



Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia¹

Carmen Orte Socias², Lluís Ballester Brage³, Belén Pascual Barrio⁴, Maria Antònia Gomila Grau⁵, Joan Amer Fernández^{6*}

Recibido: Octubre 2016 / Evaluado: Noviembre 2016 / Aceptado: Diciembre 2016

Resumen. Los programas de educación familiar trabajan con las habilidades parentales, comunicativas, relacionales y organizativas para fomentar el cambio social positivo. Se trata de unos programas donde el rol de los formadores es clave para implicar y motivar a las familias en los procesos de aprendizaje. En el presente artículo se investigan las características de los formadores, para identificar los factores de éxito de su trabajo durante las implementaciones. Se han llevado a cabo entrevistas y grupos de discusión con diferentes formadores del Programa de Competencia Familiar, una experiencia de trabajo socioeducativo con familias. Los resultados apuntan la importancia de las habilidades específicas con padres y con hijos, el rol de la experiencia y el peso de las habilidades comunicativas y de gestión del grupo. Las principales conclusiones señalan que los formadores, a través de la participación en el programa, valoran la necesidad de mejorar su formación y entrenamiento, así como también reconocen el efecto positivo del trabajo en equipo.

Palabras clave: Educación familiar; prevención; formación de formadores; educación social.

[en] Skills of trainers in the Family Competence Program, an evidence-based program of family life education

Abstract. Family life education programs work with skills in parenting, communication, relationships and organization to promote positive family change. These are programs in which the role of facilitators is key to engage and motivate families in learning processes. In the current article, the characteristics of the trainers are studied, in order to identify the factors of success of their work in the implementations. Interviews and focus groups have been undertaken with several facilitators of the Family Competence Program, an experience of socio-educational work with families. Results underpin the importance of specific skills with parents and with children, the role of experience and the relevance of communication

¹ Artículo enmarcado en el proyecto de investigación “Adaptación cultural del Strengthening Families Program 12-16. Propuesta de educación familiar basada en evidencia para familias en dificultad social y con hijos adolescentes”, referencia EDU2013-42412-R del Ministerio de Economía y Competitividad. También ha contado con financiación de CaixaProInfancia-La Caixa (proyecto “Aplicación Programa de Competencia Parental”).

² Universitat Illes Balears (España).

E-mail: carmen.orte@uib.es

³ Universitat Illes Balears (España).

E-mail: lluis.ballester@uib.es

⁴ Universitat Illes Balears (España).

E-mail: belen.pascual@uib.es

⁵ Universitat Illes Balears (España).

E-mail: ma.gomila@uib.cat

^{6*} Universitat Illes Balears (España).

E-mail: joan.amer@uib.cat

Autor de contacto

and group management skills. Main conclusions highlight that facilitators, after their participation in the programme, consider improving their training and they underscore the positive effect of team-working. **Keywords:** Family education; prevention; training of trainers; community education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Población de estudio. 2.2. Instrumento. 2.3 Procedimiento. 3. Resultados. 3.1. Autoevaluación de puntos fuertes y puntos débiles. 3.2. Las competencias necesarias de acuerdo con la experiencia de los formadores. 3.3. Experiencia vs formación específica de los formadores. 4. Discusión y conclusiones. 5. Agradecimientos. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Orte Socias, C.; Ballester Brage, L.; Pascual Barrio, B.; Gomila Grau, M.A.; Amer Fernández, J. (2018). Las competencias de los formadores en el Programa de Competencia Familiar, un programa de educación familiar basado en la evidencia. *Revista Complutense de Educación*, 29 (3), 35-52.

1. Introducción

La trayectoria de los formadores en el trabajo educativo con familias es un factor importante para una adecuada implementación (Turner y Sanders, 2006). En el terreno de las habilidades, las capacidades comunicativas, habilidad para gestionar grupos, manejar conflictos y habilidad para implicar a las familias participantes en el programa influyen de manera determinante en el buen funcionamiento de éste (Torío, Fernández e Inda, 2016). Y una buena comprensión e identificación con los objetivos del programa, así como de la teoría del cambio inherente a éste, facilitan una mayor calidad en la aplicación de los contenidos (Shapiro, Prinz y Sanders, 2012). Para ello es también necesario de manera previa un buen conocimiento de cómo funciona el cambio en las familias.

En España los programas de trabajo educativo con familias, basados en la evidencia, y orientados a la potenciación de las habilidades familiares, tienen un recorrido incipiente. Se trata de programas con manuales didácticos, formación de formadores y evaluación de proceso y resultados. Se pueden destacar los programas de Familias en Positivo (Rodrigo, 2016), el Programa de Competencia Familiar (Orte, Ballester, March, Amer, Vives, y Pozo, 2015), el Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales (Martínez, Rodríguez, Álvarez y Becedóniz, 2016) o el Programa de corresponsabilidad familiar (Torío, Peña, Inda, Fernández y Rodríguez, 2015), entre otros. A nivel europeo, se pueden señalar las distintas adaptaciones del programa *Strengthening Families Program* para el Reino Unido, Irlanda, Polonia, Italia, Suecia, Alemania, Grecia y Holanda (Kumpfer, Pin-yuchon, Teixeira y Whiteside, 2008; Kumpfer, Xie y O'Driscoll, 2012; Orte y Amer, 2014).

El Programa de Competencia Familiar (PCF) es la adaptación cultural española del programa basado en evidencia *Strengthening Families Program* (SFP) (Kumpfer y DeMarsh, 1985; Kumpfer, DeMarsh y Child, 1989). Este programa de prevención de riesgos, de tipo selectivo y multicomponente, fue originalmente diseñado para reducir la influencia de los factores de riesgo familiares en los hijos de personas drogodependientes, así como para reforzar los factores de protección al consumo de drogas y otras conductas problema. La agencia gubernamental norteamericana

Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA) lo clasifica de programa modelo, a partir de criterios que incluyen la fidelidad en la implementación del programa, las evaluaciones de proceso, la medición de los cambios comportamentales y la validez de las técnicas de medida. Los objetivos y contenidos del programa asignan un rol central a la comunicación familiar para una mejor dinámica familiar y unas mejores relaciones padres-hijos (Orte, Ballester, March, Amer, Vives, y Pozo, 2015), teniendo en cuenta el papel de los padres en las decisiones futuras de los hijos en relación al inicio en el consumo de sustancias (Ebersole, Miller-Day, y Raup-Krieger, 2014). La población diana son familias en situación de riesgo (con hijos adolescentes entre 12 y 16 años), porque tienen algún padre consumidor o porque las características familiares pueden inducir a comportamientos adictivos o antisociales. Más específicamente, el programa persigue mejorar las relaciones familiares, aumentar las habilidades parentales, mejorar las competencias sociales de los hijos y reducir o prevenir el consumo de alcohol y drogas. Además, el planteamiento del programa se enmarca en la perspectiva de la educación para la resiliencia (Muñoz y De Pedro, 2005) y de la educación para la salud (Azorín, 2016).

Como decíamos, las habilidades y la experiencia de los formadores, por un lado, y las características de los programas, por otro, son aspectos considerados en la investigación sobre el rol de los formadores en los programas de educación y prevención familiar. Es recomendable que los formadores tengan disponibilidad para formarse en primer lugar (formación de formadores) y sean receptivos a la supervisión. En este sentido, Turner, Nicholson y Sanders (2011) subrayan que, para una mayor confianza de los formadores en las capacidades de trabajo con familias, se debe promover la formación en habilidades personales y relacionales y la responsabilidad en el aprendizaje. En cuanto a las características de los programas, un aspecto importante es la adherencia a los contenidos. Breitenstein et al. (2010) determina que la adherencia influye en la implicación y participación familiar. En relación al peso de los distintos factores explicativos del perfil adecuado de los formadores, habitualmente los formadores ponen el acento en la experiencia mientras que los investigadores académicos subrayan el papel de la formación en el programa que se va aplicar (Orte, Ballester, Amer y Vives, 2014). De los distintos factores mencionados, en el presente artículo se pone el acento en las habilidades y competencias que deben poseer los formadores, así como el papel de la experiencia en el trabajo con familias.

En este artículo se estudian las aportaciones de los formadores que han participado en cuatro aplicaciones del Programa de Competencia Familiar 12-16 que tuvieron lugar entre octubre de 2015 y enero de 2016 en diferentes municipios de la isla de Mallorca (Baleares). Se trata de cuatro aplicaciones con familias en dificultad social e hijos en edad adolescente. Dos de las aplicaciones se llevaron a cabo con los servicios sociales de los ayuntamientos de Inca y Lluçmajor. En ambos casos, los formadores eran los mismos profesionales de servicios sociales. En otras dos aplicaciones, en el barrio del Polígono de Levante de Palma y en la zona turística de Can Pastilla (Playa de Palma), se trabajó con entidades del tercer sector (Patronat Obrer y Grup d'Educadors de Carrer-GREC). Los formadores eran mitad trabajadores de estas entidades y mitad voluntarios o investigadores de la Universidad de las Islas Baleares. Estas dos últimas aplicaciones contaron con financiación del programa CaixaProInfancia de La Caixa.

El objetivo general del artículo es conocer qué habilidades deben poseer los formadores para garantizar la calidad de la implementación en un programa de

prevención familiar basado en la evidencia. A partir de este objetivo general, se despliegan los siguientes objetivos específicos: i) conocer la autoevaluación que llevan a cabo los formadores en su papel de agentes de cambio con las familias, especialmente en referencia a sus habilidades; ii) identificar qué competencias consideran que deben dominar en su trabajo con familias; iii) identificar qué competencias son las idóneas para formar a los padres y para formar a los hijos; iv) analizar qué papel juega la experiencia de los formadores en el desarrollo de su acción educativa.

2. Método

Con el objetivo de conocer el valor que dan a la experiencia, a la formación y a las competencias de los formadores en los programas de prevención familiar, se han llevado a cabo 13 entrevistas realizadas previamente a las aplicaciones del programa y 4 grupos de discusión realizados una vez finalizadas éstas. No hay selección de casos, se consideran todos los sujetos que participan en 4 aplicaciones del Programa de Competencia Familiar (PCF).

2.1. Población de estudio

Los trece profesionales entrevistados (76.9% mujeres y 23.1% hombres) son de diferentes disciplinas (38.4% trabajadores sociales, 23.1% pedagogos, 23.1% psicólogos sociales y 15.4% educadores sociales). En cuanto a la experiencia, un 61.5% sólo tienen experiencia o con chicos o con padres por separado; un 15.4% tienen experiencia en intervención con familias y un 15.4% con el programa de PCF en particular. Un 69.2% trabajan en servicios sociales, un 15.4% en entidades y un 15.4% son otros perfiles (alumnos colaboradores, voluntarios...). Referente a las aplicaciones concretas donde trabajaron, el 46.1% trabajó como formador en Inca, el 23.1% trabajó en S'Arenal de Lluçmajor, un 15.4% en la aplicación con la entidad Patronat Obrer y un 15% en la aplicación en la Playa de Palma. Las 13 personas fueron entrevistadas antes de la aplicación del programa y después de la formación previa. Estas mismas 13 personas fueron las participantes de los 4 grupos de discusión celebrados al final de la aplicación del programa.

2.2. Instrumento

A partir de los objetivos planteados se estructura un guión para las entrevistas y los grupos de discusión. Este guión es utilizado también como árbol de contenidos para el posterior análisis. Los ítems incluidos en el guión son los siguientes: autoevaluación o autodiagnóstico de puntos débiles y puntos fuertes en su papel de formadores del programa; competencias del formador para trabajar con familias, para trabajar con padres y para trabajar con hijos; efectos en hijos y en padres; estilo educativo; evaluación del curso de formación (contenidos, estructura, habilidades y dinámicas); expectativas; papel de la experiencia; y valoración de participar en el programa.

Cuadro 1. Guión del grupo de discusión y entrevista

ENTREVISTA (PRE)
Experiencia profesional general / con familias / adultos / adolescentes
Competencias clave de un formador para trabajar con: familias / padres-madres / hijos-hijas
Estilo educativo como formador
Aportaciones del curso de formación
Capacitación del curso de formación para llevar a cabo el PCF
Influencia del curso sobre las competencias profesionales
Trabajo previo de las técnicas aplicadas en el programa
Expectativas en relación a su tarea como formadores
Propuestas de mejora de la formación
GRUPO DE DISCUSIÓN (POST)
Cumplimiento de expectativas sobre la participación en el programa
Valoración de la experiencia
Habilidades utilizadas en el programa
Problemáticas/incidentes durante las sesiones: formas de resolverlos
Cohesión de grupo: vínculo con los participantes
Percepción de cambios en actitudes y conducta de los participantes
Valoración del rol como formador
Valoración de la aplicación del programa
Valoración del programa
Propuestas de mejora de la formación recibida

De los diferentes ítems planteados, se ha estructurado especialmente el análisis de los resultados alrededor de cuatro de estos aspectos: la autoevaluación de debilidades y fortalezas, las competencias, la experiencia y la evaluación del curso de formación.

2.3. Procedimiento

La propuesta metodológica utilizada es cualitativa, concretamente de análisis de contenido. Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabadas y posteriormente transcritas, siguiendo los estándares para estos procedimientos (Ballester, Nadal y Amer, 2014). Para el vaciado, se clasifica el contenido de las transcripciones mediante el programa NVIVO11 de análisis cualitativa de datos. La información recogida se categoriza a partir de los temas que aparecen en las respuestas de las personas protagonistas entrevistadas. Las preguntas del guión de las entrevistas y los grupos de discusión estructuran las categorías previas, mientras que, aquellas informaciones que van más allá de las preguntas planteadas al guión, se recogen como categorías emergentes.

3. Resultados

La calidad de la implementación e implicación de las familias en el programa se relaciona con las competencias de los formadores. El estudio plantea como objetivo general conocer la percepción que los formadores tienen en cuanto a las habilidades que éstos deben tener para garantizar la calidad de la implementación en el Programa de Competencia Familiar. De acuerdo con ese objetivo, el análisis de resultados se realiza sobre la base de la autoevaluación que hacen los formadores de su experiencia, de las competencias que consideran que requiere el formador para implementar este programa y de la influencia que tiene la formación específica y la experiencia previa en la tarea del formador.

3.1. Autoevaluación de debilidades y fortalezas

El análisis muestra una clara diferencia entre aquellos discursos que giran en torno a la dificultad de trabajar en un programa manualizado y aquellos otros que valoran las posibilidades que éste ofrece. Se detecta una posible relación entre la adherencia al programa y el grado de aceptación del marco teórico y la filosofía del programa. Aquellos formadores más reticentes al modelo formativo muestran mayores dificultades para la aplicación de las actividades y confían menos en los buenos resultados del programa, destacando más lo que no funciona que aquello que el programa promueve.

A veces de la teoría al ejercicio práctico... A veces no se entendía el objetivo de la actividad. Como que quedara desvinculada la teoría de la actividad. Habíamos hecho la sesión de los padres y los hijos (yo te digo, tu me dices) y nos costó relacionarlo con el contenido de la sesión. Como si no hubiera quedado fluido el sentido de la actividad. Igual, hacer una breve explicación... Se lo pasaron bien pero a nosotras nos quedó la sensación de que había quedado algo... (POST_GD_IN)

Y luego lo de cortar a la gente y redirigir creo que se me da bien, pero a veces me cuesta mucho, es decir se me da bien pero a mí personalmente me cuesta, lo hago, pero lo hago en contra de mis principios, porque para mí es un principio básico que cuando alguien esté contando algo no cortarle. De hecho aquí mis citas son de 45 minutos y yo nunca estoy 45 minutos, porque si la persona me está contando algo yo soy incapaz de cortarle. (PRE_TS_IN_M1A)

Quienes aceptan la estructura y contenidos del programa, muestran mayor confianza en él. Estos son también quienes valoran de forma más crítica su propia experiencia.

Considero que se debe tener muy claro a nivel teórico los aspectos del ciclo vital, debes tener conocimiento de enfoque sistémico, esto es una visión mía y propia. Creo que es importante tener desarrolladas una serie de características y de capacitaciones y habilidades de comunicación, y trabajo en familias, de tener aspectos de resolución de conflictos de mediación. Siempre considero que es muy importante emplear habilidades y técnicas donde queden muy reflejados los objetivos en que trabajas, muchas veces las dificultades que tenemos no sólo en estas familias sino con la mayoría de personas con las que trabajamos, es decir, delimitar bien los objetivos a trabajar, ya que muchas veces no tenemos bien recogida la demanda y entonces es complicado desarrollar cualquier tipo de plan de trabajo. (PRE_PS_LL_H4A)

Los formadores con más experiencia en trabajo comunitario, muestran mayor comprensión y aceptación de los procesos de intervención en el contexto de servicios sociales. Aquellos otros que no cuentan con esa perspectiva, atribuyen los malos resultados al perfil de las familias o a sus propias carencias formativas.

Las fortalezas del programa, de acuerdo con el balance que los formadores hacen una vez éste ha finalizado, son las habilidades comunicativas, la experiencia previa de intervención con grupos y las características del programa.

En primer lugar, se destacan las competencias comunicativas y relacionales genéricas como son la escucha, la empatía, la implicación y la capacidad para crear vínculo; también se asocia a la cohesión del grupo la cercanía, la naturalidad, la simpatía, el sentido del humor y la capacidad de improvisación. Además, como competencias específicas, se destaca la claridad expositiva y la capacidad de moderar debates.

En segundo lugar, se valora la experiencia previa en el manejo de esas habilidades, el trabajo en equipo, la capacidad para crear y mantener el grupo (cohesión entre los participantes y con los profesionales), la coordinación con el equipo, la compenetración con la pareja pedagógica y el interés por el aprendizaje.

En tercer lugar, se valora positivamente la estructura del programa y la definición sistemática de contenidos, siempre contando con el requisito de estudio y preparación previos a las sesiones. Quienes ponen en valor este aspecto se refieren a la seguridad que proporciona un programa sistematizado. Quienes hacen una valoración más crítica se refieren a la dificultad para seguir el ritmo que marca la distribución de tiempos y contenidos, con el fin de cubrir los objetivos previstos. Esas valoraciones críticas muestran una cierta desconfianza a un modelo de intervención alejado de su propia experiencia laboral y perfil formativo. En estos casos no se acepta la propuesta teórico-práctica del programa y, eventualmente, no se comprende el conjunto de la propuesta formativa.

Concretamente, en relación a la aplicación, algunos formadores atribuyen las dificultades a la falta de coordinación del equipo de implementación (formadores y coordinador de la aplicación), lo cual se relaciona con la falta de un seguimiento óptimo por parte de las familias; la falta de conocimientos y la necesidad de mejorar la formación específica y la preparación de las sesiones.

3.2. Las competencias necesarias de acuerdo con la experiencia de los formadores

Las competencias comunicativas y sociales son las que se valoran para trabajar tanto con la familia en su conjunto como con los adultos y los menores en grupos específicos. Destacan las siguientes:

- capacidad de escucha y observación (no dar nada por supuesto)
- capacidad para favorecer la creación de vínculos en el grupo
- capacidad para la gestión de emociones y conflictos
- capacidad para reconducir los debates: trasladar los problemas individuales a la reflexión del grupo
- capacidad para favorecer una dinámica participativa: compartir y dialogar
- capacidad para crear un ambiente distendido y buen clima familiar

En relación a los formadores de familias estas competencias para el trabajo grupal les permiten establecer vínculos y dinámicas relacionales de intercambio y confianza

en las sesiones grupales, practicando un modelo de relación que se pretende trasladar al entorno familiar. Un ejemplo, la escucha y observación ofrece al formador la posibilidad de conocer las necesidades concretas de esa familia. Mientras tanto, el manejo de esa competencia ayuda a su vez a capacitar a los padres para que conozcan mejor a sus hijos y sus necesidades.

En cuanto a las madres y los padres el objetivo de los formadores es la revisión del modo como éstos se comunican habitualmente, aportando mejoras a partir de técnicas comunicativas que aumenten su atención y confianza hacia sus hijos. Para ello el formador debe contar con conocimientos sobre las estructuras familiares, sus dinámicas y las fases de desarrollo de los niños y adolescentes; el formador debe ser capaz de transmitir esos conocimientos y habilidades para ajustar las expectativas de los padres y madres respecto de sus hijos adolescentes, y poder gestionar respuestas acordes con las necesidades y capacidades en estas etapas, facilitando el inicio de procesos de cambio centrados sobre la atención a los hijos y en relación a los aspectos positivos observados. Como apoyo a esos procesos de cambio de la relación con sus hijos, los formadores también destacan la necesidad de transmitir habilidades de autocuidado para los padres y madres.

Atendiendo a las competencias que debe tener el formador de hijos e hijas se destaca el manejo de las habilidades de comunicación y sociales necesarias para la vida: inteligencia interpersonal (aprender a relacionarse, saber hacer frente a la presión de grupo), inteligencia intrapersonal (autocontrol, gestión emocional autoconocimiento, saber reconocer). El formador debe ser capaz de enseñar cómo mejorar la comunicación (hacer sus demandas) pero antes debe ayudar al niño/joven a conocerse y a gestionar sus emociones (entender qué les pasa cuando hay un conflicto, tanto con los padres como con los iguales). La empatía les ayuda a mejorar sus relaciones y evitar los prejuicios que son considerados por parte de los formadores como una de las principales causas del bloqueo de la comunicación en la familia.

Resumen de las competencias específicas para cada programa:

- Para el programa de familias, los formadores destacan la necesidad de tener como referencia el programa y los miembros del grupo:
 1. Capacidad para integrar y seguir claramente los objetivos del programa
 2. Capacidad para centrar la acción (atención y proceso) en los sujetos (miembros del grupo)
 3. Habilidades comunicativas y relacionales
- Para el programa de padres y madres, los formadores destacan la adaptación a la diversidad:
 1. Capacidad para centrar la acción en los sujetos y aceptar formas diferentes de actuar
 2. Capacidad de observación
 3. Capacidad de dar opciones
- Para el programa de hijos e hijas, se centra la atención sobre las habilidades comunicativas:
 1. Habilidades comunicativas y sociales con los niños y adolescentes
 2. Capacidad de empatía con los jóvenes y respeto: capacidad para escucharles y no juzgarles.
 3. Capacidad para favorecer la autoestima de los adolescentes.

En cuanto a las clasificaciones de los discursos en función de las posiciones, distinguimos las aportaciones de los entrevistados según su profesión (educadores sociales, trabajadores sociales, pedagogos y psicólogos). En relación a las debilidades y fortalezas autodiagnosticadas por los formadores, a través del análisis de chi cuadrado vemos que se producen diferencias significativas según la profesión (puntos débiles $p=0.026$; puntos fuertes $p=0.049$). En concreto, se observan dos grupos: por un lado, educadores sociales, trabajadores sociales y pedagogos, y, por otro, psicólogos. El primer grupo detecta debilidades en su rol de formadores relativos a la falta de experiencia, la inseguridad, los conocimientos y aptitudes. Las fortalezas señaladas son las habilidades comunicativas, la capacidad de escucha, la cercanía y naturalidad, y la empatía. El segundo grupo (psicólogos) detecta principalmente las debilidades en el ámbito de conocimientos y aptitudes, mientras que destaca las fortalezas en la claridad en las explicaciones y la experiencia anterior en manejo de grupos.

En el análisis de las competencias podemos distinguir las aportaciones en función de la profesión; los trabajadores sociales y los psicólogos identifican más competencias para el trabajo con familias que los educadores sociales y los pedagogos. Según el lugar de trabajo, se citan más o menos competencias familiares en las entrevistas. No hay una diferencia significativa, pero los profesionales de servicios sociales apuntan más competencias en ese ámbito y hacen más contribuciones relativas a la experiencia laboral.

De acuerdo con la experiencia o no de trabajo con familias, se encuentran diferentes contribuciones, los profesionales con sólo experiencia con chicos o con padres realizan más aportaciones sobre la competencia familiar que los profesionales con experiencia en trabajo con familias. Es posible que la falta de experiencia permita detectar competencias que no se han utilizado en el ámbito laboral con mayor facilidad que los que sí las han utilizado, por considerarlas obvias.

3.3. Experiencia *versus* formación específica de los formadores

Los equipos de implementación cuentan con formadores cuyo perfil profesional es muy diverso, aunque la mayoría cuenta con experiencia socioeducativa, tanto con adultos como con menores.

La formación específica que reciben los formadores antes de cada implementación es valorada por parte de los formadores pero más bien como la posibilidad de reciclar competencias con las que ya contaban por su formación y experiencia profesional. Todos ellos valoran la formación con la que cuentan y relacionan todo lo que han aprendido con aquello que estudiaron en su momento o han practicado en su entorno laboral.

En cuanto al curso de formación, se valora la estructura y contenido del curso pero a menudo, a pesar de contemplarse el objetivo de refrescar conocimientos, se afirma que los profesionales ya tienen o, si no, “deberían tener” determinadas competencias interiorizadas.

La mayor parte de formadores afirman conocer las técnicas entrenadas durante el curso. Las propuestas de mejora de la formación fueron:

- Realizarla con más antelación a la aplicación
- Trabajar en mayor medida con el manual del programa, con el fin de empezar a familiarizarse con aspectos como el tiempo, actividades, etc.

- Priorizar la parte práctica: principalmente los role-playing (con la participación de los propios formadores), y la realización de más casos prácticos
- Avanzar posibles casos que pueden darse en las sesiones

Aun siendo para muchos de ellos un reciclaje de conocimientos, todos coinciden en valorar la formación fundamentalmente práctica y la posibilidad que ofrece el curso de prepararse antes de iniciar la aplicación, también intercambiando experiencias entre los participantes.

En aquellas aplicaciones en las que participan miembros de un mismo equipo de atención primaria, se valora el proceso y las posibilidades futuras de trasladar las dinámicas y metodología a sus propios equipos. Esa adherencia al programa es un efecto que revierte positivamente no sólo sobre la aplicación sino sobre los equipos.

Yo creo que el programa lo que te da es una metodología y una programación y que a efectos de conocimientos nuevos, en mi caso, no es que haya aprendido muchos conceptos nuevos. Te sirve para refrigerar un poco, que si que tiene ayuda a tener una metodología muy estructurada, un programa muy estructurado, y no siempre puedes trabajar con estas condiciones. Evidentemente es un punto fuerte para los profesionales. (POST-GD_LL)

Me ha ayudado a refrescar y nos ha ayudado a cohesionar como equipo y eso tendrá un impacto directo en el programa, ya que es verdad que en el día a día no tenemos muchos espacios comunes y la mayoría de veces nos comunicamos por internet o vía telefónica. Y claro, tener un espacio que nos permite sentarnos y charlar evidentemente nos permite trabajar con una proximidad como equipo. Trabajar con una metodología muy estructurada también es algo que a mí me gusta ya que es como tener un paracaídas que sabe que hay uno tras fondo, que muchas veces los programas de Servicios Sociales no tienen y eso es un lujo. Tener el apoyo de la Universidad y de sus profesionales supone tener un resguardo. (PRE PS_LL_H4A)

En aquellos casos en los que el equipo se forma exclusivamente para la aplicación y la relación con los servicios sociales no es directa, el grado de implicación y proyección de posibilidades es inferior. Cuando la experiencia se produce de forma puntual y no forma parte de un equipo de intervención, se valora el aprendizaje personal (la adquisición de competencias) por encima de los cambios que la intervención ha provocado sobre las familias y sobre el equipo.

4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados de la autoevaluación, los formadores muestran opiniones dispares en cuanto al modelo estructurado del programa aplicado. Por una parte reconocen la dificultad de trabajar en un programa altamente sistematizado pero por otra destacan las posibilidades que un programa de este tipo aporta a la mejora de las intervenciones grupales con las familias. De hecho, los equipos de implementación que pertenecen a un centro de servicios sociales lo valoran como una oportunidad de concreción y mejora del modelo de intervención con familias y la incorporación de una nueva perspectiva de trabajo. Los formadores de estos equipos destacan los resultados desde la perspectiva del equipo y la comunidad, no tanto individualmente.

Por tanto, el trabajo en equipo y comunitario forma parte del discurso de quienes tienen experiencia en servicios sociales y muestran mayor comprensión del contexto

y las necesidades de las familias relacionadas con ese contexto. Mientras tanto, aquellos equipos formados exclusivamente para la aplicación, tienden a destacar más las dificultades de la adaptación del programa a sus necesidades.

Una parte importante del debate se orienta hacia el beneficio de las acciones formativas grupales en ámbitos socioeducativos. Se muestra el potencial del espacio formativo como ampliación del ámbito de observación, intervención y trabajo interdisciplinar y en red, así como de investigación aplicada a la intervención.

En ese sentido, se detectan leves diferencias entre profesionales con perfiles formativos distintos. Los educadores sociales se muestran más cercanos a la filosofía del programa y el modelo de trabajo grupal. Los trabajadores sociales tienden a tener una visión más centrada en las necesidades de las familias y las problemáticas individuales de los menores o de los padres y madres.

Del análisis emerge el debate sobre la importancia de la preparación y formación de los equipos de implementación. Las valoraciones más críticas apuntan hacia la insuficiente formación práctica en el curso y la dificultad para la preparación del programa y de las sesiones, debido a su elevado nivel de estructuración.

Un aspecto importante es que los formadores se muestran conscientes de sus necesidades formativas y son capaces de definir aquellos aspectos sobre los que perfeccionar su entrenamiento y formación. Quienes afirman tener poca disponibilidad de tiempo para el estudio del programa son quienes más dificultades expresan en relación a la implementación. La falta de interiorización del conjunto del programa dificulta la preparación de las unidades didácticas, perdiéndose con ello, la perspectiva global de los objetivos. Ese riesgo se da entre aquellos profesionales familiarizados con el trabajo grupal que pretenden sustituir la propuesta del manual aplicando dinámicas que manejan habitualmente en su entorno laboral.

La comprensión necesaria para la aplicación del programa se relaciona con aquellos profesionales que cuentan con experiencia, que han participado previamente en implementaciones del PCF o que forman parte de equipos no formados exclusivamente para la aplicación. La posibilidad de combinar el rol de profesional en un centro/entidad de servicios sociales con la tarea de formador, más que un obstáculo, es considerado como una posibilidad, siempre y cuando el formador lo gestione adecuadamente desde el inicio.

Respecto a las limitaciones, tratándose de un estudio cualitativo, hay que tener en cuenta que los datos utilizados para el análisis son fruto del autodiagnóstico de los formadores. El análisis se centra pues en las percepciones y valoraciones que éstos hacen sobre su propio trabajo y el proceso experimentado durante la participación al programa. La oportunidad de incluir información relativa a la valoración que éstos hacen de los procesos de evaluación y seguimiento, como componente básico de la evidencia de la eficacia del programa (seguimiento de las sesiones, encuestas de evaluación, etc.) permitiría enriquecer el análisis sobre el desarrollo del programa de cara a incrementar su eficacia.

En cuanto a las líneas de futuro que derivan de nuestro trabajo, podemos destacar en primer lugar, la necesidad de profundizar en el análisis sobre los beneficios de los programas multicomponente y estructurados, basados en la evidencia. Se detecta una potencial reticencia a intervenciones estandarizadas basadas en manuales, condicionada, tal vez, por la falta de experiencia en este tipo de modelo de intervención tanto en su formación inicial como en su ámbito laboral. La práctica formativa con las familias muy a menudo se plantea desde la flexibilidad que

ofrecen propuestas basadas principalmente en dar respuesta a lo que las familias plantean como necesario. La propuesta del PCF plantea un programa estructurado que, de acuerdo con los resultados obtenidos con anterioridad, permite ajustar todos aquellos contenidos necesarios para el cambio en el tiempo y con la forma que se considera más efectiva. La importancia de la comprensión de la estructura teórica y manejo de las habilidades constituye un elemento básico. La experiencia muestra que una buena comprensión de la estructura lógica y el mapa conceptual del programa ayuda en la práctica como formador. Además, el manejo de habilidades (competencia que no puede sustentarse exclusivamente en la formación específica incluida en el programa), favorecen el buen funcionamiento y los buenos resultados.

5. Agradecimientos

El presente artículo se enmarca en el proyecto de investigación “Adaptación cultural del Strengthening Families Program 12-16. Propuesta de educación familiar basada en evidencia para familias en dificultad social y con hijos adolescentes”, referencia EDU2013-42412-R del Ministerio de Economía y Competitividad. También cuenta con el apoyo del Programa CaixaProInfància de la Obra Social de La Caixa.

6. Referencias bibliográficas

- Azorín, C. (2016). ¡Abre los ojos! Un proyecto de mejora educativa para la prevención de drogas en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1, 141-159.
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma, Universitat de les Illes Balears.
- Breitenstein, S., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B. & Gross, D. (2010). Measuring Implementation Fidelity in a CommunityBased Parenting Intervention. *Nursing Research*, 59 (3), 158-165.
- Ebersole, D., Miller-Day, M. & Raup-Krieger, J. (2014). Do actions speak louder than words?: adolescent interpretations of parental substance use. *Journal of Family and Community Medicine*, 14, 4, 328-351.
- Kumpfer, K. and DeMarsh, J.P. (1985). Genetic and family environmental influences on children of drug abusers. *Journal of Children in Contemporary Society*, 3/4, Fall, 49-91.
- Kumpfer, K., DeMarsh, J. P., & Child, W. (1989). *Strengthening Families Program: Children's Skills Training Curriculum Manual, Parent Training Manual, Children's Skill Training Manual, and Family Skills Training Manual (Prevention Services to Children of Substance-abusing Parents)*. Social Research Institute, Graduate School of Social Work, University of Utah.
- Kumpfer, K. L., Pinyuchon, M., Teixeira, A. and Whiteside, H. (2008). Cultural adaptation process for international dissemination of the Strengthening Families Program. *Evaluation & the health professions*, 31(2), 226-239.
- Kumpfer, K. L., Xie, J., and O'Driscoll, R. (2012). Effectiveness of a Culturally Adapted Strengthening Families Program 12-16 Years for High-Risk Irish Families. *Child Youth Care Forum*, 41, 173-195.

- Martínez, R., Rodríguez, B., Álvarez, L. y Becedóniz, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to develop emotional competences. *Psychosocial Intervention*, 25, 2, 111-117.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 107-124.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., & Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family prevention programs via Delphi technique. *Families in Society, The Journal of Contemporary Social Services*, 95, 4, 236-244.
- Orte, C. & Amer, J. (2014). Las adaptaciones culturales del Strengthening Families Program en Europa. Un ejemplo de programa de educación familiar basado en evidencia. *Ese- Estudios Sobre Educación*, 26, 175-195.
- Orte, C., Ballester, L., March, M.X., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2015). The Strengthening Families Program in Spain: A long-term evaluation. *Journal of Children's Services*, 10, 2, 101-119.
- Rodrigo, M.J. (2016). Quality of implementation in evidence-based parenting programs in Spain. *Psychosocial Intervention*, 25, 2, 63-68.
- Shapiro, C., Prinz, R. & Sanders, M. (2012). Facilitators and Barriers to Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention to Prevent Child Maltreatment: The Triple P-Positive Parenting Program. *Child Maltreatment*, 17(1), 86-95.
- 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.
- Torío, S., Fernández, C. e Inda, M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44, 31-37.
- Turner, K., Nicholson, J. & Sanders, M. (2011). The Role of Practitioner Self-Efficacy, Training, Program and Workplace Factors on the Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention in Primary Care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112.
- Turner, K. & Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193.