

InterAcción y Perspectiv

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X
D.L. pp 201002Z43506

**Enero -junio 2021
Vol. 11 No. 1**



**Universidad del Zulia
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social**

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS DESDE LA PARENTALIDAD POSITIVA. LA
EXPERIENCIA DE LA CIUDAD DE ZARAGOZA (ESPAÑA)***

Elisa Esteban-Carbonell** y Nuria Del Olmo-Vicén ***

Resumen

El artículo analiza la intervención con familias llevada a cabo por el Programa de Apoyo a la Familia de los Servicios Sociales de la ciudad de Zaragoza, concretamente cómo y en qué medida se incluyen los principios de parentalidad positiva. Los datos provienen de entrevistas con 13 trabajadores sociales y educadores y, de la revisión de 118 expedientes de trabajo social de los usuarios del programa. Para el análisis se ofrece una aproximación teórica al concepto de parentalidad positiva y, en concreto, a los elementos que permiten determinar si una práctica sigue o no la perspectiva de la parentalidad positiva; es decir, el modelo ecosistémico, el enfoque evolutivo-educativo y comunitario, y el principio de empoderamiento. También se dedica una sección a los modelos teóricos en los que se basan los programas para padres. Los resultados muestran la presencia o ausencia de elementos parentales positivos a nivel teórico (del documento marco del programa) y a nivel empírico (discurso profesional y registros sociales). El estudio discute las inconsistencias teórico-prácticas, concluyendo que el estudio de caso está lejos de ser considerado una intervención basada en la parentalidad positiva.

Palabras clave: Parentalidad positiva, familias, intervención social, trabajo social

Abstract

**INTERVENTION WITH FAMILIES FROM POSITIVE PARENTING. THE
EXPERIENCE OF THE CITY OF ZARAGOZA (SPAIN).**

The article analyses the intervention with families carried out by the Family Support Program of the Social Services of the city of Zaragoza, specifically how and to what extent the principles of positive parenting are included. Data come from interviews with 13 social workers and educators and from the review of 118 social work case files of the users of the program. For the analysis, a theoretical approach is offered to the concept of positive parenting and, specifically, to the elements that allow determining whether or not a practice follows the perspective of positive parenting; that is, the ecosystem model, the evolutionary-educational and community approach, and the principle of empowerment. A section is also devoted to the theoretical models on which parenting programs are based. The results show the presence or absence of positive parenting elements at the theoretical level (of the framework document of the program) and at the empirical level (professional discourse and social records). The study discusses the theoretical-practical inconsistencies, concluding that the case study is far from being considered an intervention based on positive parenting.

Keywords: positive parenting, families, social intervention, social work.

Recibido: 26/02/2021 Aceptado: 30/06/2021

*Agradecimiento: Parte de este trabajo se ha realizado con la colaboración del Departamento de Innovación, Investigación y Universidad del Gobierno de Aragón (España).

** Trabajadora social y doctora en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales. Universidad de Zaragoza (España). Correo electrónico: estecar@unizar.es

*** Doctora en Ciencias Sociales y Políticas. Profesora contratada, Universidad de Zaragoza (España). Correo electrónico: nolmov@unizar.es

1.- Introducción

La familia, adopte la forma que adopte, continúa siendo "la institución social fundamental de en nuestra sociedad" (Rodrigo López, Máiquez Chaves, y Martín Quintana, 2010b: 8) desde dos puntos de vista. Por un lado, desde su vertiente privada, la Constitución Española reconoce la autonomía de la familia, esto es, el desarrollo libre de cada uno de sus miembros, el derecho a la intimidad personal y familiar y a la inviolabilidad del domicilio. Y, por otro lado, en su vertiente pública, los poderes públicos deben garantizar los derechos de cada uno de los miembros de la familia, especialmente de los menores.

Además, la familia debe adaptarse a los sucesivos cambios sociales, demográficos, políticos, económicos, culturales, etc. que se suceden. Para ello se requiere una sociedad sensible y cohesionada que cree las circunstancias necesarias para que la familia pueda llevar a cabo sus funciones y sus responsabilidades. Y es que la sociedad debe proveer apoyos ante situaciones en las que cualquier familia (y no sólo aquellas más vulnerables) no es capaz de ello.

La realidad es que ninguna familia está exenta de experimentar en algún momento de su vida situaciones estresantes como resultado de "transiciones o crisis vitales, eventos vitales negativos, presiones económicas, cambios en las condiciones sociales, emergencia de nuevos problemas sociales, deterioro de los barrios y de los lazos con la comunidad, escuelas inadecuadas, dificultades para afrontar el rol parental en solitario, etc." (Rodrigo López, et al., 2010b: 16). Se dice que una familia atraviesa una crisis cuando una familia no es capaz de aprovechar una transición evolutiva en oportunidad de desarrollo, no se supera y se convierte en crisis (Máiquez, Rodrigo, Capote, y Vermaes, 2000). Así, "las crisis sobrevienen por falta de recursos tanto personales como sociales para afrontar la transición" (Máiquez et al., 2000: 21). No se trata, por tanto, que las familias que viven estas situaciones no sean capaces de manejar sus vidas, sino que, en muchas ocasiones, no cuentan con los medios necesarios, es decir, con recursos personales y sociales para poder hacerlo. Es necesario, en estos casos, desplegar recursos para apoyar a estas familias en sus necesidades y promover sus competencias (Rodrigo López et al., 2010b).

El Trabajo Social como brazo ejecutivo, en numerosas ocasiones, de los recursos de las políticas de familia, debe ser consciente de la situación actual y hacer frente de la

forma más óptima posible a las necesidades familiares. En sentido, los principios de la parentalidad positiva se erigen como un recurso a desarrollar dentro de los programas de intervención con familias.

Por todo ello, el objetivo principal de este artículo es analizar si la intervención con familias llevada a cabo desde el Programa de Apoyo a las Familias de los servicios sociales de la ciudad de Zaragoza contempla los principios de la parentalidad positiva. Con este propósito, en la primera parte se hace una revisión teórica sobre las características o elementos constitutivos de la perspectiva de la parentalidad positiva sobre los que debe construirse la intervención. Específicamente, la revisión centra su interés en el modelo ecosistémico de intervención, en el enfoque evolutivo-educativo y comunitario, así como en el principio del empoderamiento. Paralelamente, se presenta una revisión sobre los modelos teóricos que han incorporado los programas de formación de padres y madres (académico, técnico y experiencial) incidiendo en sus rasgos diferenciadores.

En la segunda parte, se expone brevemente el diseño de la investigación, fundamentada en el análisis comparado desde una perspectiva cualitativa. Por un lado, se ha llevado a cabo un análisis documental del documento marco del programa. Por otro lado, se ha realizado un análisis de contenido a partir de entrevistas realizadas a los educadores y educadoras sociales de los centros municipales de servicios sociales encargados de la puesta en marcha del programa. Y, por último, un análisis cuantitativo de la intervención de 118 expedientes sociales centrado en conocer los principios sobre los que se construye la intervención a partir de la perspectiva de la parentalidad positiva. En la tercera parte, se exponen los resultados mostrando el análisis de los mismos a partir de los elementos de la perspectiva de la parentalidad positiva. A continuación, se exponen las conclusiones.

2. La Parentalidad Positiva

La Recomendación 19 del Comité de ministros del Consejo de Europa (2006: 3) define la parentalidad positiva como "el comportamiento de [de las madres y] los padres fundamentados en el interés superior [de la niña y] del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo [de la niña y] del niño". Es decir, se incide en el interés superior de niños, niñas y adolescentes, así como en su participación activa en la familia y en la sociedad.

A continuación, vamos a conocer sobre qué elementos se construye y se conceptualiza la parentalidad positiva:

En primer lugar, el enfoque ecológico-sistémico permite comprender los condicionantes que "afectan" el ejercicio de la parentalidad. Este enfoque surge de la conjunción de la teoría general de sistemas y de la teoría de campo (Rodrigo y Palacios, 1998).

La teoría de sistemas (Bertalanffy, 1968, 1986) permite explicar los fenómenos en un todo unificado y no como entidades independientes (Musitu, Buelga y Lila, 1994;

Segado, 2011). La familia como sistema está compuesto por tres subsistemas (el conyugal, el parental y el fraterno), y en constante transformación e interacción con otros sistemas (Rodrigo y Palacios, 1998).

La teoría de campo (Lewin,1988), advierte de la necesidad de superar el estudio individualista, anunciando, en este sentido, la importancia del contexto. El análisis del entorno ha sido el punto de partida de la ecología conductual de Barker y Wright (1955), de la ecología del desarrollo de Bronfenbrenner (1987) y del concepto de nicho ecológico de Whiting y Whiting (1975).

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) identifica cuatro ámbitos o niveles fundamentales de interacción:

El microsistema: comprende las relaciones que se establecen entre la persona y el ambiente más próximo. Por ejemplo, el contexto más próximo a un niño o niña es la familia. Los subsistemas de la familia son importantes en la medida en que, si uno falla, tiene repercusiones negativas sobre los otros subsistemas. El entorno escolar –en el caso de los niños o de las niñas- o, el entorno laboral –en el caso de los adultos- son otros microsistemas habituales.

El mesosistema: “comprende las relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Como ejemplos de mesosistemas se puede citar la escuela y el trabajo como instituciones, las asociaciones y/u organizaciones, así como los recursos comunitarios, entre otros.

El exosistema: engloba a las estructuras sociales formales e informales en los que, sin estar incluida la persona, influyen y delimitan lo que tiene lugar en el ambiente más próximo de la persona en cuestión. Nos referimos a la familia extensa, el trabajo y las amistades de las madres y de los padres, asociaciones vecinales, los servicios sociales, etc. (Rodrigo y Palacios, 1998).

Y, por último, el macrosistema compuesto por valores culturales, sociales, creencias, acontecimientos históricos, estructura política, economía, etc. que pueden afectar e influir al resto de sistema ecológicos.

La convergencia del enfoque sistémico y del enfoque ecológico ha dado lugar al enfoque ecosistémico que permite entender la familia como un sistema formado por diversos subsistemas que están en continuo cambio al ser un sistema abierto y estar, en ese sentido, sometido a las influencias del exterior tratando de adaptarse a los cambios que ello conlleva sin perder su esencia e identidad.

En segundo lugar, el enfoque evolutivo-educativo y comunitario considera que todas las familias necesitan apoyos para desarrollar sus responsabilidades parentales en algún momento de su vida. El apoyo social constituye uno de los factores de protección más importantes para contrarrestar los efectos de los factores de riesgo (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008); así el apoyo social (redes formales e informales que proporcionan recursos sociales) influye positivamente en el bienestar físico y psicológico. Las redes informales engloban a redes naturales como la familia, las amistades, los vecinos y las organizaciones de ayuda informal (Navarro, 2004). El apoyo familiar formal puede dividirse en tres categorías (Gilligan, 2000): apoyo familiar de desarrollo (grupos de desarrollo personal, proyectos recreativos, programas para juventud, etc.), apoyo

familiar compensatorio (programas de guardería, programas específicos de juventud) y apoyo familiar protector (por ejemplo, refugios y grupos de apoyo para mujeres víctimas de violencia de género).

Entre los recursos formales encontramos los programas de apoyo a las familias el cual no sólo debe procurarse con un fin terapéutico sino, con un fin preventivo y de promoción del desarrollo de cada uno de los miembros de la familia. La intervención evolutivo-educativa y comunitaria (construida sobre los principios de prevención y promoción) parte de la idea que todas las personas y familias tienen fortalezas y capacidades que deben ser descubiertas y potenciadas y, a través, del fomento de habilidades parentales, se pretende mejorar el entorno educativo familiar.

También se busca normalizar e integrar a la familia en su comunidad, fomentando los recursos comunitarios para hacer frente a las necesidades de la familia. Es decir, no solo se interviene con las familias vulnerables o en riesgo, sino con todas aquellas que atraviesen momentos de estrés, crisis o adversidad (Moreno, 2010).

Se trata de incrementar las capacidades, habilidades y competencias de las familias para lo que es necesario identificar los elementos (o factores) que contribuyen a que las personas desarrollen buenas competencias a pesar de las dificultades; para luego potenciarlos. Es decir, se trabaja para minimizar la aparición de factores de riesgo al tiempo que fomenta los factores de protección (Bueno Abad, 2005). El enfoque evolutivo-educativo y comunitario basado en la prevención y la promoción se contrapone al enfoque basado en el déficit y el riesgo cuyos elementos diferenciados vienen recogidos en el cuadro 1.

Cuadro. 1
Enfoques de intervención

Enfoque basado en el déficit y el riesgo	Enfoque basado en la prevención y promoción
Reactivo y finalista	Proactivo y del proceso
Identifica deficiencias y riesgos	Identifica fortalezas y protección
Es prescriptivo con las familias	Es colaborativo con las familias
Proporciona recursos solo para los grupos de riesgo	Proporciona recursos normalizadores
Foco centrado en individuos	Foco contextual y comunitario
Cambio centrado en comportamientos	Cambio centrado en relaciones e interacciones
Visión negativa de las madres y los padres	Visión positiva de las madres y los padres

Fuente: Rodrigo López et al, 2015

La prevención como perspectiva de intervención constituye una de las prácticas más habituales, no solo para el conjunto de la población, sino también para aquellos

colectivos en situación de riesgo y/o vulnerabilidad. Se trata de intervenir sobre los problemas de forma anticipada con el fin de evitar su aparición favoreciendo el desarrollo de factores de protección, aquellos que permiten paliar la presencia de los factores de riesgo. En tanto en cuanto estas intervenciones tienen lugar en familias con niños o niñas en edades tempranas, e incluso antes de su nacimiento, podemos hablar de prevención precoz (Guay y Deslauriers, 2013).

El objetivo, por tanto, de los programas de parentalidad basados en la prevención precoz se centra en prevenir la aparición de dificultades, es decir, eliminar las diferencias en materia de salud y de bienestar entre los diferentes grupos poblacionales poniendo el foco de atención en los niños y las niñas para que nazcan y crezcan en condiciones de igualdad (MSSS, 2004).

A pesar de los resultados positivos obtenidos en estos programas de prevención precoz, cada vez hay más autores críticos afirmando que estas intervenciones presentan problemas en el plano democrático (Baillergeau, 2008; Bourgeault, 2003; Lapierre, 2009; Laurin y Stuart, 2003; Parazelli, 2004; 2009; Parazelli y Dessureault, 2010; Parazelli et al., 2003). Más concretamente, estos autores denuncian el riesgo de control social asociado a su orientación normativa. Esta perspectiva destaca el control que se ejerce por la definición e imposición de comportamientos juzgados como aceptables y que, a través de mecanismos, se ponen en marcha acciones de conformidad a las normas socialmente construidas del comportamiento (Asselin, 2012). El control social es el que "gestiona" el desvío de estas normas e impone la conformidad a estas últimas (Horwitz, 1990; Guay y Deslauriers, 2013).

Por tanto, en estos programas, las familias son objeto de intervención en función de ciertos criterios predeterminados y son etiquetadas como "de riesgo" de tener problemas. El hecho de identificar grupos de población objeto de intervención contribuye, por una parte, a individualizar los problemas sociales y, por otra, a estigmatizar a las familias que viven en contextos de vulnerabilidad (Guay y Deslauriers, 2013). En este sentido, la prevención precoz implica un juicio sobre la incompetencia de las madres y de los padres.

Otra crítica respecto a estos programas, se centra en el papel privilegiado que tienen los investigadores e investigadoras o aquellos profesionales implicados en el diseño y la puesta en marcha de los programas al posicionarse como expertos y expertas en el campo de la infancia. Las intervenciones dentro de estos programas tienen como objetivo conducir a las madres y a los padres a respetar las "leyes científicas del comportamiento sano descubiertas por [las personas expertas]" (Parazelli et al., 2003: 83). El Estado reduce, por tanto, a las madres y a los padres a simples objetos disfuncionales que hay que rehabilitar a través de los medios propuestos por las personas expertas (Guay y Deslauriers, 2013).

Y, en tercer lugar, el empoderamiento. Intervenir desde la óptica de la prevención y la promoción supone rechazar prácticas asistenciales, y opta por la movilización de recursos personales, familiares y sociales para que sean las familias las protagonistas. Por tanto, no es de extrañar que la noción de empoderamiento o empowerment aparezca como principio o guía de toda intervención basada en la prevención y en la promoción.

Dicho de otro modo, trabajar desde el empoderamiento significa romper con prácticas anteriores basadas en el "modelo clásico del diagnóstico/problema-patología (físico, psíquico o social), donde tras diagnosticar el problema, se prescribe la solución.

Los y las profesionales deben favorecer el empoderamiento en dos sentidos: *savoir-être* (habilidades sociales) y *savoir-faire* (destrezas, saber hacer). Por un lado, las y los profesionales deben adoptar una actitud no amenazadora y evitar posicionarse como personas expertas valorando las capacidades de las madres y de los padres para alcanzar los objetivos, lo que contribuye a mantener una relación lo más igualitaria posible con las madres y los padres. Por otro lado, hay que respetar el ritmo de las familias. Los y las profesionales deben comprender y aceptar que en ocasiones los cambios y los avances son lentos por lo que deben evitar en todo momento presionar a las madres y a los padres en ese sentido (Guay y Deslauriers, 2013).

Uno de los principales planteamientos que están en las intervenciones basadas en el empoderamiento es aquel que pone en relieve la capacidad de los individuos para definir los términos de su propia vida, de su propia identidad y de sus propios proyectos. Este punto de vista está cada vez más generalizado y aceptado, y se manifiesta tanto en la práctica profesional como en el ámbito de la investigación (Sandbaek, 2007). Como tal, la ideología del empoderamiento se apoya en valores sociales tales como la justicia distributiva (es decir, el reparto justo y equitativo de las cargas, de los derechos, de los privilegios y de los recursos en la sociedad), la democracia participativa (es decir, la posibilidad de participar activamente en los múltiples procesos de toma de decisión que influyen nuestra vida) y la autodeterminación (la posibilidad de elegir nuestros propios objetivos de vida) (McCallum y Prilleltensky, 1996; Lacharité et al., 2005). Al mismo tiempo que una intervención basada en el empoderamiento obliga, por tanto, a superar los términos habitualmente utilizados de "cliente", "usuario" o "beneficiario" y su sustitución, por ende, por el término "ciudadano y ciudadana" (Bertrand, 2011).

El empoderamiento se enmarca en la perspectiva del fortalecimiento (Weick, 1992) que asume que "las personas tienen mayor éxito en su vida cuando identifican y usan sus fortalezas, habilidades y activos" (Segado Sánchez-Cabezudo, 2011: 72-73).

El modelo del empoderamiento se ha constituido, igualmente, en prácticas (de ayuda o de apoyo) que tratan de reforzar la capacidad de actuación de las personas y de los grupos, como el caso de las familias, y de movilizar los recursos que son necesarios para responder a sus necesidades y llevar a cabo sus proyectos (personales, familiares o colectivos) a los que ellos les dan valor. En lo relativo a las madres y a los padres, las prácticas profesionales ponen el foco de atención en el refuerzo de las competencias respecto a (Lacharité, et al., 2005: 12-13):

- Definir y expresar sus necesidades, proyectos y aspiraciones.
- Movilizar los recursos necesarios para alcanzar dichas necesidades, proyectos y aspiraciones.
- Tomar decisiones respecto a su vida y a la su familia.
- Buscar soluciones a los problemas que les aparecen.

- Combatir los obstáculos que dificultan el ejercicio de sus competencias, la satisfacción de sus necesidades y la realización de sus proyectos o aspiraciones.

3. Modelos teóricos de los programas de formación de madres y de padres

Por otra parte, los programas de apoyo parental pueden diseñarse e implementarse siguiendo diferentes modelos teóricos. Máiquez et al., (2000) identifican tres modelos: académico, técnico y experiencial. El cuadro 2 incorpora brevemente sus rasgos diferenciadores.

Cuadro 2.

Modelos de formación de madres y de padres

Tipo de metodología de intervención	Caracterización
MODELO ACADÉMICO	Adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación en un escenario de aprendizaje <i>formal</i>
MODELO TÉCNICO	Adquisición de técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social, etc., en un escenario de aprendizaje <i>experto</i>
MODELO EXPERIENCIAL	Reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje <i>sociocultural</i>

Fuente: Máiquez et al., (2000)

En primer lugar, **el modelo académico** se identifica con las escuelas de madres y de padres. Este modelo se basa en el aprendizaje de contenidos sobre el desarrollo y la educación de las hijas e hijos como si de una educación formal se tratase. Así, las y los profesionales transmiten conocimientos fundamentalmente a partir de la psicología

evolutiva y educativa, complementando dicha información con ejemplos concretos y prácticos con los que se acerca la teoría a la práctica.

Los progenitores reciben información sobre qué tipo de madres y padres deberían ser, por lo que es habitual que la frustración o el sentimiento de culpa afloren en el momento en que las expectativas no se ven alcanzadas.

Este tipo de intervenciones han sido evaluadas tomando en consideración qué conocimientos se han adquirido, o bien a partir de la capacidad del profesional de transmitir la información; en ningún caso se valora si ha habido un cambio de actitud y comportamiento de las madres y los padres.

Este modelo obvia que las madres y los padres tengan información acerca de multitud de temas y, "aunque no sean conscientes de ellas, actúan como filtros a través de los cuales tamizan toda la información que reciben y dan lugar a variadas interpretaciones sobre un mismo contenido" (Martín-Quintana, Byrne, Máiquez, Rodríguez, Rodrigo y Rodríguez, 2009: 126).

En segundo lugar, **el modelo técnico** busca la adquisición de información por parte de las madres y los padres a partir de la modificación de la conducta o del aprendizaje social.

Se minimizan recursos dado que se entrenan a varias personas en un breve espacio de tiempo, sin embargo, en ocasiones puede darse una posible dependencia entre progenitores y profesionales. Se aprenden las técnicas como "recetas" que, practicadas en un contexto ficticio, luego deben aplicar a situaciones reales. Cuando no tienen éxito y no consiguen los efectos deseados, es posible que surja la frustración y que requieran nuevamente del profesional para solicitar qué hacer. Ahora bien, el fracaso continuado puede dar lugar a una reducción de la confianza en las y los profesionales, o más bien, a que no crean que ese programa les ayude a resolver sus situaciones familiares.

De nuevo se obvian las ideas preconcebidas e informaciones de las madres y los padres acerca de multitud de aspectos, y aunque aquí se trabajan técnicas concretas con las que hacer frente a situaciones familiares, éstas son trabajadas en escenarios hipotéticos, no existe, por el momento, un acercamiento a la realidad sociofamiliar de cada familia.

Por último, **el modelo experiencial** interviene a partir de "una reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario sociocultural" (Martín-Quintana, et al., 2009: 127). Este modelo centra su atención en conceptualizar prácticas parentales reales. En este sentido, las madres y los padres deben "identificar, reflexionar y analizar sus propias ideas, sentimientos y acciones en los episodios de la vida cotidiana y mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial, van a ir construyendo su conocimiento" (Martín-Quintana, et al., 2009: 127).

En sesiones grupales, comparten sus experiencias propias al tiempo que construyen conocimiento de forma conjunta. La puesta en común de las experiencias de cada familia permite, por una parte, mostrar que esa vivencia no es única, sino que cualquiera puede experimentar situaciones similares y, por otra parte, permite poner en valor las competencias, habilidades y prácticas educativas positivas que cada familia despliega en su día a día.

Los tres modelos expuestos difieren en lo relativo a la percepción sobre la dificultad del rol parental. En el modelo académico, la dificultad aparece cuando tras haber recibido cantidad de información teórica sobre el desarrollo y la educación de las hijas e hijos, las madres y los padres se enfrentan a una situación real de la que no tienen técnicas concretas con las que responder. En el modelo técnico, las madres y padres a pesar de poseer ya técnicas concretas, éstas han sido entrenadas en contextos hipotéticos, de modo que, aun poseyendo recursos prácticos, la dificultad llega cuando deben aplicarlos pues no saben en qué momento deben poner en práctica los recursos aprendidos. Sin embargo, en el modelo experiencial la dificultad del rol parental no llega en el momento de aplicar los conocimientos adquiridos, sino previamente cuando las madres y padres toman conciencia de su realidad sociofamiliar. El encuentro con otras madres y padres permite, por un lado, analizar su propia realidad sociofamiliar en términos de consecuencias de sus actos y, por otro lado, observar alternativas que poder aplicar. El resultado de este proceso de compartir experiencias favorece el aprendizaje de recursos suficientes para asumir compromisos de cambio y para afrontar con mayor efectividad las situaciones familiares conflictivas (Martín, 2005).

Otro aspecto diferenciador de los tres modelos reside en el o la profesional que implementa el programa; si el programa se desarrolla de forma grupal, en el modelo experiencial la persona profesional es concebida como mediadora cuyo objetivo es:

Facilitar y mejorar las formas de verbalización para referirse a las situaciones educativas, a sus concepciones y a los comportamientos de [las hijas y] los hijos y los suyos propios. (...) Ser fuente de información alternativa (...) Mediar, apoyar y facilitar el proceso de intercambio, negociación y transformación del conocimiento episódico (...) canalizar la atención del grupo hacia los aspectos relevantes de la tarea—Por último, (...) [regular] el clima emocional del grupo, concretamente el nivel de frustración, el autoconcepto parental, las relaciones interpersonales y los aspectos motivacionales (Máiquez et al., 2000: 52-53).

Sin embargo, en los otros modelos la y el profesional actúa como experto/a, transmitiendo información al “alumnado” (modelo académico), o técnicas y pautas (modelo técnico).

Aunque muchos programas dicen acogerse al modelo experiencial, en ocasiones “se refieren más bien (...) a la necesidad de elaborar actividades que fomenten la participación, dinamicen las sesiones o que fomenten el intercambio de experiencias entre los participantes sobre el contenido (...)” (Rodrigo López, Máiquez Chaves, y Martín Quintana, 2010a).⁴

4. Metodología

El diseño de la investigación ha combinado tanto la perspectiva cualitativa a través del análisis del documento marco del programa y de las entrevistas semiestructuradas, como la perspectiva cuantitativa a partir de la explotación, codificación y posterior análisis de datos procedentes de expedientes sociales.

Así, se ha realizado un primer análisis del contenido del documento marco del programa para identificar los elementos constitutivos del programa a nivel teórico haciendo especial atención a los principios y elementos de la perspectiva de la parentalidad positiva.

Por otra parte, con objeto de comparar si hay coherencia entre lo que se dice (teoría) y lo que se hace (práctica) y recabar información sobre los elementos constitutivos del programa, se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas a educadoras y educadores familiares del PAF –del total de 18 con los que cuenta la plantilla municipal-

La selección de la muestra se realizó siguiendo los criterios de conocimiento directo del programa; es decir, conocer las características generales del programa y estar implementando el programa.

Por último, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo de los expedientes de las familias usuarias del Programa de Apoyo a las familias, registrados en los años 2011 y 2016 en todos los servicios sociales de la ciudad de Zaragoza, se revisaron un total de 118 expedientes que permitieron completar la información respecto a los principios sobre los que se construye la intervención a partir de la perspectiva de la parentalidad positiva. Se establecieron como documentos a analizar la ficha de solicitud del servicio y el informe final, lo que ha permitido recoger los aspectos más destacados de la intervención con las familias.

La selección de las variables a estudiar de cada documento fue fruto del análisis exploratorio de expedientes. En este sentido, siguiendo a Rodríguez Jaume y Garrigós, (2017) se procedió a la segmentación temática de la información recogida en ambos documentos en todos los expedientes tratando de organizar los datos y reducirlos, desechando frases o palabras que no aportaban contenido relevante e identificando unidades de análisis.

Posteriormente, siguiendo a los mismos autores, se llevó a cabo una categorización de la información, es decir, se clasificó la información por bloques temáticos para después crear una variable simplificada que aglutinara el conjunto de datos. Esto se realizó en cada uno de los apartados y subapartados de los documentos. Y, por último, se procedió a la codificación de los mismos. Se identificó cada variable con un número y se otorgaron valores para cada variable, generalmente "sí" (si exista una

situación dada), "no" (si consta que no existía una situación dada) y "no procede" (cuando no se dice nada al respecto).

Todas las variables fueron introducidas en el programa SPSS junto a los valores que se otorgaban a cada variable dejando la posibilidad de añadir más variables durante la recogida de información. Cabe destacar que se ha tratado de asignar códigos numéricos a la mayoría de variables con el fin de facilitar el análisis estadístico posterior, sin embargo, en algunas variables era oportuno dejarlas abiertas para recodificar variables o crear nuevas variables posteriormente.

5. Resultados y discusión

Plano teórico: el documento marco

Parentalidad positiva

Uno de los aspectos fundamentales a partir del análisis de los expedientes y de los documentos del Programa de Apoyo a las Familia es determinar si es posible calificarlo de programa basado en la perspectiva de la parentalidad positiva.

El programa, desde el punto de vista teórico, no está diseñado bajo este prisma. No obstante, es interesante y conveniente ahondar en él con el fin de identificar los distintos elementos constitutivos de la parentalidad positiva y así poder emitir una conclusión razonada al respecto.

Respecto al propio término de parentalidad positiva, el programa no lo concibe como una perspectiva sobre la cual se ha diseñado el programa, sino como uno de los objetivos a trabajar en el área de relaciones familiares. Más concretamente, el área de relaciones familiares contempla, entre los objetivos específicos, la "adquisición de habilidades de marentalidad/parentalidades positivas". Se desconoce, desde el plano teórico, a qué hace referencia tal objetivo ni qué conjunto de habilidades están incluidas dentro del concepto "habilidades de marentalidad/parentalidad positiva".

Modelo ecosistémico

El PAF está diseñado incluyendo el modelo ecosistémico como apunta el documento marco del programa. Ahora bien, nuevamente es necesario preguntarse si la teoría se refleja en la práctica profesional.

Enfoque de intervención

Rodrigo López et al., (2015) sugiere que todo programa de parentalidad positiva debe basar sus actuaciones sobre el enfoque de la promoción y de la prevención y superar, por tanto, el enfoque basado en el déficit y el riesgo. Cada uno de los enfoques es definido a partir de siete características. El PAF, entre los objetivos que persigue a partir de las intervenciones grupales y comunitarias, se encuentra la prevención y la

promoción, sin embargo, no basta con identificar tal enfoque de intervención entre los objetivos del programa para poder concluir que el PAF incorpora este enfoque en su desarrollo. Por todo ello, conviene analizar el programa a partir de cada una de las características que contraponen a ambos enfoques para poder emitir conclusiones contundentes.

Empoderamiento/Asistencialismo

Intervenir sobre la prevención y la promoción entronca directamente con la incorporación de prácticas que fomentan el empoderamiento de los individuos a quienes se dirigen tales actividades.

Sin embargo, nuevamente supone un reto importante poder identificar a partir del análisis efectuado si el PAF basa sus prácticas en el empoderamiento o en el asistencialismo.

Modelo teórico de formación de padres y madres

Máiquez et al., (2000) identifica tres modelos teóricos que pueden aplicarse a los programas de formación de padres que son: académico, técnico y experiencial.

Como se ha explicado anteriormente, el modelo académico adopta el funcionamiento del aprendizaje formal a través del cual los profesionales transmiten conocimientos, fundamentalmente, sobre aspectos de la psicología evolutiva y de la educación, asistentes a las sesiones.

Por su parte, el modelo técnico se centra en la modificación de las conductas de las madres y de los padres.

Por último, el modelo experiencial deja de lado la transmisión de conocimientos y el entrenamiento de técnicas concretas para centrarse en las experiencias vividas por las familias como eje central de su modelo.

Teóricamente, se puede afirmar que no hay constancia de la presencia o ausencia de cada uno de estos modelos dado que el documento marco no especifica la forma concreta de actuar de los profesionales. Es decir, no se detallan las técnicas, metodologías e instrumentos de intervención.

Plano práctico: entrevistas y expedientes sociales

Parentalidad positiva

Respecto al término de parentalidad positiva, en las entrevistas algunas y algunos profesionales han manifestado que la parentalidad positiva es uno de los aspectos a trabajar con las familias.

En este sentido, aterrizar en la práctica profesional, a partir de las entrevistas semiestructuradas a profesionales y, más aún a partir del análisis de expedientes

sociales, permite identificar aspectos más concretos que han sido abordados en la intervención.

Modelo ecosistémico

Teniendo en cuenta los cuatros sistemas propuestos por Bronfenbrenner (1987), se observa cómo el PAF trabaja desde todos ellos. En primer lugar, se trata de una intervención familiar que incluye a todos los miembros que la componen abordando a través del programa los tres subsistemas (conyugal, parental y fraterno) que componen el microsistema. El área de relaciones familiares se ocupa principalmente de estos subsistemas, aunque no solamente puesto que hay aspectos detectados en otras áreas que también influyen y son abordados en el sistema familiar.

El mesosistema o, lo que es lo mismo, las relaciones existentes con diferentes sistemas son asimismo incluidos en el PAF. Prácticamente cada una de las áreas del programa se relaciona con un sistema, por lo que la relación entre la familia y los distintos sistemas está garantizada. Así, en el área escolar se trabajan todas las problemáticas que tienen que ver con el sistema educativo, en el área laboral, económica y de inserción profesional el sistema de empleo está presente, en el área de educación para la salud, el sistema sanitario y, por último, en el área de relaciones sociales se trabajan aspectos ligados a asociaciones, instituciones sociales y recursos comunitarios, entre otros.

El exosistema incluye estructuras sociales que, sin estar incluidas el sujeto o, en este caso, la familia, influyen sobre ella. En este sentido, entre los ejemplos más visibles dentro del PAF se encuentra la familia extensa, el vecindario, y los servicios sociales.

Con la familia extensa no siempre se trabaja directamente, aunque bien es cierto que se recaba información sobre el tipo de relación existente con ella. Así, en el análisis de los expedientes y, concretamente, en el área de las relaciones familiares se detallan los déficits en esta área entre las que se incluyen aquellos con la familia extensa.

El vecindario se incorpora en el PAF a partir del término "apoyos sociales" cuya información se incluye en el área de relaciones sociales.

Y, por último, la relación existente entre la familia y los servicios sociales se registra en distintos momentos de la intervención. Así, al inicio de la intervención se recoge información sobre la familia y su relación con el sistema de servicios sociales, es decir, si alguna vez ha contactado y, en caso afirmado, para qué ha sido ese contacto (algún tipo de prestación, orientación, etc.). También se recoge si la familia ha tenido contacto no sólo con los servicios sociales públicos, sino también con cualquier otro recurso de la red privada o del tercer sector de servicios sociales. Dichos aspectos son

identificados en la ficha de solicitud, pero también de alguna manera en el informe final. En él se detallan qué intervenciones se han llevado durante la intervención y en algunos casos se observan intervenciones que incluyen otros servicios sociales, más allá, del propio programa PAF.

Y, en último lugar, el macrosistema a través de valores, normas, creencias, etc. que influyen sobre la unidad familiar. Cada una de las realidades familiares está constituida a partir del conjunto de elementos que forman el macrosistema y que, en ningún caso, deben ser juzgados a lo largo de la intervención. Conocer los valores que subyacen en las familias es fundamental para entender su funcionamiento.

Enfoque de intervención

Como se ha señalado anteriormente, el PAF incorporar la prevención y la promoción como objetivos a trabajar a través de la intervención. Siguiendo el modelo de promoción y prevención propuesto por Rodrigo López et al., (2015), es necesario analizar si cada uno de los elementos característicos de dicho modelo –en contraposición al modelo basado en el déficit y el riesgo- están presentes o ausentes en el caso de estudio.

“Reactivo y finalista” versus “Proactivo y del proceso”

Los servicios reactivos son aquellos que se activan a demanda del usuario, mientras que los proactivos parten de las necesidades sociales detectadas en el entorno. El análisis de los expedientes pone en evidencia cómo un buen número de familias eran ya usuarias de los servicios sociales, en concreto, 24 de las 45 analizadas. También hay otros datos interesantes (familias receptoras de otras prestaciones; seguimiento previo con las familias, etc.) que, de alguna manera, permiten identificar el servicio como mayoritariamente reactivo. En este sentido, no se recogen evidencias de que haya un estudio de necesidades sociales sobre el entorno. La modalidad grupal, puesta en marcha en algunos centros municipales, sí que surge como resultado de un estudio de necesidades que, sin embargo, son detectadas entre las familias que ya tienen algún tipo de relación con el centro municipal de servicios sociales, bien a través de un PAF individual o bien a través de cualquier otro servicio prestado por el centro. En este sentido, se observa que el PAF interviene mayoritariamente con el tipo de familias propias de los servicios finalistas, es decir, familias cronificadas, en crisis y de alto riesgo.

De hecho, la característica de familia en crisis es una de las tipologías que recoge el documento marco del PAF sobre el que está dirigido este tipo de actuaciones. Quizás, no es posible afirmar que sean familias de alto riesgo, pero sí de cierto riesgo como ponen en evidencia los datos sobre el número de familias que han sido estudiadas por el equipo de menores. Concretamente, un 17% de las familias atendidas en el PAF (cuyos datos hay registrados) han sido derivadas a “menores”, entendiendo por menores tanto el propio equipo de estudio de menores del CMSS como el servicio especializado de protección a la infancia.

“Deficiencias y riesgo” versus “Fortalezas y protección”

Este aspecto ya se ha venido avanzando. El PAF detecta las competencias parentales desde su ausencia o disfuncionalidad, es decir, identifica los aspectos problemáticos sobre los que deberá basarse posteriormente la intervención. Únicamente hay un apartado dentro de la ficha de solicitud (diagnóstico de la situación) denominado “aspectos positivos en las familias” que, con carácter abierto, deja oportunidad a la profesional o al profesional para identificar elementos de protección y/o fortalezas en las familias. De todos los elementos recogidos en los expedientes analizados, algunos de ellos se han agrupado (a criterio del investigador) bajo la categoría “fortalezas en la dinámica familiar” y que incluye algunas de las competencias parentales que sugieren los expertos en la materia. Sin embargo, únicamente 8 expedientes aportan información al respecto, lo que deja entrever que la identificación de las fortalezas no es un aspecto crucial del programa.

“Prescriptivo” versus “Colaborativo”

Esta característica no es fácilmente identificable a partir de los elementos analizados del programa, si bien un estudio en profundidad sobre el proceso de intervención contribuiría a resolver tal dilema. A pesar ello, teniendo en cuenta que un enfoque colaborativo significa incorporar la visión y opinión de la familia en la planificación de la intervención, es posible concluir que ésta no está incorporada en el diseño de la intervención del PAF a la luz de los datos analizados. No se recoge en ninguno de los documentos analizados de los expedientes la colaboración de la familia en el proceso de planificación.

“Recursos para grupos de riesgo” versus “Recursos normalizadores”

El modelo basado en la promoción y en la prevención sugiere que existan recursos normalizadores para todas las familias y que, adicionalmente, se desplieguen recursos específicos para aquellas familias que pudieran requerir de apoyos concretos. Sin embargo, a raíz de los datos analizados, se observa cómo el PAF no incluye tal distinción, en el sentido que desarrolla su programa para todas las familias participantes en el mismo. Aquello que pudiera diferenciar a familias “más normalizadas” frente a aquellas que requieran mayor intervención reside precisamente en el nivel de intensidad de las intervenciones que se traduce en mayor o menor frecuencia de las mismas. Es decir, el programa es el mismo para todas las familias, aunque goza de cierta flexibilidad lo que permite adaptarse a las circunstancias y características concretas y aumentar o disminuir las intervenciones en función de las necesidades.

De igual modo, se puede concluir que el PAF no se trata de un recurso normalizador a la vista del tipo de familias participantes del programa (un número importante de familias son ya usuarias de los servicios sociales y beneficiarias de otros

servicios y/o prestaciones), a pesar que los criterios de entrada al mismo son a priori amplios sin restringir el acceso a colectivos especialmente vulnerables.

“Centrado en individuos (comportamientos)” versus “Contextual y comunitario (interacciones)”

Se trata de una fusión de dos características que, igualmente son difícilmente valorables a partir de los datos recabados, dado que identificar si el PAF busca eliminar comportamientos desviados del individuo o, más bien, cambiar las relaciones y las interacciones de la familia con el contexto es un aspecto complejo que requiere un análisis en mayor profundidad.

Bien es cierto que el PAF identifica las relaciones de la familia con el contexto, sin embargo, hasta el momento el tipo de intervención predominante ha sido la individual/familiar donde la actuación de la educadora o educador familiar se llevaba a cabo mayoritariamente en el contexto familiar. La nueva incorporación de intervención comunitaria del programa exige, por tanto, un análisis con posterioridad para valorar si verdaderamente el PAF actúa sobre los cambios en el contexto o cambios en el individuo o la familia.

“Visión negativa” versus “Visión positiva”

Esta característica en realidad es el resultado de la aplicación de las características anteriores. Aunque no hay constancia que el PAF adopte una visión negativa de la familia, tampoco la hay respecto a la visión positiva.

Por todo ello, resulta más acertado concluir que hay indicios suficientes para clasificar el PAF como un programa que adopta una visión basada en el déficit y el riesgo, aunque puedan encontrar de forma puntual algunos aspectos propios del modelo de promoción y prevención.

Empoderamiento/Asistencialismo

El empoderamiento entendido desde el *savoir-être* (habilidades sociales) y desde el *savoir-faire* (destrezas) es difícilmente perceptible a partir del tipo de análisis realizado. No hay evidencias que muestren qué tipo de actitud adoptan las y los profesionales durante la intervención ya que ésta no es registrada en ninguno de los documentos analizados, aunque sí que se recoge información acerca de la actitud que mantiene la familia hacia la o el profesional o profesionales durante el tiempo transcurrido del PAF. Valorar si las y los profesionales se presentan como expertos en la materia o todo lo contrario permitiría dar cuenta del tipo de relación establecida entre profesionales y familia participante, sin perder de vista que el tipo de relación más óptima y, por tanto, que debe promoverse es una relación igualitaria donde las y los profesionales se alejan de posiciones amenazadoras o de relaciones jerárquicas o de desigualdad. Asimismo, las y los profesionales deben ser conscientes del ritmo de cada una de las familias, es decir,

no todas avanzan a la misma velocidad ni en la misma dirección, lo que obliga a la profesional o al profesional a no presionar a las familias sobre la consecución de los objetivos.

Este último aspecto es ligeramente perceptible en el análisis del programa. Se observa que el PAF no se trata de un programa muy estandarizado con actividades pautadas, a diferencia de otros programas de parentalidad positiva que, efectivamente, contienen una programación y una temporalización más estricta respecto al desarrollo del mismo. Asimismo, las personas entrevistadas ponen en valor la flexibilidad del programa a las distintas situaciones familiares lo que permite adecuar y adaptar la intervención a los ritmos de las personas participantes. En este sentido, las diferencias respecto a la frecuencia de las intervenciones o al lugar donde éstas se llevan a cabo son ejemplos claros de la flexibilidad del PAF.

Con todo ello, es posible afirmar que, en parte, el PAF busca empoderar a las familias y como resultado de ello es la flexibilidad y adaptabilidad del programa a las circunstancias de cada una de las familias participantes. Sin embargo, sólo con esta característica no se puede concluir que en conjunto el PAF sea un programa basado más en el empoderamiento que en el asistencialismo dado que el tipo de relación existente entre profesional y familia, así como la posición en la que la educadora o el educador familiar se sitúa durante las intervenciones es crucial para catalogar el programa como promotor del empoderamiento. En este sentido, se hace necesario ahondar en un análisis sobre el transcurrir de la intervención con instrumentos eficaces que capten estos aspectos.

Modelo teórico de formación de padres y madres

A priori el PAF no reproduce fielmente las características más representativas del modelo académico dado que los aprendizajes no se producen en un aula a modo de sesiones plenarias donde las profesionales y los profesionales transmiten información sobre pautas de desarrollo de los hijos e hijas. Sin embargo, el hecho que el aprendizaje de conductas óptimas se produzca en otros entornos menos estructurados, en el caso del PAF los propios domicilios de las familias, no significa que no haya posibilidad alguna de que el modelo académico sea el implantado aun sin ser conscientes de ello. Es decir, no hay constancia de cómo es el devenir de las "charlas" o de las "conversaciones" utilizadas por las educadoras y los educadores familiares en las intervenciones.

Conviene detenerse en aspectos concretos del PAF para poder establecer conclusiones respecto al modelo técnico. Por una parte, señalar que el PAF en algunos centros ha podido desarrollarse a través de intervenciones grupales, es decir, se ha trabajado con varias familias al mismo tiempo sobre aspectos concretos del desarrollo de las hijas e hijos ("cuestiones de crianza, parentalidad positiva, higiene"), ahora bien, no hay constancia de la metodología concreta empleada en cada una de las sesiones. Asimismo, algunas y algunos profesionales avanzan temáticas interesantes que pudieran abordarse a través de las sesiones grupales, tales como habilidades sociales e incluso

“cuestiones operativas que tengan que ver con objetivos concretos” que se traduce en “aprender a comprar, aprender a ahorrar y aprender a cocinar”, por ejemplo. Por lo que nuevamente habría que preguntarse cómo van a “enseñarse” tales aspectos.

Por otra parte, dejando de lado la modalidad de intervención del PAF (grupal, individual, etc.) es interesante detenerse en la información recabada, a partir de las entrevistas a las y a los profesionales, sobre las herramientas, instrumentos o metodologías de intervención, así como los datos extraídos de los expedientes sociales.

En este sentido, las educadoras y los educadores familiares se apoyan en el role-playing y en técnicas de espejo para mostrar estilos de comportamiento o de actuación frente a situaciones concretas, es decir, proporcionan pautas que pueden las madres y los padres aprender y utilizar cuando se les presenten situaciones similares. El empleo de técnicas en escenarios hipotéticos es habitual en el modelo técnico.

También hay profesionales que manifiestan que, frente a situaciones concretas, se recurre a especialistas que ofrecen charlas y cursos sobre control de impulsos, habilidades parentales, etc. En este caso, es posible identificar tanto el modelo académico (charlas) como el modelo técnico (cursos).

Asimismo, las educadoras y los educadores familiares proporcionan información por escrito a las familias para situaciones concretas, por ejemplo, recetas de cocina, pero también sobre otros asuntos relacionados con el desarrollo de sus hijos e hijas. Ejemplo nuevamente propio del modelo técnico dado que se ofrecen herramientas que las madres y los padres pueden aplicar en escenarios reales. Sin embargo, el éxito o el fracaso en ningún caso está garantizado lo que, en ocasiones, puede generar cierto grado de frustración en las madres y los padres cuando no alcanzan el resultado esperado.

Incluso hay profesionales que se ponen a hacer “tareas escolares con los niños” o a proporcionar información acerca de técnicas de estudio, lo que constituye, igualmente, ejemplos propios del modelo técnico. De alguna manera, se les enseña a las madres y a los padres “técnicas específicas de control de la conducta de sus hijos e hijas” (Martín-Quintana et al., 2009:126). Por ende, los “refuerzos, castigos, retirada de privilegios, modelado, etc., son las nociones fundamentales en este tipo de educación” (Máiquez et al., 2000: 40).

Las “charlas” y “conversaciones” sirven para crear un ambiente más informal donde la familia puede revelar aspectos íntimos tanto en relación al funcionamiento de su familia y el abordaje de situaciones concretas, como preocupaciones o aspectos importantes para ella. Estas técnicas podrían considerarse como el primer paso dentro del modelo experiencial al que debería acompañarle el análisis de la situación por parte de la familia y la construcción de conocimiento, es decir, la reflexión sobre la situación. También las educadoras y los educadores familiares emplean las “asambleas familiares” y las “reuniones” para observar cómo son las dinámicas familiares, el surgimiento de

“problemas” y la resolución de los mismos. Se trata de ver cómo funciona la familia. Sin embargo, estas situaciones no deben ser valoradas como completamente reales, dado que la presencia misma de la o del profesional puede influir.

Además de las técnicas descritas hasta el momento, las educadoras y los educadores familiares emplean otras herramientas como medio para alcanzar otros objetivos, es el caso del juego. Al mismo tiempo la creatividad y la imaginación son buenas aliadas de las y los profesionales.

Por todo ello, no hay evidencias que permitan, con rotundidad, clasificar al PAF en solo uno de los tres modelos expuestos, dado que es posible identificar aspectos de todos ellos entre las técnicas e instrumentos empleados por las y los profesionales. Sin embargo, se puede concluir que el PAF no se encuentra a la vanguardia de los programas de parentalidad al no incorporar en todas sus dimensiones el modelo experiencial. En este sentido, se ha demostrado cómo el PAF incluye todavía aspectos propios del modelo académico y del modelo técnico, modelos que, como señalan las personas expertas en la materia, deberían superarse si queremos incorporar la perspectiva de la parentalidad positiva como eje central del programa.

6. Conclusiones

Las teorías sobre la parentalidad positiva desde la perspectiva ecológica-sistémica permiten abordar el estudio de la familia y su posterior intervención considerando la familia como un sistema abierto. Dicho sistema formado por diversos subsistemas se encuentra en continuo cambio y sometido a las influencias del exterior, tratando de adaptarse sin perder su esencia e identidad. Desde esta perspectiva de estudio se extraen dos principios básicos, por un lado, los programas de prevención buscan minimizar las consecuencias de los factores de riesgo y potenciar los factores de protección a la infancia. Y, por otro lado, son programas que persiguen la promoción y empoderamiento de los individuos dado que su fin último es desarrollar las competencias de las familias para que éstas puedan hacer frente a sus necesidades y conflictos.

Sin embargo, en el análisis realizado sobre el Programa de Apoyo a las Familias de los Servicios Sociales de la ciudad de Zaragoza, se confirma tanto desde un planteamiento teórico como desde la intervención práctica, que el programa no está diseñado bajo este prisma, es decir, no se identifican los elementos constitutivos de la parentalidad positiva. Por una parte, en el análisis del documento marco del programa se observa que carece de una descripción de las técnicas, metodologías e instrumentos de intervención propios de la parentalidad positiva. En este programa la parentalidad positiva no se concibe como una perspectiva sobre la cual se ha diseñado el programa, sino como uno de los objetivos a trabajar en el área de relaciones familiares.

Por otra parte, las conclusiones extraídas del trabajo de campo nos muestra que el PAF interviene mayoritariamente con familias cronificadas en los servicios sociales, en situación de crisis y de alto riesgo; y además el programa carece de una dimensión proactiva, es decir, no existe un proceso de identificación de las fortalezas familiares

que pudieran conducir al empoderamiento; así como se evidencia en el análisis de los expedientes la falta de participación de la familia en el proceso de planificación, elemento clave en la intervención desde las teorías de la parentalidad positiva, como se ha visto previamente. Por último, se puede concluir que el PAF es un recurso homogéneo para todas las familias y carece de un efecto normalizador a la vista del tipo de familias participantes del programa (un número importante de familias son ya usuarias de los servicios sociales y beneficiarias de otros servicios y/o prestaciones), a pesar que los criterios de entrada al mismo son a priori amplios sin restringir el acceso a colectivos especialmente vulnerables. Por último, es cierto que el PAF identifica las relaciones de la familia con el contexto, sin embargo, hasta el momento el tipo de intervención predominante ha sido la individual/familiar donde la actuación de la educadora o educadora familiar se realiza mayoritariamente en el contexto familiar. La nueva incorporación de intervención comunitaria del programa exige, por tanto, un análisis con posterioridad para valorar si verdaderamente el PAF actúa sobre los cambios en el contexto o cambios en el individuo o la familia.

En conclusión, el PAF adopta una visión basada en el déficit y el riesgo, aunque puedan encontrar de forma puntual algunos aspectos propios del modelo de promoción y prevención y en su desarrollo, alcance cierto grado de flexibilidad y de adaptación a las circunstancias de cada una de las familias participantes, pero sólo con estas características no se puede concluir que en conjunto el PAF sea un programa que contemple en su intervención los principios de la parentalidad positiva.

Referencias bibliográficas

- Asselin, P. (2012). ¿La prévention précoce sans infantilisation des parents? **Nouvelles pratiques sociales**, (1), 65-68. Doi :10.7202/1008639ar
- Baillergeau, É. (2008). Intervention sociale, prévention et contrôle social. La prévention sociale d'hier à aujourd'hui, **Déviante et société**, 32 (1), 3-20.
- Barker, R., y Wright, H. (1955). **Midwest and its children**. Nueva York: Row Peterson.
- Bertalanffy, L. (1968). **System theory: Foundations, development, applications**. Nueva York: Braziller.
- Bertalanffy, L.V. (1986). **Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones**. México: Fondo de cultura económica.
- Bertrand, L. (2011). Le Cadre de référence sur l'appropriation du pouvoir d'agir personnel et collectif. **Reflets**, 17(1), 191-202. Doi :10.7202/1005239ar
- Bourgeault, G. (2003). L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement ? À quelles conditions ? **Nouvelles pratiques sociales**, 16(2), 92-105. Doi :10.7202/009845ar
- Bronfenbrenner, U. (1987). **La ecología del desarrollo humano**. Madrid: Paidós.
- Bueno-Abad, J.R. (2005). **El proceso de ayuda en la intervención psicosocial**. Madrid. Editorial Popular.

- Consejo de Europa. (2006). Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva. Consejo de Europa.
- Gilligan, R. (2000), Family support: Issues and prospects, En J. Canavan, P. Dolan and J. Pinkerton, (eds.), **Family support**. Direction from diversity, London: Jessica Kingsley, (pp. 13-35).
- Guay, M.-C., y Deslauriers, J.-M. (2013). Prévention précoce et intervention sociale : quand soutien et contrôle auprès des familles se côtoient. **Service social**, 59(2), 31-50.
- Horwitz, A.V. (1990). **The Logic of Social Control**, New York, Plenum Press.
- Lacharité, C., de Montigny, F., Miron, J.-M., Devault, A., Larouche, H., Desmet, S., . . . Meilleur, N. (2005). Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté : Modèles conceptuels, stratégies d' action et réponses aux besoins des parents. **Trois-Rivières**, QC: GREDEF/UQTR.
- Lapiere, J.-A. (2009). La prévention précoce vue de l'intérieur. Entrevue avec Marie-Claude Giroux, responsable du volet familial au Comité social Centre-Sud, **Nouvelles pratiques sociales**, 21 (2), 11-19. Doi :10.7202/038958ar
- Laurin, C. y C. Stuart (2003). Programme soutien aux jeunes parents : contre qui, contre quoi ? **Nouvelles pratiques sociales**, 16 (1), 215-221. Doi :10.7202/009636ar
- Lewin, K. (1988). **La teoría del campo en la ciencia social**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Máiquez, M., Rodrigo, M., Capote, C., y Vermaes, I. (2000). **Aprender en la vida cotidiana**. Un programa experiencial para padres. Madrid: Visor.
- Martín, J.C., (2005). Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial. Universidad de La Laguna. mimeo
- Martín-Quintana, J. C., Byrne, S., Máiquez Chaves, M. L., Rodríguez Ruiz, B., Rodrigo López, M. J., y Rodríguez Suárez, G. (2009). Programas de Educación Parental. **Intervención Psicosocial**, 18(2), 121-133.
- McCallum, S. y Prilleltensky, I. (1996). Empowerment in child protection work: Values, practices and Caveats. **Children and Society**, 10 (1), 40-50.
- Moreno, E. (2010). Políticas de infancia y parentalidad positiva en el marco europeo. **Papeles salmantinos de educación**, 14, 17-28.
- MSSS. (2004). Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l' intention des familles vivants en contextes de vulnérabilité. Cadre de référence. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Musitu, G., Buelga, S., y Lila, M. (1994). Teoría de sistemas. En G. Musitu, y P. Allat, **Psicosociología de la familia** (pp. 47-79). Valencia: Albatros.
- Navarro, S. (2004). **Redes sociales y construcción comunitaria**. Madrid: CCS.
- Parazelli, M. (2004). Le renouvellement démocratique des pratiques d'intervention sociale, **Nouvelles pratiques sociales**, 17 (1), 9-32. Doi :10.7202/010570ar

- Parazelli, M. (2009). Le défi du renouvellement démocratique des pratiques d'action et d'intervention sociales, **Nouvelles pratiques sociales**, 22 (1), 3-12. Doi :10.7202/039655ar
- Parazelli, M. et al. (2003). Les programmes de prévention précoce. Fondements théoriques et pièges démocratiques, **Service social**, 50, 81-121. doi:10.7202/006920ar
- Rodrigo, M., Máiquez, M., Martín, J., y Byrne, S. (2008). **Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias**. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En M. Rodrigo, y J. Palacios, **Familia y desarrollo humano** (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., y Martín Quintana, J. C. (2010a). **La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva**. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo López, M. J., Máiquez Chaves, M. L., y Martín Quintana, J. C. (2010b). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo López, M., Amorós Martí, P., Arranz Freijo, E., Hidalgo García, M., Máiquez Chaves, M., Martín Quintana, J., Ochaita Alderete, E. (2015). Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodríguez Jaume, M., y Garrigós, J. (2017). Análisis sociológicos con documentos personales (Vol. 57). Madrid: **Centro de Investigaciones Sociológicas**.
- Sandbaek, M. (2007). Servicios de apoyo a una parentalidad positiva. En M. Daly, La parentalidad en la Europa contemporánea: un enfoque positivo (pp. 71-102). Consejo de Europa. Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2011). **Nuevas tendencias en Trabajo Social con Familias**. Una propuesta para la práctica desde el empowerment. Madrid: Editorial Trotta.
- Weick, A. (1992). Building a strengths perspective for Social Work. En D. Saleebey (ed.), **The Strengths Perspective in Social Work Practice** (pp. 18-26). White Plains, NY: Longman.
- Whiting, B., y Whiting, J. (1975). **Children of six cultures: A psycho-cultural analysis**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.