



**TRABAJO FIN DE MÁSTER EN MEDIACIÓN
Y RESOLUCIÓN EXTRAJUDICIAL DE
CONFLICTOS**

**“LA FIGURA DEL MEDIADOR COMO PROMOTOR
DE LA PARENTALIDAD POSITIVA. UNA
PROPUESTA PARA LA PREVENCIÓN DEL
CONFLICTO FAMILIAR”**

Autor/a:

D^a. Carla Aragonese Castellanos

Tutor/a:

D^a. Laura González Pachón

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. SEGOVIA
CURSO ACADÉMICO 2020 – 2021

FECHA DE ENTREGA: Junio de 2021

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	4
INDICE DE ABREVIATURAS	5
1. RESUMEN	6
2. INTRODUCCIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1. FAMILIA	10
3.1.1. Definición del problema	10
3.1.2. Concepto y funciones de la familia	11
3.2. EDUCACIÓN PARENTAL	14
3.2.1. Estilos educativos	14
3.2.2. Parentalidad positiva	17
3.2.3. Competencias parentales	19
3.2.4. Factores que determinan la parentalidad positiva	22
3.2.4.1. Factores de riesgo	23
3.2.4.2. Factores de protección	27
3.3. MEDIACIÓN FAMILIAR	31
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	34
4.1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO	34
4.1.1. Análisis de la situación de partida	37
4.1.2. Modelo de encuadre teórico del proyecto	38
4.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD: CONTEXTO Y POBLACIÓN DIANA	48
4.3. CAPTACIÓN	51
4.4. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL	52
4.5. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	56
4.4.3. Objetivos	56
4.4.4. Contenido sesiones formativas	57
4.4.5. Plan de actividades	57
4.4.6. Metodología	58
4.4.7. Programación de actividades: participantes y cronograma del proyecto	59
4.4.8. Evaluación del proyecto	61
5. CONCLUSIONES	64

6. REFERENCIAS 67

Nota: En el presente trabajo se hace un uso genérico del masculino gramatical a fin de evitar la reiteración de algunos términos en el texto (padres y madres, niños y niñas, hijos e hijas, entre otros) y poder elaborar una lectura más ágil.

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1. Concepto de familia.....	12
Tabla 2. Estilos educativos parentales y consecuencias sobre los hijos	15
Tabla 3. Algunos programas socioeducativos de apoyo parental.....	35
Tabla 4. Definiciones de " formación de padres"	39
Tabla 5. Indicadores que muestran la necesidad de apoyo parental	41
Tabla 6. Evaluación de los objetivos, métodos y rol del orientador en los programas de formación parental	43
Gráfico 1. Funciones principales de los CEAS de Segovia.....	47
Tabla 7. Zonas I, II y III según la ubicación de los CEAS	50
Tabla 8. Cronograma de la implementación y desarrollo del proyecto	59
Tabla 9. Evaluación e instrumentos de la propuesta de intervención.....	61

INDICE DE ABREVIATURAS

CIS – Centro de Investigaciones Sociológicas

FAAR Model – Respuesta Familiar de Ajuste y Adaptación

UNAF – Unión de Asociaciones Familiares

Art. – Artículo

OMS – Organización Mundial de la Salud

PHP – Programas de Habilidades Parentales

CEAS – Centros de Acción Social

ADR – Alternative Dispute Resolution

1. RESUMEN

La familia es el agente responsable del bienestar biopsicosocial de los menores y la parentalidad positiva es clave en esta responsabilidad que tienen los padres con sus hijos. Por ello, es importante que los progenitores adquieran competencias parentales especialmente cuando sus hijos son adolescentes, ya que la adolescencia es un periodo de transición que supone nuevos retos y desafíos para todos los miembros de la familia, donde el conflicto es el gran protagonista de la convivencia durante esos años. En este contexto, se plantea una propuesta de intervención dirigida a familias con hijos entre los 14 y 18 años con las que se pretende trabajar el ejercicio de una parentalidad positiva para poder satisfacer las necesidades de los menores y educarlos previniendo problemas de salud mental, emocionales o de conducta. Se propone al mediador como profesional promotor del cambio y como guía de un programa complementario al proceso de mediación.

***Palabras clave:** Familia, parentalidad positiva, conflicto, competencias parentales, adolescencia, mediador.*

ABSTRACT

The family is the agent responsible for the biopsychosocial well-being of children and positive parenting is key to this responsibility of parents towards their children. It is therefore important for parents to acquire parenting skills, especially when their children are adolescents, since adolescence is a transitional period that poses new for all members of the family, where conflict is the main protagonist of coexistence during those years. In this context, a proposal is made for intervention aimed at families with children between ages of 14 and 18 with whom the aim is to work to exercise positive parenting in order to meet the needs of children and teach them in order to prevent mental, emotional or behavioural health problems. The mediator is proposed as a professional promoter of change and as a guide for a programme complementary to the mediation process.

***Keywords:** Family, positive parenting, conflict, parental competencies, adolescence, mediator.*

2. INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto familiar, la transición de los hijos hacia la adolescencia representa un momento crucial para la formación de la identidad y la promoción de la autonomía personal de estos. Es una etapa donde los conflictos familiares aumentan y se hace necesaria la reorganización de las relaciones y los modelos educativos de los progenitores con relación a sus hijos (Oliva, 2006). (Tabarez, 1983, como se citó en Sánchez, 2014)

Los modelos inadecuados de crianza que utilizan los progenitores se relacionan con el desarrollo de problemas de conducta en los hijos. El afecto negativo, los castigos o el control autoritario sobre los hijos, llevan a estos a adoptar conductas agresivas y a mostrar problemas relacionados con la atención y el comportamiento (Flour y Buchanan, 2003, como se citó en Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin y Jiménez, 2009). Es decir, es menos probable que un adolescente muestre desestabilidad emocional en una familia que muestra cercanía, afecto y que promueve la independencia de sus miembros. No obstante, la mayor incidencia de problemas emocionales y de conducta se produce durante la adolescencia (Moreno, Del Barrio y Mestre, 1996), debido a que un gran número de jóvenes está expuesto a contextos familiares incongruentes, hostiles y con progenitores con un modelo educativo autoritario (Cummings y Davies, 2002).

Además, estas situaciones pueden tener como resultado en los hijos problemas de salud mental, tales como ansiedad, depresión e incluso problemas de relación social. Ramírez (2007) muestra en sus investigaciones la relación entre los conflictos conyugales, las prácticas de crianza y el comportamiento de los niños y encuentra que los problemas de comportamiento de los hijos aumentan en la medida en que aumentan las demás variables.

La depresión en la adolescencia ha sido objeto de estudio en las últimas décadas, puesto que dicho trastorno ha sido asociado a diferentes factores. Uno de ellos es el suicidio, mediante el que se explica que los desajustes emocionales del adolescente son, en general, el resultado de incongruencias familiares (Sánchez, 2007, como se citó en Álvarez, Ramírez, Silva, Coffin y Jiménez, 2009).

En los adolescentes, el índice de suicidio ha incrementado más de un 50% desde el año 2004, constituyendo así la primera causa de mortalidad externa en esta etapa (Instituto Nacional de Estadística, 2018). En los últimos 45 años, la mortalidad causada por el suicidio se ha intensificado hasta un 60% a nivel mundial, y la franja de edad que se ha visto afectada en mayor medida ha sido la población adolescente (World Health Organization, 2005).

De acuerdo con el Congreso Nacional de Psiquiatría celebrado en Bilbao en septiembre de 2012, los conflictos familiares constituyen un 11,2% del total de suicidios, por lo que la OMS hace especial hincapié en la prevención del suicidio como una prioridad de salud pública, sobre todo, en la juventud y la adolescencia (World Health Organization, 2005), siendo el sistema familiar un núcleo de apoyo imprescindible para disminuir esta prevalencia.

En el estudio desempeñado por Rice, Harold, Shelton y Thapar (2006), se examinó el vínculo entre depresión y los conflictos familiares en adolescentes de 16 años. A través de distintas escalas y cuestionarios, se identificó una relación estadísticamente significativa entre los síntomas depresivos y los conflictos familiares.

Algunos estudios apuntan que la parentalidad positiva implica una reducción del castigo físico y violencia en la familia (Gámez-Guadix et al., 2010), del mismo modo que protege a los jóvenes ante el desarrollo de problemas de conducta y, por consiguiente, de salud mental (McKee et al., 2007). De esta manera, la Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños (2006), proponen impulsar la parentalidad positiva para la prevención de la violencia contra los hijos.

La ausencia de programas de parentalidad positiva dirigidos a familias vulnerables, junto a la intensificación de los problemas de salud mental dados en adolescentes en los últimos años, justifican la necesidad de dirigir la atención hacia estas familias (Olfson, 2014). Conforme con los datos más recientes de prevalencia, se estima que en la actualidad aproximadamente un 13% de familias tengan un hijo adolescente diagnosticado con un problema de salud mental (Polanczyk et al., 2015). Para estos progenitores, además del

reto que supone la adolescencia en sí, se suman los problemas de salud mental de sus hijos (Hausser-Cram, Krauss y Kersh, 2009), lo que quiere decir que este tipo de familias necesitan un mayor número de apoyos.

Con la realización de este trabajo de fin de máster, se pretende conseguir las siguientes competencias -FEYTS (s.f.)-:

- **GENERALES:**

- Capacidad de análisis de conflictos: identificación de problemas, consecuencias y sujetos afectados.
- Capacidad para identificar el cauce de resolución del conflicto más idóneo.

- **ESPECÍFICAS**

- Capacidad para proponer soluciones nuevas o imaginativas a los problemas planteados o en la utilización de recursos jurídicos con diversos enfoques.
- Capacidad para anticiparse a los problemas y articular mecanismos de prevención basados en la autonomía de la voluntad.
- Capacidad para conciliar intereses y aproximar posturas enfrentadas.
- Capacidad para extraer conclusiones y formular propuestas que contribuyan al progreso científico a partir de un trabajo de investigación sobre mediación y otras formas de solución extrajudicial de conflictos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. FAMILIA

3.1.1. Definición del problema

El problema al que se enfrentan las sociedades postmodernas y, por tanto, las familias, es que se trabaja poco de forma directa con ellas el control y la gestión de emociones, aunque sí se exalta su importancia. Los numerosos conflictos intrafamiliares que nuestra sociedad refleja, se pueden deber a la poca orientación que reciben los individuos para la correcta comunicación y convivencia entre ellos. Como resultado de este contexto, los padres y madres admiten que cada vez les resulta más complicado desempeñar su rol parental y cumplir con las demandas de una sociedad donde la cantidad desmedida de información que nos llega no permite que sea analizada en su totalidad, centrándose en temas generales, pero no en los verdaderamente esenciales para un adecuado bienestar en el desarrollo de la vida en familia (Bernal y Sandoval, 2013). Nos hablan de los problemas, pero no de las soluciones y, por ello, desconocemos la forma de afrontar los retos familiares que surgen y que amenazan el equilibrio de las relaciones entre los miembros de la familia.

La familia se ha enfrentado a una serie cambios sociales que han acelerado la modificación en cuanto a su estructura tradicional. Algunos de estos aspectos pueden explicarse con la incorporación de la mujer al mundo laboral, el descenso del número de hijos por pareja, una esperanza de vida mayor, parejas que no llegan a casarse o la independencia tardía por parte de los hijos debido a la escasez de recursos económicos, ente otras (Valdivia, 2008). Ésta última especialmente relevante en la actualidad, debido a la crisis económica y la situación sociosanitaria en la que nos encontramos por el SARS-CoV-2 (COVID-19).

La evolución del concepto y los tipos de familia se ha transformado al mismo tiempo que lo ha hecho la sociedad, teniendo como resultado una diversidad muy rica. Donde antes solo se entendía la familia nuclear, ahora conocemos familias biparentales con/sin hijos, familias homoparentales, familias monoparentales, familias reconstituidas, familias adoptivas, familias de acogida, familias extensas...

En definitiva, ya no es frecuente encontrarnos con un único prototipo de familia, ni tampoco con un estilo de crianza común, sino que hablamos de diferentes estrategias educativas que se ajustan a las necesidades educativas y personales de los hijos. Por tanto, según Quiñones y Mole (2019), ejercer una parentalidad adecuada conlleva que los progenitores tengan una buena educación emocional. El desarrollo de prácticas parentales exitosas debe buscarse durante todo el proceso de crianza, aunque durante la adolescencia particularmente adquiere una mayor importancia, pues se relacionan con la manera de hacer frente a los factores de riesgo presentes en otros sistemas, como la escuela o el grupo de amigos. De este modo, las prácticas parentales son una poderosa herramienta también para el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes (Flores y Luzuriaga, 2019).

Las exigencias de la sociedad actual llevan al ser humano a vivir en un mundo adicto a la velocidad. Este estilo de vida obstaculiza, en concreto, a los adolescentes a la hora de identificar, entender y relacionar con lógica y eficacia aquello que les rodea. De este modo, lo que realmente necesitan pasa a un segundo plano, mientras que el deseo individual se apropia de ellos (Ibáñez Martín, 2015). Es decir, este exceso de emociones y estímulos al que se enfrentan no les permiten reflexionar y preguntarse qué es lo realmente importante (Gutiérrez-Rubí, 2019).

3.1.2. Concepto y funciones de la familia

Si partimos de las nuevas organizaciones y transformaciones familiares que se han producido en las últimas décadas, es necesario analizar lo que algunos autores consideran como “familia”. Si bien es cierto, algunas comparten elementos comunes y otras se han ido modificando a medida que las sociedades han ido transformándose (Montero, 2019).

Tabla 1. Concepto de familia

<i>AUTOR</i>	<i>AÑO</i>	<i>DEFINICIÓN “FAMILIA”</i>
RODRIGO Y PALACIOS	1998	Unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo. Existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen relaciones de intimidad entre la pareja, reciprocidad y dependencia.
CERVEL	2005	Institución humana por excelencia, que se configura como uno de los grupos humanos que más influencias y modificaciones sufre, tanto por los cambios sociales que repercuten sobre ellas, como por las propias evoluciones del sistema familiar.
RONDÓN	2011	Institución basada en lazos de relación de matrimonio, descendencia o adopción, constituida por padres, no necesariamente casados y sus hijos unidos y fortalecidos por el amor y el respeto mutuo.
DE JORGE, SÁNCHEZ Y RUIZ	2012	La familia como, la escuela más completa y rica, donde se vive la experiencia más significativa de amor gratuito, de la fidelidad, del respeto mutuo y la defensa de la vida. Cuya tarea específica es la de custodiar y transmitir, mediante la educación de los hijos e hijas, virtudes y valores, a fin de edificar y promover el bien de cada uno y el de la comunidad.
CAPULÍN, OTERO Y REYES	2016	La familia es el ámbito primordial de desarrollo de cualquier ser humano pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social. Es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales que se transmiten de generación en generación.

Fuente: Montero, 2019, pp. 37.

Siguiendo la línea de los conceptos más actuales, como los de De Jorge, Sánchez y Ruiz (2012) y Capulín, Otero y Reyes (2016) la familia es considerada como un pilar fundamental, además de un entorno en el que los convivientes crean un proyecto importante de vida unido, a su vez, a un proyecto educativo con un importante contenido

emocional. No obstante, el sentido que tiene el sistema familiar en la sociedad no es algo reciente, sino que ya las sociedades antiguas otorgaban a la familia un papel muy importante y se establecían las funciones básicas que esta debía cumplir, funciones que han sido adoptadas en los sistemas familiares modernos, como pueden ser el establecimiento de roles diferenciados por género, las adopciones, los estilos educativos paternos, los divorcios, la lucha de los progenitores por la supervivencia y la felicidad de sus hijos e incluso el abandono o maltrato a los descendientes, entre otros (Rodrigo y Palacios, 1998). Así pues, la familia debe cumplir con una serie de funciones que tendrán en común, independientemente del tipo de familia o el modelo educativo que reproduzcan sobre los hijos.

Por su parte, Rodrigo y Palacios (1998), defienden que ser padre o madre requiere una verdadera implicación en la esfera personal y emocional de sus hijos, además de involucrarse en el contenido del proyecto educativo. A su vez, los progenitores deben garantizar la supervivencia de sus hijos y, por lo tanto, deben proporcionarles alimentos, cuidar su salud o responder ante las necesidades que los hijos demandan; generar un clima adecuado de crianza basado en el afecto y el apoyo, donde los hijos se sientan seguros creen así un sentimiento de pertenencia hacia su familia; estimular a sus hijos para que aprendan las pautas sociales y establezcan así buenas relaciones de convivencia; y darles la oportunidad de acceder a otros contextos socializadores externos a la familia.

De entre estas funciones, destacamos la educativa, que se traduce en tomar decisiones que garanticen el desarrollo educativo del hijo y que tienen que ver, no sólo con el ámbito escolar, sino, también, con el modelo familiar que se establezca. De este modo, los padres y madres deben poder orientar y dirigir el comportamiento de sus hijos y sus actitudes y valores, de una forma coherente con el estilo familiar aceptable para su entorno.

La necesidad de coherencia a la hora de tomar decisiones está muy relacionada con el modelo de crianza de los progenitores que debiera ser cooperativo, donde ambos interaccionan positivamente, cooperan y mantienen una relación de apoyo mutuo centrada, fundamentalmente, en la crianza de los hijos. De este modo, ambos están activamente implicados en sus vidas. Así, la cooperación entre los progenitores para la crianza de los hijos se considera uno de los factores que más contribuyen al desarrollo

armónico de éstos, de manera que, la coordinación de los progenitores en el cuidado de sus hijos debería poder llevarse a cabo, tanto cuando los padres se encuentran conviviendo como pareja, como una vez separados (Arias y Bermejo, 2019)

Según la Encuesta sobre Opiniones y Actitudes sobre la Familia encargada al CIS, la familia se constituye para el 98'7% de la población como la institución más importante por encima de otras dimensiones como la amistad, el trabajo o el dinero. Se exaltan fundamentalmente las funciones emocionales que cumple para todos sus miembros y de crianza y educación de los hijos (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2015, pp. 4). Dentro de ella, se lleva a cabo un proceso de formación y progreso de las personas durante el proceso de crianza, además de la educación por parte de los padres hacia los hijos y todo aquello que los progenitores transfieren a sus hijos de manera inconsciente y que también forma parte de este proceso.

Por lo tanto, se puede concluir que, a lo largo de la historia, las familias han ido cambiando su forma de organizarse y, por ello, no se puede considerar a la familia como una organización estable sino más bien como una organización que se va modificando en base a las situaciones y contextos que la envuelven, dando lugar a nuevos modelos y estructuras familiares.

3.2. EDUCACIÓN PARENTAL

En cuanto a la interacción de los progenitores con sus hijos, el éxito de esta y su efectividad dependerá de la seguridad que muestren los padres en su competencia parental (Fariña et al., 2017) Por ello, es importante ofrecerles recursos que favorezcan sus capacidades parentales y consigan el correcto desarrollo de sus hijos.

3.2.1. Estilos educativos

Para poder llevar a cabo la educación parental, primero ha de conocerse el estilo educativo que dichos padres mantienen. Torío (2008) define estilo educativo como “la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, en la toma de decisiones o en la resolución de conflictos” (p.153). Por lo tanto, los padres participan

en la configuración de la identidad y personalidad de los hijos, y el estilo educativo que desempeñen tendrá efectos tanto a corto como a largo plazo. Esto quiere decir que el niño, a medida que va creciendo, irá mostrando rasgos característicos asumidos desde su infancia en base a la educación paterna recibida.

Igualmente, hay que añadir que los estilos educativos no son fijos, sino que van cambiando y adaptándose en base a las necesidades de los hijos o a su edad, entre otros factores.

El estilo educativo ha sido estudiado por diferentes autores, entre ellos Baumrind (1977), quién realizó un estudio con el que quería demostrar la relación significativa entre el estilo educativo paterno y las características y cualidades del niño, combinando las variables de afecto, control y comunicación. A partir de esto, fijó tres modelos o estilos educativos paternos: autoritario, permisivo y democrático, a través de los cuales los padres controlan las conductas de sus hijos. Siguiendo esta misma línea, MacCoby y Martín (1983) mantienen el autoritario y el democrático, y dividen el permisivo en dos: permisivo negligente y permisivo indulgente. En base a las aportaciones de estos dos autores, Torío, Peña y Rodríguez (2008) representan las distintas tipologías y pautas familiares al igual que las consecuencias que derivan de ellas en los hijos:

Tabla 2. Estilos educativos parentales y consecuencias sobre los hijos

<i>Tipología familiar</i>	<i>Rasgos de conducta parental</i>	<i>Consecuencias educativas sobre los hijos</i>
<i>Democrático</i> <i>(Alta demanda / alta respuesta)</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Clima afectivo -Castigos razonados -Sensibilidad ante las necesidades del niño -Comunicación abierta -Normas claras 	<ul style="list-style-type: none"> -Competencia social -Autocontrol -Motivación e iniciativa -Alta autoestima y autoconcepto

	-Expectativas de madurez -Explicaciones	-Respuestas emocionales de alegría y espontaneidad -Autonomía y responsabilidad -Disminución conflictos padres-hijos
Autoritario (Alta demanda / baja respuesta)	-Normas rígidas -Subordinación de los hijos -Empleo del castigo -No tienen en cuenta sus opiniones -Control comportamiento de los hijos -Poca comunicación	-Escasa competencia social -Baja autonomía personal y creatividad -Agresividad e impulsividad -Evitación de castigos -Peor gestión emocional -Obediencia -Conformidad
Negligente o indiferente (Baja demanda/ baja respuesta)	-Poca implicación en la crianza y educación -Actitud fría y distante -Elevada permisividad -Ausencia normas y límites -Bajo apoyo parental hacia las necesidades de los hijos -Cumplimiento de necesidades básicas de los menores	-Baja competencia social -Escasa motivación -Escaso respeto a normas y personas -Baja autoestima, inseguridad -Inestabilidad emocional -Problemas de conducta -Bajos logros escolares
Indulgente (Baja demanda/alta respuesta)	-Padre responsable pero no exigente -Indiferencia hacia sus actitudes -Poco control sobre ellos -Ausencia de castigo y normas -Preocupación por la educación -Sensibles a las necesidades y deseos	-Baja competencia social -Bajo control de impulsos -No capacidad de planificación -Escasa motivación y capacidad de esfuerzo -Inmadurez -Baja tolerancia a la frustración

Fuente: Elaboración propia a partir de Torío, Peña y Rodríguez (2008), pp. 164-165.

Para que padres y madres que, por diversos motivos, tengan dificultades para ejercer su rol parental, se ve necesaria la promoción de capacidades y competencias parentales orientadas al estilo parental democrático, el cual es considerado más beneficioso para el niño. Como consecuencia, la educación parental es una opción para conseguirlo,

entendiéndola como “una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de entrenamiento y/o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación de sus hijos” (Martín, 2009, pp. 122-123)

3.2.2. Parentalidad positiva

Hemos visto que la parentalidad es un ejercicio complejo, más aún cuando existen otros factores que condicionan la misma, como, por ejemplo, un alto nivel de conflicto familiar. Conscientes de esta realidad, las instituciones europeas, han visto necesario promover recursos que apoyen a los padres y madres en esta función, desarrollando políticas encaminadas a la consecución de la parentalidad positiva.

La primera referencia al concepto de “parentalidad positiva” la vemos señalada en la Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros de la Unión Europea sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad, en la se hace mención y se distingue entre padre, parentalidad y parentalidad positiva:

- “- Padre: referido a las personas con autoridad o responsabilidad parental;
- Ejercicio de la parentalidad: aquellas funciones propias de los padres/madres referidas al cuidado y la educación de los hijos. El ejercicio de la parentalidad se centra en la interacción padres-hijos y en el respeto de los derechos y obligaciones para el desarrollo y realización del niño;
- Ejercicio positivo de la parentalidad: el comportamiento de los padres basado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, incluyendo el establecimiento de límites que permitan el desarrollo óptimo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p.3).

De este modo, nos referiremos a la parentalidad positiva como “aquel ejercicio parental basado en el afecto, comunicación, estimulación, apoyo, establecimiento de rutinas, de límites, normas y consecuencias, además acompañamiento del padre o madre durante todo el desarrollo de sus hijos” (Rodrigo et al., 2015, p. 28). En este sentido, Barudy y Dantagman (2010) afirman la creencia generalizada de que por el hecho de ser padre o madre se desarrollan automáticamente las competencias parentales, las cuales permiten

encargarse de la crianza de los menores. Pero esta idea es errónea, ya que la figura paternal está condicionada por otros aspectos, como pueden ser su contexto familiar, económico o experiencias previas.

El 15 de abril de 2021, el Congreso de los Diputados aprobó la Ley de Protección a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia, que tiene que seguir ahora su trámite en el Senado. Según estimaciones de la fundación Save The Children (2019) uno de cada cuatro menores ha sufrido violencia en su hogar. El pleno cumplimiento de los derechos de niños y adolescentes de nuestro país depende de la responsabilidad de nuestro valor ético, social y político como sociedad.

Esta Ley surge de una recomendación de Naciones Unidas, la cual solicitaba a España la creación de un marco legal equiparable al que se enfrenta a la violencia de género. La normativa impone que las administraciones se encarguen de la promoción de campañas de sensibilización contra la violencia hacia la infancia y el fomento de la parentalidad positiva, apoyada por las siguientes premisas: conocer y entender a nuestros hijos, protegerles y ofrecerles seguridad en todo momento y, por último, resolver los conflictos desde el diálogo sin recurrir al castigo físico.

Además, la parentalidad positiva debe proporcionar de forma equitativa, por un lado, el apoyo (cuidado, afecto, protección, atención) y por otro, el control (establecimiento de límites y normas, promoción de la autonomía, etc.). En definitiva, los progenitores deben cumplir en todo momento una corresponsabilidad parental en la que sean coherentes y estables con lo que dicen que van a hacer para que la tarea educativa sea eficaz, sin mensajes contradictorios, y sus hijos no se desarrollen sin referencias puesto que el niño aprende a utilizar dichas diferencias de criterio para actuar libremente, lo que en la adolescencia se agudiza y se tiene como resultado un contexto altamente conflictivo.

Tan sólo muy recientemente se ha empezado a introducir a la familia como determinante social de la salud (Borrell et al., 2012). Pese a ello, desde la investigación y la intervención en salud familiar, se ha avanzado en la sistematización de modelos que identifiquen aspectos del sistema familiar que pueden ayudar a aproximarnos a los elementos que

influyen en la salud de sus miembros, y especialmente de niños y niñas. En esta aproximación resulta clave el desarrollo de la parentalidad positiva.

Rodrigo et al. (2010a) proponen un modelo en el que el desarrollo de la parentalidad positiva se encuentra sujeto a múltiples condiciones que se sitúan alrededor de tres ejes: el contexto psicosocial, las necesidades del menor y las capacidades parentales. A continuación, se hace referencia a cada uno de ellos:

- A) El contexto psicosocial se refiere a aquellos aspectos del entorno familiar que pueden actuar en doble sentido, bien como factores de riesgo que implican la presencia de estresores que dificultan la tarea de los progenitores, o bien como factores protectores que posibilitan que la familia disponga de capacidades y recursos para superarlos elementos estresores.
- B) Las necesidades del menor comprenden aquellos aspectos que caracterizan al niño/a dependiendo de la etapa evolutiva y de los trastornos o problemas de salud que pueden modificar su vulnerabilidad.
- C) Se refiere a las capacidades parentales analizadas en profundidad en el siguiente apartado.

A continuación, se profundiza en el concepto de las competencias parentales entendiéndolas como uno de los factores más influyentes y determinantes en cuanto al ejercicio parental positivo.

3.2.3. Competencias parentales

Las competencias parentales se identifican como uno de los recursos principales con los que cuentan padres y madres para ejercer la parentalidad desde un punto de vista positivo (Rodrigo et al., 2015). Según Barudy y Dantagman (2010) estas competencias se componen de la influencia tanto de factores biológicos y hereditarios como de su interacción con las experiencias vitales y el contexto sociocultural de los progenitores o figuras de referencia del niño. Una buena crianza depende en gran medida de una experiencia emocional que genere un apego seguro y una capacidad de empatía entre

padres/madres e hijos. El apego y la empatía son componentes fundamentales de la parentalidad y de los buenos tratos intrafamiliares.

Rygaard (2008) sostiene la idea de que un tipo de vinculación segura se establece gracias al desarrollo de la permanencia en el niño, lo que le permite autorregularse sin la presencia constante del cuidador y desarrollar la conciencia social, esto es cómo impacta la conducta propia en los demás. Cuando hay una demanda por parte del bebé y no se satisface (o su satisfacción se demora), se pueden llegar a desarrollar trastornos de apego. El incumplimiento de las responsabilidades parentales principales trae consigo una situación de desprotección en el menor, siendo ésta una de las causas más comunes entre niños maltratados. Ante esta necesidad de protección y reparación de vínculos, se hace necesario optar por recursos socioeducativos como el programa que se plantea.

Asimismo, los componentes de las competencias parentales son múltiples y vinculados no sólo a los aspectos de la relación paternofilial, sino también a las propias competencias personales. Por tanto, podemos referirnos, en primer lugar, a aquellos aspectos sobre la propia competencia personal como la autoestima, la autorregulación emocional, el afrontamiento de situaciones de estrés y la demanda de ayuda, entre otras. Y, en segundo lugar, a aquellos aspectos relacionados con la relación educativa parental, como puede ser la autoeficacia parental, la comprensión y la adaptación a las necesidades del menor, la regulación de su comportamiento de forma positiva, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos o la organización de la vida familiar y doméstica. Desde la óptica de la educación para la salud, las competencias no sólo dependen de una serie de elementos personales que deben ser potenciados (cognitivos, emocionales/actitudinales y habilidades), sino de unos factores sociales del entorno próximo y del global que condicionan las áreas competenciales personales a las cuales se orientan las intervenciones en salud (Pérez y Echaury, 2013). Cuando estos factores sociales son tenidos en cuenta, es cuando podemos observar cómo los efectos de la promoción de competencias parentales pueden variar en el desarrollo de una parentalidad positiva que genere bienestar en niños, niñas y progenitores.

Se describen las siguientes cinco competencias parentales en base a la propuesta de Rodrigo et al. (2015)

- Organización doméstica: supone la capacidad de los progenitores para funcionar en la vida diaria y en el hogar, englobando aspectos como la comida, la higiene, la limpieza...
- Competencia educativa: es la capacidad de los progenitores para establecer un vínculo paterno/maternofilial afectivo, mantener un estilo comunicativo adecuado y saber adaptarse a las necesidades que demanden los menores en base a su etapa de desarrollo.
- Desarrollo personal y resiliencia: representa la capacidad que tienen los progenitores para enfrentarse a las diversas situaciones y retos diarios que les permitan desarrollarse íntegramente como personas.
- Integración comunitaria: se refiere a las capacidades con las que cuentan los progenitores para buscar y emplear los recursos que su comunidad ofrece a las familias para la promoción de su participación en el entorno donde desarrollan su vida diaria.
- Búsqueda de apoyo: entendiéndolo la capacidad de los progenitores para utilizar los recursos sociales, tanto formales como informales, que las administraciones ponen a su disposición para apoyarles en la búsqueda de solución a sus problemas o dificultades dentro del entorno familiar.

Por lo tanto, podemos entender las competencias parentales como el conjunto de capacidades que permiten afrontar flexivamente y de forma adaptativa la tarea de ser padres conforme a las necesidades evolutivas y educativas de los hijos e hijas, utilizando todos los recursos de apoyo que la sociedad pone a su disposición para desarrollar dichas capacidades (Rodrigo, 2010b).

3.2.4. Factores que determinan la parentalidad positiva

A lo largo de la historia, las familias han contado con diferentes tipos de apoyo para desarrollar su función social y asegurar, además de la supervivencia, el correcto desarrollo y adaptación de sus hijos. Sin embargo, las habilidades parentales en algunas ocasiones no llegan a ser del todo efectivas ni se adaptan al ritmo que el contexto y las situaciones socioeconómicas cambiantes requieren. Este desajuste que se produce entre las necesidades demandadas por los hijos y la capacidad de respuesta de los progenitores pone en peligro el desarrollo adecuado de los más pequeños del núcleo familiar además de desenvolverse éstos en un clima inadecuado, como es un contexto familiar conflictivo (Vázquez, 2015).

La familia es la primera escuela emocional que el sujeto tiene como referencia desde el momento en el que nace, de ahí, la importancia de que los progenitores o figuras de apego/referencia del contexto familiar manejen estrategias propias de la inteligencia emocional, tales como el control y la gestión de las emociones ante los distintos conflictos que pueden aparecer dentro del entorno familiar. Los progenitores van a ejercer una fuerte influencia sobre sus hijos en todos los niveles, adquiriendo el área emocional una dimensión importante, ya que los niños imitan la respuesta conductual de los adultos (Montero, 2019).

Por ello, se considera necesario hacer mención de los factores de riesgo más comunes que pueden presentarse en el día a día del entorno familiar y que, si no se poseen las habilidades adecuadas al conflicto que se presenta, puede convertirse en algo que, con el paso del tiempo, pueda desestructurar la familia y causar daños psicológicos, emocionales y evolutivos en los menores.

Estos factores de riesgo son los que se pretende trabajar en dicha propuesta de intervención para evitar el conflicto, por lo que, a continuación, se explicará cuáles son los aspectos más relevantes a los que prestar atención a la hora de incidir sobre los progenitores. Todos ellos están relacionados entre sí y directamente vinculados con la necesidad de una buena gestión del conflicto.

3.2.4.1. Factores de riesgo

Los factores de riesgo son variables que aumentan la probabilidad de un resultado disfuncional o patológico en un individuo o grupo (Rutter, 2007). Por otra parte, los factores de vulnerabilidad se refieren a las variables que incrementan la susceptibilidad a los efectos negativos de los factores de riesgo, por ejemplo, una historia de depresión o baja cohesión familiar (Kalil, 2003). El modelo clásico del daño señala que en presencia de un contexto adverso (múltiples factores de riesgo), si la persona o familia muestra determinadas debilidades en su funcionamiento (factores de vulnerabilidad) el impacto dañino de los problemas y crisis aumentará significativamente, pudiendo tornarse crónico de no mediar nuevos procesos de recuperación y fortalecimiento (Gómez y Kotliarenco, 2010)

Así, vemos que estos procesos de riesgo y vulnerabilidad tocan a todas las familias a lo largo de su ciclo vital. Las demandas familiares se relacionan significativamente con el estrés normativo y no normativo, tensiones familiares constantes y complicaciones cotidianas que pueden ser entendidos en su contexto como factores de riesgo. Por otro lado, las capacidades familiares incluyen los recursos tangibles y psicológicos (lo que la familia tiene) y los comportamientos de afrontamiento (lo que la familia hace), coincidiendo muchas veces con factores protectores y de recuperación, que se describirán más adelante. En cuanto a los significados familiares, se especifican significados situacionales sobre sus demandas y capacidades; su identidad como unidad familiar; y su visión de mundo, o cómo ven su familia en relación con otros sistemas (Gómez y Kotliarenco, 2010).

Estrés parental

Como podemos deducir, la exposición continua a eventos estresantes aumenta la probabilidad de que los adultos no puedan atender adecuadamente las necesidades básicas de sus hijos (Rodrigo y Palacios, 1998). Analizando algunos estudios previos, se relaciona altos niveles de estrés parental con unas prácticas educativas disfuncionales, generando consecuencias negativas para el desarrollo de los menores y, finalmente, conflictos en el entorno familiar.

En la línea de Bonds, Gondoli, Sturge-Apple y Salem (2002), se han encontrado que elevados niveles de estrés parental se relacionan con bajos niveles de afecto y comunicación en las relaciones padres-hijos. Por su parte, las investigaciones centradas en el apego han evidenciado que los menores cuyos padres experimentan altos niveles de estrés manifiestan un estilo de apego inseguro (Willinger, Diendorfer-Radner, Willnauer, Jorgl y Hager, 2005; Jarvis y Creasey, 1991 y Teti, Nakagawa, Das y Wirth, 1991). En el ámbito clínico, se han hallado relaciones entre el estrés parental y la presencia de problemas de internalización y externalización en los menores (Costa, Weems, Pellerin y Dalton, 2006). Finalmente, estudios centrados en el maltrato han identificado el estrés parental como factor de riesgo para el maltrato infantil (Crouch y Behl, 2001; Rodríguez y Green, 1997).

Pero ¿de dónde provienen los factores que potencialmente contribuyen a incrementar el estrés en los progenitores? Desde el modelo ecológico propuesto por Belsky en 1993 y por Gracia y Musitu en 2000, se concibe que la conducta parental responde a la influencia de una multiplicidad de factores estrechamente ligados al ambiente en el que dicho desarrollo tiene lugar. Basándonos en la visión de la conducta parental, los eventos estresantes que sufren los progenitores pueden provenir de cualquiera de los subsistemas en los que el individuo se desarrolla; no obstante, son aquellos contextos más cercanos al individuo y denominados microsistemas los que parecen incidir de manera directa en su desarrollo. En este sentido, este trabajo se centra en el estudio de los estresores provenientes de la familia.

En cuanto a este contexto de desarrollo, unas malas relaciones maritales, un hogar inestable y tensiones constantes pueden funcionar como importantes fuentes de estrés en los adultos, y posteriormente influir en el comportamiento de los menores (Cabrera, Guevara y Barrera, 2006). Asimismo, algunas características de los hijos que conviven en el hogar pueden contribuir a que la tarea de criarlos y educarlos resulte más dura o requiera de un esfuerzo adicional, incrementando así el estrés de los padres y de las madres.

También, el número de hijos tiende a guardar una relación con el estrés experimentado por los progenitores, de manera que en las familias en las que hay un mayor número de

hijos, se observa una mayor intensidad en la respuesta de estrés por parte de los progenitores (Flouri, 2005). Esto puede deberse a la relación entre el número de menores y algunas circunstancias asociadas al estrés, como la satisfacción parental y las relaciones de pareja (Goldsteen y Ross, 1989; Lavee, Sharlin y Katz, 1996; Rogers y White, 1998). Así, y de acuerdo con Olson (1997), una percepción positiva sobre el desempeño del rol parental influye en una mejor respuesta adaptativa al estrés por parte de los padres. Por el contrario, algunos estudios apuntan que los padres que tienen hijos considerados como problemáticos y que presentan un mayor nivel de conflictividad en el hogar, padecen niveles de estrés mayores, los cuales se asocian a la percepción negativa que tienen sobre el ejercicio de su parentalidad (Zaidman-Zait, 2008).

De manera general, las investigaciones en las que se ha examinado la percepción que los progenitores tienen de su forma de desenvolverse en este rol y el grado de estrés que experimentan, tienden a encontrar que ambos procesos suelen estar relacionados en un sentido inverso, de manera que la evaluación en términos positivos de la realidad como padre o madre se asocia a bajos niveles de estrés parental, evitándose así la escalada de un conflicto.

Conflicto

El escenario en el que discurre esta intervención es el conflicto, donde se pronunciarán situaciones en la que los actores persiguen metas diferentes, defienden valores contradictorios, tienen intereses opuestos, o bien persiguen de forma simultánea y competitiva una misma meta (Tourzard, 1981). El conflicto es una realidad social y necesaria, acompaña al cambio que se necesita para avanzar y está presente en todas las manifestaciones de la vida, sobre todo en las disputas familiares. No puede considerarse en sí mismo funcional o disfuncional, por lo que el problema no está en evitar el conflicto, sino conseguir que sea efectivo para todos los implicados, es decir, el acento está en saber gestionarlo (Bernal, 2012).

Según la Teoría del Vínculo planteada por Bowlby en 1973 (citado por Gracia, Lila y Musitu, 2005) la búsqueda de aceptación y afecto corresponde a una necesidad emocional básica que buscamos desde la infancia, lo que aporta al individuo seguridad en mismo y generar apegos afectivos significativos tanto con ambas figuras de referencia, en este

caso, los progenitores. Esta necesidad se muestra insatisfecha cuando ya en la etapa adulta se ve reflejada una insistente búsqueda de vínculos significativos. Esto ocurre, como se ha hecho referencia anteriormente, debido a las grandes dificultades que presentan algunos padres para ofrecer manifestaciones afectivas hacia sus hijos. El contacto físico y verbal escaso en la etapa infantil puede generar depresión, ira, ansiedad e incluso conductas suicidas (síntomas internalizadas) y hostilidad, agresividad, y delincuencia, entre otras (externalizadas), resultado de dicho rechazo parental (Gracia et al., 2005) y que se manifiestan, generalmente, contra la pareja.

Los hijos también pueden llegar a padecer estas consecuencias debido a la experiencia previa de sus progenitores referida a la sensación de rechazo. Con frecuencia, la tensión acumulada de pareja se descarga sobre ellos, ya sea a través de la hostilidad/agresividad o de la negligencia/indiferencia, por lo que esa percepción de rechazo podría generar en ellos el mismo impacto hasta la vida adulta. Al producirse esa transmisión intergeneracional de rechazo, los resultados señalan que los padres acentúan ese rechazo afectivo sobre los hijos y lo justifican con la firme creencia de que se han hecho merecedores de ello por problemas de comportamiento y adaptación.

Sin embargo, la investigación de Gracia et al., (2005) plantea que variables como la incompetencia social, los problemas de salud mental o la desadaptación escolar son efectos del rechazo, y no una causa como lo argumentan los padres que hacen discriminación y fomentan rivalidad entre los hermanos. Así, se considera que los conflictos entre pares son connaturales debido a las diferentes formas de sobrellevar la convivencia cotidiana (Mejía, 2001) pero además de ello, la naturalización de la rivalidad es el texto que justifica la violencia entre muchos otros medios de resolución y afrontamiento.

En cuanto a las respuestas de afrontamiento evidenciadas entre pares, están predominantemente afectadas por la acumulación de tensión hasta que un mínimo motivo de conflicto propicie la descarga total, que será de manera violenta y autoritaria. La expectativa de encontrar un respaldo en las figuras de autoridad afirma la necesidad de usar el conflicto como vía para evidenciar las injusticias y discriminaciones de las que se siente víctima, y como estrategia de afrontamiento la culpabilización del otro y el acoso

sistemático revelan la insatisfacción que le genera la nula o parcializada intermediación de los padres en la resolución del conflicto (Bernal, 2012).

El componente cognitivo de la actitud frente al conflicto tiene una gran incidencia en la toma de decisiones, la elaboración de estrategias y la ejecución de las mismas, incluso la evaluación de eficacia de las estrategias (Garaigordobil, 2002). Con el aporte del modelo cognitivo de Beck (2000) se puede reconocer que el individuo es capaz de generar connotaciones positivas de un fenómeno como el conflicto a nivel consciente y sin embargo actuar regido por las connotaciones negativas que son automáticas o inconscientes. En este sentido, la comprensión más profunda de los esquemas cognitivos que operan como mecanismos de afrontamiento ha permitido identificar que en los procesos de afrontamiento, mediación y resolución del conflicto es necesario tener en cuenta muchos más argumentos de los que un sujeto puede verbalizar en un entorno neutro de conciliación y diálogo.

Sin embargo, con un proceso minucioso de identificación es posible entender y elaborar una conceptualización global del problema y comprender cómo se generan las conductas y respuestas de afrontamiento, con qué finalidad se ejecutan, cómo se evalúan y cuáles condiciones hacen que se vayan estableciendo como estilos de afrontamiento.

3.2.4.2. Factores de protección

Como hemos visto, los factores de riesgo son variables que aumentan la probabilidad de un resultado disfuncional o patológico en un individuo, familia o comunidad (Rutter, 2007). Desde este punto, se plantea que para recorrer el camino hacia la resiliencia familiar es indispensable conocer y analizar el daño que convive en una familia, y desde el entendimiento de dicho sufrimiento, avanzar en identificar sus puntos fuertes y factores de protección, los cuales pueden guiar a la familia hacia la superación del conflicto (Gómez y Kotliarenco, 2010).

Tras décadas de investigación, surge una óptica nueva en cuanto a la concepción de resiliencia, ya no como una coraza personal de protección, sino como un engranaje

relacional y ecosistémico que permite encontrar oportunidades donde podría darse el estancamiento o deterioro de la familia (Gómez y Kotliarenco, 2010).

El enfoque de la resiliencia familiar plantea que existen factores protectores que funcionan como una barrera con el objeto de preservar el funcionamiento familiar y que este se lo más competente posible bajo condiciones de estrés: por ejemplo, el tiempo compartido en las comidas o reuniones familiares. Así pues, estos factores tienen como objeto neutralizar el impacto de los factores de riesgo sobre la trayectoria evolutiva familiar (Kalil, 2003). En contrapunto, se identifican los procesos de recuperación que tratan de crear nuevos equilibrios tras el impacto de la crisis en el contexto familiar. Algunos de estos factores de protección pueden ser la comunicación, el apoyo familiar, la búsqueda de recreación y el optimismo familiar (Kalil, 2003; McCubbin y McCubbin, 1988; Patterson, 2002b).

Otros autores proponen entender la resiliencia familiar como el proceso que sigue una familia a la hora de adaptarse a la situación de conflicto y el afrontamiento del estrés. Las familias resilientes responderán de una manera u otra dependiendo del contexto, nivel de desarrollo, la simbiosis de factores protectores y de riesgo, y una visión familiar compartida (Hawley y De Haan, 1996).

En cuanto a las crisis familiares, la Teoría sobre Desarrollo Familiar propuesta en la década de 1950 por Hill, identifica tres etapas posteriores a una crisis familiar: primero, un periodo de desorganización, caracterizado por conflictos ascendentes, búsqueda de técnicas de afrontamiento y un contexto donde priman sentimientos como la ira, el resentimiento o la confusión; segundo, una fase de recuperación, durante la cual se descubren nuevos medios para afrontar la crisis; y, por último, una etapa de reorganización, donde la familia se reconstruye en base al nivel de funcionamiento anterior a la crisis. Sin embargo, hay que tener en cuenta la posibilidad de que un sistema familiar no se recupere del período de desorganización, llevando a su total desintegración (De Haan et al., 2002).

En esta línea, surge un modelo de resiliencia familiar conocido como Respuesta Familiar de Ajuste y Adaptación o “FAAR Model”, en base a una serie de estudios del

comportamiento en las familias frente al estrés (McCubbin y Patterson, 1983; McCubbin y McCubbin, 1988; McCubbin et al., 2002; Patterson, 1988; Patterson y Garwick, 1994). Este modelo de resiliencia familiar se fundamenta sobre los siguientes supuestos: las familias experimentan estrés y dificultades como un aspecto predecible de la vida familiar a lo largo del ciclo vital; poseen fortalezas y, por tanto, desarrollan competencias para proteger a sus miembros en la recuperación; participan y se benefician de los recursos de apoyo de su comunidad, particularmente durante ciclos de estrés y crisis familiar; intentan compartir una visión común que les dará sentido, propósito y una perspectiva compartida para avanzar como grupo; y las familias que están sometidas al estrés en una fase de crisis buscan restaurar el orden y armonía (McCubbin et al., 2002).

Entonces, el modelo FAAR enfatiza los procesos activos en los cuales las familias se involucran para equilibrar las demandas familiares con las capacidades familiares. Sin embargo, en ciertos momentos las demandas familiares exceden significativamente sus capacidades, lo que produce un desequilibrio que, si persiste en el tiempo, desencadena una crisis familiar (Patterson, 2002a, 2002b).

A continuación, se proponen algunos de los mecanismos para activar la resiliencia en el sistema familiar siguiendo el modelo FAAR:

Sistema de creencias compartido

De acuerdo con este modelo, las familias resilientes logran construir un sistema de creencias compartido que las orienta hacia la recuperación y el crecimiento. Este primer proceso de la resiliencia familiar es posible al normalizar y contextualizar la adversidad y el estrés, generando un sentido de coherencia que redefine la crisis como un desafío manejable (Hawley, 2000).

Patrones organizacionales

En segundo lugar, el modelo propuesto por Walsh (2003, 2004) destaca la fuerza protectora de los patrones organizacionales de la familia, que actúan como absorbentes de las conmociones familiares.

La flexibilidad o plasticidad familiar, como símil de la plasticidad neuronal, conlleva la capacidad de abrirse al cambio, de reorganizar el entramado de posiciones y roles de cada componente del sistema para adaptarse a nuevos desafíos.

La capacidad de reorganización familiar tras la crisis se sustenta en lo que Walsh (2003, 2004) denomina conexión familiar, pero que Kalil (2003) y otros han nombrado cohesión familiar. Implica apoyo mutuo y compromiso hacia metas colectivas. Cuando se intenta estimular la conexión familiar, los conflictos familiares que se han ido arrastrando dificultan mucho este proceso, siendo por tanto necesario buscar la reconciliación y la restauración de las relaciones dañadas.

Parte de los procesos de reorganización familiar frente a una crisis consisten en incorporar nuevos recursos de forma coordinada (Landau, 2007).

Comunicación y resolución de problemas

En tercer lugar, los procesos de resiliencia familiar se sustentan en la comunicación y habilidades para la resolución de problemas. Se requiere favorecer la expresión emocional abierta y la búsqueda colaborativa de soluciones (Minuchin y Fishman, 2004; Navarro y Beyebach, 1995). Para hacer surgir la resiliencia familiar es necesario que la familia domine lo posible, pero acepte lo inevitable desde una visión positiva. En las familias que logran activar su resiliencia se puede observar un proceso continuo de crecimiento y cambio, en contraposición a las familias que se estancan en patrones disfuncionales, que carecen de este sentido y sus síntomas suelen aparecer en momentos de transición, que las bloquean y angustian (Coletti y Linares, 1997).

Finalmente, con esta revisión de resiliencia familiar, lo que se pretende ahora en esta puesta en marcha es generar espacios y procesos de comunicación en la familia, que esta resuelva de forma conjunta los problemas y conflictos, fortalecer la cohesión familiar, mejorar la calidad de la interacción padre-hijo con una mejora en la práctica de las competencias parentales y acceder a servicios de apoyo social (Benzies y Mychasiuk, 2008).

3.3. MEDIACIÓN FAMILIAR

En materia de familia, cuestiones como la corresponsabilidad familiar, la parentalidad positiva y la mediación familiar son el eje principal de las políticas públicas. Trabajando desde la óptica de una parentalidad positiva y gracias al desarrollo de estas políticas, se pretende favorecer que los progenitores estén lo más preparados posibles ante el proceso de ruptura, en el caso de que se diese, al mismo tiempo que un adecuado servicio de mediación familiar es el complemento óptimo para prevenir la ruptura de dichos progenitores y evitar la escalada del conflicto antes de judicializar este.

El desarrollo psicológico y emocional de los hijos depende de la calidad del cuidado que se les aporta, no del tipo de estructura familiar a la que pertenezcan, por lo que sin una implicación equitativa de ambos padres no es posible ese equilibrio y bienestar durante la convivencia y crianza de los menores, razones suficientes para apoyar el mantenimiento de estas políticas públicas que apuestan por la corresponsabilidad familiar, la parentalidad positiva y la mediación familiar.

En el presente trabajo nos centramos en aquellos conflictos familiares en los que hay menores de edad implicados, en este caso adolescentes, bien de forma indirecta por controversias entre los progenitores que influyen en sus hijos, o bien cuando los adolescentes son una parte del conflicto contra sus padres. Ante estos supuestos, la mediación puede resultar un medio adecuado de intervención en este tipo de conflictos, pues se trata de un procedimiento con elementos que, si los tratamos de forma adecuada con los mediados y estos muestran su colaboración, los resultados pueden ser enriquecedores y ofrecer nuevas alternativas.

Una de las manifestaciones del conflicto más habitual es en las rupturas de pareja, situación donde los hijos sufren directamente las consecuencias no solo de la decisión de sus padres que cambiará su relación estructural hasta el momento, sino por las distintas formas en las que se ha ido desplegando el conflicto de forma latente (discusiones, incongruencias, emociones negativas, falta de atención...)

Por esta razón, uno de los objetivos que debe tener en cuenta la mediación, es que dichas condiciones estresantes a las que están sometidos los progenitores cuando deciden poner fin a su relación, afecten lo menos posible a sus hijos.

El otro tipo de conflicto al que ya se hecho referencia es aquel que se pone de manifiesto en la convivencia diaria de las familias y que afecta a la relación entre progenitores y sus hijos adolescentes. Parece que la clave de la educación está en qué se hace, cómo se dice y, sobre todo, en el clima familiar y la relación desde la que se educa.

La mediación es una necesidad de las familias actuales. Controversias que antes no se daban o eran resueltas por la propia familia, ahora necesitan la intervención de terceros. Del mismo modo que ha cambiado el tipo de problemas dentro del sistema familiar, también lo han hecho los métodos de resolución de conflictos que se escogen para intentar llegar a un acuerdo. La mediación ayuda a las personas en situación de litigio a conocer los intereses y necesidades reales de la otra parte e incluso, es un proceso que puede facilitar el acercamiento de los jóvenes a las posturas de sus padres, y viceversa.

La mediación no solo tiene como objetivo reducir los costes económicos de los procesos judiciales y los costes emocionales de los mediados, sino que apuesta por la responsabilización del conflicto y, por tanto, de las decisiones tomadas. Los avances en mediación han sido posibles gracias a los resultados positivos desde el principio, acompañados de cambios legislativos que apoyan estos nuevos procedimientos.

La legislación vigente alude a Recomendaciones de la Unión Europea y a Leyes concretas sobre Mediación y Mediación Familiar, tanto a nivel estatal como autonómico.

En particular, se debe señalar la Recomendación nº 12/1986 de la Unión Europea que aborda las medidas para prevenir y reducir la sobrecarga de los Tribunales de Justicia mediante métodos alternativos como la conciliación, el arbitraje y la mediación. De igual forma, el Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos de los Niños (25 de enero de 1996), apunta en su Art. 13 la práctica de la mediación para prevenir y solucionar las controversias familiares y velar porque estas afecten lo menos posible a los niños. Como consecuencia, en la Recomendación nº R (98)1 del Comité de Ministros sobre Mediación Familiar, se solicita a los gobiernos de los Estados miembros medidas para promover y reforzar la mediación familiar existente, impulsando la implantación de Servicios de Mediación Familiar.

En cuanto al ámbito estatal, el primer campo de desarrollo de la Mediación es también el familiar, a causa de la congestión de los juzgados en cuanto a materias de familia. Ciudades como San Sebastián (1993), Barcelona (1996) y Madrid (1997) fueron las pioneras en términos legislativos sobre aspectos relacionados con la mediación. A tal efecto, la Ley 30/1981 de 7 de julio refleja la mención que habilita el “documento mediado por un abogado”, que posteriormente por la Ley 15/2005 de 8 de julio, de modificación del Código Civil y de la Ley de enjuiciamiento civil en materia de separación y divorcio que aprobaba en su artículo 777 el cese de actuaciones judiciales para acudir a la Mediación, y que determinan como que el proceso de mediación como procedimiento capaz y suficiente para dar una respuesta eficaz en procedimientos de ruptura de pareja.

La legislación estatal es acompañada por leyes de carácter autonómico, siendo Cataluña la primera Comunidad Autónoma en contar con una Ley propia de Mediación familiar (Ley 1/2001), siguiéndola Galicia, Valencia, Canarias, Castilla la Mancha, Castilla-León, Madrid... aterrizando en el País Vasco en el año 2008. Los resultados tan positivos que se han obtenido resolviendo los conflictos familiares a través de la mediación, ha dado lugar a que se despierte un gran interés por ella y que se hayan implantado recursos de mediación en ámbitos como la familia, la escuela (programas de mediación escolar, de convivencia...), los Ayuntamientos (mediación de consumo y/o vecinal...), las relaciones laborales (mediación entre empresas), las problemáticas internacionales, entre otras muchas.

Con lo que respecta a nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León regula por primera vez la mediación familiar a través de la Ley 1/2006, de 6 de abril, de Mediación Familiar en Castilla y León, con el fin de solventar los conflictos referidos cualquiera que se produzca entre parientes con capacidad de obrar.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Son muchas las experiencias en relación con los programas de apoyo parental centrados en la infancia y adolescencia guiados por el concepto de parentalidad positiva, tanto en España como en América Latina.

El objetivo principal de dichos programas es poner a disposición de los progenitores alternativas para educar a sus hijos, sin violencia y desde la parentalidad positiva. En este sentido, se apoya la idea de que el niño es educable y es responsabilidad de los progenitores, quien son sus educadores más cercanos, la de proporcionar una educación de calidad a sus hijos (González, Vandemeulebroecke y Colpin, 2001)

En el presente trabajo, se destacan aquellos programas que cuentan con evidencias científicas en cuanto al logro de sus objetivos (Capano et al., 2018).

Por su parte, el programa Construir lo cotidiano (Torío, Peña y García, 2015) presenta como resultados cambios a corto plazo en actitudes y creencias que poseen los padres en relación a los roles de género, el reparto de las tareas domésticas, la comunicación, la implantación de límites y de normas y la adecuada resolución de conflictos.

Otro programa es el de Formación y Apoyo Familiar (Hidalgo, Sánchez, Lorence, Menéndez y Jiménez, 2014), que reporta resultados sobre la eficacia del mismo en dimensiones como el conocimiento de los progenitores sobre procesos evolutivos y educativos, la funcionalidad de diversas prácticas educativas y, por último, la mejora en cuanto a la calidad de vida en los adolescentes.

La eficacia de estos programas es garantizada por los resultados positivos obtenidos, entre los que podemos destacar un incremento del uso de prácticas inductivas por parte de los progenitores, mejora y mayor seguridad en cuanto al rol parental y mayor control sobre la convivencia, empleando para ello la comunicación asertiva para evitar las situaciones que crean conflicto en la crianza de los hijos.

A continuación, se presentan en la tabla algunos otros ejemplos de programas llevados a cabo por investigadores españoles en colaboración con servicios de atención familiar. Todos se basan en una intervención psicoeducativa con carácter comunitario, han sido implementados en los propios servicios y han sido sometidos a una evaluación minuciosa respaldada por evidencias para verificar la efectividad de su implantación:

Tabla 3. Algunos programas socioeducativos de apoyo parental

PROGRAMAS	CENTROS DONDE SE DISPONEN
Aprender Juntos, Crecer en Familia. Amorós et al. (2011)	Red de Entidades del Programa Pro Infancia de La Caixa
Crecer Felices en Familia: Un Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover el Desarrollo infantil. Rodrigo et al. (2010)	Servicios Sociales y Escuelas Infantiles
Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo Para Promover la Convivencia Familiar. Rodrigo et al. (2010)	Centros de Día y Servicios Sociales

Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales. Martínez-González, R.A (2009)	Centros Educativos y Servicios Sociales
Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes. Olivia et al. (2007)	Centros Educativos
Formación y Apoyo Familiar (FAF) Hidalgo et al. (2007)	Servicios Sociales
Competencia Familia (PCF). Kumper, K., Alvarado, R., Whiteside, H., Tait, C. (2005)	Centros de Proyecto Hombre y Servicios Sociales
Programa Educar en Familia. Rodrigo et al. (2000)	Servicios Sociales

Fuente: Rodrigo y Martín, 2013

Las materias tratadas en estos programas son muy diversas, pudiendo trabajarse desde la promoción de vínculos seguros de apego, los estilos educativos parentales y la organización de la vida cotidiana hasta la comunicación y resolución de conflictos familiares, la resiliencia, el afrontamiento del estrés y la regulación emocional, entre otras. Para la formación y el aprendizaje de estos contenidos, los programas de educación parental requieren el perfil profesional de los mediadores, los cuales guían y acompañan al grupo en un proceso de autoconocimiento y reflexión personal orientado hacia el cambio cognitivo, actitudinal y/o comportamental (Martín y Rodrigo, 2013).

Además de estos programas, existen otro tipo de servicios dirigidos también hacia las familias con hijos adolescentes como el de Mediación para padres y adolescentes de UNAF.

La Unión de Asociaciones Familiares (UNAF) es una organización sin ánimo de lucro fundada en 1988, constituida por un total de veintiún entidades sociales que tienen como objetivo la promoción de los derechos y el bienestar de las familias. Por ello, ofrecen servicios gratuitos para las familias que lo soliciten, formación a profesionales y sensibilización para dar visibilidad este método alternativo de resolución de conflictos. (UNAF, 2019).

UNAF es pionera en cuanto a mediación en España, dedicada especialmente al ámbito familiar. En este momento, uno de los servicios que llevan a cabo es el Servicio de Mediación para Padres, Madres e hijos adolescentes, dirigido a todas aquellas familias con hijos entre los 12 y los 19 años con problemas de relación, y que de forma voluntaria participan en el proceso de mediación.

4.1.1. Análisis de la situación de partida

Esta propuesta de intervención debe entenderse sobre los siguientes principios para dar respuesta a la finalidad perseguida:

-Perspectiva sistémica de la familia

Desde este enfoque, se considera que los miembros de una familia están vinculados entre sí conforme a unas pautas de relación que configuran un sistema familiar. En este sentido, todo cambio que afecte a un miembro de la familia, tendrá efecto en el sistema familiar y en sus componentes.

Asimismo, la adopción de este modelo implica analizar las competencias y necesidades familiares contemplando no solo a los individuos, sino también las relaciones y, por consiguiente, los vínculos que se establecen entre ellos.

-Modelo ecológico de la familia

La familia se apoya en otros sistemas sociales manteniendo con estos una relación que beneficia a ambos. Su adecuado rendimiento estará sujeto al vínculo compartido

con estas redes de apoyo como son la propia familia, los amigos y ámbitos tales como el comunitario, sanitario o escolar (Rodrigo et al., 2015).

-Promoción de la parentalidad positiva

Las bases de esta propuesta de intervención se fundamentan de acuerdo con las recomendaciones nacionales e internaciones para la promoción de la parentalidad positiva (Consejo de Europa, 2006; Rodrigo et al., 2010). Bajo esta óptica, se adoptan medidas de prevención en cuanto a factores de riesgo y de promoción de competencias parentales, ya que se tiene en cuenta el respaldo que demandan algunas familias, siendo las más vulnerables las que especialmente requieren contar con los apoyos que la comunidad pone a su disposición.

-Prevención y promoción

Para la OMS y la Comunidad Europea es vital la prevención de los trastornos mentales y del comportamiento en adolescentes, pues la prevalencia en cuanto a los problemas en este colectivo es alta. Es por ello que las políticas de promoción de la salud son una buena estrategia para la reducción de enfermedades mentales y el desarrollo del potencial humano, además de conseguir un empoderamiento de los adolescentes y sus familias (World Health Organization, 2013).

4.1.2. Modelo de encuadre teórico del proyecto

El trabajo con familias desde una perspectiva sistémica es reconocido por ser una herramienta muy positiva para el adecuado bienestar de los menores, además de muy útil para evitar el impacto de los factores de riesgo en las familias (Sánchez, 2013; Cava, Martínez y Moreno, 2013). De este modo, se ayuda a que la desestabilización de los vínculos familiares se ralentice y, por consiguiente, la disolución del sistema familiar se evite a través del establecimiento de factores de protección hacia los menores y las mismas familias. Es decir, los indicadores de riesgo se afrontarán con elementos de compensación para defender siempre el supremo interés del menor (Urra, 1993).

Los programas de educación parental dirigidos a familias consideradas de riesgo leve o moderado producen los efectos deseados, gracias a la puesta en marcha de distintas estrategias de afrontamiento del conflicto. Este tipo de programas socioeducativos son entendidos como agentes de cambio y un recurso de apoyo que ofrece la comunidad, prestando la formación, capacitación y sensibilización necesaria para la correcta atención de los hijos (Sánchez, 2013).

La formación de padres

A lo largo de la historia, se han propuesto muchas definiciones para introducir el término “formación de padres”, puesto que abarca una amplia variedad de contenidos, objetivos y métodos. Este término apunta un afán de acción formal con el objetivo de reforzar la conciencia de los progenitores y la aplicación de sus competencias parentales (Lamb y Lamb, 1978, como se citó en Bartau, Maganto y Etxebarria, 2001).

A continuación, se muestra en la siguiente tabla una revisión conceptual de la formación de padres por diversos autores:

Tabla 4. Definiciones de " formación de padres"

AUTOR	DEFINICIÓN
CATALDO (1991)	“La formación de los padres forma parte de la educación de los niños y es un método para promover su desarrollo” a través del incremento de la información, del conocimiento y las habilidades de los padres para atender las necesidades de los niños a lo largo de su desarrollo”.

BROCK, OERTWEIN Y COUFAL (1993)	“Es un esfuerzo organizado para cambiar o mejorar el conocimiento acerca de la crianza y educación de los hijos y las habilidades del sistema familiar o del sistema del cuidado y la educación de los niños”.
BOUTIN Y DURNING (1997)	“La formación parental constituye una acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación”.
VILA (1997)	“Conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres que tiene como objetivo proveer modelos adecuados de prácticas educativas en el contexto familiar y/o modificar y mejorar prácticas existentes con el objeto de promover comportamientos en los hijos y las hijas que son juzgados positivamente y erradicar los que se consideran negativos”.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bartau, Maganto y Etxeberría (2001).

Una de las características más importantes de estos programas es su carácter preventivo, puesto que su objetivo es la mejora de las prácticas educativas parentales en las familias de una población determinada. En estos últimos años, agentes como los propios progenitores, los centros de salud mental, las iglesias e incluso los tribunales de justicia, contemplan la educación de padres como la vía para afrontar los problemas que con mayor frecuencia se manifiestan en el entorno familiar. Sin ir más lejos, en el País Vasco (España) hay una alta demanda en cuanto a la formación parental procedente desde algunos ámbitos comunitarios, sobre todo, en casos de divorcio para enseñar a sus hijos a afrontar esta nueva situación.

Los programas de educación parental se justifican a partir de diversos indicadores que muestran la necesidad de los progenitores de participar en ellos:

Tabla 5. Indicadores que muestran la necesidad de apoyo parental

-
1. La predisposición de los progenitores de asumir adecuadamente el rol parental, especialmente, en períodos de cambios en los que tienen que afrontar un contexto inestable, lo que implica que estos tengan que revisar sus funciones parentales básicas y asumir nuevos roles.
-
2. El número creciente de divorcios y de familias reconstruidas, el abuso y la negligencia infantil, las carencias emocionales y la alta incidencia de adolescentes embarazadas.
-
3. La idea de los progenitores de que la tarea paternal ahora es más complicada que antiguamente, el miedo al consumo de drogas por parte de adolescentes y los elevados índices de suicidio en estos.
-
4. La iniciación a la paternidad supone una gran cantidad de transformaciones en el día a día, puesto que constituye un proceso de adaptación permanente, especialmente en las fases de la paternidad donde se manifiestan las nuevas responsabilidades que habrá que hacer frente.
-
5. La educación de los padres, y por consecuente, de sus hijos, son los instrumentos más eficaces para impulsar políticas a nivel público y local para cubrir las necesidades educativas, emocionales, afectivas... hasta lograr un adecuado desarrollo humano.
-

Fuente: Elaboración propia a partir de Bartau, Maganto y Etxeberría (2001)

Historia de la Escuela de Padres

La sociedad de principios del Siglo XX mostraba gran inquietud por las necesidades y el contexto de la infancia, por lo que la educación se convierte en un aspecto muy importante para los escolares, creándose un vínculo entre escuela y familias.

Como respuesta a estas necesidades, surgen las Escuelas de Padres tanto en Estados Unidos como en Francia. Es en 1929 cuando Madame Vérine, funda en París la primera Escuela de Padres bajo el lema "Unirse, instruirse y servir". De este modo, constituyen la esta entidad educadores y padres, además de especialistas en infancia y educación. La creación de escuelas de padres ha tenido a partir de allí un gran incremento, orientadas desde distintos ámbitos según las iniciativas de cada grupo. Podría decirse incluso que cada escuela de padres atiende a las necesidades de quienes la integran. Tenían como objetivo "hacer comprender a los padres y futuros padres la gravedad de su papel, atrayendo la atención de éstos sobre los problemas que plantea la educación familiar" y creando un título de educador familiar (Tavoillot, 1982, pp. 264).

La Escuela de Padres de Vérine tuvo gran influencia en el desarrollo de las escuelas de padres en España (Otero, 1990), debido a "la necesidad de aportar ayuda a los padres para situarlos en mejores condiciones de asumir su función educativa ya que la escuela muestra los continuos fracasos de la educación familiar" (Tavoillot, 1982, pp. 263).

Analizadas las cuestiones anteriores, podemos deducir que los programas de formación de padres tienen como objetivo satisfacer las necesidades de los progenitores para orientar, comprender y ayudar a sus hijos en las distintas situaciones que deberán afrontar en su vida.

Tavoillot también analizó la evolución de la pedagogía familiar hacia la época de la sociedad-problema, que se muestra continuación en la siguiente tabla:

Tabla 6. Evaluación de los objetivos, métodos y rol del orientador en los programas de formación parental

ETAPA	OBJETIVO	MÉTODO	ROL DEL EDUCADOR	RELACIÓN EDUCADOR-PADRES
NIÑOS-PROBLEMA	Aportar información sobre los problemas de los niños con el fin de que los padres, tras su reflexión, cambien su comportamiento	Charlas Conferencias	Experto: Da consejos, establece cómo solucionar los problemas de los hijos	Asimétrica
PADRES-PROBLEMA	Contribuir a que los padres identifiquen su propio comportamiento como el posible origen de los problemas de sus hijos (dificultades personales o conyugales de los padres)	Entrevista personal Reunión en pequeños grupos	Experto: Da consejos, Establece cómo solucionar los problemas de los padres	Asimétrica
EDUCADOR-PROBLEMA	Ayudar a mejorar el rol parental y favorecer la autoconfianza y autocompetencia parental	Entrevista personal Reunión en pequeños grupos	Educador no Directivo Estimula y confía en la capacidad de los padres para desempeñar su tarea	Simétrica
SOCIEDAD PROBLEMA	Coordinar las acciones educativas y las relaciones entre familia, escuela y comunidad	Integran los programas de formación de padres en programas escuela-comunidad más amplios	Agente de cambio, facilitador en la mediación entre los tres agentes	Intersimétrica

Fuente: Tavoillot, 1982

La insuficiencia de las instituciones para apoyar a los progenitores en su tarea parental junto a las condiciones estresantes como la conciliación del trabajo y la vida familiar han originado siempre situaciones difíciles de resolver desde la pedagogía familiar.

En cuanto a la etapa denominada por Tavoillot como “sociedad-problema”, en la actualidad las relaciones entre paternidad y la educación de los hijos no es cuestión únicamente de los padres, por lo que se hace necesario coordinar las acciones educativas entre las familias, la escuela y la comunidad con el objetivo de contribuir simultáneamente al desarrollo y la educación de los jóvenes.

Por tanto, el rol de orientador es el de agente de cambio y facilitador de las relaciones entre los distintos agentes educativos que posibilitan el bienestar de los hijos.

Los métodos, desde un enfoque preventivo, son las herramientas con las que se afrontan las dificultades, además de incorporar los programas de formación parental en programas comunitarios más extensos para atender las necesidades de las familias y sus hijos, las escuelas y la comunidad, teniendo en cuenta las circunstancias y recursos con los que cuentan para el desarrollo de los programas.

El objetivo principal de los programas de apoyo parental es promover procesos de cambio en los grupos o en las personas y, en este caso, en las familias con hijos adolescentes (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008). Los progenitores desarrollan su rol parental de manera adecuada en base a las necesidades y el momento evolutivo de sus hijos. Esta tarea es más fácil si cuentan con apoyos que les ayuden a mejorar sus competencias y ser conscientes de sus potencialidades, afrontando los problemas desde la prevención y promoviendo un desarrollo positivo de todos los miembros de la familia (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010).

Por tanto, el trabajo desde la parentalidad positiva implica un cambio de paradigma en el trabajo con estas familias, dejando atrás un tipo de intervención enfocado en el déficit a una intervención orientada hacia la prevención y la promoción (Jiménez e Hidalgo, 2016). Los programas de apoyo parental intervienen desde la prevención del conflicto intrafamiliar y la promoción de habilidades parentales, de manera que posibilitan una

actuación temprana ante las múltiples confrontaciones que las familias deben afrontar para evitar consecuencias destructivas (Rodrigo et al., 2015).

Por otro lado, la bibliografía revisada señala que el contexto en el que se desenvuelve una pareja con un alto nivel de conflictividad implica que los miembros del hogar sufran un fuerte impacto personal, emocional y social que, sobre todo, afecta a los hijos (Arias y Bermejo, 2019). Ante este proceso crónico de conflictos, los progenitores deben entender sus diferencias como algo aislado a su rol parental, ya que cuando los menores se desarrollan en este tipo de entornos, son más propensos a afrontar sus propios problemas a través de episodios de ira o agresión, retroalimentando la hostilidad y rivalidad entre los progenitores (López, 2018).

De nuevo Arias y Bermejo (2019) sostienen que unas adecuadas competencias parentales son fundamentales para el óptimo desarrollo físico y psicológico de los menores, por lo que la tarea principal que tienen los padres es establecer relaciones positivas entre todos los miembros de la familia.

Una de las intervenciones recomendadas para la promoción de la parentalidad positiva es la aplicación de programas socioeducativos efectivos para la reducción de conductas de riesgo, así como para la mejora de la regulación emocional y del comportamiento, el bienestar psicosocial parental y la calidad de las relaciones sociales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la ciudad de Barcelona en el marco de la estrategia Salut als Barris, se detectaron necesidades relacionadas con los problemas en la crianza tales como dificultades de convivencia, embarazos en adolescentes y alto consumo de alcohol y de drogas (Ramos et al., 2016).

Tras comprobar que en la ciudad no existían intervenciones rigurosas para la promoción de las habilidades parentales se decidió implementar el programa de habilidades parentales para familias (PHP), adaptado del Programa-Guía para el desarrollo de competencias personales, emocionales y parentales, que cumplía con la mayoría de los estándares de efectividad descritos incorporando mejoras de acuerdo con la literatura revisada.

Las investigaciones actuales revelan que favorables niveles de la habilidad parental se relacionan con un adecuado funcionamiento del sistema familiar, debido a que se trabajan aspectos como la comunicación, la libre expresión o la organización de los roles familiares. Asimismo, los beneficios de los programas de habilidades parentales se amplían a áreas como la salud mental, puesto que se ha analizado el impacto positivo sobre la autoestima y la autorregulación emocional, disminuyendo posibles factores de riesgo como problemas de conducta o depresión. Gracias al estudio de Flores y Luzuriaga (2019) vemos que las prácticas parentales también se relacionan con un adecuado ajuste psicológico de los hijos, un buen rendimiento académico y buenas relaciones interpersonales en todos los ámbitos, lo que tiene como resultado bienestar psicológico.

Hutchings et al., (2020) promovieron un programa de mejora de habilidades parentales en un colegio, que tuvo como resultado una gran acogida con cambios visibles en cuanto al estilo educativo parental como en el comportamiento de sus hijos. Su corta duración se consideró útil y permitió entre los participantes crearse un clima acogedor, de confianza, establecer relaciones y compartir experiencias. Finalmente, los efectos positivos del programa sugieren la viabilidad de este, puesto que se reflejan beneficios de ofrecer una intervención breve y universal para los progenitores de niños que comienzan la educación escolar.

Tras una revisión sistemática de la eficacia de 48 programas de entrenamiento a padres, Rodríguez y Aguayo (2017) resuelven que las intervenciones más eficaces para los problemas de conducta en niños son estos programas, que servirán para enseñar a los progenitores técnicas para guiar adecuadamente las interacciones con sus hijos. En general, se puede concluir que la educación parental muestra beneficios tanto en la reducción de los problemas de conducta, maltrato infantil o prevención del abuso de drogas (entre otros), como en la adquisición de estrategias de crianza y habilidades parentales.

También, el modo en que se concibe el ejercicio de la parentalidad ha cambiado, debido a un cambio de perspectiva en cuanto al concepto de tarea o rol parental, sustituyendo la autoridad por responsabilidad. Esta nueva visión recae sobre los progenitores que tienen dificultades para conseguir metas educativas sin tener la sensación de que están perdiendo

la capacidad de control sobre sus hijos. De este modo, se crean situaciones familiares límite que repercuten a todos los miembros y en todas sus esferas (social, emocional...).

Este nuevo enfoque tiene su origen en las políticas europeas más recientes, concretamente, en la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa (2006) a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. En este sentido, dicha recomendación se reafirma en el enfoque de los derechos de la infancia y la adolescencia según la Convención sobre Naciones Unidas de los Derechos del Niño (1989). En la actualidad, y a partir de ella, la mirada sobre las características que definen la parentalidad positiva fija su atención en el interés superior del menor, reafirmando la tarea de los progenitores de proporcionar a sus hijos cuidado, educación, protección y reconocimiento de sus derechos.

Ante este cambio de entender las responsabilidades parentales, también desde el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar social se apuesta por la parentalidad positiva con guías, informes, jornadas y otros recursos informativos y socioeducativos. Además, organizaciones como UNAF impulsan la transformación social para avanzar en derechos para mejorar la vida de las familias mediante proyectos para apoyar a las familias en situación de vulnerabilidad y contribuir a su bienestar.

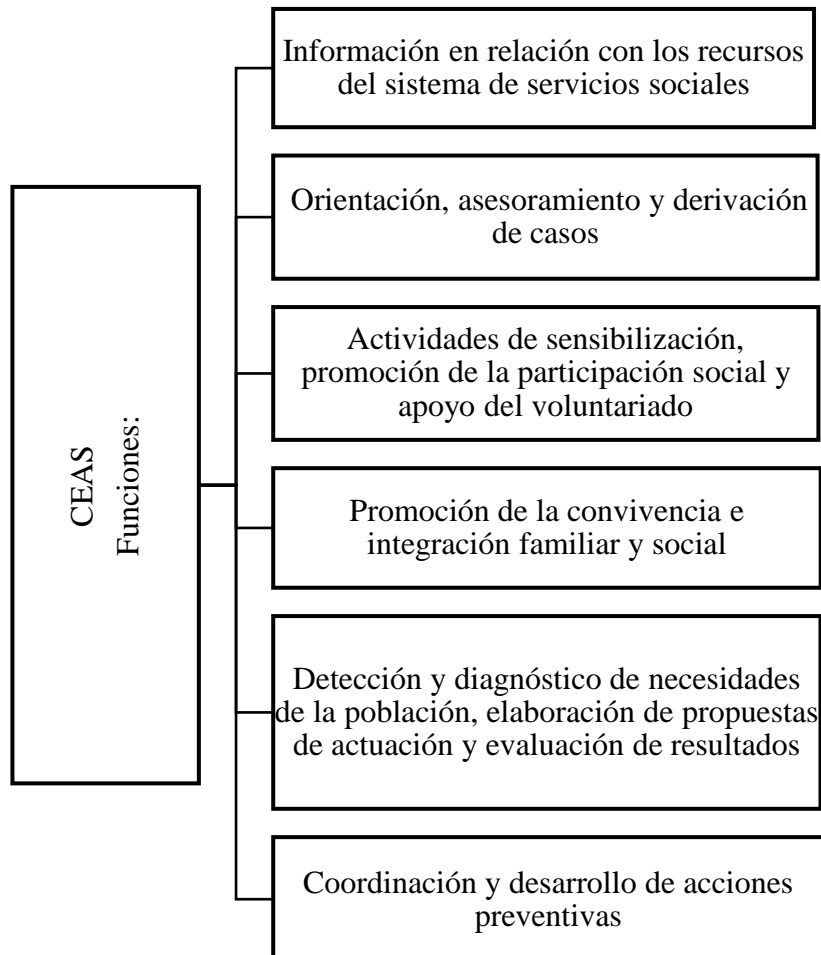
Iniciativas dirigidas a promover y apoyar a las familias en el ejercicio positivo de su rol parental, que se encuentran vinculadas a las acciones de diversas entidades sociales, educativas, académicas y grupos de investigación

4.2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD: CONTEXTO Y POBLACIÓN DIANA

Contexto

- El contexto donde va a llevarse a cabo la intervención socioeducativa es en los Centros de Acción Social (CEAS) en Segovia. Desde la Unidad Básica de atención a toda la población en materia de servicios sociales, se pone a disposición un recurso que tiene como funciones principales las siguientes:

Gráfico 1. Funciones principales de los CEAS de Segovia



Fuente: Elaboración propia a partir de Ayuntamiento de Segovia, 2009.

Los centros de Acción Social dependen del Ayuntamiento (si el municipio es mayor de 20.000 habitantes) o de la Diputación Provincial (si el municipio es de menor población). Cada Equipo de Acción Social Básica contará con el personal técnico, administrativo y auxiliar necesarios para desarrollar las funciones y actividades encomendadas, de acuerdo con las previsiones mínimas que reglamentariamente se determinen.

Estos equipos básicos pueden ser apoyados en las intervenciones por equipos específicos, tales como el equipo de apoyo a familias, o el equipo de inclusión social, entre otros.

Este servicio está dirigido a la población de la provincia en general y está dividido en tres zonas, dependiendo de la ubicación de los barrios que conforman la ciudad como se muestra a continuación en la tabla:

Tabla 7. Zonas I, II y III según la ubicación de los CEAS

CEAS	UBICACIÓN	BARRIOS
ZONA I	Centro de Asociaciones de Autoayuda y Voluntariado (Avenida del Acueducto, 28)	San Marcos San Lorenzo Recinto Amurallado El Salvador San Millán Madrona Hontoria Revenga Fuentemilanos Zamarramala
ZONA II	Centro Integral de Servicios Sociales C/Andrés Reguera Antón s/n "Jesús Mazariegos"	La Albuera Nueva Segovia Comunidad Villa y Tierra
ZONA III	Centro Municipal de San José (C/ Tomasa de la Iglesia, 1)	San José El Palo-Mirasierra El Cristo del Mercado Puente de Hierro La Fuentecilla parte de Santo Tomás Santa Eulalia

Fuente: Ayuntamiento de Segovia, 2009.

Se propone la intervención en la zona II para una posible y posterior implementación en las zonas I y III, en caso de una obtención de resultados exitosa.

La implementación de este proyecto podría plantearse también en centros educativos, pero se ha determinado que, por el contenido de esta intervención, sea más efectiva en los CEAS. La razón es que las familias que acuden a este recurso comunitario se encuentran en riesgo de exclusión social, lo que quiere decir que, todas ellas deben hacer frente a una serie de problemas (educativos, económicos, sociales...) que las impiden tener el mismo desarrollo y bienestar que el resto. Así pues, es necesario reforzar en estos núcleos familiares las herramientas que promueven una parentalidad positiva. También pueden encontrarse en estos colectivos mayores índices de conflictividad dentro del sistema familiar y, al tratarse de una propuesta de prevención del conflicto, este hecho favorece la elección de dichos centros.

Población diana

- Padres/madres o tutores de adolescentes en edades entre 14-18 años, participantes en los CEAS de la comunidad de Segovia.

Se ha optado por trabajar con padres de niños con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, puesto que la adolescencia es la etapa en la que más cambios crecientes se viven, constituyendo un período de riesgos considerables. El contexto social puede tener una influencia determinante y es por esto que la familia y la comunidad, deben disponer de las competencias suficientes para ayudar a sus hijos a enfrentar y a adaptarse a los nuevos cambios y evitar que estos desestabilicen la convivencia y, por consiguiente, las relaciones familiares.

4.3. CAPTACIÓN

La captación de usuarios es un eje fundamental de la presente propuesta, pues se trata de dar a conocer el proyecto dentro de la comunidad como un recurso de apoyo dispuesto para todas las familias que estén interesadas. Lo primero de todo, es conocer las necesidades e inquietudes de las familias de los CEAS de la provincia de Segovia, y de otros agentes cercanos como colegios o institutos, además del contacto con los Servicios Sociales y otras asociaciones y entidades.

La promoción del proyecto puede hacerse a través de campañas de sensibilización en los servicios con anterioridad mencionados, dando a conocer de forma directa las diferentes actividades que se llevan a cabo en los CEAS por los distintos profesionales; en los medios de comunicación locales para transmitir periódicamente artículos y notas de prensa con información de interés general relativa al proyecto y a través de carteles y folletos informativos que se proporcionarán a los diferentes servicios, a la vez que se facilita el número de contacto.

Actualmente, casi todas las empresas suelen tener presencia digital en las redes sociales. Si estas últimas se manejan con eficiencia, pueden generar una mayor visibilidad del servicio que se ofrece, por lo que es útil conseguir la captación clientes que están presentes en las distintas redes sociales. Para ello, publicaremos imágenes con texto para dar a conocer nuestro trabajo y no dejaremos de estar activos en redes sociales como Instagram, Facebook o Twitter, entre otras.

4.4. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARENTAL

El mediador es el agente de cambio y facilitador de la comunicación entre los agentes educativos. El objetivo es que estos agentes (escuela, comunidad, familia) coordinen sus acciones educativas para alcanzar de forma conjunta un buen desarrollo y una educación de calidad para los jóvenes.

Ante esta tarea multidisciplinar, el mediador adquiere un papel muy importante en los programas de formación en competencias parentales, actuando desde la comunidad para promover el cambio. Desde la prevención, el mediador actúa ajustándose a las necesidades de las familias con hijos adolescentes, lo que después influirá en los jóvenes y, por consiguiente, en los centros educativos y en el resto de la comunidad.

Como en cualquier tipo de intervención, en este caso grupal, podemos encontrarnos con dificultades o desafíos durante el desarrollo del programa educativo. Por ello, la presencia del mediador resulta indispensable para la correcta resolución de conflictos.

Sobre todo, al principio, los padres pueden presentar temor al cambio. Se trata de una situación nueva en la que aparecen contradicciones entre los valores del programa y los suyos propios, es decir, entre lo que se ha establecido como pautas adecuadas que promueven el cambio de actitudes y las que ellos (que han empleado hasta el día de hoy) puedan considerar adecuadas.

Quizás pueda ocurrir que los objetivos del programa no se adecuen a las necesidades de los padres. Para ello el mediador, tratará de ir más allá de la superficie del problema e identificará las necesidades reales para adaptar el contenido a las circunstancias individuales de cada participante. La flexibilidad es una competencia propia del mediador, muy útil en casos en los que haya que ajustarse a condiciones específicas.

En un primer momento, pueden darse diferencias entre padres sobre puntos de vista y valores, debido a la falta de experiencia con grupos de adultos o con determinados tipos de familias. Por ese motivo, el mediador facilitará una serie de principios o normas que deben cumplirse durante toda la intervención, como el turno de palabra y el respeto a los demás mientras están hablando, entre otras. Además, a medida que va conociendo al grupo, el mediador puede detectar las necesidades de cada participante, pudiendo dar mayor legitimidad a quien más lo necesita o, en cambio, detener o interrumpir la acción de alguien que no está actuando apropiadamente.

Las escasas habilidades de comunicación de los progenitores pueden resultar también un desafío en el desarrollo del programa. En este sentido, la figura del mediador se vuelve esencial, pues su misión es procurar que entre los participantes exista un adecuado intercambio de información con mensajes claros, hablando en primera persona y desde la experiencia de uno mismo sin imponer su razón. En definitiva, el mediador guiará la acción educativa facilitando la comunicación para que los contenidos se entiendan, los participantes manifiesten sus dudas, sugerencias o problemas y para que exista una participación lo más activa posible.

También, la falta de habilidades en cuanto a la resolución de conflictos puede resultar un obstáculo cuando existan diferencias entre algunos padres, pero a medida que avancen en el programa irán conociendo las distintas técnicas que existen para ello y podrán ponerlas en práctica no solo en su entorno familiar, sino también con sus compañeros. De igual modo, el mediador se ocupará de gestionar aquellas controversias o roces que puedan ir surgiendo.

El mediador es un profesional neutral e imparcial que no impone una solución ni su fin último es llegar a un acuerdo, sino que ayuda a definir y clarificar el conflicto a las partes implicadas; a mejorar el proceso de comunicación entre las personas (en este caso concreto, los progenitores) y ayuda a comprender los intereses propios y los del otro (su pareja o su hijo/s). Por tanto, su objetivo es orientar a las partes en conflicto hacia la búsqueda de alternativas que les permitan mejorar su situación en la que existe un conflicto permanente.

A tal efecto, se plantea utilizar para la prevención del conflicto los programas de educación parental, entendidos como un recurso socioeducativo destinado a padres y madres con hijos adolescentes coordinados por la figura del mediador. Estos programas precisan las estrategias del mediador o mediadores para guiar y acompañar grupalmente a un conjunto de familias en un proceso de cambio. Para ello, el mediador ayuda a los miembros del grupo a que tomen conciencia de sus propias ideas acerca del sistema familiar y las conductas que desencadenan en confrontaciones, y promueve el análisis de su situación y la búsqueda de alternativas al estilo educativo que habían empleado hasta ahora. No solo es así, sino que el mediador también participa creando un clima grupal positivo, donde se pueden tener como referencia las inquietudes de los otros padres, sus experiencias y las estrategias de afrontamiento que a cada uno les ha sido útiles o no (Máiquez et al., 2000).

Sin embargo, esta no es propiamente una tarea de mediación, sino una propuesta que desde los principios que la fundamentan y las habilidades del mediador, puede resultar de utilidad y aportar números beneficios a la comunidad a través del trabajo con familias. Estos programas, realizados en distintas comunidades como Barcelona, País Vasco o incluso, a nivel europeo, han obtenido como resultado la mejora de habilidades parentales

y, por consiguiente, un mayor bienestar en las relaciones entre padres y sus hijos adolescentes (Ramos et al., 2016).

Actualmente, existe una gran cantidad de programas de apoyo parental, pero la mayoría de ellos se implementan a nivel local, por lo que sólo puede participar un número reducido de familias. Aunque la mayoría de dichos programas atienden a todas las familias de una comunidad, hace poco más de una década que las intervenciones de apoyo a los padres han avanzado, incidiendo sobre todo en familias en riesgo de exclusión, puesto que no cuentan con los recursos suficientes para llevar a cabo su rol parental de forma adecuada (Goodson, 2014). Por tanto, los programas de apoyo a las familias se centran en que los progenitores aprendan a afrontar y gestionar los factores de riesgo psicosocial a los que se enfrentan y adquieran las estrategias parentales que mejoren las relaciones familiares, las cuales se ven afectadas por distintas condiciones sociales, económicas, políticas...

En suma, el papel activo de mediador en los programas de educación parental es fundamental. Es un puente de comunicación entre los participantes, a los que se les permitirá, en un clima agradable y de confianza, compartir experiencias que crearán la cohesión grupal. Asimismo, el mediador despliega sus competencias personales y sociales, las cuales transmitirá al grupo como herramientas útiles ante una confrontación.

La correcta comunicación, la expresión y gestión emocional, el conocimiento evolutivo de sus hijos y el conocimiento del conflicto serán algunos de los bloques que se trabajarán en grupo y que el mediador dinamizará. Esta figura es característica también por su capacidad de liderazgo, de forma flexible y participativa con el objetivo de fomentar la madurez tanto a nivel personal como grupal. La educación parental es una herramienta constructiva y muy poderosa para lograr un cambio de actitudes que generen una convivencia adecuada y, así, prevenir o saber cómo afrontar un conflicto.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

4.4.3. Objetivos

- General:

Prevención del conflicto y la promoción del desarrollo y de la convivencia familiar en la transición de los 14 a los 18 años mediante el ejercicio de una parentalidad positiva.

- Específicos:

- Promover vínculos afectivos, estables y sanos entre padres e hijos
- Fomentar relaciones educativas en la familia en las que se adquieran normas y valores para guiar flexiblemente el comportamiento de los hijos.
- Desarrollar un clima de comunicación en la familia que permita la prevención del conflicto y la promoción de la salud de todos sus miembros, a través de la escucha activa o diferentes estrategias de negociación.
- Crear y fortalecer habilidades parentales como factores de protección ante los posibles problemas de la adolescencia.
- Fomentar la autoeficacia en los progenitores con el uso de estrategias adecuadas para gestionar el estrés parental y familiar asociado al desarrollo de los hijos y de las tareas familiares.
- Impulsar procesos de cambio cognitivos, afectivos y de comportamiento en los padres que permitan su propio desarrollo emocional y la promoción de sus competencias parentales.

4.4.4. Contenido sesiones formativas

- 1) Características evolutivas de los menores:
 - Cómo son nuestros hijos dependiendo de la edad que tengan
- 2) Necesidad de atención, respeto, afecto y conocimiento:
 - Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos
- 3) Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental:
 - Cómo sentirnos bien y seguros como padres y madres
- 4) Autoestima y asertividad en los hijos:
 - Cómo conseguir que nuestros hijos se sientan bien y confíen en sí mismos y en nosotros
- 5) Comunicación asertiva (I): Escucha activa y empatía
 - Cómo escuchar y ponerse en el lugar de otro para entendernos mejor
- 6) Comunicación asertiva (II): Expresión de sentimientos y opiniones
 - Cómo expresarnos de manera positiva
- 7) Resolución de problemas (I): Apoyo parental
 - Cómo ayudar a nuestros hijos para que puedan resolver sus propios problemas
- 8) Resolución de problemas (II): Proceso de negociación y acuerdos
 - Cómo llegar a acuerdos con nuestros hijos
- 9) Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos
 - Cómo mejorar el comportamiento de nuestros hijos y fomentar su autorregulación con límites, normas y consecuencias

4.4.5. Plan de actividades

- Un programa para padres/madres llamado “ Educa en positivo: Programa de apoyo parental para familias con hijos adolescentes” que consta de 9 sesiones.

La duración estimada para cada sesión es de dos horas, estructurada cada una de la siguiente manera:

- Bienvenida a los participantes y preparación del espacio/material (5 min)

- Revisión de lo expuesto el día anterior e identificación de dificultades percibidas en la puesta en práctica de los contenidos del programa (20 min)
- Exposición teórica de nuevos contenidos referentes a cada sesión (20 min)
- Planteamiento y trabajo con habilidades parentales asociadas a los contenidos de cada sesión (60 min)
- Repaso de los contenidos trabajados en la sesión y síntesis de los puntos clave (5 min)
- Reflexión y puesta en práctica de los contenidos (5 min)
- Cierre de la sesión y despedida (5 min)

4.4.6. Metodología

La metodología que se propone para el desarrollo de las sesiones es activa, experiencial y participativa, basada en dinámicas de grupo. A través de esta pedagogía, los progenitores exponen sus experiencias, contrastan las suyas con las de sus compañeros y comparten sus puntos de vista. Esta cooperación entre iguales les permite aprender unos de otros, comunicando sus preocupaciones y sus estrategias (detectar las estrategias que ya ponen en marcha que ya son competencias en las que nos podemos apoyar para seguir mejorándolas) con el objetivo de que lleguen a percibir su realidad familiar con cierta perspectiva y que reafirmen su rol de padres y madres.

Todos los proyectos dirigidos a familias coinciden en que su finalidad es que los progenitores aprendan y/o mejoren sus competencias. Por esta razón, la metodología tiene un carácter psicoeducativo y socioeducativo, implementándose talleres que se basan en puesta en común de experiencias y estrategias intercalados con la exposición de información (Gómez, Muñoz y Haz, 2007).

En cuanto a la parte teórica, se pretende perseguir un aprendizaje significativo para después ponerse en práctica.

Se recomienda que participe en las sesiones formativas también un segundo profesional, quien se ocupará sobre todo del registro de la información desde una posición de observador participante. Los datos más relevantes referidos al progreso del programa y

de las actividades desarrolladas en él serán recogidos, lo que permitirá ajustarse más a las necesidades que demandan los participantes además de obtener una evaluación final más rica.

4.4.7. Programación de actividades: participantes y cronograma del proyecto

Para garantizar una adecuada calidad y cooperación en los talleres se sugiere un número de participantes entre 15-20.

Estos programas se ofrecen a todos los progenitores que deseen participar en ellos, aunque algunos se centran especialmente en aquellos que se encuentran en una situación de riesgo social, es decir, familias con ingresos insuficientes, pocas habilidades para gestionar sus vidas, con un modelo educativo inadecuado e incoherente para sus hijos, la utilización del castigo físico... (Rodrigo, 2016).

Se calcula que su actividad comprenderá desde septiembre de este año hasta marzo del año siguiente, destinándose un mes para la captación de familias y divulgación del programa (agosto), cinco meses de intervención con los conocimientos anteriormente mencionados (septiembre-enero) y, por último, dos meses de seguimiento (febrero-marzo) para comprobar la eficacia de dicha intervención.

Cada bloque educativo tendrá una duración de dos semanas con su propia autoevaluación antes de pasar al siguiente bloque, pudiéndose impartir 4 horas a la semana repartidas en dos días (lunes y miércoles, por ejemplo).

Se refleja en el siguiente cronograma la duración prevista para el desarrollo íntegro del programa:

Tabla 8. Cronograma de la implementación y desarrollo del proyecto

ACTUACIONES								
	Agt.	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	En.	Febr.	Mzo.
Captación y divulgación								
Evaluación inicial								
Intervención grupal:								
-Características evolutivas de los menores								
Autoevaluación sesión								
-Necesidad de atención, respeto, afecto y conocimiento								
Autoevaluación sesión								
-Autoestima y asertividad en el desarrollo de la función parental								
-Autoestima y asertividad en los hijos								
Autoevaluación sesión								
-Comunicación asertiva:								
Escucha activa y empatía								
Expresión de sentimientos y opiniones								
Autoevaluación sesión								
-Resolución de problemas:								
Apoyo parental								
Proceso de negociación y acuerdos								
Autoevaluación sesión								
-Disciplina para fomentar la autorregulación del comportamiento en los hijos								
Autoevaluación sesión								
Evaluación final								
Seguimiento y evaluación de seguimiento								

Fuente: Elaboración propia

4.4.8. Evaluación del proyecto

Se plantea una evaluación basada en una serie de dimensiones de análisis, pruebas con diferentes modalidades de respuesta y en las personas involucradas en el programa (participantes, profesionales...). Además, se analizan los efectos que ha tenido el programa en el ámbito familiar, profesional y del servicio y se ponen en marcha distintos tipos de evaluación en función de la fase en la que se lleva a cabo (evaluación inicial, de proceso, final y de seguimiento).

Primeramente, se explora el contexto familiar y social, las competencias y capacidades parentales, actitudes y comportamientos de los padres. Posteriormente, se analiza la calidad de la implementación del programa y del progreso del mismo desde la perspectiva de los participantes y también de los profesionales que lo imparten. Tras lo anterior, se evalúa la satisfacción de los participantes con el programa, así como el programa en sí mismo desde la perspectiva de los profesionales.

Asimismo, se propone un seguimiento consistente en una sesión quincenal durante dos meses mediante una sesión grupal y entrevistas individuales con los participantes con la intención de conocer el impacto del programa en los progenitores y sus hijos

Por tanto, hablamos de un programa muy completo en el que además de valorar sus efectos en el ámbito familiar en general y la evolución de las competencias parentales, se analiza también la calidad del proceso de ejecución y los cambios producidos en los profesionales.

En el cuadro que se expone a continuación, se muestran las distintas fases de la propuesta de intervención y los instrumentos que se usan en cada una de ellas:

Tabla 9. Evaluación e instrumentos de la propuesta de intervención

FASE	INTRUMENTOS	
EVALUACIÓN INICIAL	CONTEXTO FAMILIAR-SOCIAL	COMPETENCIAS PROFESIONALES
	-ESCALA DE APOYO PERSONAL Y SOCIAL (EDAPYS) -CUESTIONARIO DE VIDA COTIDIANA (CVC-HOME)	-CONOCIMIENTO SOBRE EL CALENDARIO EVOLUTIVO E INFLUENCIA PERCIBIDA (CCEIP) -ÍNDICE DE ESTRÉS PARENTAL (PSI-SF) -INVENTARIO DE PATERNIDAD ADULTO-ADOLESCENTE (AAPI-2) -CUESTIONARIO DE SENTIDO DE COMPETENCIA PARENTAL (PSOC)
EVALUACIÓN DEL PROCESO	ANÁLISIS DE LA SESIÓN	FIDELIDAD DE LA PROFESIÓN
	-AUTOEVALUACIÓN DE LA SESIÓN -DIARIO PERSONAL	-LISTA DE FIDELIDAD DEL VISITADOR: EVALUACIÓN
EVALUACIÓN FINAL	SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA	EVALUACIÓN DEL PROGRAMA
	-CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL USUARIO (CSQ-8)	-CUESTIONARIO SOBRE LA CALIDAD DEL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

		- AUTO-REGISTRO DE LOS PARTICIPANTES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS
SEGUIMIENTO	- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA BASADA EN AUTO-REGISTRO DE LOS PARTICIPANTES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	- PUESTA EN COMÚN Y DEBATE GRUPAL DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS - REFUERZO DE LAS ESTRATEGIAS APRENDIDAS

Fuente: Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

1. La formación en competencias parentales puede llegar a ser insuficiente. A pesar de que la parentalidad positiva es tenida en cuenta por las instituciones europeas y es apoyada por las políticas públicas, en materia de familia se hacen necesarias mayores intervenciones que aborden la prevención de los conflictos. Son numerosas las investigaciones que han demostrado la importancia de implementar estrategias de prevención, como la que se propone en este estudio, para la promoción de la salud de los adolescentes y sus familias.
2. A lo largo de todo el trabajo se exponen situaciones relacionadas con separaciones y divorcios, de familias en riesgo de exclusión, familias con un alto nivel de conflictividad por diversos factores... sin embargo, reconocemos en nuestro día a día una enorme dificultad para detectar la multitud de conflictos en nuestro entorno, latentes. Aprendemos a convivir con ellos sin ser tratados con la dedicación que merecen, sin estrategias de afrontamiento y con carencias en cuanto a las habilidades sociales. La sociedad necesita educación en competencias sociales, emocionales, de desarrollo familiar, organizativas o de gestión, entre otras.
3. Existe una mayor toma de conciencia acerca del buen trato en la infancia y se da una mayor importancia al respeto de los derechos de los menores. Por este motivo, surge la necesidad en los progenitores de recibir formación e información determinada sobre la crianza de sus hijos, así como, se hace necesario el apoyo comunitario para ofrecer a las familias los recursos y las expectativas de autoeficacia que les permitan desarrollar esas habilidades, empleándolas en su propio desarrollo y el de sus hijos.
4. Conyugalidad, paternidad y filiación son más que el mero cumplimiento de una serie de tareas; Implican el correcto desempeño afectivo, comunicativo y educativo que facilite la superación de los habituales conflictos que estallan precisamente a la hora de desempeñar tareas en la vida familiar y llevar a cabo

actividades como labores domésticas, acciones de cuidado, abastecimiento de las necesidades básicas, etc.

5. Queda demostrada mediante la revisión de los distintos programas de parentalidad positiva de nuestro país, la eficacia que supone la implementación de los PHP como programas socioeducativos destinados a padres para promover, además de la crianza positiva, la salud familiar. Dicha revisión confirma también los efectos inmediatos tangibles en estas categorías, así como el mantenimiento de dichos efectos positivos a nivel longitudinal, sin volver a los valores previos a la intervención.
6. Una de las sugerencias que la OMS pone de manifiesto es que las instituciones y los profesionales deben promover las intervenciones de apoyo parental desde la primera infancia para garantizar un adecuado desarrollo psicológico, físico y social de los menores. El incremento de problemas económicos como consecuencia de la crisis actual, aumentan el estrés parental, el mal comportamiento de los hijos y los conflictos familiares, por lo que este trabajo supone una oportunidad para difundir la eficacia de dichos programas, los cuales tienen un impacto positivo y duradero en la vida de las familias.
7. Es importante hacer un seguimiento posterior a la intervención para demostrar el impacto positivo del programa en las familias. El desarrollo de este y su buen funcionamiento es clave, pero si los cambios producidos no perduran en el tiempo, la intervención no habría tenido sentido. De este modo, para garantizar una buena participación después de la intervención, se plantean estrategias como que los participantes de ediciones anteriores celebren la primera presentación del programa en los años venideros o llevar a cabo reuniones semestrales para mantener el contacto entre las familias, que estas puedan seguir intercambiando experiencias y poder tener un seguimiento de su progreso.
8. La figura del mediador y su buena práctica es indispensable. Esta última surge tanto de una buena formación respecto a los contenidos de la intervención como de la dinamización de los grupos y el trabajo con las familias. El mediador es el

profesional idóneo para realizar las funciones que estos programas requieren, siempre y cuando sepa poner en práctica las técnicas propias de la mediación, adecuadas a la tipología de familias con las que va a trabajar y contribuir a la mejora de su convivencia.

9. Además, este programa de educación parental pretende abordarse desde una perspectiva de género, es decir, está hecho para promover la participación de ambas figuras educativas, que se apunten madres y también padres. El cambio de visión de la educación de los hijos de autoridad a responsabilidad requiere trabajar con los padres los roles familiares en cuanto a la crianza de sus hijos.

10. Los progenitores son un pilar fundamental para el desarrollo evolutivo de los adolescentes y, por este motivo, identificar y evaluar correctamente las competencias parentales es una tarea clave. Actualmente, son muy escasos los recursos y programas que impulsan la adquisición de estas competencias, por lo que con este trabajo se exigen más sistemas de evaluación para detectar la presencia o ausencia de competencias parentales y poner a disposición de toda la comunidad estos recursos, de forma gratuita, y convertirlos en un instrumento de prevención más generalizado.

11. Por último, se pretende dar otro enfoque a la mediación. Entenderla a partir de esta propuesta, más allá de un proceso y verla como una oportunidad de prevenir los conflictos o evitar que las consecuencias de estos sean irreversibles. Desde los valores y principios básicos que configuran la mediación, los programas de apoyo parental actúan teniendo en cuenta las necesidades de cada familia participante en relación con sus hijos, transmitiéndoles los conocimientos y estrategias más adecuadas en cada caso para un mayor éxito.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, M., Ramírez, B., Silva, A., Coffin, N., y Jiménez, M.L. (2009). La relación entre depresión y conflictos familiares en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 205-206.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012878005>
- Amorós, P., Mateos, A., Fuentes, N., Pastor, C., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Balsells, M. A., Martín, J. C. y Guerra, M. (2011). *Aprender Juntos, Crecer en Familia*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/198839/5.caracteriticas_del_programa_e_s.pdf/75aadf0e-174a-4c4c-a525-8000122dc44b
- Arias, F. y Bermejo, N. (2019). La coordinación de parentalidad y la toma de decisiones. *Revista de Mediación*, 12(1), 24-34.
<https://revistademediacion.com/articulos/la-coordinacion-de-parentalidad-y-la-toma-de-decisiones/>
- Ayuntamiento de Segovia (2009). *Información CEAS*. Concejalía de Servicios Sociales, Sanidad y Consumo. Recuperado en:
<http://www.segovia.es/index.php/mod.pags/mem.detalle/id.236/relcategoria.2599/area.23/seccion.40>
- Bartau, I., Maganto, J. y Etxeberría, J. (2001). Los programas de formación de padres: una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), 1-17.
<https://doi.org/10.35362/rie2513007>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 41(1), 1-103.

<http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>

Beck, J. (2000) *Terapia cognitiva, conceptos básicos y profundización*. Ed Gedisa. Barcelona, España.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114(3), 413-434.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413>

Benzies, K. y Mychasiuk, R. (2008). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child&Family Social Work*, 14(1), 103-114.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x>

Bernal, A., y Sandoval, L. (2013). La parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar. *Estudios sobre educación*, 25, 133-149.

<https://hdl.handle.net/10171/34728>

Bernal, T., (2012). *La mediación en escena*. EOS Psicología Jurídica. Madrid.

Bonds, D. D., Gondoli, D. M., Sturge-Apple, M. L. y Salem, L. N. (2002). Parenting stress as a mediator of the relation between parenting support and optimal parenting. *Parenting: Science and Practice*, 2(4), 409 - 435.

https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327922PAR0204_04

Borrell A., Jordan, D., Mullet, J., Klein, P., Klein, R., Nguyen, H., Rosenow, D., Hammer, G. y Henzell, R. (2012). En Acquah G (Eds.), *Principles of plant genetics and breeding*, 2nd Ed. Oxford: Wiley-Blackwell, John Wiley y Sons, 285-289.

Boutin, G y Durning, P. (1997): *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.

- Brock, G., Oertwin, M. y Coufal, J. (1993): Parent Education: Theory, research, and practice. En M. E. Arcus, J.D. Schvaneveldt y J.J. Moss (Eds.), *Handbook of Family Life Education. The practice of Family Life Education*, 2, 87-114. Newbury Park:Sage.
- Cabrera, V. E., Guevara, I. P. y Barrera, F. B. (2006). Relaciones maritales, relaciones paternas y su influencia en el ajuste psicológico de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(2), 115-126.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890211>
- Capano-Bosch, A., González-Tornaría, M. L., Navarrete, I. y Mels, C. (2018). Del castigo físico a la parentalidad positiva: Revisión de programas de apoyo parental [en línea]. *Revista de Psicología*, 14(27), 125-138.
<https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1612>
- Capulín, R., Otero, K. Y. y Reyes, R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(3), 219-228.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Cataldo, C. (1991): *Aprendiendo a ser padres: conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid: Visor.
- Cava, M. J., Martínez, B. y Moreno, D. (2013) Violencia escolar entre iguales. En Musitu, G. (Coord.) *Adolescencia y familia. Nuevos retos en el siglo XXI* (64-85). México: Trillas.
- Cervel, M. (2005). Orientación e Intervención familiar. *Revista Educación y Futuro*, 13.
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=2239633&orden=75354
- Coletti, M. y Linares, J. (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática: la experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona: Paidós Terapia Familiar.
- Consejo de Europa. (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

<https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>

Costa, N. M., Weems, C. F., Pellerin, K. y Dalton, R. (2006). Parenting stress and childhood psychopathology: An examination of specificity to internalizing and externalizing symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(2), 113-122.
<https://doi.org/10.1007/s10862-006-7489-3>

Crouch, J. L. y Behl, L. E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse & Neglect*, 25(3), 413-419.
[https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00256-8](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00256-8)

Cummings, M. y Davies, T. (2002). Effects of marital conflict on children: recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 31-63.
<http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00003>

De Haan, L., Hawley, D. y Deal, J. (2002). Operationalizing family resilience: A methodological strategy. *The American Journal of Family Therapy*, 30, 275-291.
<https://doi.org/10.1080/01926180290033439>

De Jorge, M.E., Sánchez, P. y Álvarez, M.I. (2012). *Familia y Educación. Guía para Escuelas de Padres y Madres Eficaces*. Región de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000269.

Fariña, F., Pérez-Lahoz, V., Vázquez M. J., y Seijo, D. (2017). Clima familiar y coparentalidad en familias con ruptura de pareja. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 5, 295-298.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2782>

FEYTS (s.f.). Guía docente: Trabajo de Fin de Grado (Máster en Mediación y Resolución de Conflictos Extrajudiciales). Material no publicado. Recuperado de: <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.02.mastersoficiales/2.02.01.ofertaeducativa/detalle/Master-en-Mediacion-y-Resolucion-Extrajudicial-de-Conflictos/>

Flores, J. y Luzuriaga, R. (2019). Prácticas parentales e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. Un estudio correlacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 93-106.

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1371>

Gámez-Gaudix, M., Straus, M., Carroble, J., Muñoz-Rivas, M. y Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: The moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22(4), 529-536

https://www.researchgate.net/publication/47660409_Corporal_punishment_and_long-term_behavior_problems_The_moderating_role_of_positive_parenting_and_psychological_aggression

Garaigordobil, M. (2001b). *Evaluación del programa “Una sociedad que construye paz”*: Informe de la investigación. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social. Gobierno Vasco. España.

https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/documentacion/informe_maitegaraigordobil/es_informe/adjuntos/Informe%20Final.pdf

Goldsteen, K. y Ross, C. E. (1989). The perceived burden of children. *Journal of Family Issues*, 10(4), 504-526.

<https://doi.org/10.1177%2F019251389010004005>

Gómez, E y Kotliarenco, M.A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-132.

<https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/17112>

- Gómez, E., Muñoz, M. y Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención, *Psyche*, 16, 43-54.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200004>
- González, M. L., Vandemeulebroecke, L. y Colpin, H. (2001). *Pedagogía Familiar. Aportes desde la teoría y la investigación*. Montevideo: Trilce.
- Goodson, B. (2014). Programas de Apoyo Parental y Resultados en los Niños. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. E.E U. U: Abt Associates Inc, 3ªed.
<https://www.encyclopedia-infantes.com/habilidades-parentales/segun-los-expertos/programas-de-apoyo-parental-y-resultados-en-los-ninos>
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gracia, E., Lila, M. y Musitu, G. (2005) Rechazo parental y ajuste psicológico y social de los hijos. *Salud mental*, 28(2), 73- 81. Instituto mexicano de psiquiatría Ramón de la Fuente. México.
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58222807.pdf>
- Gutiérrez-Rubí, A. (2019). *Política lenta. El Periódico*.
<https://www.elperiodico.com/es/opinion/20190624/politica-lenta-articulo-opinion-antoni-gutierrez-rubi-7515437>
- Hausser-Cram, P., Krauss, M. y Kersh, J. (2009). Adolescents with developmental disabilities and their families. En R.M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 1, 589-61. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hawley, D. (2000). Clinical implications of family resilience. *The American Journal of Family Therapy*. 28(2), 101-116.
<https://doi.org/10.1080/019261800261699>
- Hawley, D. y De Haan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life-span and family perspectives. *Family process*, 35(3), 283–298.

<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00283.x>

Hidalgo, M. V., Menéndez, S., López, I., Sánchez, J., Lorence, B. y Jiménez, L. (2007). *Programa de Formación y Apoyo Familiar. Una intervención desde los servicios sociales de Sevilla con familias en situación de riesgo psicosocial*. Universidad de Sevilla.

<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74225/Formaci%C3%B3n%20y%20Apoyo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hutchings, J., Pye, K., Bywater, T. y Williams, M. (2020). La evaluación de la viabilidad del programa para la mejora de las habilidades parentales Incredible Years School Readiness. *Psychosocial Intervention*, 29(2), 83-91.

<https://dx.doi.org/10.5093/pi2020a2>

Ibáñez-Martín, J.A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. Participación educativa. *Ministerio de Educación*, 4(6), 19-28.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20411>

Instituto Nacional de Estadística (2018). *Instituto Nacional de Estadística (INE)*. Madrid: INE.

Jarvis, P. A. y Creasey, G. L. (1991). Parental stress, coping, and attachment in families with an 18-month-old infant. *Infant Behavior & Development*, 14(4), 383–395.

[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(91\)90029-R](https://doi.org/10.1016/0163-6383(91)90029-R)

Jiménez, L. y Hidalgo, V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.

<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/600/446>

Kalil, A. (2003). *Family resilience and good child outcomes: A review of the literature*. Centre for Social Research and Evaluation. Ministry of Social Development: New Zealand.

<https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/archive/2003-family-resilience-good-child-outcomes.pdf>

Kumpfer, K.L., Orte, C., March, M.X., Ballester, L., Touza, C., Fernández, C., Oliver, J.L., Fernández, M.C. y Mestre, L. (2006). *Programa de competencia familiar: Manual de implementación del formador y de la formadora* (2ª edición). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

<http://www.prevencionbasadaenlaevidencia.net/index.php?page=ficha043>

Landau, J. (2007). Enhancing resilience: Families and communities as agents for change. *Family Process*, 46(3), 351-365.

<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2007.00216.x>

Lavee, Y., Sharlin, S. & Katz, R. (1996). The effect of parenting stress on marital quality. *Journal of Family Issues*, 17(1), 114-135.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/019251396017001007>

López, M. (2018). *Diseño de un Protocolo y un Centro de Recursos On-line para la promoción de la parentalidad positiva como herramienta para la Protección del Menor dentro de los Puntos de Encuentro Familiar*. Universidad de Valladolid.

<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/32818>

Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Hand book of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 4, 1-101. New York: Wiley.

Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000): *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.

McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A., Forehand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C. y Zens, M. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence*, 22(4), 187-196.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10896-007-9070-6>

Martín, J., Máiquez, M. L., Rodrigo M. J., Byrne, S., Rodríguez Ruiz, B. y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 121-133.

<https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a4>

Martín, J.C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M.J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29(3), 886-896.

<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>

Martínez-González, R. A. (2009). *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4631

McCubbin, H. L. y Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. En H. L. McCubbin, M. B. Sussman y J. M. Patterson (Eds.), *Social stress and the family: Advances and developments in family stress theory and research*, 7-37. New York: The Haworth Press.

https://doi.org/10.1300/J002v06n01_02

McCubbin, M. A. y McCubbin, H. I. (1989). Theoretical orientations to family stress and coping. En C. R. Figley (Ed.), *Treating stress in family*, 3-43. New York: Brunner/Mazel.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=3B1DFNWxvhcC&oi=fnd&pg=PA3&ots=gsRqQCTduH&sig=0ujTBa6IWhVhJpSKZaOiaYTeN-A&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

McCubbin, M.A., Balling, K., Possin, P., Friedrich, S. y Bryne, B. (2002). Family resiliency in childhood cancer. *Family relations*, 51, 103-111.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00103.x>

McKee, L., Roland, E., Coffelt, N., Olson, A., Forehand, R., Massari, C., Jones, D., Gaffney, C. y Zens, M. (2007). Harsh Discipline and Child Problem Behaviors: The Roles of Positive Parenting and Gender. *Journal of Family Violence*, 22 (4), 187-196.

<http://dx.doi.org/10.1007/s10896-007-9070-6>

Mejía, S. (2001). *Patrones de crianza y maltrato infantil*. Haz Paz: Política Nacional de construcción de paz y convivencia familiar. Módulo 7. Consejería presidencial para la Política social. Colombia: Ed. Legis.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015). *Plan Integral de Apoyo a la Familia 2015-2017*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

<https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/FAMILIAS/homefamilias.htm>

Minuchin, S. y Fishman, H.C. (2004). *Técnicas de Terapia Familiar*. Buenos Aires: Paidós Terapia Familiar.

Montero Lorenzo, A. (2019). *Afrontamiento de los conflictos familiares. Ser emocionalmente inteligentes* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Salamanca].

https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/139880/TFM_Montero_Conflictos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno C., Del Barrio, M. y Mestre, V. (1996). Acontecimientos vitales y depresión en adolescentes. *Iber Psicología* 1, 15-28.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80527306>

Navarro, J. y Beyebach, M. (1995). *Avances en Terapia Familiar Sistémica*. Buenos Aires: Paidós Terapia Familiar.

Olfson, M., Blanco, C., Wag, S., Laje, G. y Correll, C. (2014). National trends in the mental health care of children, adolescents, and adults by office-based physicians. *JAMA Psychiatry*, 71, 81-90.

<https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2013.3074>

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente. *Anuario de Psicología*, 37(3), 209-223.

<https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61838>

Oliva, A., Hidalgo, V., Martín, D., Parra, A., Ríos M. y Vallejo, R. (2007). *Apoyo a Madres y Padres de Adolescentes*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Salud.

<http://hdl.handle.net/10668/546>

Olson, D. H. (1997). Family stress and coping: A multisystem perspective. En S. Dreman (Ed.), *The family on the threshold of the 21st century*, 259-280. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Organización Mundial de la Salud y Sociedad Internacional para la prevención del maltrato y el abandono de los niños (2006). *Prevención del maltrato infantil: Qué hacer y cómo obtener evidencias*.

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf

Otero, O. (1990): Orientación familiar y orientadores familiares. En V. García Hoz (Dir.), *La educación personalizada en la familia (Tratado de Educación Personalizada, 7*, 349-373. Madrid: Rialp.

Patterson, J. M. (1988). Families Experiencing Stress: The Family Adjustment and Adaptation Response Model. *Family System Medicine*, 5, 202-237.

<http://dx.doi.org/10.1037/h0089739>

Patterson, J. (2002a). Integrating Family Resilience and Family Stress Theory. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 349-360.

<https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00349.x>

Patterson, J. (2002b). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246.

<https://doi.org/10.1002/jclp.10019>

Patterson, J. y Garwick, A. (1994). Levels of meaning in family stress theory. *Family Process*, 33(3), 287-304.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1545-5300.1994.00287.x>

Pérez, MJ, Echauri, M., Ancizu, E., et al. (2006). *Manual de educación para la salud*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

<https://www.navarra.es/NR/rdonlyres/049B3858-F993-4B2F-9E33-2002E652EBA2/194026/MANUALdeeducacionparalasalud.pdf>

Polanczyk, G., Salum, G., Sugaya, L.S, Caye, A. y Rohde, L.A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.

<https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>

Quiñones, O. y Mole, A. (2019). Eficacia de un programa psicoeducativo para el desarrollo de competencias parentales en madres y asistentes familiares. Aldeas Infantiles Sos, Guinea Ecuatorial, 2019. *Revista cubana de psicología*, 3(3), 99-113.

<http://www.psicocuba.uh.cu/index.php/PsicoCuba/article/view/46>

Ramírez, M. (2007). Los padres y los hijos: variables de riesgo. *Educación y Educadores*, 10(1), 27-37.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360399>

Ramos, P., Vázquez N., Pasarín M., et al., (2016). Evaluación de un programa piloto promotor de habilidades parentales desde una perspectiva de salud pública. *Gaceta Sanitaria*, 30(1), 37-42.

<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.08.008>

Rice, F., Harol, G., Shelton, K. y Thapar, A. (2006). Family Conflict Interacts With Genetic Liability in Predicting Childhood and Adolescent Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 841-848.

<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000219834.08602.44>

Rodrigo, M. J., Capote, C., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Rodríguez, G., Guimerá, P. y Peña, M. (2000). *Programa Educar en Familia*. Consejería de Familia e Igualdad de Oportunidades. Valladolid: Junta de Castilla y León.

<http://www.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/Plantilla100DetalleFeed/1246991411473/Publicacion/1284337729286/Redaccion>

Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Byrne, S., Rodríguez, B., Martín, J.C., Rodríguez, G. y Pérez, L. (2008). *Programa domiciliario Crecer Felices en Familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover el desarrollo infantil*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/2012_JCYL_PROGRAMA_DOMICILIARIO_Crecer_Felices_en_Familia.pdf

Rodrigo, M. J., Máiquez, M.L., Martín, J. C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M. A. y Rodríguez, B. (2010). *Programa Vivir la adolescencia en familia. Programa de apoyo psicoeducativo para promover la convivencia familiar*. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.

https://www.academia.edu/34915010/Vivir_la_adolescencia_en_familia_Programa_de_apoyo_psicoeducativo_para_promover_la_convivencia_familiar

Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). La familia como contexto y la familia en contexto. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y Desarrollo Humano*, 25-44. Madrid: Alianza.

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J. C. (2010a). *Parentalidad: favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.

<http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>.

- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010b). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/eduParentalRecEducativo.pdf>
- Rodrigo, M.J (2016). Quality of implementation in evidence based positive parenting programs in Spain introduction to the special issue. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 63-68.
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.02.004>
- Rodríguez, C. y Green, A. (1997). Parenting stress and anger expression as predictors of child abuse potential. *Child Abuse Negligence*, 21(4), 367-377.
[https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(96\)00177-9](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(96)00177-9)
- Rodríguez, I. y Aguayo, L. (2017). Una revisión sistemática de la eficacia de los programas de entrenamiento a padres. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2),85-101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152556001>
- Rogers, S. J. y White, L. K. (1998). Satisfaction with parenting: The role of marital happiness, family structure, and parents' gender. *Journal of Marriage and Family*, 60(2), 293-308.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/353849>
- Rondón, L.M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. En I Congreso Internacional de Mediación y Conflictología. *Cambios y perspectivas para el siglo XXI*, 81-94. Sevilla: UNIA.
- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse and Neglect*, 31(3), 205–209.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.001>
- Rygaard, P.N. (2008) *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Sánchez, J. (2013) Evolución de la dinámica familiar en contextos de riesgo: Efectos de un programa sistémico. En *Psicogente*, 16(29), 184-196.
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/374/359>

Save the Children (2019). *Más me duele a mí. El maltrato que se ejerce en casa*.
<https://www.savethechildren.es/notasprensa/save-children-calcula-que-en-espana-mas-del-25-de-ninos-y-ninas-han-sido-victima-de>

Tavoillot, H. (1982): Educación familiar y educación escolar. En G. Avancini, *La pedagogía en el siglo XX*, 263-273. 3ª ed. Narcea, Madrid.

Teti, D. M., Nakagawa, M., Das, R. y Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: Relations among social interaction, parenting stress, and mother's sorts of the Attachment Q-Set. *Developmental Psychology*, 27(3), 440-447.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.440>

Torío, S., Peña, J., Inda, M., Fernández, C. y Rodríguez, C. (2015). Evaluation of the Building Everyday Life positive parenting programme. *Journal of Children's Services*, 10(2), 173-184.
<http://dx.doi.org/10.1108/JCS-07-2014-0035>

Torío, S. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*. 20(1) 62-70.
<http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/5293>.

Torío, S., Peña, J. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación*, 20, 151-178.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71805/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf;jsessionid=67FE46BBAC5D2C42B592BEFBEEA0B5CA?sequence=1

Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Herder

- UNAF (2019). *¿Quiénes somos?* [Online]. Disponible en: <https://unaf.org/conocenos/> (20 de junio de 2021)
- Urra, J. (1993). Confluencia entre psicología y derecho. En Urra, J. y Vazquez, B. *Manual de psicología forense*. Madrid: Siglo XXI.
- Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *Revista du REDIF*, 1, 12-22.
https://www.academia.edu/33290257/La_familia_concepto_cambios_y_nuevos_modelos
- Vázquez, N. (2015). *Evaluación de la efectividad de un programa comunitario de parentalidad positiva. Perspectiva desde los determinantes sociales de la salud* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98629/1/NVA_TESIS.pdf
- Vila, I. (1998): Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, 501-519. Madrid: Alianza Editorial.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia Familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Willinger, U., Diendorfer-Radner, G., Willnauer, R., Jorgl, G. y Hager, V. (2005). Parenting stress and parental bonding. *Behavioral Medicine*, 31(2), 63-69.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/BMED.31.2.63-72>
- World Health Organization (2005). *Mental Health: Facing the Challenges, building solutions*. Ginebra: WHO.

World Health Organization (2013). *Mental health action plan 2013-2020*.
[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/89966/1/9789241506021_eng.pdf]

Zaidman-Zait, A. (2008). Everyday problems and stress faced by parents of children with cochlear implants. *Rehabilitation Psychology*, 53(2), 139-152.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0090-5550.53.2.139>