, o se relacionan.

### 3.2. Trabajo comunitario a través de programas de parentalidad

En las sociedades con Estado del Bienestar, existen servicios sociales con el encargo institucional (Balsells, 2006) de desarrollar programas de acción socioeducativa para prevenir situaciones de riesgo social en la infancia y adolescencia.

La autora nos habla de diversas limitaciones que encontramos en la intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo. En primer lugar, debemos ser conscientes de que suelen tener circunstancias de vida adversas relacionadas con la precariedad laboral o de vivienda, problemas económicos o situaciones de pobreza, estrés parental a causa de una red de apoyo débil o inexistente, etc., que coincide con lo que se ha expuesto en el anterior apartado.

Por otro lado, además los y las profesionales se encuentran con un problema cuando intervienen y tratan de lograr el equilibrio entre una relación de ayuda y el ejercer de controlador con las familias en determinados momentos. Las familias no tienen obligatoriedad de aceptar la intervención por lo que deben mantener el nivel de voluntariedad de éstas.

Otro reto muy importante es el hecho de que la mayoría de estas familias no sienten la necesidad de cambiar nada de su dinámica y sistema familiar para mejorar su calidad de vida y bienestar. La falta de cooperación y de implicación es una barrera importante que resolver.

Sumados a los anteriores, encontramos otras dos limitaciones muy claras: la barrera lingüística y la barrera cultural. La falta de competencias lingüísticas de las familias y la falta de recursos lingüísticos en las instituciones, dificultan las comunicaciones que se dan entre familias. La barrera cultural es mucho más compleja, entran valores, actitudes, comportamientos, creencias, hábitos, etc. Esto es un desafío para los y las profesionales, pero también para la estructura de servicios sociales que debe ajustarse a esta nueva realidad. La cultura, además, tiene unos límites muy finos, ¿hasta qué punto debemos comprender la culturalidad? Debemos abrir miradas a partir de la participación de las familias, pero sin caer en un relativismo cultural, el límite siempre es el bienestar infantil.

Además, se destaca la cultura patriarcal (Arboleda-Cárdenas & Toro-Ocampo, 2020), que genera que sean las madres las encargadas de la educación y crianza de sus hijos e hijas, dificultando la participación, en el caso de los miembros de la familia, de las figuras paternas, si las hubiese. Esto liga, con la posible dificultad de conseguir una participación masculina por parte de la comunidad.



Son cuestiones a las que debemos dar respuesta para poder ofrecer intervenciones socioeducativas adecuadas, coherentes y que sean realmente de ayuda a las familias, mejorando la realidad de los niños, niñas y adolescentes.

Como respuesta a estas limitaciones encontramos el apoyo social. Desde un punto de vista estructural, Lin y Ensel (1989 citados por Fernández, 2005), lo definen como provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amistades íntimas que permiten que las necesidades personales y familiares sean satisfechas tanto en situaciones cotidianas como en situaciones de crisis. Por ello, puede ser un factor de protección (López et al., 2006), sobretodo para familias que deben afrontar situaciones vitales estresantes, pero puede ser factor de riesgo, en el caso de aislamiento social, por la sobrecarga de situaciones adversas.

El apoyo social, dependiendo de la fuente de donde procede este soporte, puede ser formal o informal (Balsells et al., 2019; Esteban-Carbonell & del Omo-Vicén, 2021; Fuentes-Peláez, 2014; Vázquez, 2015). El formal es la red conformada por los y las profesionales de las diferentes instituciones y servicios (Rodrigo et al., 2007). El informal es el soporte conformado por las relaciones próximas y de confianza como amistades, familiares, personas de asociaciones, etc. (Vázquez, 2015).

El enfoque evolutivo-educativo y comunitario considera que todas las familias necesitan apoyos para desarrollar sus responsabilidades parentales en algún momento de su vida (Esteban-Carbonell & del Olmo-Vicén, 2021). Por lo tanto, la intervención socioeducativa comunitaria, construida sobre los principios de prevención y promoción, parte de la idea que todas las personas y familias tienen fortalezas y capacidades que potenciar para mejorar el entorno familiar. Es decir, actualmente, los programas de intervención sociofamiliar están incorporando la perspectiva de la resiliencia (Amorós et al., 2010), superando la perspectiva del déficit.

Las investigaciones sobre familias en riesgo y vulnerabilidad coinciden en señalar la escasez de apoyos informales en estas familias (Fuentes-Peláez et al., 2014), que cuentan con una red de apoyo informal insuficiente para abordar las situaciones de adversidad a las que se enfrentan. En la mayoría, hay un desequilibrio entre las fuentes de apoyo formal e informal, en concreto, a medida que se incrementa el riesgo psicosocial en la familia,

ésta suele contar con más apoyos formales y menos informales (Fuentes-Peláez et al., 2021; Rodrigo et al., 2007).

Promover la creación de lazos entre las personas de una comunidad permite oxigenar sus redes personales, que no siempre favorecen las relaciones familiares ni las dinámicas de éstas. Conocer otras realidades y maneras de hacer les facilitará la mejora de su situación, además, de poder recibir apoyo social de manera informal, es decir, de personas que no forman parte de ninguna institución, como puede ser otra madre o un vecino, les permitirá reducir el estrés parental al cual están sometidos. Pese a ello, el apoyo informal puede generar más estrés (Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Vázquez, 2015), por ello debemos analizar bien si las relaciones son perjudiciales. En el caso del apoyo formal, puede llegar a ser improductivo en el caso de familias multiasistidas (Rodrigo et al., 2007), generando dependencia en la práctica parental.

En este sentido, también favorece la resiliencia familiar la posibilidad de dar apoyo social, aprovechando sus propias experiencias para ayudar a otras personas (Balsells et al., 2019; Fuentes-Peláez et al., 2014). Esa situación es valorada positivamente por las familias que reciben el apoyo, ya que, se sienten comprendidas y acompañadas. Además, pueden identificarse con ejemplos reales, situaciones de superación de dicha situación que motiva a transformar su realidad. Una manera de conseguir esta reciprocidad es a través de programas con metodología grupal como *Aprender juntos, crecer en familia*.

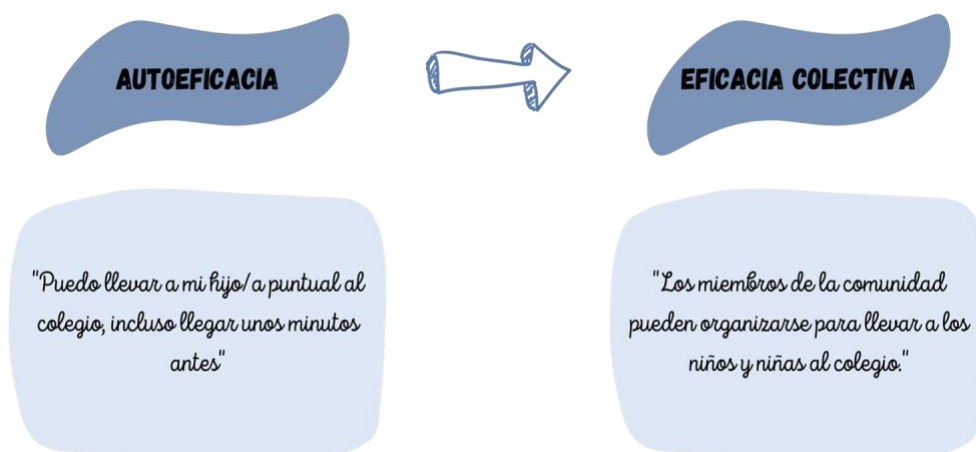
La investigación acción de Viguer y Solé (2015) utiliza el debate familiar como herramienta para favorecer la reflexión y el diálogo intrafamiliar e implicar a las familias en el análisis y transformación de su realidad. Lo utilizan como recurso facilitador de la identificación y concienciación de problemáticas reales y, elementos y dinámicas positivas. A partir de ahí, su utilidad es el implicar a la familia y a la comunidad en su análisis y formulación de líneas de acción para su transformación. Esta dinamización social es imprescindible para el trabajo comunitario y la prevención de estas situaciones de riesgo en infancia y adolescencia. Implica tanto el sentido de comunidad como la participación, con un sentimiento de corresponsabilidad en la respuesta a los problemas o dificultades por parte de la población.

Se deben generar espacios y encuentros para generar vínculos entre las familias, agentes y actores sociales del territorio, vecinos y vecinas... para facilitar la práctica socioeducativa (Arboleda-Cárdenas & Toro-Ocampo, 2020). Además, cambiar la mirada controladora y la relación vertical, a una más horizontal con una mirada de acompañamiento. Debemos, por lo tanto, intentar deshacernos de ese paternalismo que, históricamente, ha reproducido condiciones de estigmatización, victimización y dependencia, para pasar a procesos rigurosos pero contextualizados, participativos, dialógicos e incluyentes que promuevan esa potenciación comunitaria que buscamos. Si se genera un proceso de participación, pero sus ideas y propuestas no se materializan, o no se valoran, se perderá la vinculación.

### 3.3. La efectividad colectiva como medida del bienestar familiar e infantil en la comunidad.

La efectividad colectiva de Bandura ha sido utilizada en diferentes investigaciones (Carroll, Rosson & Zhou, 2005; Lavenda, McLeight & Katz, 2016; Kimbrough-Melton & Campbell, 2008; Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Sampsom et al., 1997; 2003; 2004; Wickes et al., 2013) para medir la capacidad que posee una comunidad para ofrecer bienestar y seguridad a la infancia y adolescencia. Este concepto aporta una mirada comunitaria a la percepción de autoeficacia. Si la autoeficacia percibida son las creencias de la persona sobre su capacidad de conseguir ciertas metas, la eficacia colectiva, es la percepción de un miembro de una comunidad sobre la capacidad del grupo en conseguirlo. La Figura 6 pretende ser un ejemplo clarificador sobre esa mirada comunitaria.

**Figura 6.** Ejemplos de autoeficacia y efectividad colectiva en la parentalidad.



Fuente: Elaboración propia.

Pero ¿para qué nos sirve esta medida? Para conocer las capacidades percibidas por una comunidad, nos da información sobre su manera de organizar la acción colectiva, sobre cómo gestionan sus recursos, cuánto se esfuerzan por el bienestar común, etc. En conclusión, sus percepciones influyen sus tendencias en la comunidad.

Lavenda, McLeight y Katz (2016) nos hablan de la necesidad de crear una escala que pueda identificar factores comunitarios que reducen el maltrato infantil. Los esfuerzos se han puesto en investigar los factores familiares que pueden prevenir el maltrato, pero no ha sido suficiente para reducirlo. Por ello, como hemos visto, se empieza a dar importancia al rol del barrio en la protección a la infancia, encontrando varios factores que se asocian con el maltrato infantil. Por ello, los autores defienden una prevención basada en la comunidad, concretamente, en el barrio. Se entiende que la fuerza de una comunidad puede atribuirse a las creencias de sus miembros sobre su capacidad de resolver problemas trabajando juntos.

Sampson et al. (1997; 2003; 2004) midió la efectividad colectiva en la prevención de la criminalidad. Concluyó que las comunidades basadas en la confianza, en las expectativas conjuntas y, en la capacidad de influenciar a partir del control informal, presentan altos niveles de efectividad colectiva, pudiendo mitigar las cifras de criminalidad.

Ese proceso permite realizar ese control informal de la red comunitaria sin necesidad de crear lazos muy fuertes ni asociaciones. Es el mismo sentido de comunidad y la potenciación comunitaria por conseguir un objetivo (Sabol, Coulton & Korbin, 2004) el que mueve a las personas. Pese a ello, no debemos olvidar que la criminalidad es menos compleja en términos de comunidad que las situaciones de riesgo psicosocial, ya que, las situaciones de riesgo o incluso de maltrato infantil, pueden pasar desapercibidas por el hecho que suelen darse en la esfera privada de las familias.

Este concepto evidencia la importancia de la percepción que tienen las personas sobre las comunidades, y en este sentido, en este TFM nos interesamos por la de los y las profesionales. Encontramos una falta de investigación sobre la percepción de los y las profesionales que trabajan con familias en riesgo psicosocial sobre la acción comunitaria y sus beneficios. Tampoco encontramos estudios específicos de la efectividad colectiva desde la mirada del y de la profesional, la cual cosa, sería interesante si son las personas que trabajan día a día con estas familias, y son las que, deberían aceptar y promover este cambio de mirada.

## II. Diseño de la investigación

La investigación se enmarca en el programa *Aprender juntos, crecer en familia*, financiado por la Caixa ProInfancia. La intervención socioeducativa que se realiza con el programa consta de diversas fases: formación a formadores, preparación de la implementación y desarrollo del programa y evaluación.

- **Formación a formadores:** cada curso, se realizan grupos de formación de los y las profesionales que dinamizarán el programa y que todavía no lo han aplicado. La formación busca dar a conocer las características y la fundamentación teórica del programa, promover habilidades para la dinamización de las sesiones y actividades y, dar a conocer el proceso de investigación para evaluar el programa, así como, las evidencias evaluativas de los cursos anteriores.
- **La preparación de la implementación del programa incluye:**
  - **Selección de las familias:** previamente a implementar el programa, los y las profesionales que han recibido la formación, seleccionan a las familias que tienen hijos e hijas entre 6 y 12 años, y que, según su situación, pueden beneficiarse de la participación.
  - **Implementación del programa:** los y las profesionales implementan el programa con las familias y los hijos e hijas. El equipo investigador mantiene el contacto con ellos para acompañarlos y dar apoyo si lo necesitan, además, de garantizar la recogida sistemática de la información durante el proceso de desarrollo del programa.
  - **Evaluación del programa:** se realiza de manera transversal, desde el inicio de la implementación. Una vez finalizada, se realiza un último momento de evaluación al cabo de unos meses para ver la cristalización de los aprendizajes en las familias. Posteriormente, se realiza un informe con toda la información recogida y analizada de ese curso. La información se recoge a través de un aplicativo, que devuelve un informe individual de la situación de cada familia y datos generales del grupo.

## 1. Preguntas de investigación y objetivos

Los objetivos de la investigación parten de una serie de interrogantes formulados al iniciar el proceso de creación del TFM. La pregunta principal que ha servido de guía para la elaboración de este trabajo final de máster fue “¿Cómo ofrecer soporte comunitario a partir de un programa de parentalidad positiva?”. A partir de ahí, han surgido cuatro preguntas definitivas de investigación:

1. ¿Cómo fomentar el apoyo comunitario a partir de un programa de parentalidad positiva?
2. ¿Qué buenas prácticas fomentan lazos sociales entre las personas participantes en un programa grupal de parentalidad positiva?
3. ¿Cómo podemos incluir a la comunidad en el trabajo socioeducativo con las familias?
4. ¿En qué aspectos resulta beneficioso para las familias el apoyo comunitario?

Para dar respuesta a estas cuestiones se han elaborado tres objetivos, la relación entre las preguntas y los objetivos se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 4.** Las preguntas de investigación relacionadas con los objetivos generales.

<i>Pregunta de investigación</i>	<i>Objetivos generales</i>
<i>¿Cómo fomentar el apoyo comunitario a partir de un programa de parentalidad positiva?</i>	Analizar los aspectos específicos asociados a la implementación y desarrollo del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva considerando la perspectiva comunitaria.
<i>¿Cómo podemos incluir a la comunidad en el trabajo socioeducativo con las familias?</i>	Explorar el papel que ejerce la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva en el contexto de la implementación del programa <i>Aprender juntos crecer en familia</i> .
<i>¿Qué buenas prácticas fomentan lazos sociales entre las personas participantes en un programa grupal de parentalidad positiva?</i>	Caracterizar las buenas prácticas que se utilizan para promover el apoyo comunitario dentro de la implementación del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> .

Fuente: Elaboración propia

Como podemos observar, el primer objetivo está centrado en los elementos y características del programa *Aprender juntos, crecer en familia* que promueven la parentalidad positiva a partir de lo comunitario. El segundo, hace referencia a las percepciones sobre la comunidad en el apoyo familiar y bienestar infantil. El último está enfocado a las buenas prácticas que se identifican en el proceso de implementación del programa.

A partir de ahí, la tabla 5 presenta los objetivos específicos que ayudan a concretar la investigación.

**Tabla 5.** Los objetivos generales y específicos de la investigación.

<b>Objetivo 1</b>	<p><b>1. Analizar los aspectos específicos asociados a la implementación y desarrollo del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva considerando la perspectiva comunitaria.</b></p> <p>1.1. Analizar el contexto sociocultural de las familias participantes en el programa.</p> <p>1.2. Caracterizar a los y las profesionales que intervienen en la implementación del programa.</p> <p>1.3. Explorar los retos que supone la implementación del programa con perspectiva comunitaria.</p>
<b>Objetivo 2</b>	<p><b>2. Explorar el papel que ejerce la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva en el contexto de la implementación del programa <i>Aprender juntos crecer en familia</i>.</b></p> <p>2.1. Conocer la percepción de los y las profesionales sobre la importancia de la comunidad en el ejercicio de la parentalidad positiva.</p> <p>2.2. Identificar los beneficios que ofrece el vincular los talleres familiares con el desarrollo comunitario.</p>
<b>Objetivo 3</b>	<p><b>3. Caracterizar las buenas prácticas que se utilizan para promover el apoyo comunitario dentro de la implementación del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i>.</b></p> <p>3.1. Identificar las buenas prácticas de las personas dinamizadoras que implementan el programa para fomentar el apoyo comunitario en las familias participantes.</p> <p>3.2. Conocer las estrategias que utilizan las personas dinamizadoras para fomentar la participación de las familias en la comunidad.</p>

Fuente: Elaboración propia.



## 2. Paradigma de la investigación

El paradigma (Gage, 1963 citado por Ricoy, 2006) se refiere a los modelos de maneras de pensar o pautas en la investigación que pueden conducir al desarrollo de la teoría. Es un compromiso implícito de una comunidad que comparte marco conceptual (Kuhn, 1970 citado por Ricoy, 2006).

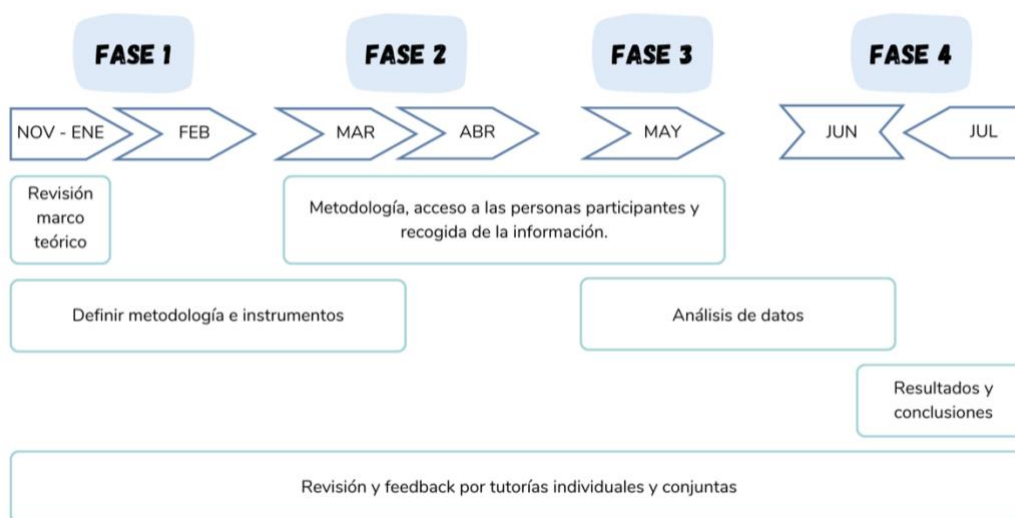
Esta investigación se sitúa en un paradigma interpretativo, considerado cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico (Ricoy, 2006). Según Lincoln y Guba (1985 citado por González, 2001), este paradigma se caracteriza por cinco axiomas bien diferenciados del positivista: la naturaleza de la realidad es múltiple, la relación entre la persona investigadora y el objeto de estudio se basa en la interacción, desaparece la posibilidad de generalización y de encontrar nexos causales y, el compromiso con los valores en la investigación. La naturaleza de la realidad surge como respuesta al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, pasando al concepto de que las realidades son múltiples y holísticas, renunciando al ideal de predicción y control, para dar lugar a la comprensión de los fenómenos.

## 3. Planificación de la investigación

Las fases previstas de investigación son las siguientes:

- **Primera fase:** centrada en el diseño de la investigación, búsqueda documental y elaboración del marco teórico. Se ha llevado a cabo una amplia revisión de la literatura científica en bases de datos nacionales e internacionales sobre la importancia de la comunidad en el ejercicio de la parentalidad positiva. La revisión muestra cómo el sentido de comunidad y la potenciación comunitaria pueden favorecer el bienestar infantil y adolescente, además del familiar.
- **Segunda fase:** focalizada en el diseño de instrumentos para la recogida de información y la selección de la muestra del estudio.
- **Tercera fase:** centrada la recogida de datos y el posterior análisis de estos para obtener los resultados.
- **Cuarta fase:** basada en la redacción de la discusión de los resultados y conclusiones.

Figura 7. Fases de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

Tanto la segunda como la tercera fase se llevó a cabo de manera conjunta y colaborativa con otra compañera del máster, Tania Biederman. Su TFM se centraba en el análisis del programa desde una perspectiva intercultural y de género, por lo que, decidimos co-crear los instrumentos y recoger la información de manera conjunta. Es concreto, dado que el objeto de estudio es el mismo (la intervención socioeducativa realizada con el programa *Aprender juntos, crecer en familia*), pero con diferente perspectiva de análisis y finalidades, y dado que la población del estudio es la misma, las personas profesionales, se ha optado por articular este trabajo colaborativo diferenciando cada uno de los trabajos. Esto ha implicado la construcción de un instrumento conjunto, con secciones comunes (datos generales) y diferenciadas (ver apartado 5.1.) y la recogida de datos conjunta. Por ello, el seguimiento continuo de esta investigación por parte de la tutora ha consistido en tutorías individuales, pero también compartidas con la compañera que han fomentado la reflexión y la construcción de un conocimiento dialogado, acompañando el proceso de elaboración del TFM en cada una de sus fases.

#### 4. Estrategias de obtención de la información

Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se parte de una metodología mixta, incluyendo la metodología cuantitativa como cualitativa. La metodología cuantitativa se orienta por la lógica de verificación, busca explicar, medir o predecir, con la finalidad de generalizar resultados (López-Roldán & Fachelli, 2015). En este sentido, la metodología cualitativa permite una mayor profundidad en los datos recogidos. Es la expresión del

paradigma hermenéutico, es decir, que en ella encontramos *la capacidad interpretativa y el rigor científico de quien realiza la investigación* (Cisterna, 2007:9).

La información se ha recogido sobre la implementación y desarrollo del programa. Se han recogido dos tipos de datos con dos instrumentos diferentes. Por un lado, de forma cuantitativa, un cuestionario para valorar el posicionamiento de los y las profesionales frente al trabajo comunitario y las buenas prácticas respondido por 67 profesionales de distintas Comunidades Autónomas españolas. Por otro lado, de forma cualitativa, se han realizado 3 entrevistas grupales con 11 profesionales que han implementado el programa, para interaccionar y poner en común las percepciones sobre la comunidad y el bienestar infantil.

En la siguiente tabla se resume la relación entre los objetivos y los instrumentos de recogida de información.

**Tabla 6.** Los instrumentos de recogida de información en relación con los objetivos generales.

Objetivos	Instrumento	Método	Personas participantes	Momento de recogida
<b>Objetivo 1.</b> Analizar los aspectos específicos asociados a la implementación y desarrollo del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva considerando la perspectiva comunitaria.	Cuestionario sobre trabajo comunitario y buenas prácticas	Cuantitativo	67 profesionales	Final del programa
	Entrevista grupal	Cualitativo	11 profesionales	
<b>Objetivo 2.</b> Explorar el papel que ejerce la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva en el contexto de la implementación del programa <i>Aprender juntos crecer en familia</i> .	Cuestionario sobre buenas prácticas y trabajo comunitario	Cuantitativo	67 profesionales	
	Entrevista grupal	Cualitativo	11 profesionales	

<b>Objetivo 3.</b> Caracterizar las buenas prácticas que se utilizan para promover el apoyo comunitario dentro de la implementación del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> .	Entrevista grupal	Cualitativo	11 profesionales	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	-------------	------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1. Técnicas e instrumentos

##### 4.1.1. Cuestionario sobre el trabajo comunitario con las familias y las buenas prácticas relacionadas

En el marco de esta investigación, la función del cuestionario es analizar y conocer las prácticas asociadas a la inclusión de la perspectiva comunitaria del programa *Aprender juntos, crecer en familia*, así como, detectar aspectos relacionados con estos constructos que requieran adaptaciones o mejoras. Este cuestionario va dirigido a las personas que dinamizan el programa.

Antes de la recogida de información se realizó la validación de este instrumento mediante la supervisión en las tutorías, y la valoración de siete personas, tres de ellas expertas en la temática y miembros del grupo de investigación GRISIJ de la Universitat de Barcelona. Una vez valoradas las aportaciones se realizaron los cambios pertinentes.

El cuestionario, como puede verse en el Anexo 1, consta de una introducción y cinco partes. De estas cinco partes, la I, II, y V son las que han sido objeto de este TFM, tanto en su diseño como posterior análisis. Las secciones III y IV forman parte del TFM de la compañera mencionada anteriormente.

- **Introducción:** contextualización y consentimiento informado.
- **I. Datos demográficos de la persona dinamizadora:** edad, género, años de experiencia trabajando con familias, titulación, grupo étnico.
- **II. Datos iniciales:** formación en el programa, implementación y módulo (en el caso de seguir con la implementación), y la provincia.
- **III. Preguntas relacionadas con la perspectiva de género.**
- **IV. Preguntas relacionadas con la interculturalidad.**

- **V. Preguntas relacionadas con la vinculación comunitaria.**

Sección I y II pretenden recoger datos sobre la persona dinamizadora y sobre la implementación del programa para dar respuesta al objetivo general 1 y los objetivos específicos 1.1 y 1.2.

En el caso de la sección V del cuestionario ésta se centra en la perspectiva comunitaria con el objetivo de recoger las valoraciones de los y las profesionales, según su grado de acuerdo con las afirmaciones sobre la comunidad y las prácticas profesionales que la fomentan. Consta de una escala Likert del 0 al 5, donde 0 es “Totalmente en desacuerdo” y 5 es “Totalmente de acuerdo”.

Esta parte se compone de 12 ítems redactados en forma de afirmación, que abordan diferentes aspectos de la comunidad, teniendo en cuenta la efectividad colectiva y la territorialidad que se han descrito en el apartado de la fundamentación teórica. Así pues, son las siguientes:

- Utilizar los recursos de apoyo del entorno permite fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar.
- La estabilidad de las personas que viven en el entorno cercano contribuye a que las relaciones que se crean durante el desarrollo se transformen en fuentes de soporte informal.
- La comunidad está abierta a colaborar con la entidad en las actividades que se le proponen.
- La comunidad está comprometida con el bienestar común actuando con objetivos comunes que favorezcan el bienestar de la infancia y sus familias.
- En la comunidad surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias que participan en el programa superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.
- La comunidad donde residen las familias es un buen lugar para que los niños y las niñas se desarrollen positivamente.
- Se puede confiar en las personas adultas del barrio para garantizar la seguridad de los niños y las niñas.

- La comunidad cuenta con espacios y servicios para la infancia (parques infantiles, escuelas infantiles, ludotecas, espacios verdes, etc.)
- Las personas de la comunidad intervienen si ven malos tratos o negligencias parentales hacia un niño o una niña.
- Las personas de la comunidad intervienen en una situación de violencia (de género, doméstica, infantil, etc.)
- La comunidad es un apoyo social para las familias que participan en el programa.
- Las familias que participan en el programa están integradas en la comunidad y participan en ella.

Además, presenta 10 ítems para valorar la vinculación comunitaria y el trabajo en red a través de la implementación del programa de parentalidad positiva de intervención grupal *Aprender juntos, crecer en familia*:

- La dimensión comunitaria del programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.
- El programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.
- El desarrollo del programa ofrece espacios seguros para compartir experiencias y crear lazos sociales, generando nuevas fuentes de apoyo social.
- Se organizan actividades socioculturales o deportivas al hilo del desarrollo del programa.
- Las familias que participan en el programa conocen y acceden a los recursos disponibles en su territorio.
- Durante el desarrollo del programa surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias participantes, superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.
- El apoyo social generado a partir del programa entre familias participantes aumenta las competencias parentales.
- La selección de las familias a través del trabajo en red permite coordinar y establecer una red de servicios de proximidad desde una perspectiva comunitaria, basándose en la participación y corresponsabilidad.
- El conocimiento de la red de servicios e instituciones del territorio favorece la selección de familias que participan en el programa.

- El conocimiento de la red de servicios e instituciones del territorio permite la derivación de las familias según sus necesidades y situación vital.

Teniendo en cuenta que este instrumento tiene dos partes más (perspectiva cultural y de género), el tiempo aproximado de respuesta es de diez minutos.

A continuación, en la tabla 7, se detallan las afirmaciones del cuestionario con las dimensiones teóricas y los objetivos específicos de la investigación:

**Tabla 7.** Relación entre los objetivos específicos, las dimensiones y las preguntas del cuestionario.

Objetivos específicos de la investigación	Dimensiones	Afirmaciones
<i>1.1. Analizar el contexto sociocultural de las familias participantes en el programa.</i>	<i>La perspectiva comunitaria del programa</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.</li> <li>2. La dimensión comunitaria del programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.</li> <li>3. Se organizan actividades socioculturales o deportivas al hilo del desarrollo del programa.</li> <li>4. El desarrollo del programa ofrece espacios seguros para compartir experiencias y crear lazos sociales, generando nuevas fuentes de apoyo social.</li> <li>5. Durante el desarrollo del programa surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias participantes, superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.</li> </ol>
<i>1.3. Explorar los retos que supone la implementación del programa con perspectiva comunitaria.</i>	<i>Efectividad colectiva</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. La estabilidad de las personas que viven en el entorno cercano (barrio, vecindario, etc.) contribuye a que las relaciones que se crean durante del desarrollo del programa se transformen en fuentes de soporte informal.</li> <li>7. La comunidad está abierta a colaborar con la entidad en las actividades que se le proponen.</li> </ol>



		<ol style="list-style-type: none"> <li>8. La comunidad está comprometida con el bienestar común actuando con objetivos comunes que favorezca el bienestar de la infancia y sus familias.</li> <li>9. En la comunidad surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que las familias que participan en el programa superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.</li> <li>10. La comunidad cuenta con espacios y servicios para la infancia (parques infantiles, escuelas infantiles, ludotecas, espacios verdes, etc.).</li> <li>11. Las personas de la comunidad intervienen si ven malos tratos o negligencias parentales hacia un niño o una niña.</li> <li>12. Las personas de la comunidad intervienen en una situación de violencia (de género, doméstica, infantil, etc.).</li> <li>13. La comunidad es un apoyo social para las familias que participan en el programa.</li> <li>14. La comunidad donde residen las familias es un buen lugar para que los niños y las niñas se desarrollen positivamente.</li> <li>15. Se puede confiar en las personas adultas del barrio para garantizar la seguridad de los niños y las niñas.</li> <li>16. Las familias que participan en el programa están integradas en la comunidad y participan en ella.</li> </ol>
<p><b><i>1.2. Caracterizar a los y las profesionales que intervienen en la implementación del programa.</i></b></p>	<p><i>Caracterización de las personas profesionales</i></p>	<p>Preguntas sobre datos de identificación</p>

<p><b><i>2.1. Conocer la percepción de los y las profesionales sobre la importancia de la comunidad en el ejercicio de la parentalidad positiva.</i></b></p>	<p><i>Trabajo en red y comunitario</i></p>	<p>17. Las familias que participan en el programa conocen y acceden a los recursos disponibles en su territorio.</p> <p>18. El apoyo social generado a partir del programa entre familias participantes aumenta las competencias parentales.</p> <p>19. La selección de las familias a través del trabajo en red permite coordinar y establecer una red de servicios de proximidad desde una perspectiva comunitaria, basándose en la participación y corresponsabilidad.</p> <p>20. El conocimiento de la red de servicios e instituciones del territorio favorece la selección de familias que participan en el programa.</p> <p>21. Utilizar los recursos de apoyo del entorno permite fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar.</p>
<p><b><i>2.2. Identificar los beneficios que ofrece el vincular los talleres familiares con el desarrollo comunitario.</i></b></p>		<p>Lugar donde se dinamiza el programa (sección V)</p>
<p><b><i>3.1. Identificar las buenas prácticas de las personas dinamizadoras que implementan el programa para fomentar el apoyo comunitario en las familias participantes.</i></b></p>	<p><i>Buenas prácticas</i></p>	<p>-</p>
<p><b><i>3.2. Conocer las estrategias que utilizan las personas dinamizadoras para fomentar la participación de las familias en la comunidad.</i></b></p>		<p>-</p>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2. Entrevistas grupales

Los objetivos de las entrevistas grupales son:

- Caracterizar a las familias participantes en las diferentes entidades.
- Conocer la percepción de los y las profesionales sobre el trabajo comunitario.
- Identificar los beneficios y limitaciones de la vinculación comunitaria con las familias.
- Identificar acciones y estrategias que favorecen la vinculación con la comunidad y la creación de redes de apoyo social.

En la siguiente tabla se puede ver la relación entre estos objetivos y los generales de la investigación:

**Tabla 8.** Los objetivos generales de la investigación junto con los de la entrevista grupal.

<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos EG</i>
<b>Objetivo 1.</b> Analizar los aspectos específicos asociados a la implementación y desarrollo del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva considerando la perspectiva comunitaria.	<i>a. Caracterizar a las familias participantes en las diferentes entidades.</i>
<b>Objetivo 2.</b> Explorar el papel que ejerce la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva en el contexto de la implementación del programa <i>Aprender juntos crecer en familia</i> .	<i>b. Conocer la percepción de los y las profesionales sobre el trabajo comunitario.</i> <i>c. Identificar los beneficios y limitaciones de la vinculación comunitaria con las familias.</i>
<b>Objetivo 3.</b> Caracterizar las buenas prácticas que se utilizan para promover el apoyo comunitario dentro de la implementación del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> .	<i>d. Identificar acciones y estrategias que favorecen la vinculación con la comunidad y la creación de redes de apoyo social.</i>

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera que el cuestionario, la entrevista recogía datos conjuntos para los dos TFM. En concreto aquí se presentan aquellos relacionados con perspectiva comunitaria, en el Anexo 2 se puede ver el guion completo. El guion de la entrevista consta de cinco preguntas derivadas de tres dimensiones: i) la implementación y desarrollo del programa,

ii) la conceptualización del trabajo comunitario y, iii) las buenas prácticas con perspectiva comunitaria (ver anexo 2).

1. ¿Qué relación observáis en cuanto a la parentalidad con la comunidad?
2. ¿Qué acciones lleváis a cabo para conseguir una vinculación comunitaria con las familias participantes del programa?
3. ¿Qué limitaciones encontráis de trabajar con la comunidad?
4. ¿Y beneficios de esa vinculación comunitaria?
5. ¿Queréis comentar algún otro tema que consideréis relevante relacionado con la perspectiva comunitaria?

En la tabla 9 se detallan las preguntas que se realizaron junto con la relación con los objetivos, dimensiones y variables.

**Tabla 9.** Objetivos, dimensiones y preguntas de la entrevista grupal.

<b>Objetivos EG</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas</b>
<i>Caracterizar a las familias participantes en las diferentes entidades.</i>	<i>Implementación y desarrollo</i>	Iniciales
<i>Conocer la percepción de los y las profesionales sobre el trabajo comunitario.</i>	<i>Conceptualización del trabajo comunitario</i>	¿Qué relación observáis en cuanto a la parentalidad con la comunidad?
<i>Identificar los beneficios y limitaciones de la vinculación comunitaria con las familias.</i>		¿Qué limitaciones encontráis de trabajar con la comunidad?  ¿Y beneficios de esa vinculación comunitaria?
<i>Identificar acciones y estrategias que favorecen la vinculación con la comunidad y la creación de redes de apoyo social.</i>	<i>Buenas prácticas con perspectiva comunitaria</i>	¿Qué acciones lleváis a cabo para conseguir una vinculación comunitaria con las familias participantes del programa?

Fuente: Elaboración propia

Además, para caracterizar a los y las profesionales que participaron, se elaboró la siguiente ficha identificativa en cada entrevista grupal:

<b>Fecha y hora:</b>		<b>Entrevistadora:</b>		
<b>Lugar:</b>		<b>Ayudante:</b>		
<b>Características de las personas participantes</b>				
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>GÉNERO</b>	<b>ENTIDAD</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>CIUDAD</b>
1				
2				
3				
4				
5				

### 5. Acceso a las personas participantes

El acceso a las personas participantes fue facilitado por el grupo GRISIJ de la Universitat de Barcelona. Al trabajar en el programa *Aprender juntos, crecer en familia* como técnica de soporte a la investigación, tenía contacto con los profesionales que implementan el programa. Por ello, se realizó un modelo de correo y una infografía, que se encuentra en el Anexo 3, para invitarles a participar en nuestra investigación. El correo se envió correctamente a 88 personas de todo el territorio español, ya que, el cuestionario era online y las entrevistas grupales a través de la aplicación de videoconferencias Zoom.

Como hemos visto, se ha recogido la información de los y las profesionales mediante dos instrumentos. En primer lugar, el cuestionario de valoración del trabajo comunitario y las buenas prácticas relacionadas, participaron 67 profesionales dinamizadores de grupos familiares en el programa *Aprender juntos, crecer en familia*. En la figura 8 se pueden observar las diferentes procedencias.

**Figura 8.** Provincias de las personas participantes en el cuestionario.



Fuente: Elaboración propia.

En relación con a las entrevistas grupales, finalmente, se llevaron a cabo 3, de manera online para facilitar la participación de otras provincias fuera de la de Barcelona. En la siguiente tabla se muestran los y las profesionales en función del territorio.

**Tabla 10.** Las entrevistas grupales en función del territorio.

Entidad	Profesionales	Género	Provincia
<i>Entidad 1</i>	5	4 mujeres 1 hombre	Barcelona
<i>Entidad 2</i>	3	3 hombres	Albacete Ciudad Real Toledo
<i>Entidad 3</i>	3	3 mujeres	Barcelona
<b>Total</b>	11		

Nota: Se han resguardado los nombres de las entidades para respetar la confidencialidad de los datos

Fuente: Elaboración propia

## 6. Análisis de los datos

Al haber utilizado una metodología mixta, se ha realizado un análisis cuantitativo y otro cualitativo.

### 6.1. Análisis cuantitativo

Se ha utilizado el análisis cuantitativo para analizar los datos recogidos en el cuestionario aplicado en este TFM. Antes del análisis de los datos se realizó un tratamiento previo de éstos: i) codificación de variables cualitativas en cuantitativas y recodificación de variables cuantitativas; ii) agrupación y reducción de distintas categorías de cada variable.

Las técnicas de análisis de datos se seleccionaron para dar respuesta a los planteamientos descriptivo y comparativo.

En las técnicas de análisis de datos, se han llevado a cabo análisis descriptivos de tipo univariado de todas las variables implicadas: frecuencias, porcentajes, medias, desviación típica, mínimos y máximos. A partir de ahí, se analizaron las diferencias significativas a partir de un análisis comparativo bivariado para determinar la relación entre variables y la importancia de las diferencias encontradas. Según la tipología de variable se aplicaron técnicas paramétricas o no paramétricas. En el caso de las paramétricas, se han analizado correlaciones entre las variables de la escala de valoración. Para las no paramétricas, la prueba de Chi-cuadrado para analizar la independencia entre variables nominales y/o ordinales a través del contraste de hipótesis. Las hipótesis planteadas son las siguientes:

- Las personas profesionales con más experiencia en el trabajo con familias son los que presentan una visión más negativa sobre la comunidad como lugar para que se desarrollen positivamente los niños y las niñas.
- Las personas profesionales que han recibido la formación inicial están más predispuestos a organizar actividades socioculturales y/o deportivas.
- Cuando la dinamización del programa se lleva a cabo en lugares de la comunidad (centros escolares, centros cívicos, etc.) se organizan más actividades socioculturales y/o deportivas.

- Los y las profesionales con perfiles educativos presentan una percepción más positiva sobre la utilización de los recursos de apoyo del entorno para el fortalecimiento de las competencias parentales y el bienestar familiar.

Para la ejecución y el cálculo de dichas técnicas de análisis de datos se utilizaron los programas informáticos Microsoft Excel y SPSS Statistics 27.

## 6.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se ha utilizado para las entrevistas grupales con los y las profesionales. Se siguió el siguiente proceso de análisis:

- **Transcripción:** las grabaciones de las entrevistas fueron grabadas audiovisualmente y, posteriormente, se transcribió el contenido en un documento de texto de manera literal, conservando las palabras, expresiones y todas las aportaciones.
- **Elaboración del sistema de categorías:**
  - **Codificación abierta:** a partir del método inductivo se leyeron las tres transcripciones para extraer los códigos basados en la información que aportaban las personas participantes.
  - **Agrupación y organización de los códigos:** se hicieron agrupaciones siguiendo los temas tratados en el marco teórico.
  - **Codificación:** las tres entrevistas fueron codificadas a través del programa Atlas.ti 23.
  - **Codificación axial:** se establecieron relaciones y vínculos entre los códigos y categorías, buscando identificar las relaciones, similitudes y patrones existentes. Además, se han creado mapas conceptuales que grafiquen estas relaciones.

A continuación, se presenta la tabla de codificación referida a la perspectiva comunitaria de la investigación. Se muestra la organización de las dimensiones, categorías y códigos resultantes. Las categorías están definidas para facilitar la ubicación de los códigos emergentes.



<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Descripción categoría</i>	<i>Códigos</i>
<i>Implementación y desarrollo</i>	Caracterización de las familias participantes	Descripciones sobre las familias que tienen en los grupos del programa y las necesidades que ciertas características generan.	Situación de vulnerabilidad de las familias
			Necesidad de adaptación
			Tipología familiar
			Diversidad cultural
			Roles y estereotipos de género
	Intervención grupal	Los efectos e impactos de la utilización de la metodología grupal del programa en el ejercicio de la parentalidad y creación de redes de apoyo.	Creación de redes de sociales
			Empoderamiento
			Espacios seguros y de reflexión
			Procesos de ayuda mutua y entre iguales
	Dinamización de los grupos	Explicaciones sobre la dinámica del grupo y procesos que surgen a partir de la implementación y desarrollo del programa.	Vinculación comunitaria
			Participación figura paterna
			Aprendizajes del programa
<i>Beneficios y retos del trabajo comunitario</i>	Beneficios del trabajo comunitario	Beneficios expresados por las personas profesionales sobre el trabajo comunitario.	Motivación de las familias participantes
			Ocio compartido en familia
	Retos del trabajo comunitario	Retos planteados por las personas profesionales sobre el trabajar junto con la comunidad.	Situaciones de las familias participantes
			Conciliación familiar
			Estigmatización de las familias participantes
<i>Buenas prácticas con perspectiva comunitaria</i>	Territorialidad	Referencias al contexto, entendiéndolo como un territorio delimitado como puede ser un barrio o pueblo, en relación con el ejercicio de la parentalidad.	Contexto
			Red de servicios
			Trabajo en red
	Promoción de la red de apoyo	Explicación de acciones desarrolladas por los y las profesionales y aspectos específicos del programa para generar redes de apoyo entre las familias participantes.	Apoyo informal
			Apoyo formal
	Acciones para la vinculación comunitaria	Explicación de acciones desarrolladas por los y las profesionales y aspectos específicos del programa para promover la participación de las familias en la comunidad.	Rol de la persona dinamizadora
			Conocimiento del contexto
			Actividades socioculturales y deportivas

**Tabla 11.** Dimensiones, categorías y códigos de la investigación

Fuente: Elaboración propia.

## 7. Ética de la investigación

En la elaboración de esta investigación de Trabajo Final de Máster, se han seguido los principios básicos establecidos por el Código de Buenas Prácticas en la Investigación elaborado por la Universitat de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2010) y Martínez-Del Olmo (2016):

- **Honestidad:** consiste en ser honesto en la totalidad de la investigación, respecto a todas las actividades llevadas a cabo, así como hacia las de otros investigadores. Tiene en cuenta el respeto a los derechos de la propiedad intelectual y la veracidad de los resultados.
- **Responsabilidad:** hace referencia al compromiso de actuar acorde con los términos y condiciones definidos, prestando documentación verdadera y cumpliendo con todo lo relativo a la propiedad intelectual y autoría de esta.
- **Rigor:** se trata de sistematizar el proceso para seguir un proceso cuidadoso, revisando los resultados y rectificando públicamente en caso de error.
- **Conflictos de interés:** significa no permitir que ciertos intereses comprometan la validez de la investigación, explicitando la institución del grupo de investigación.
- **Procedimientos y métodos:** se trata de detallar, referenciar y documentar los protocolos de investigación. Además de, registrar y conservar los datos obtenidos para permitir su replicación, identificando quien ha obtenidos los datos y la fecha. Por otro lado, garantizar el cumplimiento de la Ley de Protección de Datos.
- **Investigación con seres humanos:** las personas participantes deben ser incluidas de forma libre y con la posibilidad de retirarse sin consecuencias negativas. Además, deberán cumplimentar un formulario de consentimiento informado que se puede consultar en el Anexo 4.

### III. Presentación de los resultados

En la presentación de resultados, en primer lugar, se expondrá la información recogida a partir de los cuestionarios, y después, la de las entrevistas grupales. Los dos apartados se dividen en función de las dimensiones establecidas: caracterización de las personas profesionales, de las familias participantes, y del trabajo comunitario vinculado con el programa *Aprender juntos, crecer en familia*.

#### 1. Resultados cuantitativos

##### 1.1. Caracterización de las personas profesionales

De los y las 67 profesionales que respondieron el cuestionario, 24 proceden de Andalucía siendo ésta la Comunidad Autónoma con más representación (35,82%), seguida de Catalunya (11) y la Región de Murcia (11) con un 16,42% respectivamente.

**Figura 9.** Comunidades autónomas de las personas participantes.



Fuente: Elaboración propia

En lo que refiere al género, podemos observar en la tabla 12 que las mujeres profesionales son mayoría en el total de la muestra con un 85,1%. La media de edad de los y las profesionales se sitúa en los 37,2 años con edades de entre los 22 y 60 años.

En cuanto a la titulación de los profesionales, podemos observar cuatro perfiles. Destaca el perfil educativo, donde agrupamos Educación Social, Pedagogía, Ciencias de la Educación y Magisterio (36), con un porcentaje de más de la mitad, 53,7%. Este perfil es seguido de Psicología (14), Trabajo Social (13), y por último “Otros” (TASOC, Psicopedagogía e Integración Social).

Por otro lado, se quiso saber los años de experiencia de las personas profesionales en la intervención socioeducativa con familias, siendo la media de 8 años. Se quiere destacar el hecho que el 67% de las personas profesionales tienen entre 1 y 10 años de experiencia laboral y que el 32,8% tienen entre 10 y 32 años de experiencia con familias. Eso indica que las personas dinamizadoras tienen amplia experiencia laboral en el ámbito. No obstante, la DT es muy amplia (7,3) lo que indica una gran dispersión siendo 1 año los que tienen menos experiencia y 32 los que más.

**Tabla 12.** Descriptivos de la caracterización de las personas profesionales.

<b>Edad</b>		M: 37,21; DT 10,432 (mín. 22 – máx. 60)	
<b>Años de experiencia laboral con familias</b>		M: 8,70; DT 7,301 (mín. 1 – máx. 32)	
<b>Género</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
	<i>Mujeres</i>	57	85,10%
	<i>Hombres</i>	8	11,94%
	<i>No binario</i>	0	0,00%
	<i>Prefieren no contestar</i>	2	2,99%
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>
<b>Titulación</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
	<i>Trabajo Social</i>	13	19,40%
	<i>Perfil educativo (Educación Social, Pedagogía, Ciencias de la educación y Magisterio)</i>	37	55,20%
	<i>Psicología</i>	14	20,90%
	<i>Otros (TASOC, Psicopedagogía e Integración Social)</i>	3	
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se quiso saber si habían realizado la formación inicial del programa *Aprender juntos, crecer en familia*; si lo habían implementado este curso 2022-23, con anterioridad o seguían con la implementación; y en el caso de que sí, saber en qué módulo se encuentran al responder.

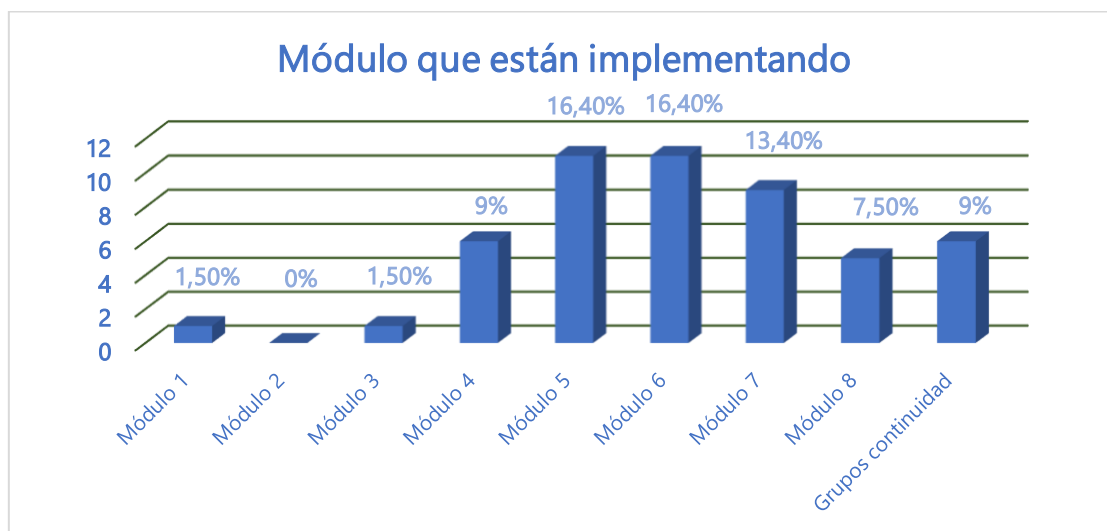
**Tabla 13.** Formación inicial y curso de implementación.

<b>Formación e implementación</b>		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Formación inicial</b>	<i>Sí, presencial</i>	30	44,80%
	<i>Sí, online</i>	23	34,30%
	<i>No</i>	14	20,90%
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>
<b>Implementación</b>	<i>Actualmente implementando el programa</i>	47	70,10%
	<i>Programa implementado en el curso 22-23</i>	13	19,40%
	<i>Programa implementado con anterioridad al 2022</i>	7	10,40%
	<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Podemos ver que la mayoría de las personas profesionales que han contestado el cuestionario han realizado la formación inicial, y que el 44,8% de manera presencial. Por otro lado, la mayoría lo han realizado este curso 2022-2023, y lo siguen implementando en el momento de responder el cuestionario (mayo 2023). De las personas que siguen implementando el programa (50), el 84% en el momento de responder el cuestionario llevan más de la mitad de los módulos del programa (un total de 8 módulos, más las sesiones de continuidad) realizados. De éstos, la mayoría se encuentra implementando el módulo 6 y 7 (29,8%) y unos pocos (9%) realizando los grupos de continuidad.

**Gráfico 1.** Módulo que están implementando en el momento de responder el cuestionario.



Fuente: Elaboración propia

## 1.2. Caracterización del grupo de familias que participan del programa

En el caso del grupo de familias, también observamos una mayor presencia de mujeres. El 58,2% de los grupos están formados por un 95-100% de madres (39), siendo el mínimo el 70% y el máximo el 100%.

**Gráfico 2.** Porcentaje de mujeres en el grupo de madres y padres.



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del grupo de niños y niñas es diferente. Encontramos que la mayoría de los grupos son equitativos en cuestión de género, con un 50-60% de niñas (36). Es curioso el hecho que haya grupos con sólo entre el 10-30% de niñas (6) y otros con más del 85% (9), pero interpretamos que se debe a las circunstancias familiares.

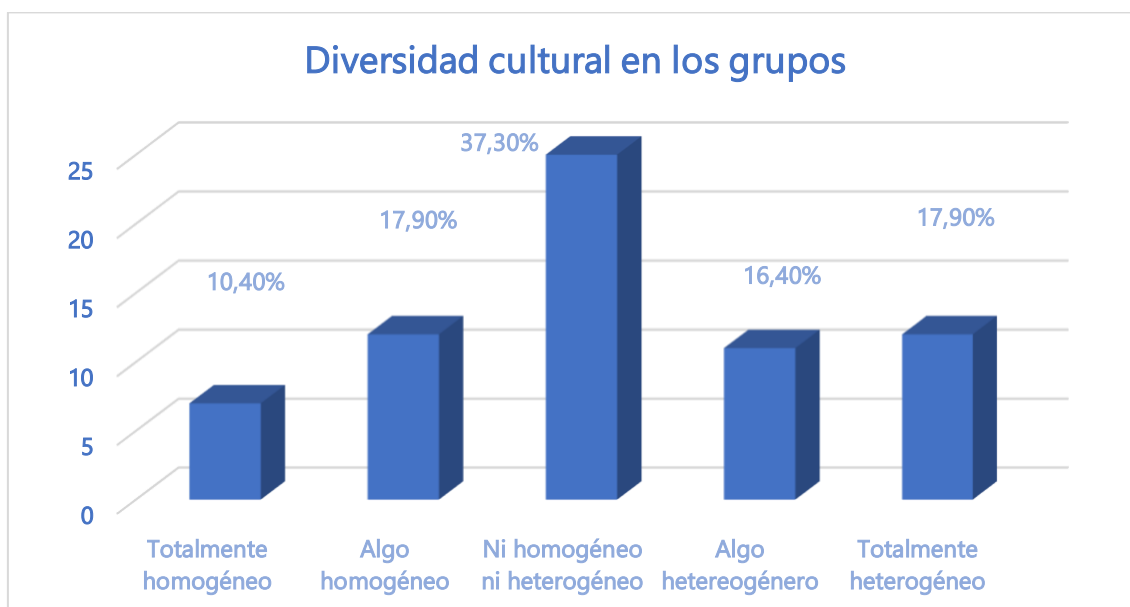
**Gráfico 3.** Porcentaje de niñas en el grupo de hijos e hijas.



Fuente: Elaboración propia

La diversidad cultural en los grupos donde se ha aplicado el programa, según los y las profesionales, se ha valorado con una media de 3,13 en una escala del 1 al 5, siendo grupos ni homogéneos ni heterogéneos. El 10,4% (7) tienen grupos totalmente homogéneos, y el 17,9% (12) grupos totalmente heterogéneos. Los grupos homogéneos suelen ser por características territoriales. Es decir, coincide que en el territorio donde se aplica el programa hay una presencia mayor de población migrada, o bien, de población de una misma etnia cultural.

**Gráfico 4.** Diversidad cultural en los grupos del programa.



Fuente: Elaboración propia.

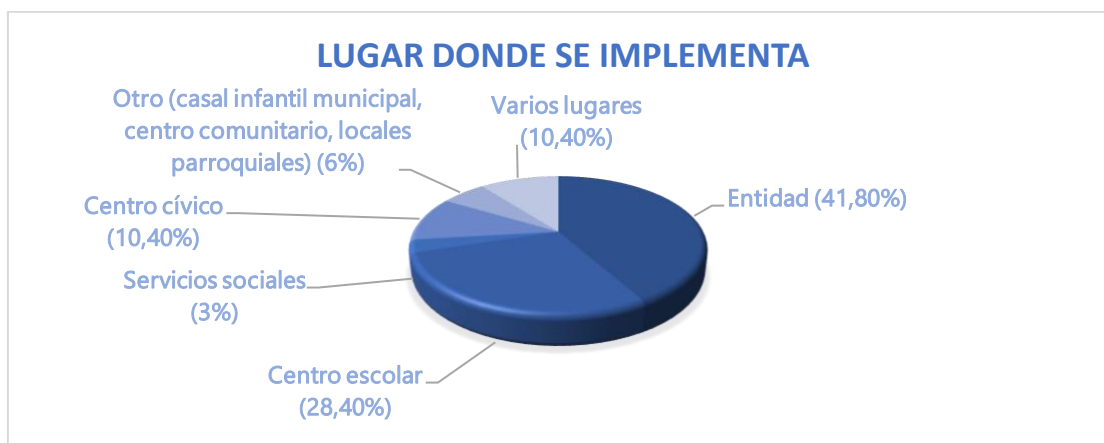
En concreto, y en base a los resultados de los informes de evaluación de los últimos años del programa *Aprender juntos, crecer en familia*, en el 2019-2020 (Fuentes-Peláez et al., 2020), el 63,3% de las familias participantes fueron inmigrantes, habiéndose incrementado este porcentaje respecto a las ediciones de 2018-2019 (Fuentes-Peláez et al., 2019) y 2017-2018 (Fuentes-Peláez et al., 2018), donde el porcentaje rondaba el 50%. En el informe del 2018-2019, se especifican las áreas geográficas de origen, destacando la participación de familias provenientes de regiones de África del Norte y Sudamérica, y en menor medida por regiones pertenecientes a la Unión Europea, Europa del este o Asia.

### 1.3. La perspectiva comunitaria en la implementación del programa

#### 1.3.1. Lugar donde se implementa el programa

En primer lugar, queríamos saber el lugar donde se implementaba el programa *Aprender juntos, crecer en familia*. Encontramos que la mayoría lo llevan a cabo en las instalaciones de la misma entidad (41,8%), seguido de en un centro escolar (28,4%). Destaca el hecho de que hay entidades que lo realizan en varios lugares (10,4%), predominando el tándem entre centro escolar y centro cívico (3), o centro escolar y entidad (2).

**Gráfico 5.** Lugar donde se implementa el programa.



Fuente: Elaboración propia.



### 1.3.2. La perspectiva comunitaria del programa desde la valoración de las personas profesionales

A continuación, atendiendo específicamente a la valoración de las personas profesionales, la tabla 14 presenta los descriptivos principales de los 22 ítems analizados.

La media del conjunto de ítems es de 3,43. Podemos ver que, de los 22 ítems, tan solo tres están por sobre de 4. La mayoría (15) están valorados entre 3 y 4, dejando sólo cuatro ítems entre 2 y 3. Los cuatro ítems por debajo del 3 son: *La comunidad donde residen las familias es un buen lugar para que los niños y las niñas se desarrollen positivamente* (2,76); *Se puede confiar en las personas adultas del barrio para garantizar la seguridad de los niños y las niñas* (2,57); *Las personas de la comunidad intervienen si ven malos tratos o negligencias parentales hacia un niño o una niña* (2,42); *Las personas de la comunidad intervienen en una situación de violencia (de género, doméstica, infantil, etc.)*. (2,45). Estos cuatro ítems valoran la efectividad colectiva de la comunidad en la que viven, y son los que obtienen los valores más bajos, dos de ellos por debajo del 2,5.

Por otro lado, los ítems con la puntuación media más alta son: *El desarrollo del programa ofrece espacios seguros para compartir experiencias y crear lazos sociales, generando nuevas fuentes de apoyo social* (4,28); *Utilizar los recursos de apoyo del entorno permite fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar* (4,21). El mejor valorado hace referencia a los espacios seguros y como éstos promueven fuentes de apoyo social. El segundo hace referencia a los recursos de apoyo del entorno, en la necesidad de apoyo parental. Estas dos variables van seguidas de *La estabilidad de las personas que viven en el entorno cercano contribuye a que las relaciones que se crean durante el desarrollo se transformen en fuentes de soporte informal* (4,09) que está relacionada con la efectividad colectiva y las redes de apoyo informales. Seguidamente, también con medias cercanas al valor 4 encontramos dos ítems relacionados con el programa: *El programa actúa como un factor de prevención del riesgo social* (3,85); *El apoyo social generado a partir del programa entre familias participantes aumenta las competencias parentales* (3,82).

En el conjunto de los ítems que valoran la percepción que tienen los y las profesionales sobre la efectividad colectiva (ítems 3-12), pese a tener los dos ítems con la puntuación más baja, la media es de 3,04. A parte de los anteriores, destacamos el ítem 3: *La comunidad está abierta a colaborar con la entidad en las actividades que se le proponen*

(3,64), ya que, es importante para poder desarrollar la vinculación comunitaria desde el programa.

Por otra parte, puede ser preocupante, la diferencia de puntuaciones de algunos ítems, ya que, el hecho de que el rango de la mayoría de ellos sea de 0 a 5, demuestra la variedad de respuestas, y por lo tanto la variabilidad de entornos en los que se aplica el programa. Por ejemplo, en el ítem 8 (*La comunidad cuenta con espacios y servicios para la infancia (parques infantiles, escuelas infantiles, ludotecas, espacios verdes, etc.)*), encontramos una media de 3,30, pero, el mínimo es 0, por lo que hay al menos una entidad que considera que en su comunidad no hay espacios ni servicios para la infancia, lo que indica un entorno muy hostil. De igual manera que el ítem 11 (*La comunidad es un apoyo social para las familias que participan en el programa.*), presenta una media de 3,04, pero tiene puntuación mínima 0, por lo que, hay profesionales que consideran que la comunidad no es en ninguna manera un apoyo social para las familias.

Por otro lado, el ítem 19 (*El apoyo social generado a partir del programa entre familias participantes aumenta las competencias parentales*), su media es 3,82 y el mínimo es 2, lo que nos dice que en general, los y las profesionales consideran que a raíz del programa se genera apoyo social que impacta directamente en su ejercicio de la parentalidad, siendo de más apoyo el programa que la propia comunidad.

**Tabla 14.** Valoración de la implementación del programa con perspectiva comunitaria.

		N	MEDIA	DS	MIN	MAX
1	<i>Utilizar los recursos de apoyo del entorno permite fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar.</i>	67	4,21	1,02	1	5
2	<i>La estabilidad de las personas que viven en el entorno cercano contribuye a que las relaciones que se crean durante el desarrollo se transformen en fuentes de soporte informal.</i>	67	4,09	1,03	1	5
3	<i>La comunidad está abierta a colaborar con la entidad en las actividades que se le proponen.</i>	67	3,64	1,26	1	5
4	<i>La comunidad está comprometida con el bienestar común actuando con objetivos</i>	67	3,49	1,21	1	5

	<i>comunes que favorezcan el bienestar de la infancia y sus familias.</i>					
<b>5</b>	<i>En la comunidad surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias que participan en el programa superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.</i>	67	3,28	1,31	1	5
<b>6</b>	<i>La comunidad donde residen las familias es un buen lugar para que los niños y las niñas se desarrollen positivamente.</i>	67	2,76	1,38	0	5
<b>7</b>	<i>Se puede confiar en las personas adultas del barrio para garantizar la seguridad de los niños y las niñas.</i>	67	2,57	1,38	0	5
<b>8</b>	<i>La comunidad cuenta con espacios y servicios para la infancia (parques infantiles, escuelas infantiles, ludotecas, espacios verdes, etc.).</i>	67	3,30	1,39	0	5
<b>9</b>	<i>Las personas de la comunidad intervienen si ven malos tratos o negligencias parentales hacia un niño o una niña.</i>	67	2,42	1,3	0	5
<b>10</b>	<i>Las personas de la comunidad intervienen en una situación de violencia (de género, doméstica, infantil, etc.)</i>	67	2,45	1,36	0	5
<b>11</b>	<i>La comunidad es un apoyo social para las familias que participan en el programa.</i>	67	3,04	1,2	0	5
<b>12</b>	<i>Las familias que participan en el programa están integradas en la comunidad y participan en ella.</i>	67	3,09	1,35	0	5
<b>13</b>	<i>La dimensión comunitaria del programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.</i>	67	3,61	1,18	0	5
<b>14</b>	<i>El programa actúa como un factor de prevención del riesgo social.</i>	67	3,85	1,06	0	5
<b>15</b>	<i>El desarrollo del programa ofrece espacios seguros para compartir experiencias y crear lazos sociales, generando nuevas fuentes de apoyo social.</i>	67	4,28	0,87	2	5
<b>16</b>	<i>Se organizan actividades socioculturales o deportivas al hilo del desarrollo del programa.</i>	67	3,4	1,44	0	5

17	<i>Las familias que participan en el programa conocen y acceden a los recursos disponibles en su territorio.</i>	67	3,45	1,28	0	5
18	<i>Durante el desarrollo del programa surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias participantes, superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.</i>	67	3,79	1,07	1	5
19	<i>El apoyo social generado a partir del programa entre familias participantes aumenta las competencias parentales.</i>	67	3,82	1	2	5
20	<i>La selección de las familias a través del trabajo en red permite coordinar y establecer una red de servicios de proximidad desde una perspectiva comunitaria, basándose en la participación y corresponsabilidad.</i>	67	3,64	1,2	0	5
21	<i>El conocimiento de la red de servicios e instituciones del territorio favorece la selección de familias que participan en el programa.</i>	67	3,61	1,22	0	5
22	<i>El conocimiento de la red de servicios e instituciones del territorio permite la derivación de las familias según sus necesidades y situación vital.</i>	67	3,64	1,2	1	5

Fuente: Elaboración propia.

### 1.3.3. Relaciones entre las valoraciones sobre la perspectiva comunitaria en la implementación del programa

Para ver las relaciones significativas entre variables se realizaron dos pruebas: tablas cruzadas y correlaciones.

En la Tabla 15 se pueden ver los resultados de las tablas cruzadas realizadas a partir de las hipótesis expresadas en el apartado 6.1 del diseño de la investigación. Al ser una muestra limitada, la mayor parte de las casillas tienen recuentos menores que 5, por ello, se han recodificado las variables para poder aplicar la corrección de Yates.

**Tabla 15.** Resultados de las tablas cruzadas.

<b>Variables analizadas</b>	<b>Valor Chi-cuadrado de Pearson</b>	<b>gl</b>	<b>Significación asintónica (bilateral)</b>
<i>Años de experiencia con familias de las personas profesionales y su percepción sobre la comunidad como buen lugar para que los niños y las niñas se desarrollen.</i>	31,142	20	0,053
<i>Formación inicial y el organizar actividades socioculturales o deportivas al hilo del programa.</i>	17,698	10	0,06
<i>Lugar donde se dinamizaba el programa y el organizar actividades socioculturales o deportivas.</i>	30,294	25	0,213
<i>Lugar de implementación con el surgimiento de proceso de ayuda mutua entre las familias participantes.</i>	31,533	20	0,049*
<i>Titulación de los y las profesionales y su percepción sobre la utilización de los recursos de apoyo del entorno para el fortalecimiento de las competencias parentales y bienestar familiar.</i>	27,646	12	0,006*

Fuente: Elaboración propia.

\* La relación es significativa

Podemos observar dos relaciones significativas. La primera es sobre el lugar de implementación, donde podemos ver que dependiendo del lugar donde se implemente, la percepción de las personas profesionales sobre el surgimiento de procesos de ayuda mutua varía. En la tabla 16 podemos ver que el centro escolar el que mayor porcentaje presenta.

**Tabla 16.** Porcentajes entre el lugar y el surgimiento de procesos de ayuda mutua.

***Durante el desarrollo del programa surgen procesos de ayuda mutua que contribuyen a que, las familias participantes, superen sus situaciones de vulnerabilidad o necesidad.***

<b>Variables</b>		<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>Lugar</b>	<i>Entidad</i>	0%	0%	10,7%	14,3%	42,9%	32,1%
	<i>Centro escolar</i>	0%	0%	10,5%	5,3%	42,1%	42,1%
	<i>Servicios sociales</i>	0%	50%	0%	50%	0%	0%
	<i>Centro cívico</i>	0%	14,3%	14,3%	14,3%	42,9%	14,3%

	<i>Otro</i>	0%	0%	25%	25%	50%	0%
	<i>Varios lugares</i>	0%	3%	14,3%	28,6%	57,1%	0%

Fuente: Elaboración propia.

La segunda es sobre la titulación de los y las profesionales y su percepción sobre la utilización de los recursos de apoyo del entorno para el fortalecimiento de las competencias parentales y bienestar familiar, por lo que, su visión varía según una titulación u otra. En la tabla 17 podemos ver cómo es Trabajo Social la que mayor porcentaje presenta, teniendo su 100% de acuerdo con la afirmación.

**Tabla 17.** Porcentajes entre titulación y los recursos del entorno.

*Utilizar los recursos de apoyo del entorno permite fortalecer las competencias parentales y el bienestar familiar.*

<b>Variables</b>		<i>0</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<b>Titulación</b>	<i>Trabajo Social</i>	0%	0%	0%	15,4%	7,7%	76,9%
	<i>Perfil educativo (Educación social, Pedagogía, Ciencias de la Educación)</i>	0%	0%	2,8%	25%	25%	47,2%
	<i>Psicología</i>	0%	7,1%	0%	0%	35,7%	57,1%
	<i>Otros</i>	0%	3%	3%	16,4%	25,4%	52,2%

Fuente: Elaboración propia.

Las dos primeras afirmaciones no son significativas, pero en futuras investigaciones se estudiarán con una muestra mayor para comprobarlo, ya que, con la muestra actual, los recuentos son bajos y el margen de error es mayor. De igual forma, se quiere destacar en la tabla 18 los porcentajes de la formación inicial con la organización de actividades a raíz del programa, ya que, es significativo el hecho que en la presencial el porcentaje de profesionales de acuerdo con la afirmación es mayor (83,3%) que las personas que la han realizado online (65,1%).

**Tabla 18.** Porcentajes formación inicial y organización de actividades.

*Se organizan actividades socioculturales o deportivas al hilo del desarrollo del programa.*

Variables		0	1	2	3	4	5
<b>Formación inicial</b>	<i>Sí, presencial</i>	0%	6,7%	10%	13,3%	33,3%	36,7%
	<i>Sí, online</i>	13%	4,3%	17,4%	30,4%	30,4%	4,3%
	<i>No</i>	0%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	42,9%

Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones las hemos utilizado para ver la relación entre las variables de las escalas que, al ser ordinales, se ha utilizado el coeficiente de Spearman. En la Tabla 19 se presentan los resultados obtenidos.

**Tabla 19.** Resultados de las correlaciones.

Variables analizadas	Coeficiente de correlación (Rho de Spearman)	Significación bilateral	N
<i>El apoyo social generado a partir del programa y los espacios seguros.</i>	0,705**	<0,001	67
<i>La percepción sobre la comunidad abierta a colaborar con la entidad y la organización de actividades.</i>	0,346**	0,004	67
<i>La valoración del trabajo en red para seleccionar a las familias y si el conocimiento de la red de servicios favorece esa selección de familias.</i>	0,672**	<0,001	67

Fuente: Elaboración propia.

\*\*La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral)

De las correlaciones realizadas, la relación más fuerte es entre las variables de la valoración de los espacios seguros y la percepción del apoyo social generado a partir del programa. Por otro lado, pese a que existe relación entre las variables, las que presentan una relación más débil son el hecho de percibir que la comunidad está abierta a colaborar con la entidad y sus actividades y, por ende, la organización de actividades. Por último, quisimos estudiar si la valoración del trabajo en red para seleccionar a las familias se

relaciona con otro ítem similar, sobre si el conocimiento de la red de servicios favorece esa selección de familias. Encontramos un coeficiente de Spearman de 0,672, por lo que, están relacionadas.

## 2. Resultados cualitativos

A continuación, se presentan los resultados cualitativos agrupados en tres dimensiones: i) implementación y desarrollo del programa; ii) conceptualización del trabajo comunitario; y iii) buenas prácticas con perspectiva comunitaria.

### 2.1. Implementación y desarrollo del programa

Los datos cualitativos se han analizado en base a los códigos expuestos en la tabla 20 de la dimensión sobre la implementación y desarrollo del programa. Estos códigos, como se ha explicado en el apartado 7.2 de la metodología surgen de la lectura de las transcripciones de las entrevistas grupales junto con la revisión de la literatura sobre la temática.

**Tabla 20.** Códigos de la dimensión implementación y desarrollo.

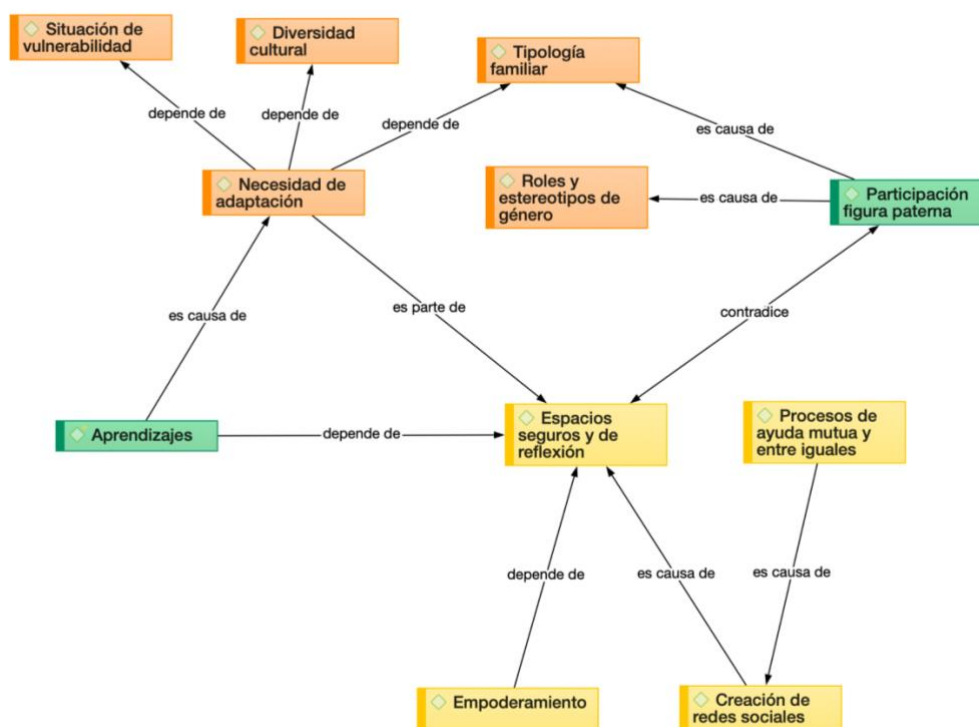
<b>Implementación y desarrollo</b>	<i>Caracterización de las familias participantes</i>	Situación de vulnerabilidad de las familias
		Necesidad de adaptación
		Tipología familiar
		Diversidad cultural
		Roles y estereotipos de género
	<i>Intervención grupal</i>	Creación de redes de sociales
		Empoderamiento
		Espacios seguros y de reflexión
		Procesos de ayuda mutua y entre iguales
	<i>Dinamización de los grupos</i>	Vinculación comunitaria
		Participación figura paterna
		Aprendizajes
		Difusión y publicidad

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la figura 10 podemos observar las diferentes relaciones entre los códigos de la dimensión sobre la implementación y desarrollo del programa, donde cada color corresponde a una categoría como podemos ver en la tabla 20.



**Figura 10.** Relación entre los códigos de la dimensión implementación y desarrollo.



Fuente: Elaboración propia.

### 2.1.1. Caracterización de las familias participantes

Además de la caracterización que se ha presentado procedente de los datos cuantitativos, durante las entrevistas grupales, si de estas características se derivaban necesidades de adaptación del programa, ya fuera por la diversidad cultural, los roles y estereotipos de género de las familias, las situaciones de vulnerabilidad.

En primer lugar, para cada una de estas dimensiones se hizo una descripción según la experiencia particular de los participantes en la entrevista grupal, para después explorar las necesidades de adaptación. Así, se hizo referencia en diversas ocasiones a la tipología familiar de las participantes asociándola a la monoparentalidad. Se habla de madres que por situación vital están solas, por ejemplo: porque su marido trabaja en otro país, son viudas y, se han separado haciéndose cargo ellas solas de sus hijos e hijas. Y se refuerza la idea, que ya se ha expresado en el apartado 1.2 de caracterización del grupo de familias, de grupos fundamentalmente formados por madres, donde la participación paterna es escasa.

*“[...] muchas madres también están solas, son monoparentales muchas de las madres que participan, [...] pero bueno, las que tienen pareja no vienen, el papá no viene. [...] El 80% creo que han sido mamás monoparentales.”* (Entrevista grupal 1)

En la diversidad cultural, destaca la idea de los diversos orígenes culturales de las familias participantes, sus diferentes maneras de educar, y después, las barreras con las que se pueden encontrar por ello.

*“[...] familias de orígenes muy diferentes. [...] M. lleva un grupo donde todas las mamás son gitanas.”* (Entrevista grupal 1)

*“Este año la mayoría son marroquíes exceptuando dos, una es de aquí, española y la otra de Perú.”* (Entrevista grupal 3)

Las personas profesionales hacían mucho hincapié en lo diferente que son las maneras de educar según el origen cultural de los padres y las madres:

*“Entonces entre los tres orígenes, hay diferencia a la hora de educar. En Perú muy estricto, ¿no? (E. y A. asienten). En España, todo lo contrario, muy permisivo. [...] Y luego tenemos a los musulmanes marroquíes, que bueno, es otra manera de educar. El tiempo libre, el pasar tiempo con los niños no es una prioridad. Estoy hablando muy genérico, muy genérico.”* (Entrevista grupal 3)

Después, hacían referencia a las limitaciones o barreras que pueden encontrar a veces a causa de esta diversidad cultural, destacando, sobre todo, la barrera idiomática:

*“En ocasiones sí que resulta un poco complicado [...] ¿Qué dificultades veo que tienen? La primera de todas, la barrera idiomática, entonces ha sido muy difícil tirar del hilo, la verdad. [...]”* (Entrevista grupal 1).

Por otro lado, no se especifica la aparición de problemas entre las familias de diversas culturas, al contrario, se destacaba lo positivo de la heterogeneidad del grupo a nivel cultural:

*“[...] había bastante buena comunicación y una actitud muy respetuosa y acabaron incluso, pues generando redes hay pues de apoyo y de conocimiento de recursos y tal a través de las sesiones.”* (Entrevista grupal 2)

Dentro de los roles y estereotipos de género de las familias, se hizo hincapié en el rol de la madre, más allá de las diferencias culturales, como principal cuidadora:

*“Yo sí que notaba, básicamente desde la participación que era mayoritaria, inmensamente mayoritaria femenina, sí que notaba que tenían como ese corte entre... ellas seguían manteniendo ese rol de... yo soy la cuidadora principal como madre y sobre todo pues eso, las mamás árabes o la familia latina pues tenían como ese rol del cuidado principal, el cuidado habitual lo hace la mamá o la abuela y el abuelo que estaba ahí pues ejercía un poco el rol de juego, de acompañamiento a las extraescolares tal, pero sí que entendían en ese corte del trato igualitario o el de establecer esos límites y normas o esas expectativas indistintamente del género de sus hijos.” (Entrevista grupal 2)*

Siguiendo con las categorías, los y las profesionales describen algunas situaciones de vulnerabilidad, relacionadas, por una parte, con el contexto y territorio en el que se encuentran, lo que repercute sobre la percepción de la efectividad colectiva:

*“A ver yo sí que veo esas características del territorio, a la hora de ejercer la parentalidad ya te digo, el caso concreto de esta última implementación es verdad que estábamos en una zona con unas condiciones muy pésimas en las viviendas, donde generalmente se agrupa pues la población más excluida, con trabajos más inestables lo que repercute también en sus intereses no es al final esas características de la población relacionadas con esas características también del territorio, claro condicionan el ejercicio de la parentalidad muchas veces por cuestiones de contexto.” (Entrevista grupal 2)*

Y, por otra parte, relacionadas también con la red de apoyo de las familias:

*“Hemos tenido a mamás que están muy solas.” (Entrevista grupal 1)*

*“No llegan a formar parte de una comunidad, hacen sus mini comunidades y tenemos unas mamás que van parecen siamesas pobrecitas, van las tres juntas que incluso en determinados momentos las quieres separar y ellas no quieren y tienen miedo y -es que ella no sabe-, sí que sabe tu tranquila yo me la llevo, tienen miedo.” (Entrevista grupal 1)*

Por último, encontramos un consenso con la necesidad de adaptación del programa a esas características específicas de los grupos que participan. En primer lugar, se lanzan algunas propuestas de cambio para incluir en los materiales del programa la diversidad cultural:

*“Relacionado con los talleres, o sea las imágenes que se plasman o la manera de... los talleres tenemos que adaptarlos muchísimo al grupo con el que estamos trabajando no, entonces creo que la teoría de los talleres falta un poquito esa interculturalidad. [...] No se ven identificados a lo mejor con muchas de las situaciones...” (Entrevista grupal 1)*

Y, por otro lado, en relación con las adaptaciones que llevaban a cabo los y las profesionales para llevar a cabo la implementación del programa son dispares, desde las que apuntan a adaptaciones relacionadas con las dificultades de lectoescritura, a quienes prácticamente no sienten la necesidad de hacer grandes adaptaciones:

*“[...] o, en el momento de realizar la práctica, el escribir simplemente el hecho de escribir, muchas cosas de escritura, no las hemos hecho porque las hemos hecho habladas o no las hemos hecho, claro, eso también te da pie a cuando hablas en grupo que no lo puedes hacer a nivel individual también pues no acabas de plasmar todo lo que quieres o necesitar sacar en ese sentido... Y muchas no escriben, pues si dos no escriben o no saben escribir no vamos a hacer, entonces eso sí que creo los materiales necesitan un poco de readaptación.” (Entrevista grupal 1)*

*“Yo sinceramente no. La verdad es que la gran mayoría de las familias llevaban bastante tiempo aquí ya asentadas en España, y prácticamente no tuvimos que hacer ningún tipo de modificación con respecto al programa, ningún tipo de adaptación, todo salió como como estaba previsto. [...] Y es verdad que bueno, pues también hay una adaptación por nuestra parte como dinamizadores a bueno, pues a adaptar ciertos comentarios no y formas de expresión, y no tanto lo que es la actividad en sí, pero sí que yo tengo que hacerla.” (Entrevista grupal 2)*

### 2.1.2. Intervención grupal

A continuación, presentaremos los resultados relacionados con la intervención grupal, ya que, los y las profesionales hacían referencia a los efectos e impacto que tiene esta metodología en el ejercicio de la parentalidad y la creación de redes de apoyo social. En esta categoría, se presentarán los resultados relacionados con la creación de espacios seguros y de reflexión, la creación de redes sociales, los procesos de ayuda mutua y entre iguales y el proceso de empoderamiento.

Se especifica reiteradas veces la importancia de generar espacios seguros y de reflexión, se dan cuenta de las condiciones que deben promover y lo que eso genera en el grupo, destacando el efecto de la figura masculina, tanto como participante padre, como dinamizador, en el grupo:

*“Mi compañero de taller es un hombre, y ya el hecho de que él esté, muchas de las cosas que me dicen a mí, sola, cuando estoy sola en algún momento que él no está son diferentes que cuando estamos ambos, simplemente ya ese hecho ya se ve diferente en mi caso.”* (Entrevista grupal 1)

*“Al final tiene que ser un momento en que se sientan bien y libres al hablar y tal y si ellas se sienten mejor la mayoría el 90% de las que vienen se siente mejor al hablar sin que esté un papá adelante, no vamos a obligar a nadie a que venga más que nada creo que funciona mejor el grupo en sí.”* (Entrevista grupal 1)

Por otro lado, se dan cuenta de las estrategias que utilizaban para promover los espacios grupales como espacios seguros. Entre ellas destacan, los role-playing, establecer normas previas, y las meriendas, etc.

*“A nosotras nos ha funcionado mucho el hablar de casos, el ponerlas en situaciones que ellas ni siquiera habían imaginado [...] Desde el punto de otra persona lo que ella misma estaba viviendo no y también era ese momento en que ella pudiera decir y que la otra no le juzgara no, porque utilizábamos el papel de otra persona.”* (Entrevista grupal 1)

*“Yo te diría que fuera, que bueno, pues elaborar unas normas previas a regular el funcionamiento del grupo al inicio eso también es algo que contribuye a que no ocurra y mira y por la experiencia también en algunas ocasiones cuando ha habido un tono o algún comentario fuera a veces medio broma pero que fuera de fuera de lugar, generalmente ha sido el propio grupo, no ha sido necesaria la intervención nuestra ha sido el propio grupo el que lo va corrigiendo.”* (Entrevista grupal 2).

*“La merienda, por supuesto, pues es una herramienta de distensión...”* (Entrevista grupal 2)

Estos espacios seguros promueven la creación de redes sociales a partir de la dinamización del programa:

*“Yo creo que se han vinculado ósea a nivel comunitario ... por ejemplo, hay muchas mamás que ... entre ellas ahora han hecho piña.”* (Entrevista grupal 1)

*“[...] también para que los niños también hagan sus redes y se suelten un poquito también. [...] Pues eso también generaba pues al final venía vimos a familias que venían juntas o que habían quedado para luego después de la actividad pues seguir en contacto tal...”* (Entrevista grupal 2)

*“Al final estas ocho familias han creado su “xarxa”. [...] Lo que yo creo que es muy chulo de este año es que han hecho mucho grupo ellas. Una palabra que ellas siempre dicen mucho es, hacer tribu, ¿no? Este año han hecho mucha tribu.”* (Entrevista grupal 3)

Además, esas redes sociales han generado procesos de ayuda mutua y entre iguales:

*“Sí, incluso con los peques, el tener a alguien en esa red social que te diga tengo que ir a sellar quédate con el niño o tengo que ir a hacer este curso o tal, entre ellas han hecho mucho vínculo.”* (Entrevista grupal 1)

*“Sí, yo veo básico el tema de, el tema de tener un espacio distendido que no tiene nada que ver con lo que es la sesión en sí, pues se relajan, salen otros temas, se ven los vínculos, se ven esas, esa sinergia que se genera en el grupo, esa capacidad de ayuda mutua “yo te hago el bocadillo” o tal, está es muy muy interesante.”* (Entrevista grupal 2)

*“Entonces, entre ellas también, se dicen “bueno, porque no tu hijo lo apuntas no sé dónde” [...] “Oye, pues ya llevo yo a los niños, no hace falta que vayas, quédate en casa acabando de hacer no sé qué” o “vete a dar una vuelta.”* (Entrevista grupal 3)

Por último, en estos espacios de reflexión y con esta generación de redes, los y las profesionales destacan el proceso de empoderamiento que viven las mujeres durante el transcurso del programa:

*“Ellas luego a la siguiente semana te dicen, pues he estado hablado con mi marido y se lo he dicho que esto y esto y al final aunque sea poquito si a lo mejor no hubieran venido con nosotras, es verdad que no tenemos la percepción de él ni su opinión siquiera, pero que ella te cuente y te diga que ha estado hablando con él, que no le parece justo no, ... al final que ella lo pueda o se pueda como se dice empoderar y pueda defender, al menos pueda tener esa recepción con él, a mí ya me parece interesante. [...]”* (Entrevista grupal 1)

*“La importancia de que ellas se den cuenta de lo que son capaces de hacer, [...] y delante de los niños, pues eres consciente de lo que puede hacer la mama, la mama, mira está leyendo, tu pensabas que no iba poder hacer esto, y al final, un poco es que ellas se den cuenta de lo que ellas pueden hacer y esto ya creo que es lo que rompe con todo.”* (Entrevista grupal 1)

### 2.1.3. Dinamización de los grupos

Por último, tenemos la categoría de dinamización de los grupos, sobre los procesos que surgen a partir del desarrollo del programa. Las subcategorías que se presentan son la

participación de la figura paterna en el programa, los aprendizajes que surgen, la vinculación comunitaria.

### *a. La participación de la figura paterna*

Sobre la participación paterna, la idea de los y las profesionales es clara, no hay participación o es muy poca. Muchas veces esa poca participación viene relacionada con el hecho que son familias monoparentales (ver apartado 2.1.1), y eso hace que los pocos padres que pueden venir, según las personas profesionales, acaban dejando el programa por no sentirse solos entre tantas mujeres.

*“Primero partimos de que todas las, los participantes, todas las familias participantes, son mujeres que vienen. [...] El año pasado tuvimos a tres papás. Que es el primer año que habíamos tenido figura de hombre, pero este año, ya no hay. Vuelven a ser mujeres, todo el grupo de mujeres.”* (Entrevista grupal 3)

*“Hace dos años sí que empezó a participar un papá en uno de los talleres y vino al primero porque al verse rodeado de todas mamás dejó de asistir, [...] se ven como rodeado de muchas mujeres que al final quieras o no, que tengas orígenes diferentes, necesidades diferentes al final siempre encuentran un común como mujer no, el papá no lo suele encontrar en ese aspecto y además si se siente solo, no vienen, entonces sí que se ha hablado con ellos, se invita a la familia a participar cuando viene el papá se le, en ese momento que vino al taller ese papá, se le intenta hacer participe pero también se entiende que él no se sienta... entonces tampoco obligamos a nadie a que esté.”* (Entrevista grupal 1)

*“Porque muchas veces se sienten un poco raros o en minoría o casi en exclusividad porque cuando viene uno encima normalmente en sesiones como pues eso la gestión de las tareas de la educación de la comida tal pues reciben caña.”* (Entrevista grupal 2)

A partir de ahí, se cuestionan como personas profesionales, el porqué de esta baja participación, y qué cómo incrementarla.

*“Yo creo que cuando conformamos el grupo, siempre estamos abiertas a todas las derivaciones. Pero... al final las derivaciones siempre acaban siendo de mamás. [...] Entonces cuando haces la entrevista siempre tanteas un poco el terreno para ver cómo está la situación familiar, y en muchas ocasiones, claro, los padres están trabajando, o en este caso... mucha figura paterna no presente físicamente. Entonces no los puedes incluir.”* (Entrevista grupal 3)

*“También hay una tendencia a dirigirnos generalmente también nosotros como profesionales, ojo, a dirigirnos a las madres: a quien llamo, a quien le mando el mensajito semanalmente para que se acuerde que tenemos sesión el miércoles por la tarde... A generalmente a la madre, eso sí que es algo que también nosotros hemos comentado. [...] El rol nuestro normalmente es el de intentar promover la participación de padres e incluso cuando nos dicen que pues uno se tiene que quedar con los niños pues siempre decimos “. [...] (Entrevista grupal 2)*

Por otro lado, destacan que el hecho que no vengán puede ser positivo para las madres, desde la perspectiva de generar espacios de seguridad para expresarse con libertad.

*“También hay que decir que para las madres en ese momento es un momento muy suyo, lo hacen y se sienten un poquito más liberadas, si a la hora de hablar supongo que tampoco, se sienten libres de que no haya un hombre de que puedan juzgarlas o a la hora de decir cosas ellas.” (Entrevista grupal 1)*

También, se destaca el hecho de que su participación suele ser por una causa sobrevenida de la figura materna:

*“En esta última edición concretamente hemos tenido tres hombres y ya os digo, bueno, uno de ellos es el caso que os he comentado con el ictus y en otro caso que también ha sido muy significativo era un abuelo que estaba cuidando de su nieta un acogimiento en familia extensa y que también era un modelo muy ejemplarizante para el resto de participantes porque al final es como un hombre que asume ya no de manera natural sino con un acogimiento, el cuidado de una niña entonces bueno y además que el vínculo con la niña muy bueno y que asumir las funciones de una forma muy adecuada.” (Entrevista grupal 2)*

### ***b. Los aprendizajes del programa***

Durante las entrevistas, se hizo referencia a los aprendizajes que van surgiendo a raíz del programa desde su percepción, tanto de transferencia de aprendizajes en casa, como la corresponsabilidad de tareas en su hogar, la práctica reflexiva sobre su parentalidad, entre otros:

*“Ha sido verbalizado en el otro día en el grupo de mamás, que hicimos un feedback de cómo estaba yendo el taller, que habían puesto en práctica, y todo, sí que el 90% hemos visto que llevan a la práctica, las conversaciones que hemos tenido, las herramientas que les hemos dado, pues al*



*final de eso se trata, de que poco a poco vayan implantando en casa lo que vayan aprendiendo.”*  
(Entrevista grupal 1)

*“Si que se han dado cuenta de lo que pueden hacer los niños no, que no todo tiene que ser tu peso como madre en casa no, o como papa, y sí que han ido como otorgándoles pues pequeñas tareas y obligaciones acordes a su edad, que hasta ahora a lo mejor no estaban haciendo nada pues en ese sentido.”* (Entrevista grupal 1)

Pero también de dificultades en la transferencia de aprendizajes:

*“[...] veo que no que no termina de calar esa cuestión y sobre todo esa traslación de lo que se puede hablar en el grupo lo que se pueda experimentar a lo que después se lleve a cabo en la casa.”* (Entrevista grupal 2)

### ***c. La vinculación comunitaria***

Dentro de las dinámicas que surgen de la implementación del programa, encontramos la vinculación comunitaria, a partir de acciones que llevan a cabo las personas profesionales con su entorno más cercano y que les vinculan con otros servicios:

*“A parte de los proyectos que nosotras hemos llevado a cabo y que intentamos trabajar a nivel comunitario, fuera de talleres dijéramos hemos intentado en los talleres también trabajar a nivel comunitario pues con el ambulatorio, con la biblioteca. [...] Trabajamos un poco que necesidades ellas como familias veían, bueno tenían o inquietudes que querían saber y hablamos con el ambulatorio, por ejemplo, vino una psicóloga y una enfermera. [...] En nuestro caso el ambulatorio ha funcionado muy bien. [...] Si a raíz de la charrada de hábitos de alimentación y tal, sí que se han visto como más cercanas al ambulatorio, el ambulatorio ya es solamente un ente que me voy cuando mi hijo está malo, sino que también hay una parte de actividades donde yo puedo apuntarme perfectamente. [...] Y entonces como han generado ese vínculo fuera de los talleres es como que se van retroalimentando una a la otra de vamos a apuntarnos a hacer esto o vamos a ir juntas a el club de lo otro no y al final es pues es un poco eso, acercarlas a lo que tienen a mano en el barrio.”* (Entrevista grupal 1)

Por último, en relación con la implementación, en un grupo en concreto se destacó la importancia de la difusión y publicidad del programa para su buena implementación, tanto en el momento de la configuración de los grupos, como en el compromiso que toman los y las participantes respecto a su participación:

“Como experiencia para involucrar a toda la comunidad y que todos los centros educativos supiesen que se va a hacer este programa en el municipio, aunque estuviesen participando familias prácticamente de un mismo centro, pero bueno, cuando la respuesta es buena yo creo que eso es positivo. [...] Esos agentes claves que se integren o que integren el programa como algo suyo y se lo ofrezcan a las familias como algo de una comunidad, “esto es para vosotros y es vuestro”, [...] y la familia que se quiere inscribir y la del orientador que te dice “mira, te va a venir bien a esto” que sea algo también mucho de comunidad.” (Entrevista grupal 2)

## 2.2. Beneficios y retos del trabajo comunitario

En esta segunda dimensión, se busca conceptualizar el trabajo comunitario a partir de la percepción y experiencia de las personas profesionales que implementan el programa *Aprender juntos, crecer en familia*. En la tabla 21 podemos ver los códigos de esta dimensión, explicados en el apartado 6.2.

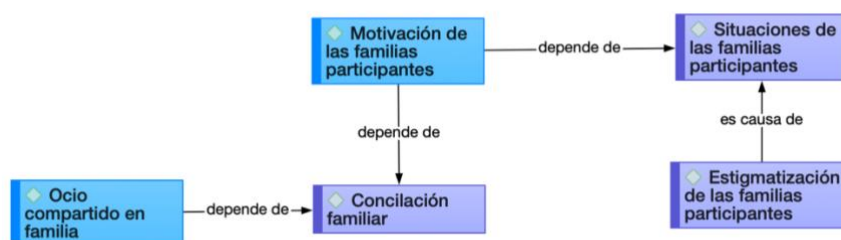
**Tabla 21.** Códigos de la dimensión beneficios y retos del trabajo comunitario.

<b>Beneficios y retos del trabajo comunitario</b>	<i>Beneficios del trabajo comunitario</i>	Motivación de las familias participantes
		Ocio compartido en familia
	<i>Retos del trabajo comunitario</i>	Situaciones de las familias participantes
		Conciliación familiar
		Estigmatización de las familias participantes

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la figura 11, igual que en la dimensión anterior, podemos observar las relaciones entre los códigos.

**Figura 11.** Relación entre los códigos de la dimensión beneficios y retos percibidos del trabajo comunitario.



Fuente: Elaboración propia.

### 2.2.1. Beneficios del trabajo comunitario

A continuación, se presentan los resultados relacionados con los beneficios expresados por las personas profesionales sobre el trabajo comunitario. En esta categoría encontramos dos subcategorías: la motivación de las familias participantes, el ocio compartido en familia y el conocimiento de las redes de apoyo.

En primer lugar, la motivación de las familias participantes es esencial para la participación de estas y su vinculación comunitaria, y las personas profesionales hacen referencia a ello, definiendo el programa como el elemento motivacional:

*“Nosotras el día de las Donas, en mi barrio en S.R. se celebraba el día de la Dona no, diferentes entidades y servicios habíamos montado una jornada en la calle y entonces nosotras con el taller de familias, hicimos que nuestras madres vinieran allí ese día, se hizo un mural con una de las voluntarias, con una chica de prácticas que teníamos y entonces ahí recogimos lo que ellas veían como importante de ser mujer y estuvieron allí con nosotras esa mañana, el año pasado no teníamos talleres de familia y no vino ninguna y este año no se quedaron toda la mañana pero fueron viniendo, fue visible una presencia de mujeres gitanas y nos encantó.”* (Entrevista grupal 1)

Por otro lado, el trabajar en la comunidad con las familias a partir del programa genera actividades de ocio en familia que facilitan la interacción familiar y entre familias, así como el conocimiento de los recursos culturales y de ocio del entorno:

*“La merienda por supuesto pues es una herramienta y de distensión y de también de para incluir para que los niños también hagan sus redes y se suelten un poquito también y la actividad final que hacemos siempre yo creo que le viene muy bien. [...] Aunque sea, pues eso, una visita a una ruta cultural para conocer algo del pueblo o de la ciudad donde vayamos, o ir al cine, o ir a jugar a los bolos. [...] Para ellos también ha sido descubrimiento y una manera de reconocerse en su propia identidad como personas de ese municipio, pero en otro espacio de otra forma ha sido muy interesante eso también. [...] A parte de, creo que, la actividad final es algo imprescindible que se tiene que realizar porque nosotros, por ejemplo, fuimos al cine y había familias que decían que era la primera o la segunda vez que iban al cine en toda su vida y la verdad que la ilusión sobre todo de los niños que llevaban era increíble que fue un día un día muy chulo para para para todas las familias.”* (Entrevista grupal 2)

Finalmente, el conseguir ese sentido de la comunidad, que perciban el apoyo formal e informal que tienen en su entorno, a partir del programa y de las acciones de los y las

profesionales. Se explica como este proceso favorece la transformación del paradigma de intervención socioeducativa:

*“Cuando encontraban ese pasito más del asistencialismo, de entender los apoyos o los servicios sociales, o la orientación, o el equipo directivo del cole, no sólo como asistencial sino, como generador de redes y de apoyo parental, se les notaba mucho más implicados, de hecho, esa gente normalmente no abandona el programa, las familias que ven más aisladas suelen ser las que de vez en cuando ya dejan de venir o vienen más esporádicamente vienen a una sesión faltan a otra y así. [...] Nosotros ahora, por ejemplo, en esta última implementación hemos estado en un centro de mayores que tenía espacios de fisioterapia, [...] y pues claro, nos hemos mezclado con todos los usuarios, personas mayores que estaban por allí y ha sido una experiencia muy buena también.”*  
(Entrevista grupal 2)

### 2.2.2. Retos del trabajo comunitario

Por otro lado, tenemos los retos del trabajo comunitario que plantean las personas profesionales. Éstos se dividen en la situación de las familias participantes, la conciliación familiar y la posible estigmatización de éstas.

Los retos que pueden encontrar los y las profesionales por la situación de las familias que participan en el programa, están relacionados con la cultura y las características del territorio, no tanto en la implementación del programa, sino también de la vinculación comunitaria:

*“Una de las barreras más alta que encontramos a lo mejor era a nivel lingüístico. [...] Ellas mismas también, en algún momento, nos hacían participes de “enséñame a decir una cosa tan sencilla como mi hijo necesita visitar médico”, esto ya te pone en que cuando ella va al médico no la entienden, o algún papel del cole, “puede leerme esto”, no sé, “no sé qué tengo que hacer”, sabes, claro cosas que entendemos nosotras en nuestro día a día que no están sucediendo que ellas están haciendo por inercia, creo que hay familias que van por inercia por la vida, sabes, van haciendo, firman papeles, van tirando pero que realmente no saben que acciones se están llevando a cabo ni con ellas mismas ni con sus hijos, ni en la escuela ni en el CAP... claro ni todo lo que tiene que ver con ser un ciudadano que vives en Cataluña.”* (Entrevista grupal 1)

*“Si quizás, hay algunas cuestiones que tienen que ver con el territorio también el tema de los desplazamientos para que se vea claro, pero mira, hoy no están aquí las compañeras de la provincia de Cuenca, que sé que tienen algunas dificultades para que se desplacen familias incluso becándolas, porque son muchos kilómetros, esto al final también es una dificultad.”* (Entrevista grupal 2)

*“Las limitaciones muchas veces... a veces, son de pago y no se lo pueden permitir nuestras familias. Otras, pues porque a lo mejor no les interesa. O a veces desconocimiento, una vez que se lo dices ya sí que “¡anda!”.” (Entrevista grupal 3)*

Relacionado con los retos, encontramos la conciliación familiar, tanto en la vinculación y participación en el programa, como en la comunidad:

*“Básicamente muchas de las mamás, por ejemplo, han venido con bebés, ... porque no han tenido con quien dejar al bebé, [...]” (Entrevista grupal 1)*

*“Sí, pero a lo mejor no les hace el encaje con su situación familiar, ¿no? [...] El tema de la conciliación familiar y los horarios con todo lo que sea, No extraescolar con los niños. Si yo lo tuviera que hacer sola como madre, ya os digo yo que la mitad de las cosas no harían mis hijos. Pues claro, eso es lo que les pasa a estas mujeres, si ellas son las que se tienen que encargar, se tienen que mover... Claro, la mitad de las cosas no van, porque es imposible. Porque no, yo creo que no conciliamos, como sociedad no, como comunidad, no conciliamos.” (Entrevista grupal 3)*

Por último, se destaca un reto que es el de superar la estigmatización social de las familias participantes y procurar no incrementarla con la propia intervención:

*“Y a donde nos dejan y donde hay un sitio que reúne un poco las condiciones pero que estos espacios no sean de los servicios sociales, un poco por el estigma que siempre acompaña el tema de hacemos actividades con familias de servicios sociales en lugares de servicios sociales, el normalizar otros espacios cuando hemos ido a colegios o cuando hemos utilizado otros espacios comunitarios centros sociales. [...]Lo que hacemos es intentar sacarlo para no estigmatizar y nosotros las últimas dos implementaciones lo hemos hecho en el centro de la juventud.” (Entrevista grupal 2)*

### 2.3. Buenas prácticas con perspectiva comunitaria

En la tercera dimensión sobre buenas prácticas, de igual manera que las anteriores, se pensaron los códigos en función de las temáticas surgidas durante las entrevistas grupales. En la Tabla 22 podemos verlas de manera resumida.

**Tabla 22.** Códigos de la dimensión buenas prácticas con perspectiva comunitaria.

<b>Buenas prácticas con perspectiva comunitaria</b>	<i>Territorialidad</i>	Contexto
		Red de servicios
		Trabajo en red
	<i>Promoción de la red de apoyo</i>	Apoyo informal
		Apoyo formal
	<i>Acciones para la vinculación comunitaria</i>	Rol de la persona dinamizadora
		Conocimiento del contexto
Actividades socioculturales y deportivas		

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 12, observamos la relación entre los diversos códigos de esta dimensión.

**Figura 12.** Relación entre los códigos de la dimensión buenas prácticas con perspectiva comunitaria.



Fuente: Elaboración propia.

### 2.3.1. Territorialidad

Esta categoría se basa en las referencias al territorio como puede ser un barrio o pueblo, en relación con la implementación del programa o el ejercicio de la parentalidad. Dentro de la territorialidad, encontramos diversos códigos: el contexto, referido al territorio en sí; la red de servicios de ese territorio; y el trabajo en red, relacionado con los dos anteriores.

En relación con el contexto, las narrativas expresan varias referencias al territorio en el cual implementan el programa como una característica importante para su implementación:

*“Según el territorio donde estamos actuando, también se trabaja un poquito diferente, eh. [...] Hay limitaciones a nivel de territorio, sobre todo en ese barrio en concreto en el que hay muchísimas familias con unas situaciones muy muy críticas, muy vulnerables y que no ven referentes comunitarios como para... que le puedan echar una mano y ayudar.”* (Entrevista grupal 1)

*“Pues ha estado muy condicionada al lugar concreto donde se ha desarrollado. [...] Nosotros también basándonos un poco en la última implementación, que fue en un pueblo bastante grande de T., un pueblo que se dedica por sobre todo al tema de la agricultura. [...] Pues así a nivel general, la verdad que siempre lo hemos hecho el Aprender, en la mayoría de las veces, en zonas rurales, y se ve un poco lo que es un poco la diferencia entre eso en realizarlo, implementarlo en un sitio rural que a lo mejor una ciudad un poquito mayor.”* (Entrevista grupal 2)

También se relaciona con el ejercicio de la parentalidad de las familias, entendiéndolo como un aspecto que interfiere:

*“A ver yo sí que veo esas características del territorio, a la hora de ejercer la parentalidad ya te digo, el caso concreto de esta última implementación es verdad que estábamos en una zona con unas condiciones pésimas en las viviendas, donde generalmente se agrupa pues la población más excluida, con trabajos más inestables lo que repercute también en sus intereses. Es al final esas características de la población relacionadas con esas características también del territorio, claro condicionan el ejercicio de la parentalidad muchas veces por cuestiones de contexto.”* (Entrevista grupal 2)

Dentro de la red de servicios, se destacan los recursos que hay en contexto concreto, pero también el conocimiento de las familias participantes sobre ellos. Algunas de las prácticas que se han valorado positivamente por las personas participantes en las entrevistas se centran más en dar a conocer los servicios dentro de la red pública a las familias para aumentar su apoyo formal:

*“Aparte de los proyectos que nosotras hemos llevado a cabo y que intentamos trabajar a nivel comunitario, fuera de talleres dijéramos, hemos intentado ... también trabajar a nivel comunitario pues con el ambulatorio, con la biblioteca, [...]”* (Entrevista grupal 1)

*“Nosotros, las últimas dos implementaciones las hemos hecho en el centro de la juventud en el que hay un montón de actividades durante todo el día y ahí por eso decía antes, que las familias no conocían prácticamente porque no se acercaban estos a estos a estos sitios, no conocían la cantidad de actividades que se pueden realizar en su localidad porque prácticamente no conocían ni que existía un centro de la juventud en su localidad, entonces por eso es positivo.”* (Entrevista grupal 2)

Este conocimiento, no siempre ha venido de la mano de las personas profesionales, sino que ha circulado entre las familias:

*“Bueno, al final, es que en el barrio en el que estamos ubicados, ¿vale? Hay mucho... hay mucho recurso, ¿vale? [...] Y ellas son muy conocedoras, alguna le decimos y “sí, sí, yo ya he ido” o “yo ya me he apuntado”, “pues a ti Menganita, te iría muy bien”, que lo tienen...”* (Entrevista grupal 3)

Por último, el trabajo en red, el cual se hace referencia mayoritariamente para la configuración de los grupos de familias participantes en el *Aprender juntos, crecer en familia*, de las derivaciones que reciben de otros servicios y recursos de la zona:

*“Pues básicamente eso sobre todo cuando se conforma el grupo, el grupo lo conformamos normalmente [...] en coordinación siempre con el equipo de servicios sociales de la zona donde vamos a implementar el programa. [...] dependiendo de pues de la implicación de los servicios sociales porque cuando están muy implicados pues tenemos una coordinación más más directa y habitual entonces pues si vemos algún problema alguna familia lo comentamos con ellos o el equipo directivo en el caso de que sea el equipo directivo del cole el que está más de gestión o que nos hayan derivado más familias. [...] Yo limitaciones en sí, no valoro dentro de todo esto...”* (Entrevista grupal 2)

*“Yo creo que, que sí que es muy positivo. Al final, ¿no? Tenemos algunas familias más vinculadas con su entorno, ¿no? Que son ya usuarias de otras entidades, que los niños, que también, que si tienen el “centre obert”, que tienen eso, tienen lo otro... [...] Sí, ellas saben que... que con el programa de Caixa ProInfancia tienen otros recursos, [...] pues saben que las podemos derivar a otros recursos que tenemos en la cartera de servicios. [...] Es decirles, ¿no? Además, tenemos folletos por aquí, que ellas van viendo, que les vamos informando...”* (Entrevista grupal 3)



También encontramos referencia a la falta de trabajo en red en algunos casos y, por lo tanto, esa necesidad de colaboración entre las entidades del tercer sector y la administración pública, así como la reivindicación del papel que juegan en la intervención social y educativa con las familias.

*“Al final somos sus referentes, somos los que ven el día a día, ¿no? Los educadores que están con sus hijos en el proyecto, con el que cogen confianza... y la llamada a servicios sociales no se la cogen, no saben quién es su referente. Entonces, al final, acabamos teniendo un rol no como educadoras sino como técnicas que no deberíamos asumir, porque el nuestro deberíamos asumir más la parte más educativa no, acompañando más del cole y sí que de la mano más de servicios sociales.”* (Entrevista grupal 1)

*“Que nos coordinamos, tanto sean de servicios sociales como orientadores equipo directivo de un centro que te ofrezca el espacio básicamente y la conexión con las familias porque nosotros al final somos un agente externo entonces, necesitamos de alguien que reciba y que nos ayude de hecho a nosotros. [...]”* (Entrevista grupal 2)

### 2.3.2. Promoción de la red de apoyo

En la red de apoyo generada a partir del programa encontramos el apoyo formal, por parte de profesionales e instituciones, y el apoyo informal, generado a partir de otras familias participantes, por ejemplo.

Dentro del apoyo formal, podemos destacar, en primer lugar, la importancia del vínculo con las personas dinamizadoras con las familias y los niños y las niñas para favorecer los procesos de cambio:

*“O sea, nos hemos dado cuenta de que funciona mejor estos talleres con familias que tenemos participantes en otros proyectos. [...] M. trabaja con las familias de un grupo de niños que ella lleva por la tarde, que son familias que ya las ve en la entrada y la salida, ya tiene un vínculo diferente, [...] el grupo que estamos teniendo A. y yo, son familias que sí que las tenemos referenciadas como ProInfancia, pero no estamos trabajando en el día a día con ellas. [...] No está funcionando mucho el hecho de trabajar una vez a la semana con estas familias solo, y que haya otro vínculo que generar no, aparte del que tienes en ese momento.”* (Entrevista grupal 1)

Por otro lado, acciones específicas por parte de las personas profesionales que implementan el programa que generan apoyos para poder disfrutar del mismo programa, u otros servicios o ayudas formales, en este caso formal, que necesitan las familias:

*“Nosotras les hemos brindado pues las facilidades de poder asistir porque así veíamos que era necesario. [...] Acababa el taller y se quedaban, me puedes decir como hago para sellar, me puedes decir como hago para coger cita aquí, me puedes ayudar a entender esta carta, no he pagado la luz, no sé qué hacer ahora, cómo puedo hacer, o sea, al final, hay una serie de dudas, de dificultades y de problemas que la familia tiene y el hecho de verte allí y de poder compartir contigo te la trasladan también.”* (Entrevista grupal 1)

Las narrativas también apuntan como esos apoyos formales que se tejen como usuarias de otros servicios, se convierten en las redes de apoyo de las familias participantes:

*“Que son ya usuarias de otras entidades, que los niños, que también, que si tienen el centre obert, que tienen eso, tienen lo otro... Entonces, ya hay una comunidad, una red detrás, muy grande. Y sí que tenemos alguna mamá, que da el caso, porque han venido hace poco tiempo a España y de todo, que no tenían mucha red.”* (Entrevista grupal 3)

Por otro lado, de la importancia de la percepción de esa red de apoyo formal como resultado del desarrollo del programa:

*“Dependía mucho del nivel de implicación que tuvieran las familias en esas redes o de conocimiento o de concepción incluso de esas redes porque muchos algunos acudían con la concepción de asistencialismo, [...] cuando hay un hay una implicación o una relación ahí bidireccional entre los recursos tipo servicios sociales o el orientador de cole tal, [...] sí que hacen ese saltito más de concebir la parentalidad como algo para lo que se tienen que apoyar [...]de entender los apoyos o las los servicios sociales o la orientación o el equipo directivo del cole no sólo como asistencial sino como generador de redes y de apoyo parental, se les notaba mucho más implicados, de hecho, esa gente normalmente no abandona el programa, las familias que ven más aisladas suelen ser las que de vez en cuando ya dejan de venir o vienen más esporádicamente vienen a una sesión faltan a otra y así.”* (Entrevista grupal 2)

En la red de apoyo informal, de igual manera que la formal, las personas profesionales nos hablan de la situación de las familias participantes y su percepción sobre la importancia de ésta:

*“Hemos tenido mamás que están muy solas, [...] muchas de las mamás, por ejemplo, han venido con bebés, o sea, por no decirte no. [...] Entonces, el hecho de tener una red social que pueda decirte “mira voy a esto”, “dejo al niño aquí” o esa ayuda en el día a día, yo creo que es muy importante.”* (Entrevista grupal 1)

*“Es que yo pienso que, sin tribu, ves que vuelvo a decir el tema tribu. Pero es que, sin una tribu, es que solo no podemos criar. Se hace imposible. [...] Es que, al final, es muy importante. Saber que no estás sola, ¿no? Que tienes una tribu detrás que te va a ayudar si lo necesitas, y si no lo necesitas también. Que a veces parece que, si no estás mal, nadie te va a acompañar, y no es así. Da igual, estando bien también podemos compartir cosas. Nos podemos ir al parque, ¿no?”* (Entrevista grupal 3)

Por otro lado, de esa generación de apoyo informal a partir del programa:

*“También muy abiertos a dejarse ayudar, “oye, pues ya llevo yo a los niños, no hace falta que vayas, quédate en casa acabando de hacer no sé qué” o “vete a dar una vuelta”. Da igual, ¿no? Yo creo que al final lo que necesitamos un poco es compartir, ¿no? Y estos espacios lo que hacen un poco es eso, es compartir y ver que pueden confiar en otras madres que están en las mismas situaciones, o diferentes, pero que se pueden ayudar. Y que luego, cuando salgan de aquí, pueden ir a tomar un café con los niños, o estar en el parque con los niños, y estar tranquilas, que no pasa nada.”* (Entrevista grupal 3)

### 2.3.3. Acciones para la vinculación comunitaria

Por último, encontramos la categoría de acciones para la vinculación comunitaria, refiriéndose a acciones específicas desarrolladas por los y las profesionales en el desarrollo del programa para promover la participación de las familias en la comunidad. En esta categoría encontramos: el rol de la persona dinamizadora, las actividades socioculturales y deportivas, y el conocimiento del contexto.

El rol de la persona dinamizadora en relación con la vinculación comunitaria tiene incluye dos componentes principales, el primero, relacionado con la identificación de estas personas como referentes para el apoyo formal de forma que se vuelven sus personas de confianza para afrontar el día a día:

*“Ellas mismas también en algún momento nos hacían participes de enseñame a decir una cosa tan sencilla como mi hijo necesita visitar médico, no esto ya te pone en que cuando ella va al médico no la entienden, o algún papel del cole, puede leerme esto, no sé, no sé qué tengo que hacer, sabes.”* (Entrevista grupal 1)

El segundo, su rol como motivadores y facilitadores de las actividades comunitarias y su participación:

*“Además, este año en particular hemos hecho una especie de que para que fuera diferente o sea dábamos unas pautas a hoy la merienda la van a preparar los niños, hoy la van a preparar las madres, hoy va a ser algo conjunto o sea que quedamos unas pautas para ver un poco también cómo se cómo interactuaban entre ellos durante este espacio que es un poco más distendido que no tiene que ver con lo que son los contenidos de la sesión y se sacan muchas conclusiones.”*  
(Entrevista grupal 2).

En relación con esa motivación extrínseca, encontramos las actividades socioculturales y deportivas generadas a partir del desarrollo del programa. Algunas de ellas por parte de las personas profesionales:

*“A raíz de los talleres surgió la demanda de que querían hacer ejercicio, querían hacer algo y teníamos la oportunidad en el Casal del pedir y le ayudamos a montar un grupo de zumba y están participando, se ha abierto un poco y están super contentas. O sea, son ellas las que vienen, hablan con la monitora, hacen su ejercicio, o sea, súper bien. Porque además la monitora está hablando con ellas para la alimentación que queríamos no y entonces es otro lugar de encuentro de ellas, pero ha surgido de su demanda y ellas dicen “es que no lo hubiéramos hecho nunca”. O sea, todas querían hacerlo, pero cada una desde su casa no lo hubieran montado.”* (Entrevista grupal 1)

Y otras, a partir de las orientaciones y recomendaciones del programa *Aprender juntos, crecer en familia*, como pueden ser las meriendas y la actividad final:

*“Yo creo que, esas actividades, nosotros es que son muy, vamos, muy metódicos, ahí en las recomendaciones de programa. [...] La merienda por supuesto pues es una herramienta de distensión. [...] Nosotros en esta última implementación, la actividad final ha sido precisamente visitar un museo cultural que había en el pueblo que precisamente ninguna de las familias participantes conocía. [...] Creo que la actividad final es algo imprescindible que se tiene que realizar porque nosotros, por ejemplo, fuimos al cine y había familias que decían que era la primera o la segunda vez que iban al cine en toda su vida y la verdad que la ilusión, sobre todo de los niños, que llevaban era increíble, fue un día un día muy chulo para para para todas las familias.”*  
(Entrevista grupal 2)

Por último, tanto el vínculo que crea la persona dinamizadora, como la organización de actividades socioculturales y deportivas, genera conocimiento del contexto en el que viven las familias participantes que facilita su conexión con el medio:

*“Sí, a raíz de la charrada de hábitos de alimentación y tal, sí que se han visto como más cercanas al ambulatorio, el ambulatorio ya es solamente un ente que me voy cuando mi hijo está malo, sino que también hay una parte de actividades donde yo puedo apuntarme perfectamente y entonces como han generado ese vínculo fuera de los talleres es como que se van retroalimentando...al final es pues es un poco eso, acercarlas a lo que tienen a mano en el barrio.” (Entrevista grupal 1)*

*“Así de este caso no queda un barrio tan excluido no? Del municipio, cuando hablamos de conocer los recursos de la comunidad el entorno, el buscar también esas actividades dentro de lo que el propio municipio te ofrece pues para ellos también ha sido descubrimiento y una manera de reconocerse en su propia identidad como personas de ese municipio, pero en otro espacio de otra forma ha sido muy interesante eso también.” (Entrevista grupal 2)*

*“Y de descubrir la zona, ¿no? Porque la otra vez... Hace una sesión, hicimos lo de descubrir la zona, porque muchas madres eran como “ostras, pues yo voy a este parque, o a esta playa o voy a no sé qué”, y era momento de compartir. [...]” (Entrevista grupal 3)*

## **IV. Discusión e interpretación de los resultados**

A continuación, se presentan las discusiones entre los principales resultados obtenidos en la investigación y la relación con la literatura científica que permite contrastar aspectos importantes entre la teoría y la práctica. Estos resultados estarán organizados en diferentes apartados que tratan: a) el contexto sociocultural relacionado con el ejercicio de la parentalidad, b) los beneficios y retos del trabajo comunitario y c) las buenas prácticas en la implementación de un programa de parentalidad positiva para favorecer la vinculación comunitaria.

### **1. El contexto sociocultural y su relación con ejercicio de la parentalidad**

Dentro del contexto sociocultural de las familias, se destacan los resultados relacionados con la caracterización de éstas, características específicas de la ubicación geográfica en relación con la parentalidad y, la percepción de los y las profesionales sobre la comunidad en la que viven las familias, es decir, la efectividad colectiva.

En primer lugar, la situación en la que se encuentran las familias que participan en este programa. Según los resultados descritos estas familias se encuentran en una situación de vulnerabilidad donde destacan la monoparentalidad y el barrio o entorno en el que viven. En los resultados se observan unos porcentajes elevados de familias monoparentales, hecho que es en sí una situación de vulnerabilidad (Pérez, 2022), ya que, el ser el único referente parental de los hijos e hijas conlleva mucho tiempo en tareas de cuidado, crianza y domésticas que quitan tiempo de la formación académica y de trabajo remunerado (Fernández-Martínez & Avilés-Hernández, 2020). En el caso de tener una débil o nula red de apoyo, la posibilidad de conciliar desaparece. Siguiendo con las posibles situaciones de vulnerabilidad ligadas a la monoparentalidad, encontramos los problemas psicológicos, ya sea por el motivo que ha llevado a la monoparentalidad, en el caso de las no deseadas (viudedad, separación o divorcio, etc.); o también el tener que gestionar sola casos de hijos e hijas con problemas de comportamiento. Este hecho, además, podría ser una explicación a la baja participación paterna. Por un lado, los padres que no están presentes, y por otro, el hecho de que los y las profesionales explican la incomodidad de los pocos padres durante las sesiones grupales, al verse rodeado de mujeres y sin otros referentes masculinos.

Pese a ello, la evidencia nos muestra la importancia de la implicación de ambos progenitores, si los hay, para la eficacia de la intervención (Casey et al., 2017; Lechowicz et al., 2018). Una de las claves prácticas para incrementar la participación de la figura paterna, donde destacan el aumentar el conocimiento y la concienciación sobre los programas de parentalidad positiva existentes (Frank et al., 2015; Lechowicz et al., 2018), que concuerda con la autocritica de algunos referentes profesionales sobre que suelen dirigirse a las madres en la configuración de los grupos. Por otro lado, los autores también remarcan el actualizar los contenidos y metodologías para que sean inclusivas en términos de género, ya que, los servicios sociales pueden ser reforzadores de estereotipos de género (Ewart-Boyle et al., 2015). En el estudio de Casey et al. (2017), una de las medidas de adaptación es que las parejas de dinamizadores sean hombre y mujer, pero entre las personas participantes había parejas mixtas y masculinas y la baja participación paterna continua. Se destaca como contenido de interés para las figuras masculinas el cómo construir una relación positiva con sus hijos e hijas y cómo aumentar la confianza y autoestima de éstos (Frank et al., 2015). En el estudio analizan los motivos de la no participación de los padres, y uno de los resultados es que tienen mayor confianza y mejor percepción de sus competencias parentales que las madres.

Siguiendo con las situaciones de vulnerabilidad, los y las profesionales participantes, explican algunas relacionadas con el contexto y territorio en el que se encuentran las familias, desde una aproximación geográfica. Destacan las situaciones relacionadas con la vivienda, el ámbito laboral y la exclusión social, que son las circunstancias de vida adversas encontradas por Balsells (2006). Algunos autores hacen hincapié en la comunidad trasladada a los límites geográficos del barrio (Di Lorenzo et al., 2013; Coulton & Korbin, 2007; Kimbrought-Melton & Campbell, 2008; Sabol, Coulton & Korbin, 2004; Wickes et al., 2013) porque hay factores contextuales que son significativos para el bienestar infantil, concordando con lo expresado por los y las profesionales. Además, recuerdan el hecho que los factores socioeconómicos son relevantes en términos de negligencia parental y violencia (Sabol, Coulton & Korbin, 2004). Pese a ello, hay que tener en cuenta el fenómeno del iceberg de García (2002), según el cual, eso se debe a que por esas situaciones adversas y de vulnerabilidad, estas familias llegan a los servicios sociales básicos, teniendo más posibilidades de tener un seguimiento.

Por otro lado, respecto a la efectividad colectiva, en los resultados cuantitativos, encontramos que los ítems de la escala de valoración con menos puntuación son los relacionados con la percepción de las personas profesionales con la comunidad. Por ejemplo, no considerando la comunidad o territorio en el que viven las familias un buen lugar para el desarrollo de los niños y las niñas, ni considerando a las personas adultas del barrio de confianza. Esta visión puede ser un obstáculo para el trabajo con la comunidad, ya que, las comunidades basadas en la confianza presentan altos niveles de efectividad colectiva y, por lo tanto, cambios positivos (Sampson et al., 1997; 2003; 2004).

Siguiendo con la escala de valoración sobre la comunidad, la valoración sobre los espacios y servicios para la infancia, como parques infantiles, escuelas, ludotecas, entre otros, es ni buena ni mala (3,30 de 5) pero, encontramos un mínimo de 0 en la puntuación, por lo que hay al menos una entidad que considera que en su comunidad no hay espacios ni servicios para la infancia. Siguiendo a Belsky (1993), cuando los servicios y recursos están en el territorio son más efectivos que cuando las familias están aisladas y deben trasladarse.

## 2. El trabajo comunitario: beneficios, retos y limitaciones

El análisis de la intervención para fomentar el trabajo comunitario en programas de parentalidad positiva encontramos ha permitido identificar una serie de beneficios, pero también de retos y limitaciones.

En los resultados de esta investigación, los beneficios que encuentran los y las profesionales son diversos. Por un lado, en la escala de valoración vemos como valoran muy positivamente (4,21 de 5) la afirmación sobre el fortalecimiento de las competencias parentales y el bienestar familiar a partir de utilizar los recursos de apoyo del entorno. También, el hecho que, el apoyo social que se genera en la implementación del programa aumenta esas competencias parentales. Para Balsells (2006), la respuesta a muchas limitaciones del trabajo con familias es el apoyo social, ya que, puede actuar como factor de protección (López et al., 2006). El enfoque evolutivo-educativo y comunitario considera que todas las familias necesitan apoyos para desarrollar sus responsabilidades parentales en algún momento de su vida (Esteban-Carbonell & del Olmo-Vicén, 2021).



Por ello, actualmente, los programas de intervención sociofamiliar están incorporando la perspectiva de la resiliencia (Amorós et al., 2010), superando la perspectiva del déficit.

En relación, también, con la implementación del programa, encontramos que, el trabajar en la comunidad con las familias genera actividades de ocio en familia, como puede ser conocer el museo de la zona, puntos emblemáticos, o también, hacer actividades que por motivos económicos muchas familias no pueden realizar, como jugar a los bolos o ir al cine.

El desarrollo e implementación de un programa como el *Aprender juntos, crecer en familia*, de metodología grupal, genera beneficios con relación a la red de apoyo informal y la generación de procesos de ayuda mutua. La literatura hace énfasis en las consecuencias positivas y eficacia en la metodología grupal en los programas de parentalidad positiva (Fuentes-Peláez et al., 2016). Con ello, se fomenta en el grupo la reflexión sobre el propio modelo educativo de los y las participantes. Aunque en menor medida, también se han encontrado efectos sobre la disponibilidad y percepción de apoyo social de padres y madres (Byrne, Rodrigo & Martin, 2012; Kane, Wood y&Barlow, 2007 citado por Vázquez, 2015). La misma autora, destaca el estudio de Smith (2010), el cual subraya que algunos programas que sitúan como importante la interacción entre iguales, generan un aumento de apoyo social que reduce el estrés parental y permiten que las madres y padres se sientan más capaces de desarrollar relaciones parentales de calidad. En este sentido, también favorece la resiliencia familiar la posibilidad de dar apoyo social, aprovechando sus propias experiencias para ayudar a otras personas (Balsells et al., 2019; Fuentes-Peláez, 2016). Esa situación es valorada positivamente por las familias que reciben el apoyo, ya que, se sienten comprendidas y acompañadas. Además, pueden identificarse con ejemplos reales, situaciones de superación de dicha situación que motiva a transformar su realidad. Una manera de conseguir esta reciprocidad es a través de programas con metodología grupal como *Aprender juntos, crecer en familia*.

Siguiendo con los resultados, el reto principal al que dar respuesta es la participación de la figura paterna. Como hemos dicho antes, muchas veces esa poca participación viene relacionada con el hecho que son familias monoparentales con mujeres a cargo, y eso hace que los padres que pueden venir son tan pocos que acaban dejando el programa por no sentirse cómodos entre tantas mujeres. Pero el hecho de que la corresponsabilidad sea

un problema social, no de una cultura concreta ni de familias en situación de riesgo, hace pensar en la posibilidad, de que, si se abre el apoyo a las familias a la comunidad, las que se sentirán interpeladas en su función social serán las mujeres. Arboleda-Cárdenas y Toro-Campos (2020), destacan la cultura patriarcal como limitación en el desarrollo del trabajo comunitario con familias, porque genera que sean las madres las encargadas de la educación y crianza de sus hijos e hijas, dificultando la participación, en el caso de los miembros de la familia, de las figuras paternas, si las hubiese (Fuentes-Peláez et al., 2016).

Por otro lado, siguiendo con los retos de trabajar con la comunidad y confiar en la vinculación comunitaria como prevención a situaciones de riesgo para la infancia y la adolescencia, encontramos que los y las profesionales consideran que la estabilidad de las personas que viven en el entorno cercano contribuye al apoyo informal, por lo que, en ciertos entornos, puede ser un reto. Como, por ejemplo, el caso de territorios rurales o turísticos, donde las familias y gran parte de la comunidad, viven en el territorio por cuestiones laborales durante un período determinado de tiempo.

Otro reto comentado durante las entrevistas fue el aspecto motivacional, ya que, es esencial para la participación de las familias y su vinculación comunitaria. Ahí, entra su rol como profesionales de ofrecer actividades que vinculen a la comunidad que motiven a las familias, teniendo en cuenta sus situaciones personales, económicas, intereses y necesidades (Trilla et al., 2013). Como, por ejemplo, el caso de la entidad 1 que promovía la participación de las mujeres del programa *Aprender juntos, crecer en familia* de participar en las actividades del día de la mujer del barrio, o que las acercaban a conocer el trabajo de las instituciones públicas del entorno, como puede ser la biblioteca y el ambulatorio, entendiendo que muchas de las familias no acuden a los servicios accesibles por falta de conocimiento.

Siguiendo con los retos, en relación con la cultura, el más destacado es la barrera lingüística que puedan tener las familias, en concordancia con los resultados de Balsells (2006). Los y las profesionales, hacían una profunda reflexión sobre lo que ello comporta en su día a día, no tan solo en la implementación del programa. Entendiendo que, esa barrera les dificultaba su ejercicio de la parentalidad y, por ende, su vinculación

comunitaria, al no entender los documentos de los centros escolares, por ejemplo, o no entender al médico de cabecera.

Además, nos hablan de los intereses de las familias y sus situaciones personales, muchas veces, se les ofrecen actividades que no les gustan, o simplemente no se las pueden permitir, o no pueden ir por temas de conciliación familiar. Este reto es la participación de las familias, esas dificultades de participar en las actividades o servicios se relacionan con que no se tienen en cuenta las necesidades e intereses de las familias, y mucho menos de la infancia y adolescencia. Siguiendo a Manzano et al. (2012), las medidas de conciliación se refieren a la flexibilidad horaria o negociación de los horarios de los grupos o, por ejemplo, el ofrecer servicios de guardería para los niños y las niñas, si éstos no asisten al programa. Como hemos ido viendo, la parentalidad no se ejerce en el vacío y una de las dimensiones de la parentalidad es el ocio en familia (Rodrigo et al., 2010). Los programas de parentalidad entonces deben promover ese ocio familiar compartido, potenciando acciones educativas de ocio y tiempo libre sano para las familias (Navajas, 2016; Rodrigo et al., 2015), pudiendo hacer un mapeo de los servicios y recursos municipales existentes, contribuyendo a romper las barreras de uso de los recursos municipales para algunos colectivos vulnerables (Jiménez & Hidalgo, 2016; Rodrigo et al., 2010; 2015). Eso implica mejoras en la coordinación entre servicios y programas de los diversos ámbitos mediante un trabajo en red.

El último reto por destacar es la estigmatización de las familias en riesgo social por parte de la sociedad y otros servicios (Drakeford et al., 1997; Reina, 2019; Scholte et al., 1997). En las entrevistas, las personas profesionales que dinamizan el programa *Aprender juntos, crecer en familia* dan ejemplos de cómo afrontar ese reto a través del lugar donde implementan el programa, saliendo de su celda de servicios sociales a algún lugar de la comunidad. Por un lado, las personas participantes se sienten parte de esa comunidad, y por el otro, permitimos a la sociedad romper sus prejuicios y estereotipos.

### 3. Las buenas prácticas en la implementación de un programa de parentalidad positiva en relación con la vinculación comunitaria

Durante todo el apartado se ha hablado de buenas prácticas, ya que, el rol de la persona profesional y las acciones planificadas con objetivos son imprescindibles para el desarrollo de la parentalidad positiva y la vinculación comunitaria.

En primer lugar, relacionado con la estigmatización de las familias participantes y su vinculación con la comunidad, encontramos que la mayoría de las entidades que implementan el programa *Aprender juntos, crecer en familia* lo llevan a cabo en la misma entidad (28) con el 41,8%, seguido de en un centro escolar (19) con el 28,4%. Rodrigo et al. (2015) recomiendan desarrollar los programas de parentalidad en espacios adecuados, ya sean en la entidad, en centros escolares, o en otros lugares que reúnan las condiciones idóneas.

En segundo lugar, como buena práctica tenemos la adaptación del programa a las características específicas de las familias con las que trabajan, como, por ejemplo, la adaptación de actividades por alguna persona participante que no sabe leer o escribir. Siguiendo a Manzano et al. (2012), previo a la adaptación, ya se recomienda que los materiales sean de diversa modalidad (escrito, oral, visual, etc.) para garantizar la accesibilidad de todas las personas. En el caso de las actividades, es muy positivo y significativo el hecho de que se adapten a las situaciones de vida diaria, siendo prácticas y que promuevan la reflexión sobre su propia experiencia de crianza, buscando así, la construcción de aprendizajes significativos. Además, para garantizar la flexibilidad y accesibilidad, se recomienda adaptar la complejidad de los contenidos y la idoneidad de las actividades en función del respeto a la diversidad familiar (Rodrigo et al., 2015).

Por otro lado, también destacan adaptaciones por parte suya, como profesionales, en relación con la diversidad cultural de las personas, por ejemplo, evitando que se sientan discriminadas o en situación de desigualdad. Es esencial que sientan que son parte del grupo, que se les apoya y no se les juzga. Pero, Balsells (2006) nos recuerda que la barrera cultural es mucho más compleja, entran valores, actitudes, comportamientos, creencias, hábitos, etc. Esto es un desafío para los y las profesionales, ya que, la cultura tiene unos límites muy finos, ¿hasta qué punto debemos comprender la culturalidad? Debemos abrir miradas a partir de la participación de las familias, pero sin caer en un relativismo cultural,

el límite siempre es el bienestar infantil. Hay programas de parentalidad adaptados culturalmente que han obtenido resultados positivos como en el caso del programa *Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)*, adaptado a la población latina (Oneto, 2021); y el *Strengthening Families Program* adaptado a la población europea (Orte-Socias & Amer-Fernández, 2014).

Seguidamente, una buena práctica es el generar espacios seguros que promuevan el diálogo, la reflexión y el aprendizaje. Por un lado, la metodología grupal en programas de parentalidad facilita eso. Pero, por otro lado, las estrategias que utilice la persona dinamizadora son esenciales, como puede ser el role-playing, hablar en tercera persona, establecer normas previas, entre otras estrategias que hemos obtenido de resultados, que concuerdan con Rodrigo et al. (2015), quienes recomiendan incluir técnicas como el roleplaying que impliquen un acercamiento de la persona o personas a situaciones de la vida cotidiana de las familias. Estos espacios seguros promueven la creación de redes sociales a partir de la dinamización del programa. Esas redes sociales generan procesos de ayuda mutua y entre iguales. Además, en estos espacios de reflexión y con esta generación de redes, los y las profesionales destacan el proceso de empoderamiento que viven las mujeres durante el trascurso del programa.

Hay acciones concretas que los y las profesionales pueden implementar, e implementan, para promover la vinculación comunitaria de las familias y, por ende, aumentar su red de apoyo y mejorar el ejercicio de la parentalidad positiva. En los resultados a partir de los datos ofrecidos de las personas informantes, encontramos acciones relacionadas con el conocimiento del contexto, tanto territorio, como servicios a los cuales pueden acceder. Y, también, con la organización de actividades socioculturales o deportivas, o la promoción de la participación en ellas. Eso ayuda a conseguir ese sentido de la comunidad, a partir de percibir el apoyo formal e informal que tienen en su entorno. Al final, deben coordinarse los servicios públicos con la comunidad para conseguir la protección a la infancia (Di Lorenzo et al., 2013). Eso conlleva, que los y las profesionales empiecen a confiar en estas iniciativas y acciones, basadas en relaciones con los recursos y servicios del barrio, apoyos informales y formales que pueden promover el bienestar y la estabilidad familiar.

Los y las profesionales destacan el seguir las orientaciones y recomendaciones del programa *Aprender juntos, crecer en familia*, como pueden ser las meriendas y la actividad final como buenas acciones en relación con la vinculación comunitaria, la creación de redes informales y la motivación de las familias. En concreto, destacan las meriendas entre sesión y sesión, un espacio informal que les permite conocerse más unos a otros. También la actividad final, como oportunidad de presentar un plan de ocio que en su día a día no pueden hacer como ir al cine, pero también el presentarles actividades que puedan mantener, como ir al museo, al parque o a la playa. Según Arboleda-Cárdenas y Toro-Ocampo (2020), se deben generar espacios y encuentros para generar vínculos entre las familias y otras personas de la comunidad, ya que, investigaciones sobre familias en situación de riesgo y vulnerabilidad señalan la escasez de apoyos informales en estas familias (Rodrigo et al., 2007; Fuentes-Peláez et al., 2014). Conocer otras realidades y maneras de hacer les facilitará la mejora de su situación, además, de poder recibir apoyo social de manera informal, es decir, de personas que no forman parte de ninguna institución, como puede ser otra madre o un vecino, les permitirá reducir el estrés parental al cual están sometidos.

Por último, encontramos acciones relacionadas con la difusión y publicidad del programa a partir del trabajo en red (Pérez-Hernando & Fuentes-Peláez, 2020). El hecho de que otras entidades o instituciones públicas conozcan el programa *Aprender juntos, crecer en familia*, permite acceder a más familias y que éstas lo perciban como un recurso más de la comunidad. Cada familia, según su situación, puede tener diversas percepciones sobre las personas profesionales que las acompañan y, por lo tanto, tener variedad de personas de referencia. Por ello, es esencial la buena publicidad desde el orientador del centro educativo, al técnico de las extraescolares.

## V. Conclusiones

Esta investigación se ha centrado en analizar la perspectiva comunitaria en el programa de parentalidad *Aprender juntos, crecer en familia* desde la percepción de las personas profesionales que lo implementan. A continuación, se destacan las ideas principales en relación con los objetivos planteados inicialmente.

**Tabla 23.** Objetivo general 1.

<b>Objetivo 1</b>	<b>1. Analizar los aspectos específicos asociados a la implementación y desarrollo del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i> para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva considerando la perspectiva comunitaria.</b>
	<i>1.1. Analizar el contexto sociocultural de las familias participantes en el programa.</i>
	<i>1.2. Caracterizar a los y las profesionales que intervienen en la implementación del programa.</i>
	<i>1.3. Explorar los retos que supone la implementación del programa con perspectiva comunitaria.</i>

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el objetivo general de **analizar los aspectos específicos de la implementación y desarrollo del programa de intervención grupal para la promoción de la parentalidad positiva *Aprender juntos, crecer en familia* para favorecer el ejercicio de la parentalidad positiva a través del trabajo comunitario**, se quiso analizar el contexto sociocultural de las familias participantes en el programa y caracterizar a las personas profesionales que lo dinamizan. Se ha podido comprobar la importancia que tiene la ubicación geográfica en el ejercicio de la parentalidad, a causa de las diversas situaciones de vulnerabilidad que se experimentan en puntos concretos del territorio relacionados con procesos migratorios, vivienda y trabajo. Además, de los recursos de apoyo existentes, ya que, en el caso de no haber se aísla a las familias con situaciones de riesgo. Por otro lado, el trabajo en red, importante para el bienestar familiar, pensando en sus características específicas, intereses y necesidades, pero también para la implementación del programa en relación con la difusión y publicidad de éste en la captación de familias y configuración de los grupos.

A partir de ahí, también se pudo caracterizar a las familias, mayoritariamente monoparentales con poca o nula participación de la figura paterna, con situaciones

precarias de vivienda, trabajo y económicas, y también alta diversidad cultural en los grupos.

El segundo objetivo específico se pudo conseguir a partir de los dos instrumentos de recogida de información. A partir del cuestionario, pudimos ver que es una profesión feminizada y que la mayor parte de ellas tienen un perfil socioeducativo. Además, es interesante destacar el hecho que la gran parte llevan muchos años especializados en el trabajo con las familias. A partir de las entrevistas, pudimos caracterizar sus roles profesionales, descrito como de acompañamiento y guía, pero que la reflexión, aprendizaje y transferencia de éste dependía de las personas y era facilitado por su acompañamiento y la metodología grupal del programa.

El tercer objetivo específico se consiguió a partir de la exploración y análisis de los beneficios del trabajo comunitario y de las buenas prácticas. Al final, las personas profesionales, al expresarse sobre el cómo trabajan, narran los obstáculos a los que tienen que enfrentarse y también, a las necesidades que encuentran.

**Tabla 24.** Objetivo general 2.

<b>Objetivo 2</b>	<b>2. Explorar el papel que ejerce la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva en el contexto de la implementación del programa <i>Aprender juntos crecer en familia</i>.</b>
	<i>2.1. Conocer la percepción de los y las profesionales sobre la importancia de la comunidad en el ejercicio de la parentalidad positiva.</i>
	<i>2.2. Identificar los beneficios que ofrece el vincular los talleres familiares con el desarrollo comunitario.</i>

Fuente: Elaboración propia.

En lo relativo al objetivo de **explorar el papel de la comunidad en el desarrollo de la parentalidad positiva**, se ha podido constatar que los y las profesionales entrevistados tienen una visión positiva del trabajo comunitario, ya que, pese a los retos que pueden encontrar, sobretodo perciben beneficios. En ese sentido, la solución a la mayor parte de retos y limitaciones de la vinculación comunitaria y el correcto desarrollo de la parentalidad positiva es el apoyo social, tanto formal e informal, que tienen y perciben las familias. Hemos visto en la literatura que la parentalidad no se ejerce en el vacío, por lo que, los resultados concuerdan con la realidad que viven y expresan las personas profesionales. Se habla de “hacer piña” y “hacer tribu” a partir de la participación en el



programa *Aprender juntos, crecer en familia*, ya que, la metodología grupal, las actividades desarrolladas a partir de su implementación y las meriendas como espacios informales de relación, permiten, junto con el rol de la persona dinamizadora, la creación de redes sociales y generar procesos de ayuda mutua. Ha faltado profundizar más sobre la vinculación comunitaria más allá de los recursos formales y de las otras familias participantes en el programa, y puede verse obstaculizada por esa percepción a veces negativa que hemos obtenido a partir de la escala de valoración sobre la comunidad en la que viven las familias.

**Tabla 25.** Objetivo general 3.

<b>Objetivo 3</b>	<b>3. Caracterizar las buenas prácticas que se utilizan para promover el apoyo comunitario dentro de la implementación del programa <i>Aprender juntos, crecer en familia</i>.</b>
	<i>3.1. Identificar las buenas prácticas de las personas dinamizadoras que implementan el programa para fomentar el apoyo comunitario en las familias participantes.</i>
	<i>3.2. Conocer las estrategias que utilizan las personas dinamizadoras para fomentar la participación de las familias en la comunidad.</i>

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de **caracterizar las buenas prácticas que se utilizan en el trabajo comunitario dentro de la implementación del programa *Aprender juntos, crecer en familia***, ha estado presente de forma transversal en toda la investigación. Uno de los ejes principales ha girado en torno a la importancia de los espacios seguros y de confianza para las familias con metodología grupal, en los que puedan dialogar y reflexionar sobre su ejercicio de la parentalidad, además de, generar nuevos lazos sociales. En esta línea, el rol de las personas profesionales ha sido clave para la cooperación y compromiso de las familias, además de la vinculación comunitaria a través del conocimiento del contexto, el trabajo en red y la participación en actividades socioculturales y deportivas en su territorio.

## VI. Limitaciones

La investigación presenta limitaciones que deben ser tenidas en cuenta para entenderla de manera global. Tanto en los resultados como en su interpretación y discusión se deben tener en cuenta las siguientes limitaciones:

- Los datos obtenidos son desde la visión de las personas dinamizadoras, por lo que para tener una mirada más amplia faltaría incluir y valorar las voces de las familias participantes, de los niños y de las niñas.
- En un principio la parte cualitativa se iba a realizar a partir de grupos de discusión mixtos con profesionales de diferentes entidades y territorios, pero por motivos logísticos se decidió modificarlo a entrevistas grupales, que, si bien han implicado a varias personas profesionales, pueden resultar una limitación. Finalmente, realizamos las entrevistas a tres entidades concretas con una larga experiencia en la implementación del programa, asumiendo la limitación que esta modificación suponía.
- En la línea con la anterior limitación, la muestra puede resultar limitada al realizar análisis cuantitativos. Con la continuidad de la investigación en mi tesis doctoral, se tendrá en cuenta para obtener resultados más significativos.
- Por último, se considera que en el territorio español hay poca cultura comunitaria en los servicios sociales que trabajan con familias en situación de riesgo o vulnerabilidad. Por ello, las familias en situación de riesgo suelen tener más apoyos formales que informales en su ejercicio de la parentalidad, y no se encuentran con tanta facilidad experiencias de buenas prácticas de promoción comunitaria asociadas a estos programas de parentalidad.

## VII. Líneas futuras de investigación

La investigación realizada deja abiertas nuevas líneas de estudio sobre la perspectiva comunitaria en relación con el programa de parentalidad *Aprender juntos, crecer en familia* y la vinculación comunitaria como apoyo al ejercicio de la parentalidad.

Como muestra el apartado de limitaciones, la incorporación de la voz de las familias y de los niños y niñas en el estudio puede tener un impacto muy positivo. Conocer y valorar sus intereses, necesidades y percepciones sobre el trabajo comunitario y el apoyo social puede mejorar la práctica profesional y el programa de parentalidad positiva.

Por otro lado, sería interesante poder trabajar con las familias su conocimiento del contexto, no solo de servicios y entidades, si no de posibilidades de ocio compartido en familia, como pueden ser parques, playas, ludotecas, entre otros espacios. A partir de ahí, poder articular junto con las personas profesionales una actualización del módulo “Ocio compartido en familia” pudiendo ser el pilar de la vinculación comunitaria del programa.

Por último, poder colaborar con otros países que tengan una cultura comunitaria más extendida, con experiencias que funcionen y poder estudiar la manera de transferirlas de manera adaptada y coherente a los diversos contextos del territorio español en el que se implementa el programa *Aprender juntos, crecer en familia*, pudiendo ampliarlo a una nueva metodología de trabajo con las familias más allá del programa y más allá de la comunidad entendida como territorio.

Todo ello, podrá ser posible a partir de la realización de mi tesis doctoral dando seguimiento a esta investigación realizada con motivo de mi Trabajo Final de Máster.

## Bibliografía

- Álvarez, M., Padilla, S., y Rodrigo, M.J. (2021). El apoyo social en los programas domiciliarios y grupales de educación parental. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(2), 9-24.
- Amorós, P.; Balsells, M. A.; Fuentes-Peláez, N.; Molina, M. C.; Mateos, A. & Pastor, C. (2010). La atención integral a las familias en situación de vulnerabilidad. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2010(2), 37-44.
- Amorós, P.; Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Pastor, C.; Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Balsells, M.A.; Martin, J.C. & Guerra, M. (2016). Características del programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Obra Social “la Caixa”, 3ª edición.
- Amorós, P.; Fuentes, N.; Mateos, A.; Mundet, A., Pastor, C., Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Balsells, M.A.; Vaquero, E. & Martin, J.C. (2015). Programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Informe del proceso de evaluación 2015.
- Arboleda-Cárdenas, D. & Toro-Ocampo, S. J. (2020). Estrategias socioeducativas en el ámbito familiar y comunitario. Una alternativa desde la creatividad social para la construcción de paz desde la primera infancia. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 10(5), 38-53. <https://doi.org/10.35600/25008870.2020.10.0173>.
- Balsells Bailon, M. A. (2006). Québec y Cataluña: redes y profesionales para la acción socioeducativa con familias, infancia y adolescencia en situación de riesgo social. *Revista Española de Educación Comparada*, 12(2006), 365-387.
- Balsells Bailón, M.A.; Vaquero Tió, E.; Fernández Rodrigo, L; Fuentes-Peláez, N. & Mateos Inchaurredo, A. (2019). Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Gedisa. Barcelona.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83-96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J. (1993). Etiology of Child Maltreatment: A Developmental- Ecological Analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434. [10.1037/0033-2909.114.3.413](https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413)
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos. En entornos naturales y diseñados*. Paidós, Barcelona.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828).
- Cabrolíé Vargas, M.; Sanhueza Díaz, L. & Mella Aguilera, C. (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 89(2).
- Carroll, J. M.; Rosson, M. B. & Zhou, J. (2-7 de abril de 2005). *Collective Efficacy as a Measure of Community*. Conference on Human Factors in Computing Systems, Portland, Oregon, USA.
- Casey, P., Cowan, P.A., Cowan, C.P., Draper, L., Mwamba, N. and Hewison, D. (2017), Parents as Partners: A U.K. Trial of a U.S. Couples-Based Parenting Intervention For At-Risk Low-Income Families. *Fam. Proc.*, 56: 589-606. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/famp.12289>
- Chaskin, R. J. (2001). Building Community Capacity: A Definitional Framework and Case Studies from a Comprehensive Community Initiative. *Urban Affairs Review*, 36(3), 291-323. <https://doi.org/10.1177/1078087012218487>
- Churchill, H., Devaney, C., Abela, A., Sandbæk, M., Putnina, A., & Baydar, N. (2019). *Methodology and position paper for a review study on the conceptualisation and delivery of family support in Europe*. EurofamNet.
- Consejo de Europa, Comité de Ministros (13 de diciembre de 2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad.
- Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2007). Indicators of child well-being through a neighborhood lens. *Social Indicators Research*, 84(3), 349–361. <http://www.jstor.org/stable/20734525>
- Daly, M. (2014). *Parenting support policies in Europe: Main developments and trends*. En R. Ruggiero (Coord.), *Public policies supporting positive parenthood: new policy perspectives*. The proceedings of the ChildONEurope Seminar on positive parenthood (pp. 17-24). Florence, Italy: Instituto degli Innocenti di Firenze.
- Decret 63/2022 dels drets i deures dels infants i els adolescents en el sistema de protecció, i del procediment i les mesures de protecció a la infància i l'adolescència (5 de abril de 2022). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/04/05/63>
- Department of Health (2000). *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families*. London, The Stationery Office.

- Devaney, C.; Christiansen, O.; Holzer, J.; MacDonald, M.; Matias, M. & Salamon, E. (2022). Child, parent or family? Applying a systemic lens to the conceptualisations of Family Support in Europe, *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2146308>
- DiLorenzo, P.; Roller White, C.; Morales, A.; Paul, A. & Shaw, S. (2013). *Child Welfare*, 92(2), 161-178.
- Dolan, P., Zegarac, N., & Arsic, J. (2020). Family Support as a right of the child. *Social Work and Social Sciences Review*, 21(2), 8-26. <https://doi.org/10.1921/swssr.v21i2.1417>
- Drakeford, M.; Colton, M.; Scholte, E.; Casas, F.; Williams, M. & Roberts, S. (1997). Stigma and Child welfare: Wales. *Psychosocial Intervention*, 6(2), 147-170.
- Esteban-Carbonell, E. & del Olmo-Vicén, N. (2021). La intervención con familias desde la parentalidad positiva. La experiencia de la ciudad de Zaragoza (España). *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 11(1), 38-60.
- Esteban-Carbonell, E., Carnicero-Hernández, E. & del Olmo-Vicén, N. (2021). Parentalidad positiva: un eje para la intervención social con menores. *Revista de servicios sociales*, 2021(74), 55-63. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.74.03>
- Ewart-Boyle, S., Manktelow, R. and McColgan, M. (2015), Lessons for engaging fathers in Northern Ireland. *Child & Family Social Work*, 20: 470-479. <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1111/cfs.12096>
- Fernández Peña, R. (2005). Redes sociales, apoyo social y salud. *Perifèria: revista de recerca i investigació en antropologia*, (3), 1-16.
- Fernández-Martínez, C.M. y Avilés-Hernández, M.(2020). Trabajo social con familias monomarentales: valoración profesional de sus necesidades desde los servicios sociales de atención primaria. *Trabajo Social Global –Global Social Work*, 10(19), 281-303.
- Frank, T.J., Keown, L.J., Dittman, C.K. *et al.* Using Father Preference Data to Increase Father Engagement in Evidence-Based Parenting Programs. *Journal of Child Family Studies* 24, 937–947 (2015). <https://doi-org.sire.ub.edu/10.1007/s10826-014-9904-9>
- Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. Guggiari, M. i Rabassa, J. (2021). El Model SIS en la franja de 0 a 3 anys: reflexions des de la pràctica. Barcelona: Diputació de Barcelona i FEDAIA.

- Fuentes-Peláez, N.; Balsells, M.A.; Fernández, J.; Vaquero, E. & Amorós, P. (2014). The social support in kinship foster care: a way to enhance resilience. *Child & Family Social Work*, 21(4), 581-590. <https://doi.org/10.1111/cfs.12182>
- Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Parrón, C.; Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Balsells, M.A.; Vaquero, E. & Martín, J.C. (20189). Programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Informe de evaluación 2018-2019.
- Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Pastor, C.; Mundet, A.; Rodrigo, M.J.; Byrne, S.; Balsells, M.A.; Vaquero, E. & Martín, J.C. (2018). Programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Informe de evaluación 2017-2018.
- Fuentes-Peláez, N.; Mateos, A.; Rabassa, J.; Byrne, S., Rodrigo, M.J.; Vaquero, E.; Balsells, M.A. & Martín, J.C. (2020). Programa “Aprender juntos, crecer en familia”. Informe de evaluación 2019-2020.
- García Fuster, E. (2002). Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar. *Psychosocial Intervention*, 11(2), 201-211.
- García Fuster, E.; Lila Murillo, M. & Casas Aznar, F. (2007). *Módulo I. Los malos tratos en la infancia: aspectos conceptuales y teóricos* [Material docente]. Diploma de Especialización Profesional Universitario en Malos Tratos al Menor. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Hidalgo García, M. V.; Sánchez Hidalgo, J.; Lorence Lara, B.; Menéndez Álvarez-Dardet, S. & Jiménez García, L. (2014). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar en Servicios Sociales. *Escritos de Psicología*, 7(3), 33-41. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2014.1211>
- Jiménez Morago, J.M. & Palacios González, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía: procesos familiares, perfiles personales*. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- Kimbrough-Melton, R. J. & Campbell, D. (2008). Strong communities for children: a community-wide approach to prevention of child abuse and neglect. *Fam Community Health*, 31(2), 100-112. [10.1097/01.FCH.0000314571.28410.98](https://doi.org/10.1097/01.FCH.0000314571.28410.98)
- Kimbrough-Melton, R. J. & Melton, G. B. (2015). “Someone will notice, and someone will care”: How to build Strong Communities for Children. *Child Abuse & Neglect*, 41, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.015>

- Lavenda, O.; McLeigh, J. D. & Katz, C. (2016). Measuring Collective Efficacy in the Context of Community-Based Child Maltreatment Prevention. *Child Indicators Research*, 2017(10), 489-504. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9398-7>
- Lechwiczy, M. E.; Jiang, Y.; Tully, L.A.; Burn, T.M.; Collins, D.A.J.; Hawes, D.J.; Lenroot, R.K.; Anderson, V.; Doyle, F.L.; Piotrowska, P.J.; Frick, P.J.; Moul, C.; Kimonis, E.R. & Dadds, M.R. (2018). Enhancing Father Engagement in Parenting Programs: Translating Research into Practice Recommendations. *Australian Psychologist*, 54, 83-89. <https://doi.org/10.1111/ap.12361>
- Ley 26/2015 de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (28 de julio de 2015). <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (15 de enero de 1996). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>
- Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (4 de junio de 2021). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- Llei 14/2010 dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (27 de mayo de 2010). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/05/27/14>
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Ediciones Pirámide.
- López Verdugo, I., Hidalgo García, M. V., Sánchez Hidalgo, J., Jiménez García, L. & Álvarez-Dardet, S. (2006). Un análisis de la eficacia del apoyo social en familias en situación de riesgo psicosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 151-161.
- López-Roldán, P. & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/129382>
- Martín, J. C. & Rodrigo, M. J. (2013). La promoción de la parentalidad positiva. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, 18(1), 77- 88.
- Martin, J.C.; Cabrera, E.; Leon, J. & Rodrigo, M.J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de psicología*, 29(3), 886-896. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>



- McDonnell, J.R.; Ben-Arieh, A. & Melton, G.B. (2015). Strong Communities for Children: Result of a multi-year community-based initiative to protect children from harm. *Child Abuse & Neglect*, 41, 79-96. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.11.016>
- Navajas Hurtado, A. (2016). Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/400134>
- Oneto, P. (2021). Las Adaptaciones Culturales de un Programa de Intervención Familiar Basado en Evidencia con Población Latina. *EUREKA. Revista de Investigación Científica en Psicología*, 18(1), 26-42.
- Orte-Socias, C. & Amer-Fernández, J. (2014). Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia. *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, 175-195.
- Peña Hernández, M. (2011). Programa de apoyo personal y familiar: efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal [Tesis doctoral – Universidad de La Laguna] <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9518>
- Pérez-Hernando, S. & Fuentes-Peláez, N. (2021). The Potential of Networks for Families in the Child Protection System: A Systematic Review. *Social Sciences*, 9(5). <https://doi.org/10.3390/socsci9050070>
- Pérez-Hernando, S.; Fuentes-Peláez, N. & Cojocarú, D. (2023). The implementation of group intervention programs: a tool to promote collaboration between services in the child protection services. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 80, 116-138. <https://doi.org/10.33788/rcis.80.7>
- Ramírez Herrera, C., Navarrete, G., Vejarano, M., Hewitt, N. & Quintero, P. (2007). Construcción de redes sociales en la intervención del maltrato infantil: una experiencia de participación comunitaria. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 1(1), 29-60.
- Reina Peral, F. (2019). Radiografía de la pobreza. Desnudando el estigma. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE*, (10-12), 73-85.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- Rodrigo López, M.J. (2011). La parentalidad positiva, nuevo paradigma de intervención psicosocial con las familias. Universidad de la Laguna.

- Rodrigo López, M.J.; Martín Quintana, J.C.; Cabrera Casimiro, E. & Máiquez Chaves, M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Rodrigo, M.J.; Amorós Martí, P.; Arranz Freijo, E.; Hidalgo García, M.V.; Máiquez Chaves, M.L.; Martín Quintana, J.C.; Martínez González, R.A. & Chaita Alderete, E. (2015). Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias.
- Rubio Hernández, F. J.; Trillo Miravalles, M.P. & Jiménez Fernández, M.C. (2020). Programas grupales de parentalidad positiva: una revisión sistemática de la producción científica. *Revista de educación*, (389). [10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-462)
- Sabol, W. J., Coulton, C. J., & Korbin, J. E. (2004). Building community capacity for violence prevention. *Journal of interpersonal violence*, 19(3), 322–340. <https://doi.org/10.1177/0886260503261155>
- Sallés, C. & Ger, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea: descripción, promoción y evaluación. *Educación Social*, 49, 25-47.
- Scholte, E.; Colton, M.; Roberts, S.; Casas, F.; Williams, M. & Drakeford, M. (1997). Child welfare and perception of stigma in Wales, The Netherlands and Catalonia. *Psychosocial Intervention*, 6(2), 201-206.
- Trilla, J.; Limón, D. & Soler, P. (xxx). El liderazgo educativo en el ámbito socio-comunitario. En Argos González, J. & Ezquerro Muñoz, M.P. (Eds.). *Liderazgo y educación*. Editorial Universidad de Cantabria, Santander.
- Úcar, X. (2013). Prólogo. En Santibáñez Gruber, R. & Martínez-Pampliega, A. (Eds.). *Intervención comunitaria con adolescentes y familias en riesgo*. Editorial GRAÓ.
- Valdés, M & Piella Vila, A. (2016). La parentalidad desde el parentesco. Un concepto antropológico e interdisciplinar. *Quaderns-e. Institut Català d'Antropologia*, 21(2), 4-20.
- Vázquez Álvarez, N. (2015). Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positiva. Perspectiva desde los determinantes sociales de la salud [Tesis doctoral – Universitat de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/382627>
- Viguer, P. & Solé, N. (2015). La participación de las familias en el análisis y la transformación de su realidad mediante un debate familiar sobre valores y convivencia. *Universitas Psychologica*, 14(1), 355-366. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.lpfa>

Wickes, R.; Hipp, J. R.; Sargeant, E. & Homel, R. (2013). Collective efficacy as a task specific process: examining the relationship between social ties, neighborhood cohesion and the capacity to respond to violence, delinquency and civic problems. *American journal of community psychology*, 52(1-2), 115–127. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9582-6>