

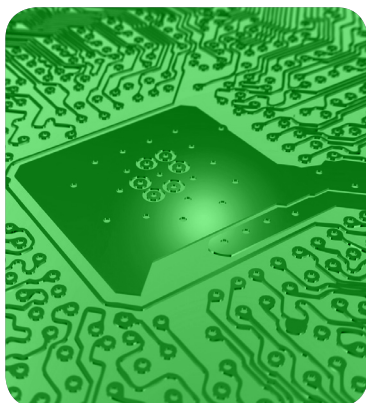
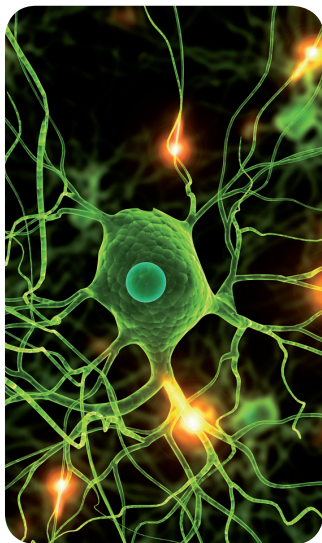
# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología  
/ 15-16

Psicología  
de la Educación



excelencia Campus Internacional  
UAM  
CSIC+



**Valoración  
del programa  
de intervención  
psicoeducativa  
“Nos entendemos”:  
Una propuesta  
integradora desde  
el enfoque  
de métodos mixtos**  
*Enrique Callejas  
Castro*



Valoración del programa de intervención psicoeducativa “Nos entendemos”:  
Una propuesta integradora desde el enfoque de métodos mixtos

Enrique Callejas Castro

Trabajo de fin de máster dirigido por:

Cecilia Simón Rueda

Universidad Autónoma de Madrid

Junio de 2016



*A las familias.*

### **Resumen**

Este trabajo muestra una valoración del programa de intervención psicoeducativa “Nos entendemos”. La valoración del programa persiguió los siguientes objetivos: a) evaluar la eficacia y la calidad del programa; b) contribuir a la estandarización del mismo y; c) realizar una propuesta sobre el propio proceso de valoración. En la valoración del programa se tuvieron en cuenta la variedad de voces implicadas, es decir, tanto familias como profesionales. Para ello, se emplearon técnicas de recogida de información de naturaleza cuantitativa (cuestionarios de evaluación) y cualitativa (entrevistas en profundidad y análisis de documentos). Los resultados mostraron indicadores de aprendizaje en los objetivos planteados. Las actividades se ajustaron a los principios propuestos desde el modelo experiencial, que fundamenta el programa. Esto mismo fue indicado por los propios participantes. Tras la valoración, se realizó una propuesta de mejora así como unas líneas generales para la valoración de programas similares.

*Palabras clave:* parentalidad positiva, modelo experiencial, intervención psicoeducativa, estudio de valoración, métodos mixtos.

### **Abstract**

This study shows an assessment of the psycho-educational intervention program “Nos entendemos” (*We understand each other*). The assessment of the program aimed the following: a) evaluating the efficacy and quality of the program; b) contributing to its standardization; c) creating a proposal on the assessment process itself. In the assessment of the program, the variety of voices involved was considered, that is, families and professionals. In order to do so, both quantitative (evaluation questionnaires) and qualitative (in-depth interviews and document analysis) data gathering techniques were applied. The activities developed were congruent with the proposed principles of the experience-based model, which constitutes a basis for the program. This statement was confirmed by the study participants. After the assessment, a proposal for improvements as well as an outline for the assessment of similar programs were made.

*Key words:* positive parenting, experience-based model, psycho-educational intervention, assessment study, mixed methods.

Índice

1. Introducción y contextualización del trabajo .....	6
1.1 El papel del trabajo de fin de máster.....	6
1.2 Contextualización .....	6
2. Marco teórico.....	7
2.1 Modelo ecológico-sistémico y programas de intervención dirigidos a familias.....	7
2.2 Diseños y métodos de valoración de programas.....	10
2.3 Detección de necesidades y justificación del objetivo del trabajo de fin de máster .....	12
3. Método.....	14
3.1 Participantes.....	14
3.2 Instrumentos.....	14
3.3 Procedimiento .....	16
3.3.1. Análisis del contexto .....	18
3.3.2. Análisis del diseño y desarrollo .....	19
3.3.3 Análisis de los efectos .....	19
3.3.4 Análisis de datos .....	20
3.3.5 Garantías metodológicas del proceso de valoración .....	21
4. Resultados.....	22
4.1 Resultados del análisis del contexto .....	22
4.2 Resultados del análisis de diseño y desarrollo.....	24
4.3 Resultados del análisis de los efectos .....	27
4.4 Garantías metodológicas del estudio de valoración.....	31
5. Conclusiones.....	32
5.1 Conclusiones sobre la eficacia del programa “Nos entendemos”.....	32
5.2 Conclusiones sobre el diseño del estudio de valoración.....	37
6. Referencias .....	39

## **1. Introducción y contextualización del trabajo**

En este primer apartado, se presenta el papel que tiene el trabajo de fin de máster (en adelante, TFM) en mi programa de formación. Posteriormente, se delimita el contexto donde se ha desarrollado el mismo. Por último, se plantean los objetivos que se persiguen y se lleva a cabo una breve descripción del trabajo desarrollado para su consecución.

### **1.1 El papel del trabajo de fin de máster**

El trabajo que presento a continuación se inserta dentro del programa de prácticas del Máster Universitario en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. El currículo del posgrado propone la realización de un TFM con un doble objetivo: el desarrollo de competencias profesionales y la devolución de una propuesta de mejora a la comunidad educativa.

El primero, se cristaliza en la integración y apropiación de las competencias desarrolladas tanto durante las asignaturas como a lo largo del programa de prácticas. Dado que este se centra en el alumno como profesional, dicho objetivo tiene un carácter individual. Por tanto, es el fruto de la aplicación de un modelo teórico sólido a la intervención.

El segundo objetivo consiste en devolver a la comunidad educativa un trabajo orientado a la innovación y a la mejora de la calidad del área donde se han insertado las prácticas. A diferencia del primer objetivo, este es de carácter social. Siendo así las cosas, el TFM puede ser interpretado como una contrapartida por la labor docente del tutor profesional y por los recursos empleados del área donde se han insertado las prácticas.

Además de este doble objetivo, el informe del TFM vehicula la propiedad epistémica de la escritura, potenciando la reflexión (Scardamalia y Bereiter, 1992) y ofreciendo un formato para su difusión. Finalmente, el TFM se puede entender como nexo entre el mundo académico y el mundo profesional que facilita el trasvase entre investigación y práctica educativa.

### **1.2 Contextualización**

Este trabajo es fruto de las prácticas que realicé en el Espacio Educativo Familiar (en adelante, EEF) durante el curso 2015-2016.

El EEF es un proyecto que implementa diferentes acciones de intervención psicoeducativa con la finalidad de promover la parentalidad positiva en las familias de diferentes centros escolares. Se enmarca en un convenio entre el Máster Universitario en Psicología de la

Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM).

Su objetivo es dar cobertura a las demandas de las familias mediante la creación de un espacio de reflexión. El EEF se desarrolla en los tres colegios que gestiona la FUHEM: Colegio Montserrat, Colegio Lourdes y Ciudad Educativa Municipal Hipatia. El espacio está formado por una tutora académica, dos tutores profesionales y por tres alumnos del programa de prácticas del máster.

Durante mi participación en el EEF, mis funciones principales fueron: diseño y desarrollo de los programas de intervención en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, en cada uno de los tres centros, así como elaboración de dosieres y otros materiales educativos dirigidos a las familias.

En la valoración del programa se han tenido en cuenta la variedad de voces implicadas: familias participantes, tutores profesionales, profesionales del centro y alumnos en prácticas. Para ello, se han empleado técnicas de recogida de información de diferente naturaleza: tanto cuantitativa (cuestionarios de evaluación) como cualitativa (entrevistas en profundidad y análisis de documentos).

## **2. Marco teórico**

En la primera sección del marco teórico, se trata la aproximación general desde la que entender la educación y el desarrollo: el modelo ecológico-sistémico. Este justifica la pertinencia de programas que promueven la parentalidad positiva, como los desarrollados por el EEF. Dentro de este modelo, se determina el papel de la formación de familias tanto a nivel individual como a nivel cultural. Después, se defiende el marco desde el que entender dicha formación: la parentalidad positiva; así como su método de enseñanza-aprendizaje: el modelo experiencial.

En la segunda parte de la revisión teórica, me centro en los métodos y diseños de valoración de los programas de intervención con familias. En ella, se desarrolla un marco teórico que defiende los métodos mixtos (cuantitativos y cualitativos) y, después, se realiza una breve revisión de algunos sistemas de valoración de programas similares al presente.

### **2.1 Modelo ecológico-sistémico y programas de intervención dirigidos a familias**

El modelo ecológico-sistémico constituye la síntesis del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y del enfoque sistémico de la familia (Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne, 2008).



Bronfenbrenner (1987) entiende que el desarrollo es un proceso continuo de co-construcción entre el sujeto y las personas de su alrededor: familiares, profesores, etcétera. Estos actúan como agentes de socialización que forman parte de sistemas relacionados entre sí (familia, escuela, iguales, etcétera).

Dentro del modelo ecológico-sistémico, la familia se presenta como uno de los sistemas de mayor influencia educativa (Bronfenbrenner, 1987). Veamos detenidamente el concepto de familia como sistema.

La familia conforma un sistema abierto en que el que todos sus miembros se encuentran interrelacionados (Rodrigo et al., 2008). Dada esta conexión, el cambio en uno los familiares tiene como resultado un reequilibrio en el resto del sistema.

Algo similar sucede con un móvil de techo, en el que los diferentes elementos están conectados. El movimiento de uno inicia el de los otros, estableciéndose así una dialéctica constante entre los elementos.

En esta situación de movimiento constante, parece razonable pensar que la parentalidad no es algo sencillo. Madres y padres tienen que canalizar el movimiento con el objetivo de que este fluya en una dirección que favorezca el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas. Y, si con un móvil en funcionamiento, la realidad ya resulta compleja, amplíemos el foco. Imaginemos que, en realidad, la familia es solo un móvil dentro de un *mare magnum* de estos que interaccionan entre sí y que, además, dependen de otros de orden superior.

De esta complejidad se deriva la necesidad apoyar a las familias en esa gestión constante del movimiento de su sistema. Desde las instituciones se ha subrayado este deber, recogido en la Recomendación 19 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados Miembros sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad (2006). Esta Recomendación propone que el Estado, a través de los centros de educativos, debe proporcionar espacios y programas en los que trabajar con las familias de manera conjunta (Simón, 2013; Simón y Echeita, 2011).

El diseño de estos programas debe responder a dos preguntas esenciales: ¿qué contenido trabajar? y ¿cómo vehicularlo en los programas?

El *contenido a trabajar* con las familias siempre debe estar orientado a mejorar su calidad de vida (Verdugo et al., 2013). Esta se define como un estado de bienestar personal que es multidimensional y tiene propiedades éticas –universales- y émicas –ligadas a la cultura (Schalock y Verdugo, 2007), además de características idiosincráticas ligadas a cada familia.

Con el objetivo de promover la calidad de vida familiar, la Guía de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) señala como elementos esenciales las necesidades de la infancia y la

adolescencia: la comunicación, el establecimiento de límites, la resolución de conflictos y el desarrollo afectivo entre otros.

En definitiva, se trata de una definición de *calidad* fundamentada en la satisfacción de necesidades de las personas (Peralta, 2012; Turnbull, Turbiville y Turnbull, 2000). Este punto queda cristalizado en el modelo de parentalidad positiva (Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes, 2000).

Una vez resuelta la cuestión del contenido, cabe preguntarse: ¿qué método de enseñanza-aprendizaje es el más apropiado para promover la parentalidad positiva?

El *modelo experiencial* que proponen Máiquez et al., (2000) se ha considerado como el más eficaz a la hora producir aprendizajes significativos y, por ende, cambios en la rutina y mejora en la calidad de vida familiar (Máiquez et al., 2000; Martín, 2004; Martín, 2005; Martín et al., 2009; Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). Por su parte, Vila (1998) propone que la formación de familiares debe partir de sus fortalezas. Es decir, en optimizar los conocimientos y las competencias que ya se poseen. Monarca y Simón (2013) apuntan que “para promover la adquisición de nuevas competencias es mucho más efectivo construir desde lo que ya se sabe, partiendo de estas experiencias, en lugar de en las limitaciones o qué no se sabe o qué falta” (p.125).

El enfoque centrado en la familia recoge esta idea y, además, propone que los programas deben partir de la realidad de las familias. Esta realidad dibuja la línea entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo, lo que sirve de guía en el ajuste en la ayuda.

En definitiva, se trata de desarrollar con la familia un modelo para entenderse a sí misma y de organizar una narrativa de su experiencia. De este modo se facilita el desarrollo de estrategias propias. La intervención se orienta a la autonomía de la familia y no a la dependencia del profesional.

Además del modelo experiencial, se han desarrollado otros modelos de formación para familiares. El modelo académico se centra en la transmisión de información de contenido meramente teórico sobre aspectos de la educación y el desarrollo. En consecuencia, la aplicación de la teoría a la práctica puede llegar a resultar complicado, lo que genera sentimientos de culpabilidad y frustración (Martín et al., 2009).

El modelo de técnico por su parte presenta unos contenidos escogidos *a priori*, sin tener en cuenta el contexto de las familias. Los familiares, por tanto, ejercen como aplicadores de técnicas de modificación de conducta. El entender las técnicas como verdaderas “recetas” sin llegar a conocer su utilidad o sus razones puede fomentar la dependencia del profesional (op.cit).

Dada la dificultad para su aplicación práctica y la falta de ajuste para casos particulares respectivamente, se considera que el modelo académico y el modelo técnico no resultan tan eficaces para producir cambios en las concepciones y en las prácticas educativas de las familias. Por su parte, el modelo experiencial logra una construcción de conocimiento que tiene su origen en un contexto de reflexión conjunta, en el que se parte de la realidad de las familias. En consecuencia, los aprendizajes se cimientan a partir de esta realidad, desde las necesidades y los recursos de las familias.

## **2.2 Diseños y métodos de valoración de programas**

Este apartado, comienza con una descripción de la metodología para la valoración de los programas, sus técnicas de recogida de información y sus fuentes. Después, se exponen una breve revisión de estudios de valoración de programas similares a los propuestos por el EEF.

Un estudio de valoración se define como un conjunto de evaluaciones que son diseñadas, implementadas y analizadas de manera integrada.

Las evaluaciones se centran principalmente en tres áreas: a) análisis del contexto; b) análisis de diseño y desarrollo y c) análisis de efectos (Brinkerhoff, Brethower, Hluchyj y Nowakowski, 1983; Carballo, 1991; Stufflebeam y Shinkfield, 1985). A continuación, expongo la propuesta de Stufflebeam y Shinkfield (1985), considerada por numerosos profesionales como la más adecuada para diseñar estudios de valoración (e.g., Alonso-Tapia, 2012; Carballo, 1991).

*Análisis del contexto.* Consiste en una estimación de facilitadores y barreras que pueden surgir a la hora de implementar el programa así como en la detección de necesidades y la pertinencia de los objetivos (Brinkerhoff et al., 1983; Carballo, 1991; Stufflebeam y Shinkfield, 1985).

*Análisis de diseño y desarrollo.* Se centra en recoger información relativa a las actividades planteadas y cómo se han implementado en las sesiones. En definitiva, se trata de determinar si se ha contado con los recursos (humanos, materiales y temporales) que garantizan la puesta en marcha del programa.

*Análisis de los efectos.* También conocida como “análisis de los resultados de aprendizaje”. Esta área debe recoger los cambios producidos en las rutinas y en las concepciones de los participantes. Los elementos a considerar dentro de esta área son: percepción, aprendizaje, transferencia e impacto (o efectos no esperados) (Alonso-Tapia, 2012).

Hasta aquí, quedan descritas las parcelas de un estudio de valoración. Ahora, conviene preguntarse qué características debe tener el proceso. En este sentido, la Guía de buenas prácticas de parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2015) propone que la evaluación de un programa debe

ser una oportunidad para generar un proceso de formación interna y participativa orientado al fortalecimiento personal. En esta misma dirección, Guba y Lincoln (2002) señalan la necesidad de socializar la evaluación.

En cuanto a la *metodología* para llevar a cabo esta valoración, se pueden encontrar métodos cuantitativos y métodos cualitativos. Estos no son incompatibles, de hecho, algunos autores señalan los beneficios de combinar ambos, lo que se conoce como métodos mixtos (Caracelli y Greene, 1993; Greene, Caracelli, y Graham, 1989). Por tanto, ambos pueden estar presentes en un mismo estudio de valoración sin incurrir necesariamente en una contradicción, siempre y cuando las conclusiones que extraigamos se ajusten a los supuestos epistemológicos de los que se parten.

Las metodologías cuantitativas dan cobertura a los cambios generales, compartidos entre las familias. Sus técnicas de recogida de información son cuestionarios estandarizados, guiones de observación, análisis estadísticos multivariados, etcétera (Reichardt y Cook, 2005).

Por su parte, las metodologías cualitativas son el paraguas de lo idiosincrásico, del componente émico de los resultados de aprendizaje. Los métodos en esta área son el análisis de documentos, las entrevistas en profundidad y la observación participativa entre otros (op.cit).

Siendo así las cosas, en función de las metas que se persigan y de los supuestos de los que se parta, será criterio del evaluador la elección de unas y/u otras alternativas.

Una vez tomada esta decisión, el evaluador deberá, además, desarrollar procedimientos para establecer garantías metodológicas de su valoración (ver Tabla 1).

Tabla 1. Garantías metodológicas en la evaluación de programas psicoeducativos (adaptado de Shaxson, 2005).

<b>Criterio</b>	<b>Descripción</b>
Credibilidad	La seguridad de las conclusiones se deriva de la evidencia.
Generabilidad	Los resultados son ampliamente aplicables o, al menos, se explicita a qué contextos específicos están circunscritos.
Fiabilidad	El marco inicial de la cuestión se mantiene a lo largo del tiempo.
Objetividad	Se utilizan procedimientos como la triangulación para compensar las limitaciones de las metodologías aplicadas.
Autenticidad	Se negocian todos los puntos de vista, tanto al hacer las preguntas como al recoger la evidencia.

Para terminar esta sección, se exponen brevemente algunos de los estudios de valoración más relevantes de programas similares a los implantados por el EEF (ver Anexo 1).

Se realizó un análisis exhaustivo de los sistemas de valoración empleados para evaluar programas dirigidos a familias. Por motivos de espacio, a continuación se resumen las líneas generales de los métodos estudiados. En el Anexo 1 queda expuesta una tabla con un análisis pormenorizado. Esta organiza los instrumentos y metodologías empleadas por cada programa atendiendo a las dimensiones propuestas por Stufflebeam y Shinkfield (1985): análisis del contexto, análisis del diseño e implementación y análisis de los efectos.

En concreto se analizaron los estudios de valoración de los siguientes programas: “Corresponsabilidad familiar” (COFAMI) (Bartau y Etxeberría, 2007); “Programa para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales” (Martínez, 2009); “Crecer felices en familia” (Martín et al., 2009); “Vivir la adolescencia en familia” (Rodrigo, Martín y Máiquez, 2010); “Programa de apoyo personal y familiar” (Byrne, 2011; Peña, 2011); “Construir lo cotidiano” (Torío et al., 2013).

Para el estudio del contexto, habitualmente se emplean protocolos que evalúan el riesgo psicosocial y la red de apoyo de las familias.

En el análisis del diseño, se emplean generalmente guiones a cumplimentar por los técnicos en los que se consideran sus habilidades. Además, se dan casos en los que se recoge la voz de los participantes a través de los protocolos finales de valoración. En ellos, se pregunta por los aspectos que mantendrían y cambiarían del programa.

Por último, en el análisis de los efectos, las técnicas más empleadas son cuestionarios estandarizados sobre competencias parentales y cuestionarios *ad hoc* de cada uno de los programas a cumplimentar por los participantes. Es a esta área a la que se destina mayor cantidad de recursos y donde se pone el acento en los estudios de valoración.

### **2.3 Detección de necesidades y justificación del objetivo del trabajo de fin de máster**

Como se ha visto, es frecuente que estos estudios de valoración establezcan una separación entre áreas muy marcada. Esto tiene los siguientes inconvenientes: a) conlleva dificultades a la hora de integrar los resultados de las mismas; b) resulta contradictorio con el principio de participación al reservar ciertas áreas de la valoración (principalmente, contexto y diseño) exclusivamente a los profesionales.

Por tanto, se deben establecer conexiones directas y explícitas entre la evaluación de las distintas áreas de modo que se puedan relacionar los efectos del programa con su diseño. ¿Y quién mejor que las familias para identificar las fuentes de cambio en su día a día?

Este trabajo propone un estudio de valoración en el que la “voz” principal son los participantes. Con este fin se establece la entrevista en profundidad como técnica de recogida de información central, ya que conecta las tres áreas de manera directa, respondiendo así al principio de integración de las mismas (Schuman, 1967). Su carácter cualitativo aporta otra ventaja: identifica los distintos modos de satisfacer necesidades, es decir, de implementar cambios en relación con objetivos como la comunicación familiar, diferentes en cada familia.

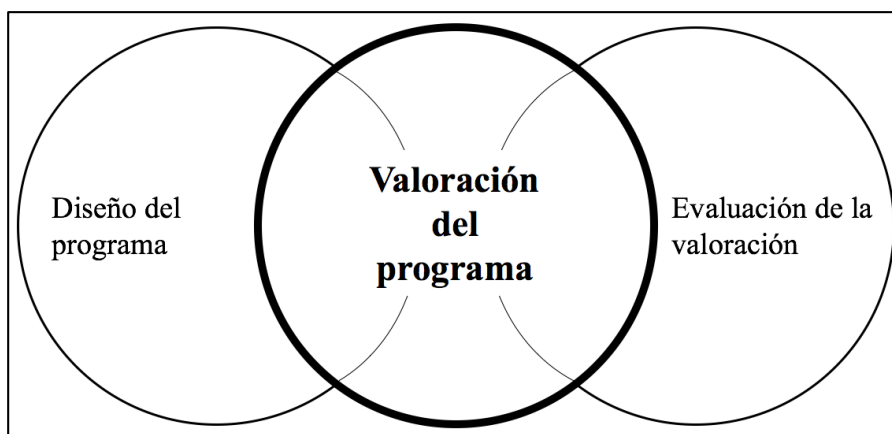
Por último, este estudio se inserta dentro de una línea de trabajo colaborativa que desarrolla el EEF. En concreto, sumándose a propuestas como la de Weyler (2015), centrada en la evaluación del desempeño de los profesionales en los programas de parentalidad positiva.

Además, este estudio de valoración contribuye a la estandarización del programa “Nos entendemos” con el objetivo de que otros profesionales puedan desarrollarlo total o parcialmente con la seguridad y las garantías de un programa basado en evidencias.

En definitiva, este trabajo tiene como objetivos: a) evaluar la eficacia y calidad del programa “Nos entendemos” – evaluación del programa; b) contribuir a la estandarización del mismo – diseño del programa; c) realizar una propuesta sobre el propio proceso de valoración que integre las áreas del estudio además de las características de la evaluación formativa y sumativa – evaluación de la valoración.

De los tres objetivos, el trabajo toma como piedra angular la valoración del programa. No obstante, debido a la conexión de esta con el diseño del programa y la propia evaluación de la valoración, durante el informe ambos son abordados (Figura 1).

Figura 1. Objetivos del trabajo de fin de máster.



### 3. Método

#### 3.1 Participantes

En el estudio de valoración tomaron parte tanto las familias del programa “Nos entendemos” como los técnicos y profesionales implicados.

- a) Familiares: de los 18 asistentes al programa, se contó con la participación de 13 familiares. El grupo estaba compuesto por 5 hijos (3 mujeres y 2 varones) y 8 padres (6 madres y 2 padres), formando un total de 8 familias. De estos participantes, 8 pertenecían al Colegio Montserrat y 5 al Colegio Lourdes. Las familias se inscribieron de manera voluntaria al programa “Nos entendemos”.
- b) Profesionales: durante el estudio de valoración participaron, además, una tutora académica, 2 tutores profesionales, y 3 técnicos en prácticas del EEF.

#### 3.2 Instrumentos

Para la valoración del programa se emplearon los siguientes instrumentos de evaluación:

- a) *Guion de entrevista en profundidad*: se desarrolló y empleó un guion *ad hoc* (Tabla 2) cuyo objetivo fue explorar las áreas de evaluación propuestas por Stufflebeam y Shinkfield (1985). La primera parte del guion se centraba en los resultados de aprendizaje en relación con los objetivos específicos del programa. Las preguntas exploraban indicadores de cambio en las rutinas y en las concepciones. La segunda, articulaba sus preguntas en torno al diseño del programa “Nos entendemos” y su relación con los aprendizajes. Además, se contaba con preguntas que recogían propuestas de mejora de las actividades (guion completo en el Anexo 2). Este instrumento constituyó la técnica principal de recogida de información de la valoración del programa.

Tabla 2. Adaptación del guion de entrevista en profundidad

Temas	Subtemas	Posibles preguntas
<i>Presentación</i>	Objetivo y estructura Consentimiento informado	Después de “Nos entendemos”, queremos ver qué aspectos veis que han cambiado en vuestro día a día. Además, queremos conocer vuestra visión del programa para implementar mejoras. Es una entrevista abierta, vamos a hablar de...
<i>Evaluación de resultados ligados a objetivos específicos</i>	Indicadores de cambio en las rutinas	- Con el programa “Nos entendemos”, pretendíamos –objetivo-. en qué medida crees que en casa han cambiado las cosas, ¿quién lo ha notado?, ¿ha empezado a suceder algo nuevo?
	Indicadores de cambio en las concepciones	- ¿Conoces a alguien que tenga dificultades con estos aspectos? ¿Qué podríamos hacer para ayudarle? - Generalización: ¿crees que aplicas o has podido aplicar lo aprendido sobre –objetivo- en otras áreas de tu vida, por ejemplo, en el trabajo?
	Otros resultados de aprendizaje	- Con el programa perseguíamos estos objetivos pero, ¿hay algo más que hayas aprendido? - ¿Qué te ha ayudado a aprenderlo?
<i>Evaluación del diseño y el desarrollo</i>	Percepción de fuente de cambio del participante	- Diseño del programa: en aquella sesión, planteamos –actividades-, ¿qué crees que te ayudó a cambiar?, ¿por qué? Mejor esto que otro tipo de actividad, por ejemplo, frente a algo más tipo “charla”. - ¿Sucedió algo fuera de la sesión que te ayudó a cambiar? (e.g., película). - ¿Hay algo más (general) que te ayudo a cambiar? Por ejemplo, escuchar a los adolescentes
	Propuesta de mejora	- En relación con –objetivo-, ¿qué crees que te podría haber ayudado a conseguirlo o a aprender más sobre él?
<i>Cierre</i>	Resumir y agradecer	¿Alguna cosa que quieras añadir? Muchísimas gracias

- b) *Protocolo de buenas prácticas* (Rodrigo et al., 2015): este instrumento se utilizó para recoger aquellos aspectos que caracterizan el desempeño profesional y las acciones de apoyo a las familias que caracterizan el enfoque de la parentalidad positiva. El protocolo contaba con 25 dimensiones, que a su vez contenían entre 5 y 13 ítems. Estos se valoraban con una escala ordinal que exploraba la frecuencia de las acciones de 0 a 3 (0= nunca; 1= pocas veces; 2 = muchas veces; 3 = siempre.). Para esta valoración, se tuvieron en consideración un total de 10 dimensiones que recogían información sobre el diseño y el desarrollo del programa. Abordando aspectos como la organización del equipo de trabajo, la relación construida con las familias, los canales de comunicación empleados con los participantes, el diseño de las actividades y las habilidades de los técnicos en sesión.
- c) *Protocolo final de satisfacción*: este protocolo se empleó para recoger la percepción de los participantes sobre lo aprendido en el programa así como su visión del diseño y el desarrollo del mismo. Para ello, se contaba con 4 dimensiones: objetivos, organización, desarrollo del programa y expectativas. En total, incluía 20 ítems que puntuaban con una escala tipo Likert de 1 a 5. Además, al final del mismo, se presentaban 5 preguntas abiertas



que exploraban los aspectos percibidos como más positivos del programa así como propuestas de mejora (Anexo 4).

- d) *Protocolo de sesión*: el protocolo de sesión recogió el desarrollo de cada una de las sesiones del programa. Esta exploraba de manera detallada la implementación de las actividades así como las ideas expresadas por las familias durante las sesiones. Para este estudio de valoración se tomó en consideración el de la primera sesión del programa en el que se incluía una actividad oral y escrita cuyo objetivo era recoger las demandas de las familias.
- e) *Análisis de documentos*: junto a estos instrumentos, se llevó a cabo un análisis de bases de datos que recogían los resultados obtenidos a través de otros instrumentos. En concreto se analizó la base de datos que contenía los datos del *cuestionario de detección de necesidades*. Este fue desarrollado por el equipo de EEF y se administró a través de un formulario *online*. Constaba de un total de 24 ítems que recogían temas relacionados con la parentalidad (e.g., estudio, alimentación, normas, etcétera). Cada familiar señalaba 3 de esos temas en los que estuviera más interesado. Además, debían indicar en qué etapa escolar estaban sus hijos matriculados. Al finalizar, se presentaban 4 preguntas: una abierta para sugerir temas no incluidos en los ítems anteriores; 3 para establecer preferencias sobre la organización temporal. Además, se analizaron las bases de datos que recogían los datos obtenidos a través del *protocolo final de satisfacción* (descrito anteriormente) del curso pasado. Por último, se analizaron las *actas de reunión* de los responsables del EEF con los orientadores de los centros.

### 3.3 Procedimiento

El objetivo central de este trabajo es la valoración del programa “Nos entendemos”. No obstante, para una mejor comprensión del estudio se considera necesario realizar una breve descripción del programa. Tras esta, desarrollo el procedimiento de valoración del programa.

#### *Descripción del programa “Nos entendemos”*

El programa “Nos entendemos” es un programa de intervención psicoeducativa dirigido a familias cuyos hijos estén en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Durante el curso 2015/2016 se implementó por primera vez en el Colegio Montserrat y en el Colegio Lourdes de la FUHEM. Se desarrolló a través de 7 sesiones de 90 minutos con frecuencia semanal (contando con un descanso de una semana a mitad del programa). Sus objetivos generales fueron: a) mejorar y promover la comunicación y las relaciones familiares; b) analizar estrategias de

comunicación y relación familiar. Sus objetivos específicos fueron: a) identificar fortalezas familiares; b) reflexionar acerca del apoyo al estudio que se hace desde casa; c) conocer las necesidades y las inseguridades del adolescente; d) promover el conflicto como oportunidad positiva para mejorar; e) conocer y promover el uso de normas y límites, f) fomentar estrategias para mejorar la comunicación familiar; y g) conocer el uso de las redes sociales

Fue diseñado por 2 tutores profesionales y 3 alumnos en prácticas, entre ellos el propio autor del TFM, durante los meses de octubre y noviembre de 2015 (adaptación del diseño de “Nos entendemos” en Anexo 8).

#### *Procedimientos de valoración de “Nos entendemos”*

A continuación, se desarrolla el procedimiento de valoración, el cual siguió las etapas propuestas por Alonso-Tapia (2012). Se muestra aquí un resumen en forma de cronograma (Tabla 3).

Tabla 3. Cronograma del estudio de valoración del programa “Nos entendemos”.

Etapa/Mes	Oct.15	Nov.15	Dic.15	Ene.16	Feb.16	Mar.16	Abr.16	May.16	Jun.16
Enfoque del estudio de valoración									
Diseño de evaluación									
Recogida de información									
Análisis de datos									
Elaboración de informes									
Devolución de los resultados									
Evaluación de la valoración									

En este apartado, se desarrolla el procedimiento de recogida de información así como el análisis de la misma.

En cada área, se ha considerado una técnica de recogida de información como principal. Esta decisión se fundamentó en dos criterios: qué fuente aportaba más información en cada área

en concreto; qué técnica aportaba una información más representativa y precisa de la realidad que se pretendía mostrar.

El resto de técnicas, de carácter secundario, tuvieron como función establecer garantías en los procesos de triangulación. A continuación se muestra una tabla que describe las fuentes y técnicas empleadas así como el papel que jugaron en la evaluación (Tabla 4).

Tabla 4. Fuentes de información y las técnicas de recogida de la valoración del programa.

Área de evaluación	Fuente de información	Técnicas de recogida de información
Análisis del contexto	Familias	Cuestionario detección de necesidades (F)
		Cuestionario de satisfacción de años anteriores
	Técnicos	Actas de reunión
Análisis del diseño y la implementación	Familias	Entrevista en profundidad (F)
		Protocolo final de satisfacción
	Técnicos	Protocolo de Buenas Prácticas (Rodrigo et al., 2015)
Análisis de los efectos	Familias	Entrevista en profundidad (F)
		Protocolo de satisfacción final

Nota: (F) técnica principal de recogida información.

### 3.3.1. Análisis del contexto

El análisis del contexto se articuló en torno a cuatro técnicas: cuestionarios de detección de necesidades, evaluaciones de programas anteriores, análisis de actas de reunión de los profesionales y el protocolo de la primera sesión del programa:

- a) *Análisis de la base de datos de los Cuestionarios de detección de necesidades:* se analizaron las bases de datos del curso 2014-2015. Estas recogían los cuestionarios completados por un total de 124 familias de los centros de la FUHEM, de las cuales, 52 tenían hijos matriculados en Educación Secundaria.
- b) *Análisis de la base de datos de los protocolos finales de satisfacción:* se tomaron en consideración los protocolos finales de satisfacción de programas dirigidos a las familias de la misma etapa educativa del programa “Nos entendemos” (Educación Secundaria). En ellos, se mostraba tanto el grado de satisfacción como las propuestas de mejora de los contenidos tratados anteriormente.
- c) *Análisis de las actas de reunión:* se analizaron los documentos que recogían los puntos acordados en las reuniones de los responsables del EEF con los orientadores de los centros que tuvieron lugar entre octubre de 2014 y octubre de 2015 con un carácter trimestral.

d) *Análisis del protocolo de la primera sesión del programa “Nos entendemos”*: en la primera sesión, se desarrolló una actividad oral y escrita en la que se recogieron sus demandas específicas (ocio, estudios, tecnología, rutinas familiares, etcétera). Esta actividad planteaba 3 preguntas (*¿Qué sucede en nuestra familia ahora queremos que se mantenga?; ¿Qué ocurriría y nos gustaría que volviese a ocurrir?; ¿Qué nos gustaría que empezara a suceder?*) que guiaban la reflexión de las familias para establecer metas propias. Sus resultados fueron recogidos en el protocolo de sesión.

Se consideró que las familias ofrecen una información muy valiosa sobre su realidad y su zona de desarrollo próximo. Por tanto, en el análisis de contexto, se situó a las familias como fuente de información principal.

### 3.3.2. Análisis del diseño y desarrollo

En el área relativa a la evaluación del diseño y el desarrollo, la voz principal la aportaron los participantes. En concreto, se expresaron a través de una entrevista en profundidad, del protocolo final de satisfacción y del “Protocolo de buenas prácticas” (Rodrigo et al., 2015):

- a) *Entrevistas en profundidad*: esta constituyó la técnica de recogida central. Su capacidad para captar los aspectos más idiosincráticos (León y Montero, 2015) daba una mejor cobertura al objetivo de recoger propuestas de mejora concretas del diseño de “Nos entendemos”. Las entrevistas tuvieron lugar entre los meses de febrero y abril de 2016. En ellas, participaron un total de 6 familiares de los 18 inscritos en el programa.
- b) *Protocolos finales de satisfacción*: los participantes valoraron el desarrollo del programa a través de 6 ítems que recogían aspectos como la capacidad de comunicación y conocimientos de los técnicos y la satisfacción con las actividades. Estos se evaluaban con una escala tipo de Likert de 1 a 5. Los protocolos fueron administrados en la última sesión del programa y fueron completados por un total de 13 participantes.
- c) *Protocolo de buenas prácticas* (Rodrigo et al., 2015): 2 técnicos del programa evaluaron el diseño y el desarrollo del programa siguiendo las dimensiones del Protocolo de buenas prácticas (op.cit) relativas a esta área. Este proceso perseguía que se guardaran las garantías necesarias para la implementación.

### 3.3.3 Análisis de los efectos

En el análisis de los efectos, la fuente principal de información fue, de nuevo, la voz de los participantes. En este caso, la decisión se fundamentó en que las familias son los principales

observadores de su día a día y, por tanto, quienes tienen mayor información sobre los cambios que acontecen en sus rutinas y en sus concepciones.

- a) *Entrevista en profundidad*: esta se escogió como base para el análisis del contexto por varios motivos. Primero, dado que se realizó unos meses después de la finalización del programa, aportó información sobre una variable clave de la eficacia: la estabilidad de los cambios. Segundo, porque la situación de la entrevista, el diálogo, hizo que emergieran pensamientos que, de otro modo, no se habrían explicitado (Ferryhough, 2009). Durante la entrevista se subrayó la importancia de que las respuestas se centraran en aquellos cambios que se habían producido durante o después del programa.
- b) *Protocolos finales de satisfacción*: estos actuaron como fuentes complementarias. En concreto, se analizaron los ítems que valoraban la percepción de cambio en relación con cada uno de los objetivos específicos del programa. Estos también se evaluaron con una escala tipo de Likert de 1 a 5.

### 3.3.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas empleadas (Tabla 5).

Los datos del cuestionario de detección de necesidades fueron analizados mediante un estudio de frecuencias absolutas. Para los datos del protocolo final de satisfacción y del Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015), se aplicó una media aritmética dentro de cada dimensión y una media ponderada atendiendo al número de ítems de cada escala en el análisis global.

Además, se llevaron análisis cualitativos de contenido temático. En concreto, estos se emplearon para los datos de las siguientes técnicas: cuestionario de satisfacción de años anteriores; análisis de documentos de actas de reunión; y entrevista en profundidad.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas por el propio entrevistador para iniciar así el análisis. El proceso de transcripción (llevar el código oral a código escrito) supone en sí mismo ya un análisis inicial (de la Cueva, 2011) que, en este caso, sirvió para ajustar el guion de la entrevista en profundidad detalladamente.

Las entrevistas fueron transcritas de manera literal usando un procesador de textos. Tuvieron una duración media de 60 minutos, siendo la más corta de 27 minutos y la más larga de 102. En total se recogieron más de seis horas de entrevista que se volcaron en 70 páginas de texto escrito.

Primeramente se codificaron los textos con categorías determinadas *a priori* (Anexo 3). Más tarde, se realizó una segunda codificación incluyendo las categorías emergentes que surgieron durante la primera codificación. Las categorías se organizaron siguiendo la estructura del guion de entrevista. En términos generales, daban cobertura a los indicadores de cambio en las rutinas y en las concepciones de los participantes. Además, exploraba el diseño de las actividades en relación con los efectos del programa. Junto a este análisis de contenido, se llevó a cabo un análisis del discurso a partir de la relación entre las categorías.

Los programas informáticos utilizados fueron: el programa de análisis de datos cualitativos *Atlas.ti v7*, el programa de análisis de cuantitativos *SPSS v22*.

Tabla 5. Técnicas de recogida de información y análisis de datos.

<b>Técnicas de recogida de información</b>	<b>Análisis de datos</b>
Cuestionario detección de necesidades	Análisis cuantitativo descriptivo: frecuencia de las necesidades
Protocolo final de satisfacción del curso 2014-2015	Análisis cualitativo de contenido temático (León y Montero, 2015)
Análisis de documentos de las actas de reunión y del protocolo de la primera sesión del programa	Análisis cualitativo de contenido temático (León y Montero, 2015)
Entrevista en profundidad	Análisis cualitativo de contenido temático: dos ciclos de categorización: etic-emic (León y Montero, 2015)
	Análisis cualitativo del discurso (León y Montero, 2015)
	Análisis cuantitativo: frecuencia de los indicadores en relación con el total de entrevistas
Protocolo final de satisfacción de satisfacción	Análisis cuantitativo descriptivo: media aritmética de la percepción de cambio de cada objetivo
Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015)	Análisis cuantitativo descriptivo: media aritmética de cada dimensión

### 3.3.5 Garantías metodológicas del proceso de valoración

Para establecer garantías metodológicas en el estudio de valoración se desarrollaron los siguientes procedimientos.

*Triangulación con participantes.* Tras el análisis de los datos, se envió a las familias un correo electrónico con los resultados obtenidos y las conclusiones extraídas. En el correo, se les preguntó en qué medida se veían identificados con los resultados del estudio.

*Triangulación entre fuentes de información.* Se comparó la información obtenida desde el ámbito familiar con la del ámbito profesional a fin de garantizar el criterio de autenticidad.

*Triangulación entre técnicas de recogida de información.* Se compararon los distintos indicadores (cualitativos y cuantitativos) dentro de cada área. Por ejemplo, para evaluar el diseño se pusieron en diálogo los cuestionarios de satisfacción con entrevistas en profundidad. En este caso, se pretendía cubrir el criterio de objetividad.

*Triangulación con otros profesionales.* El análisis de los datos obtenidos contó con una segunda revisión de otros profesionales. En concreto, se seleccionaron fragmentos de entrevistas para que fueran categorizados una segunda vez por otra compañera. Del mismo modo, se sometió a una segunda lectura del informe a profesionales del área para que evaluaran la claridad y la transparencia del mismo a fin de garantizar el criterio de generabilidad.

*Revisión periódica del marco teórico en relación con la valoración.* Durante las reuniones de equipo, se abordó la coherencia entre los principios teóricos de los que se partía y el diseño del estudio con el objetivo de garantizar el principio de fiabilidad.

Por último, el conjunto de todos estos procedimientos contribuyó al principio de credibilidad. Esto es, la seguridad de las conclusiones que se derivan de la evidencia (Benzies y Barker, 2016).

## **4. Resultados**

A continuación, se exponen los resultados divididos en las 3 áreas del estudio de valoración: análisis del contexto, análisis del diseño y desarrollo y análisis de los efectos. Dentro de cada sección, se muestran los datos atendiendo a la técnica de recogida de información con la que fueron obtenidos. Además, se realiza una síntesis al final de cada apartado en la que se triangula la información obtenida por las diferentes fuentes.

### **4.1 Resultados del análisis del contexto**

Se utilizaron 4 referentes que reflejaron las demandas de las familias: cuestionario de detección de necesidades, los protocolos finales de satisfacción del curso pasado, las actas de reunión y el protocolo de la primera sesión del programa.

*Cuestionarios de detección de necesidades.* Este cuestionario fue completado por 124 familias, de las cuales 52 tenían hijos en Educación Secundaria. Los contenidos más demandados para Educación Secundaria quedan recogidos en la Tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia absoluta de los temas demandados por las familias.

<b>Tema</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
Adolescencia	41
Emociones	36
Nuevas tecnologías	32
Prevención de drogodependencia	21
Resolución de conflictos escolares	17
Apoyo al estudio	16
Autonomía	13
Normas y límites	11
Igualdad de género	10
Otros	<10

En lo que respecta a la organización temporal de las sesiones, demandaron que estas tuvieran una duración de 90 minutos y que comenzaran a las 16:30.

*Evaluaciones de programas de años anteriores.* Las familias comunicaron su interés por los siguientes temas: comunicación familiar, resolución de conflictos, normas y límites, apoyo al estudio, identidad de género, educación sexual, tecnología y emociones. Además, se demandó mayor número de sesiones por programa (frente a las dos sesiones organizadas anteriormente).

*Análisis de las actas de reunión.* Las necesidades identificadas por los profesionales de los centros educativos fueron: apoyo al estudio, participación en la escuela, nuevas tecnologías, comunicación y conflictos.

*Protocolo de la primera sesión del programa.* Los participantes apuntaron los siguientes temas como sus principales preocupaciones: comunicación familiar, resolución de conflictos, normas y límites, tecnología, apoyo al estudio, la adolescencia y ocio en familia.

La información recogida a través de las 4 técnicas apuntó en la misma dirección que los contenidos demandados por las familias. En líneas generales, estos pueden resumirse en: comunicación familiar, resolución de conflictos, competencias emocionales, normas y límites, apoyo al estudio, identidad de género, educación sexual y tecnología. Estos datos muestran que el programa “Nos entendemos” estableció sus objetivos y contenidos en relación con las demandas de las familias. Asimismo, la organización temporal del programa respondió a las preferencias expresadas por las familias.



## 4.2 Resultados del análisis de diseño y desarrollo

El análisis del diseño y el desarrollo se articuló a través de la entrevista en profundidad y el Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015). Los informantes fueron 6 familiares y 2 técnicos respectivamente.

*Entrevistas en profundidad.* En total, se desarrollaron 6 entrevistas en profundidad: 3 con madres; una con un padre; y 2 con adolescentes. Las familias señalaron la utilidad de las actividades del programa y las vincularon al cambio en sus concepciones y rutinas. A continuación, se exponen algunas de las opiniones de los participantes sobre cada tipo de actividad:

a) Actividades sobre las necesidades de la adolescencia. En general, señalaron la pertinencia de trabajar contenidos relacionados con la adolescencia y con las necesidades específicas de esta etapa.

“Las necesidades, [...] ahí te lo dicen todo, te lo dice a gritos [...] qué es lo que te está pidiendo, o cómo vive ella a lo mejor situaciones que pasan en casa, si ella lo manifiesta en otro grupo y tal y [...] lo ponemos en común pues está fenomenal, que es una parte muy importante para ver lo que necesitan y cómo ven las cosas.” (Elena, madre).

b) Actividades que promueven la identificación de nuevas metas. Las familias valoraron positivamente aquellas actividades que les ayudaban a identificar las demandas y transformarlas en objetivos de cambio.

“Te obligas a ti misma a hacer un pequeño análisis para contestar puntualmente a esas preguntas, te hace ser consciente de que en realidad no es tan malo lo que tienes sino que a lo mejor es recuperar algo que te gustaba te has perdido, o al revés [...] te tranquiliza absolutamente. Bueno esto está ahí pero lo voy a resolver, me parece práctico.” (Carla, madre).

c) Actividades fundamentadas en la experiencia. Los participantes apuntaron la utilidad de las actividades que tomaban como principal contenido sus vivencias.

“(La actividad) me sirvió para reconocer lo que he hecho bien, lo que he hecho mal, a decirle a mi madre también lo que hace bien y lo que no me gusta también.” (Aroa, hija).

d) Actividades basadas en análisis de casos. Señalaron principalmente los beneficios de analizar secuencias de series de televisión.

“Otra forma de volver a meter otra actividad, pues relacionarlo con otro tema, reutilizarlo el video pero con otras cosas. Te hace verlo desde otro lado.” (Raquel, madre).

e) Actividades que promueven el perspectivismo. Asimismo, valoraron positivamente la utilidad de actividades que fomentan la toma de puntos de vista diferentes.

“Fue muy bonito porque te fuerzas a ponerte en su lugar, te obligas a ponerte en su piel, que de eso se trata.” (Elena, madre).

f) Tareas fuera de la sesión. Las actividades propuestas para ser realizadas entre sesiones fueron percibidas como útiles a la hora de aplicar lo reflexionado en las sesiones al contexto cotidiano.

“El tema de las tareas está muy bien, [...] al final te llevan a buscar tiempos que si no, no los va a buscar [...] Te hace reflexionar para tu familia, es que si no, no lo haces.” (Raquel, madre).

g) Participación. Por último, el aspecto más valorado por las familias giró en torno al mismo epicentro: el formato participativo del programa.

“Me parece que en el acto de compartir por alguna razón misteriosa para mí hay un beneficio, hay algo terapéutico, de aprendizaje.” (Carla, madre).

En concreto, se señaló como aspecto fundamental la participación conjunta con los adolescentes.

“Lo interesante es que vas con tu hijo, es que ahí le estás descubriendo cómo es. Y que pueda participar.” (Elena, madre).

Del mismo modo, los adolescentes apuntaron como algo positivo la participación de los padres.

“Me parece bien que estén los padres. Yo tengo una opinión y a mí no me da vergüenza decirla si están padres, niños, adolescentes o ancianos.” (Aroa, hija).

Por último, sus propuestas de mejora se centraron en: mayor número de familias para contrastar más puntos de vista; reservar un tiempo para consultas individuales; más análisis de casos; desarrollar una sesión tras la finalización del programa como recordatorio; tareas más acotadas para realizar fuera de sesión; explicitar los objetivos de cada actividad.

*Protocolo de buenas prácticas.* El protocolo fue contestado por dos técnicos del programa. Los resultados de las dimensiones relativas al diseño y la implementación del programa del Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) se situaron en valores altos. Su media aritmética reflejó que el 94% de las acciones recogidas por los ítems se llevaban con una frecuencia de 3 (muchas veces) o 4 (siempre).

Los valores máximos se encontraron en las escalas relativas a la relación y la comunicación con las familias (escala 10: establecer una relación con las familias basada en la confianza y el respeto mutuo; y escala 15: mantener una comunicación con las familias que potencie el reconocimiento de sus fortalezas).

Los valores mínimos se encontraron en la escala 6 (estructura organizativa y condiciones de trabajo para el apoyo a la parentalidad positiva). En concreto, estos se refieren a la organización interna del equipo y al desarrollo de las reuniones de los técnicos.

Tabla 7. Resultados de las dimensiones de la Guía de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) relativas al diseño y a la implementación del programa.

<b>Dimensión</b>	<b>Media</b>	<b>Desv.</b>
Bp6. Disponer de una estructura organizativa y condiciones de trabajo que permitan el apoyo a la parentalidad positiva.	3,09	0,19
Bp7. Identificar las competencias profesionales necesarias para el trabajo con familias.	3,77	0,23
Bp10. Establecer una relación con las familias basada en la confianza y el respeto mutuo.	4,00	0,00
Bp15. Mantener una comunicación con las familias que potencie el reconocimiento de sus fortalezas.	4,00	0,00
Bp16. Buscar la colaboración de toda la familia para realizar una intervención realista y consensuada con las familias.	3,44	0,47
Bp17. Realizar actividades estructuradas en la atención individual con las familias.	3,40	0,62
Bp18. Realizar actividades grupales estructuradas para la promoción de la parentalidad.	3,67	0,47
Bp19. Realizar actividades grupales estructuradas para la atención a la infancia y la adolescencia.	3,57	0,53
Bp22. Desarrollar el programa con una metodología bien diseñada para la atención individual, grupal o comunitaria.	3,33	0,35
Bp23. Coordinar y dinamizar el grupo de forma eficaz y fomentar un clima de relación positivo en el programa grupal.	3,75	0,26
<b>Total de las 10 dimensiones</b>	<b>3,60</b>	<b>0,37</b>

(1 = nunca; 2 = pocas veces; 3 = muchas veces; 4 = siempre)

Los resultados de las entrevistas en profundidad reflejan que las actividades fueron percibidas por las familias como útiles con relación a los objetivos de cambio. Además, las familias desarrollaron un análisis pormenorizado de las razones por las que consideran que las actividades contribuyen al aprendizaje entre las que destacaron el formato participativo y la vinculación con la vida diaria. Por su parte, los resultados del Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) muestran que el diseño del programa se ajustó a los principios propuestos por el modelo experiencial y que, además, se establecieron los recursos humanos necesarios para un buen desarrollo del programa.

### 4.3 Resultados del análisis de los efectos

*Entrevistas en profundidad.* El análisis de las entrevistas en profundidad siguió el mismo proceso descrito anteriormente en el apartado *análisis de diseño y desarrollo*: transcripción y ciclos de categorizaciones. A continuación, se detallan los resultados obtenidos en relación con los objetivos específicos del programa. Los diferentes puntos de vista se expresan a través de las declaraciones tanto de los adultos como de los adolescentes.

*Objetivo 1: Identificar fortalezas familiares.* La totalidad de los padres fueron capaces de reconocer de fortalezas familiares durante la entrevista.

“Intentar sacar algo positivo de todo lo negativo. Siempre lo hay.” (Elena, madre).

“Sea bueno o malo me lo cuentan todo [...] te da confianza y también hace que estemos unidos.” (Raquel, madre).

Los hijos, por su parte, no mostraron un comentario claro y explícito que fuera interpretado como indicador de aprendizaje en este sentido.

*Objetivo 2: Reflexionar sobre el apoyo al estudio desde casa.* Los padres aludieron a cambios en la rutina así como en el modo de concebir el apoyo al estudio.

“Los lunes y los miércoles que solo tenemos una actividad con un niño pues me voy yo y se queda mi mujer con ella intentando ayudarla en los estudios para que no esté sola y analizar los problemas que pueda tener.” (Pablo, padre).

“Habría que motivar. Supongo que enfocar las cosas de una manera tan tradicional, que a veces se centra todo en el estudio, en resultados.” (Elena, madre).

Los hijos indicaron una mejor percepción de su rendimiento como consecuencia de estos

cambios en el hogar.

“Creo que sí, que ha cambiado a bastante mejor [...] antes no me concentraba casi nada y ahora me concentro mucho más.” (Aroa, hija).

*Objetivo 3: Conocer las necesidades y las inseguridades del adolescente.* Los padres reconocieron las necesidades de los adolescentes, principalmente, autonomía e intimidad.

“Hay veces que directamente les agobiamos con algunas preguntas, por ejemplo, del colegio, del examen, quieres mucha información y no les dejamos espacio.” (Raquel, madre).

Los hijos identificaron cambios en las prácticas de sus padres en relación con estas necesidades.

“Sí ahora me siento como más fuera de mis padres, no les tengo tan encima, estoy como más tranquila. No sé, estoy más a mi aire, más a gusto con mi vida.” (Aroa, hija).

*Objetivo 4: Promover el conflicto como una oportunidad de mejorar.* En relación con este objetivo, una de las familias reconoció que los conflictos seguían teniendo las mismas características que antes del programa en cuanto a intensidad y a estrategias de resolución.

“No, no ha cambiado nada, al contrario, estamos muy en la efervescencia todos.” (Elena, madre).

Por su parte, los hijos identificaron nuevas estrategias en la familia para resolver los enfrentamientos.

“Hablamos de por qué pasa...por ejemplo, que llevo un tiempo “encisco”<sup>1</sup> con Alberto (su hermano) y son; “Álvaro, ¿por qué estás “encisco” con Alberto?”, “¿en qué te podemos ayudar?”... Cosas así. [...] Cuando te echan la peta, tú lo analizas de la parte de ellos y ya lo entiendes.” (Álvaro, hijo).

*Objetivo 5: Conocer y promover el uso de normas y límites.* Los indicadores sobre el uso de las normas se centraron en cambios relacionados con la distinción entre los diferentes niveles de su importancia y las consecuencias de las mismas.

“No puedes ser excesivamente normativo, no excesivamente liberal, ¿no? Entonces pues hay que intentar buscar un término medio.” (Elena, madre).

---

<sup>1</sup> Enciscado: participio del verbo enciscar; acción de provocar intencionadamente conflictos, altercados o reyertas mediante el uso de la palabra (Wiktionary, 2016).

[Hablando sobre flexibilidad de las normas]

“Yo pongo la mesa y la quito. Pero, por ejemplo, ahora que sabe que estoy con la racha de estudio, la pone ella casi siempre y me ayuda.<sup>2</sup>” (Aroa, hija).

*Objetivo 6: Fomentar estrategias de la comunicación familiar.* Este objetivo es uno de los que más veces apareció en términos de frecuencia en las entrevistas. Además, los participantes asociaban los indicadores de aprendizaje de comunicación familiar con los de otros objetivos (e.g., conflictos, normas y límites, etcétera).

“Sí ha cambiado, e indudablemente para mejor. Porque por lo menos ahora cuando le dices algo, no te contesta mal, lo escucha. O a lo mejor también es porque yo también he cambiado a la hora de decirlo.” (Raquel, madre).

“Hablo más tranquila y no siempre quiero llevar la razón. [...] antes no escuchaba tanto como escucho ahora a la gente. Interrumpía mucho...” (Aroa, hija).

*Objetivo 7. Las redes sociales y su uso.* Los padres y madres mostraron indicadores de aprendizaje de los usos que hacen los adolescentes de las nuevas tecnologías y de las redes sociales. En concreto, valoraron positivamente conocer la reflexión que tienen sus hijos e hijas sobre estas y las precauciones que se pueden tomar en términos de privacidad y seguridad.

“Blanca [una adolescente] contó lo del *Snapchat*<sup>3</sup>, al final dijo una frase que para mí culmina todo lo que necesito oír “yo puedo bloquear a esa persona y esa persona puede volverse a meter con otro contacto y volver a darme el latazo” y para mí eso fue clave, porque si ella lo sabe, yo me quedo tranquila, si ella tiene esa reflexión. Que es lo que dijiste, no es tanto las horas sino el uso que hacen de los medios.” (Carla, madre).

Por su parte, los adolescentes identificaron los peligros que pueden tener y cómo hacer un uso seguro. Además, apuntaron el uso compartido con los padres como una práctica eventual.

“Le cogí un día el móvil (a mi padre) y le estuve explicando cada red social que tenía para que servía, que me gustaban y le expliqué que si alguna no fuera segura no la usaría y entonces le expliqué lo mismo a mi madre. Y ahora mi padre como que quiere

<sup>2</sup> En este sentido, la madre de esta adolescente había apuntado lo siguiente “Sí que he cambiado un aspecto de que hay unas normas que son normas y luego colaboraciones.”

<sup>3</sup> *Snapchat* es una aplicación móvil dedicada al envío de archivos, los cuales se eliminan del dispositivo del destinatario al cabo de unos segundos de ser vistos.

hacerse (una cuenta en) *Instagram*<sup>4</sup> pero yo no le dejo.” (Aroa, hija).

*Otros resultados de aprendizaje (efectos no esperados).* Además de los resultados de aprendizaje descritos, los participantes señalaron otros no vinculados directamente a los objetivos específicos planteados. En concreto fueron:

- Respetar el ritmo de cada familia.
- Respetar la diversidad de estrategias.
- Mayor confianza en las decisiones educativas.
- Reflexionar sobre el rol de madre.

Tabla 8. Porcentaje de indicadores de aprendizaje en las entrevistas: cambio en las rutinas-cambio en las concepciones.

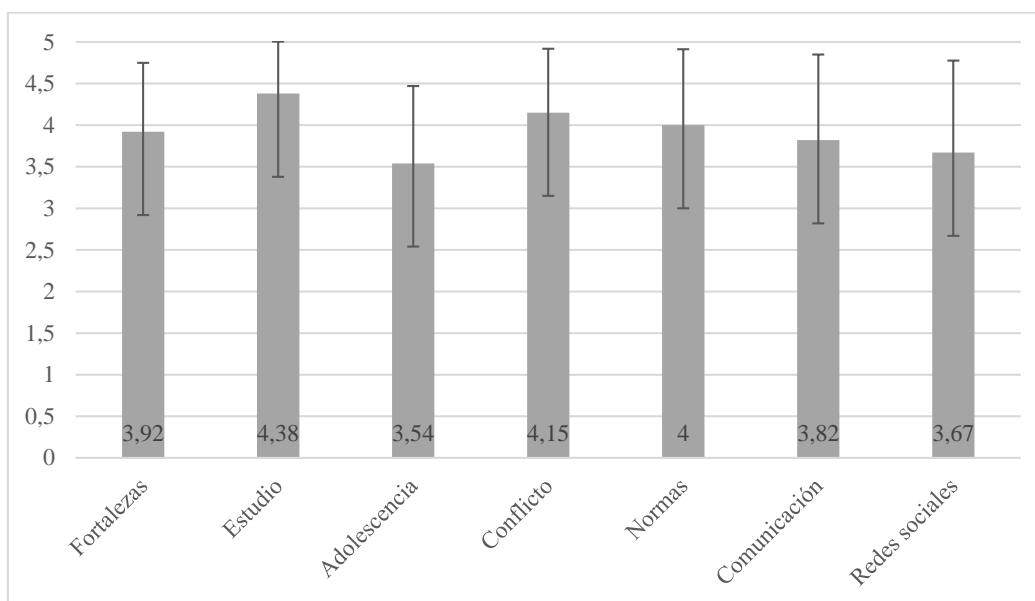
<b>Objetivo específico</b>	<b>Cambio en las rutinas</b>	<b>Cambio en las concepciones</b>
Fortalezas	100%	67%
Estudio	83%	100%
Adolescencia	100%	100%
Conflicto	67%	100%
Normas	67%	100%
Comunicación	100%	100%
Redes sociales	100%	100%

*Protocolos de satisfacción.* En los protocolos de satisfacción, los participantes mostraron una percepción de aprendizaje alta en todos los objetivos. El valor máximo se sitúa en *apoyo a estudio* (4,38) y el mínimo en *necesidades de la adolescencia* (3,54).

---

<sup>4</sup> *Instagram* es una es una red social y aplicación para subir fotos y videos.

Figura 2. Resultados de percepción de aprendizaje del protocolo de satisfacción (n=13).



Los resultados cuantitativos del protocolo final de satisfacción apuntaron en la misma dirección que la información recogida en la entrevistas en profundidad. En ellas, los familiares señalaban en su mayoría cambios en los objetivos propuestos del programa tanto a nivel conceptual (nuevos modos de interpretar situaciones) como a nivel conductual (cambio en las rutinas). Del mismo modo, en el protocolo final de satisfacción mostraron percepción de cambio en relación con los objetivos.

Por último, encontramos respuestas que explicitan la percepción del programa como fuente de cambio:

Cuando apareció el taller estábamos en ese arranque de lo que yo llamo el “prepavo”, si seguíamos así sólo había dos opciones como las que he visto en mis amigos con hijos mayores: los que lo han arreglado y han aguantado el tirón y siguen teniendo amor con sus hijos y los que no hablan para nada con sus hijos y los han perdido, perdido completamente. Entonces aparecisteis vosotros, ha sido clave en nuestro caso. (Carla, madre).

#### 4.4 Garantías metodológicas del estudio de valoración

A continuación muestro los resultados de los procedimientos que se desarrollaron para establecer las garantías metodológicas del estudio de valoración.

*Triangulación con participantes.* Los participantes reflejaron en el formulario de triangulación que las conclusiones mostradas en el informe eran coherentes tanto con la



valoración que hicieron del programa como con los cambios en sus rutinas tras la asistencia al mismo.

*Triangulación entre fuentes de información.* Los información aportada por las diferentes fuentes mostró resultados en la misma dirección en las tres áreas del estudio: análisis de contexto, análisis diseño e implementación y análisis de los efectos. En el análisis de los efectos, dado que únicamente se consideró la voz de las familias, se trianguló a partir de la distinción padres/hijos.

*Triangulación entre técnicas de recogida de información.* La entrevista en profundidad mostró resultados similares a los recogidos a través de otras técnicas como los protocolos de satisfacción. Por ejemplo, en el análisis del diseño, los datos aportados por la entrevista en profundidad y la Guía de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) coinciden.

*Triangulación con otros profesionales.* Un segundo profesional realizó una categorización paralela a la que llevó a cabo el investigador principal. En concreto, esta categorización se realizó a partir de una selección de párrafos extraídos de las entrevistas en profundidad. Los resultados de esta segunda categorización fueron coherentes con los datos obtenidos en el primer análisis. En cuanto a la claridad del informe, los compañeros del equipo consideraron que reflejaba el trabajo realizado y aportaba información suficiente como para garantizar el criterio de generabilidad.

*Revisión periódica del marco teórico en relación con la valoración.* Durante las reuniones de equipo se indicó la coherencia entre el modelo ecológico-sistémico y el modelo experiencial y el diseño del estudio de valoración. Además, se propusieron pequeñas modificaciones con relación al nombre de alguna de las categorías de análisis de la entrevista (e.g., sustituir “indicador conductual” por “indicador de cambio en la rutina”).

## **5. Conclusiones**

En esta última sección, primeramente se desarrollan las conclusiones sobre la eficacia del programa “Nos entendemos”. Específicamente, se ponen en diálogo los objetivos del estudio con los resultados obtenidos y el marco teórico de partida. Después, se expone una breve evaluación de la valoración del programa.

### **5.1 Conclusiones sobre la eficacia del programa “Nos entendemos”**

Para concluir sobre la eficacia del programa cabe hacer 3 preguntas. Primera: *¿los contenidos planteados se han ajustado a las demandas de las familias y a los principios de la parentalidad positiva?* Segunda: *¿se han alcanzado los objetivos que planteaba el programa?*

Tercera: *¿en qué medida el programa de intervención ha contribuido a que se den tales cambios?*

*¿Los contenidos se han ajustado a las demandas de las familias y a los principios de la parentalidad positiva?*

Los contenidos propuestos por el programa “Nos entendemos” encajaron con las demandas recogidas a través de las diferentes técnicas de recogida de información. En términos generales, los datos obtenidos compartían la misma temática: fortalezas familiares, comunicación, conflictos, normas y límites, nuevas tecnologías, adolescencia y educación formal. De acuerdo con la literatura, los programas basados en evidencias deben recoger principalmente estos mismos temas (Jacobson, 2016; Jacobson y Hirschy, 2000; Rodrigo et al., 2015) así como otras demandas identificadas a través del estudio de detección de necesidades (Jacobson, 2016).

*¿Se han alcanzado los objetivos que planteaba el programa?*

Los resultados indicaron que, en términos de aprendizaje, se lograron los objetivos que perseguía el programa: a) identificar fortalezas familiares; b) reflexionar acerca del apoyo al estudio que se hace desde casa; c) conocer las necesidades y las inseguridades del adolescente; d) promover el conflicto como oportunidad positiva para mejorar; e) conocer y promover el uso de normas y límites; f) fomentar estrategias para mejorar la comunicación familiar; y g) conocer el uso que hacen los adolescentes de las redes sociales. Los indicadores mostraron también que los aprendizajes fueron relevantes, puesto que contaban con características como transferencia y estabilidad (Alonso-Tapia, 2012). Además, se encontraron otros efectos positivos no esperados: reflexión sobre el rol de madre y respeto a la diversidad de estrategias entre otros.

Se encontró que una de las familias tuvo dificultades para implementar cambios en torno a la resolución de conflictos debido a la situación personal que estaba atravesando en el momento del programa. Esto se reflejó tanto en la entrevista en profundidad como en el protocolo final de satisfacción. En concreto, se apuntaron como barreras para el cambio la falta de tiempo así como la necesidad de un apoyo de mayor duración e individualizado. Las limitaciones del formato grupal hacen que, en ocasiones, sea necesario coordinar acciones individuales como acciones colectivas (Baumann, Kohl, Proctor, Powell, 2016).

En cuanto al objetivo de las fortalezas, los dos adolescentes entrevistados no mostraron comentarios explícitos sobre la identificación de fortalezas, aunque durante la entrevista sí señalaron aspectos positivos de su familia. En el protocolo final de satisfacción reflejaron la

percepción de su capacidad de identificar fortalezas familiares. Las fortalezas familiares son una meta especialmente relevante ya que establecen el punto de partida de la intervención desde el enfoque de la parentalidad positiva (Jacobson, 2016; Monarca y Simón, 2013; Rodrigo et al., 2015; Vila, 1998).

La triangulación de información de las entrevistas en profundidad entre miembros de una misma familia mostró cambios en el entorno doméstico que eran percibidos tanto por padres y madres como por los adolescentes.

En las entrevistas, los participantes tejieron una red temática entre los diferentes contenidos. Por ejemplo, entre las fortalezas familiares y la facilidad para implementar nuevas estrategias de comunicación familiar; o entre la relación del establecimiento de normas y límites fundamentados y la reducción de la frecuencia de los conflictos en el hogar. Estas conexiones se interpretaron como un indicador del desarrollo de aprendizajes en red, en el que los conocimientos y competencias se incorporan de manera integrada a una red. Esto posibilita procesos propios del *aprendizaje significativo* como la transferencia o la generalización (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

#### *¿El programa de intervención ha contribuido a alcanzar los objetivos?*

Los programas basados en la evidencia muestran que el modelo experiencial se postula como el más eficaz para implementar cambios en la intervención grupal con familias (e.g., Máiquez et al., 2000; Martín, 2004; Martín, 2005; Martín et al., 2009; Ponzetti, 2016; Rodrigo et al., 2010). En consecuencia, determinar el ajuste del programa “Nos entendemos” a los principios del modelo experiencial permite tener garantías de que el programa ha contribuido a cumplir los objetivos que se proponía. En este sentido, el Protocolo de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015) constituye un instrumento para tal propósito. La aplicación del Protocolo de buenas prácticas (op.cit) al programa “Nos entendemos” mostró que las actividades se ajustaban a dichos criterios. Entre ellos, destacan: la promoción de la reflexión para identificar objetivos propios y fortalezas familiares; las actividades articuladas en torno a las vivencias de las familias; y el diseño específico para dar cobertura a adultos y adolescentes.

Junto al Protocolo de buenas prácticas (op.cit), otro indicador del programa como fuente de cambio fue el testimonio de las familias. El análisis del discurso de las entrevistas en profundidad mostró la conexión que establecen las familias entre el cambio en sus rutinas y la participación en el programa. Durante la primera parte de la entrevista en profundidad, centrada en los resultados de aprendizaje, los participantes aludían constantemente a las actividades del

programa. Esta asociación se consideró como un indicador de la contribución del programa a los cambios en las rutinas.

Además, a través del análisis de contenido temático de las entrevistas se concretaron las razones por las que consideraban la útiles las actividades. A continuación, se exponen los resultados en relación con principios teóricos propuestos por la literatura del ámbito de la formación.

Por un lado, las *actividades promovían la identificación de nuevas metas*. Este tipo de propuesta se ajusta a la idea de que los programas deben estar orientados a la independencia de la familia y no a la dependencia del profesional (Máiquez et al., 2000).

Por otra parte, hicieron hincapié en las *tareas fuera de sesión*. Específicamente, se señaló que contribuyesen a la reflexión en la acción y la aplicación de las propuestas de las sesiones con las rutinas de las familias (Bakerman-Kranenburg, Van Ijzendorp y Juffer, 2003).

Asimismo, las familias destacaron el *formato participativo* de las actividades, ya que esto favoreció el aprendizaje en interacción, considerado como una de las condiciones clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (aprender en la interacción) (Pozo, 2008). En concreto, sirvió para promover la asunción de puntos de vista diferentes, tanto interfamiliares, en relación con la diversidad de modos de desarrollar la parentalidad; como intrafamiliares, ligados a las diferentes perspectivas que pueden tener padres e hijos. Este mismo aspecto se trabajó a través del análisis de casos. La toma de puntos de vista diferentes promovió la contrastación de modelos, fuente esencial para el cambio conceptual (op.cit).

Por último, las *actividades basadas en la experiencia* permitieron cubrir las siguientes metas. Primera, partir de las fortalezas familiares (Monarca y Simón, 2013). Estas fortalezas dibujan su zona de desarrollo, esto es, el punto desde el que continuar avanzando a partir de las competencias que ya poseen. Segunda, trabajar sobre las rutinas de cada familia posibilitó el establecimiento de objetivos a partir de las demandas propias de los participantes (Jacobson, 2016). Tercera, los nuevos aprendizajes se integraron de manera directa en la red de conocimiento previa, característica del aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983). De modo que, más allá del aprendizaje de procedimientos, propio del modelo técnico (Martín et al., 2009), se pudieron sentar las bases para llegar al cambio conceptual (Pozo, 2008).

En cuanto a las *propuestas de mejora*, se centraron en los siguientes aspectos.

*Mayor número de familias*: este cambio puede aportar mayor diversidad y así potenciar la contrastación de modelos (Pozo, 2008). Igualmente, una mayor participación posibilita la puesta en común de más estrategias a través de las cuales vehicular el ejercicio de la parentalidad

positiva. Además, asegura un desarrollo más homogéneo de la intervención y proporciona mayor apoyo grupal (Martín et al., 2009).

*Reservar un tiempo para consultas individuales:* esta demanda se señaló en relación con la necesidad de dar cobertura a necesidades muy concretas de cada familia que, a través del grupo, no se pudieron tratar por falta de recursos temporales y por cuestiones de privacidad. Lejos de entenderse como una mera limitación del formato grupal de la intervención, se puede considerar como un aspecto a considerar a la hora de coordinar acciones individuales y colectivas.

*Desarrollar una sesión tras la finalización del programa como recordatorio:* a través de esta sugerencia se podría vehicular la fase de seguimiento semanas después del final de “Nos entendemos”. Implementar una sesión de carácter participativo tendría como beneficios la combinación de una evaluación sumativa y formativa. Esta se articularía mediante la reflexión sobre los cambios identificados en el ámbito familiar y las estrategias que les han resultado eficaces para tales propósitos.

*Realizar tareas más acotadas fuera de sesión:* algunos de los familiares percibieron ambigüedad en este tipo de propuestas y, en consecuencia, no llegaron desarrollarlas. En este sentido, cabe reflexionar sobre el equilibrio entre un planteamiento abierto y uno más delimitado, es decir: encontrar un formato que permita al aprendiz seguir unas líneas generales de acuerdo con las características propias de su situación sin que se convierta en una “receta” de técnicas de modificación de conducta, propia del modelo técnico (Martín et al., 2009).

Con relación a esta última propuesta sobre el formato abierto-cerrado de las actividades, otro aspecto a considerar es el formato general del programa. En concreto, el grado de ajuste entre los principios de diseño instruccional de los que parte y las teorías implícitas del aprendizaje de los participantes (Pozo, 2008). Es probable que haya familiares cuyas concepciones se aproximen a un modelo de formación de tipo académico o técnico y que, por tanto, planteamientos más participativos y abiertos no cumplan sus expectativas sobre el programa. En consecuencia, deben considerarse los distintos modos de entender la formación de los participantes a fin salvar las barreras que estas concepciones puedan suponer. Esta cuestión pone sobre la mesa la importancia de explicitar los objetivos de las sesiones así como el porqué de las actividades para atribuir sentido al aprendizaje (Coll, 2009; 2013).

En cuanto a la duración del programa, los participantes percibieron una extensión temporal adecuada, aunque apuntaron su preferencia por un número mayor de sesiones y, alguna de ellas, más espaciadas (cada 10 días). La duración actual (3 meses) se encuentra dentro del perfil de eficacia que establece la revisión realizada por Bakerman-Kranenburg et al. (2003).

Estos mismos autores señalan que la frecuencia semanal permite a los participantes contar con tiempo para asimilar los aprendizajes, implementar nuevos cambios en sus rutinas y reflexionar sobre los mismos (op.cit).

En conclusión, y respondiendo a las 3 preguntas con las que se abría la sección, se puede considerar lo siguiente: a) los contenidos del programa se ajustaron a las demandas de las familias; b) los efectos de aprendizaje esperado respondieron a los objetivos planteados; y c) el diseño de “Nos entendemos” en relación con los principios propuestos por la literatura y el testimonio de los propios participantes permiten afirmar que el programa ha contribuido a los cambios en las rutinas y concepciones de las familias.

## **5.2 Conclusiones sobre el diseño del estudio de valoración**

El estudio de valoración del programa "Nos entendemos" ha cumplido tanto con los criterios de calidad propuestos por Shaxson (2005) como con los exigidos por la Guía de buenas prácticas (Rodrigo et al., 2015).

Durante el estudio de valoración, se desarrollaron procedimientos para establecer las garantías metodológicas. Los resultados de estos procesos permiten tener mayor seguridad en las conclusiones que se derivan de los resultados (Benzies y Barker, 2016).

Además, el haber garantizado el criterio de generabilidad nos permite extraer unas pautas generales para el diseño de sistemas de valoración. En concreto, se propone el guion de la entrevista en profundidad (Anexo 2) como instrumento de evaluación que conecta las 3 áreas del estudio e integra las características de la evaluación formativa y sumativa.

En función del enfoque del estudio de valoración, el guion puede adaptarse a través del continuo *entrevista en profundidad-entrevista estructurada* en función del enfoque del estudio. En este estudio, los datos se analizaron a través de su transcripción literal. Se considera que, dedicar tal cantidad de recursos materiales y temporales no es posible en la mayoría de las ocasiones. No obstante, la recogida puede establecerse a través de notas estructuradas por un guion.

A su vez, el guion propuesto da cobertura tanto a los aspectos de una evaluación formativa como a los de una evaluación sumativa (Zint y Montgomery, 2010) ya que, por una parte, promueve la reflexión sobre las fuentes de aprendizaje y estrategias de cambio y, por otra, la recopilación de información sobre la calidad y la eficacia del programa. Además, sus preguntas cumplen los criterios de calidad propuestos por Martínez (2013) como: recoger información orientada a la toma de decisiones, ayudar a capturar las nuevas concepciones y a mostrar el éxito del programa.

Además de los criterios metodológicos, es importante determinar qué aporta la valoración del programa (Benzies y Barker, 2016). Ello supone un primer paso en el proceso de estandarización del programa “Nos entendemos” dado que esta valoración cuenta con el rigor extra que le otorga haber sido articulado a través de un TFM. En segundo lugar, la entrevista en profundidad constituye un proceso de formación interna para las familias puesto que promueve la reflexión sobre las metas propias así como las estrategias y fuentes de aprendizaje que les han llevado a alcanzarlas.

Como limitaciones del estudio, se considera que habría sido enriquecedor que aquellos usuarios que no continuaron con el programa hubieran aportado su valoración, así como las posibles razones por las que no pudieron continuar (e.g., dificultad horaria, otras razones, el programa no se ajustaba a sus intereses, etcétera).

En relación con la valoración, una de las líneas de trabajo que podría continuar este estudio es la validación del guion de la entrevista en profundidad en otros formatos como el grupo de discusión. En este sentido, la sesión post-programa que proponían algunos participantes se podría vehicular a través de este grupo de discusión y así cubrir un doble objetivo: intervención y evaluación.

En definitiva, este trabajo ha aportado una valoración sistemática del programa “Nos entendemos”. Ha mostrado su calidad y eficacia para promover el cambio conceptual y el cambio en las rutinas familiares. Además, se ha ajustado a las necesidades de las familias. Como futuras líneas de trabajo se señalan la aplicación del guion de la entrevista en profundidad a nuevos formatos como el grupo de discusión.

#### *Valoración personal del trabajo*

No quiero cerrar este apartado sin expresar qué me ha aportado este trabajo a *nivel personal*. De este estudio me llevo muchas cosas. Como técnico, considero que la redacción del TFM ha contribuido a la aplicación de conocimientos de investigación al ámbito de la práctica profesional y, por tanto, a la transferencia de los aprendizajes del máster. Además, me ha servido para tomar perspectiva de las implicaciones y el papel de la evaluación. Me ha proporcionado un esquema de las preguntas a las que debe poder responder un estudio de valoración. Pero sobretodo, me queda el respeto y la admiración por las familias en general y por aquellas que participaron en el programa en particular. A través de las entrevistas en profundidad, no solo pude “evaluar” sino que también pude acercarme a la complejidad de la educación de los hijos y a la realidad de las familias.

## 6. Referencias

- Alonso-Tapia, J. (2012). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ausubel, D., Novak, P. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Ijzendoorn, M. H., y Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215.
- Bartau y Etxeberria, J. (2005). El programa de corresponsabilidad familiar (COFAMI): organización e intervención en el País Vasco. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1), 586-593.
- Bartau, I. y Etxeberria, J. (2007). Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares. *Bordón*. 59(4), 541-563. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2582741.pdf>
- Baumann, A., Kohl, P., Proctor, E. y Powell, B. (2016). Program implementation en J. Ponzetti (Ed.) *Evidence-based parenting education* (pp. 24-33). Nueva York: Routledge.
- Benzies, K. y Barker. L. (2016). Program valuation: What works in parenting education en J. Ponzetti (Ed.) *Evidence-based parenting education* (pp. 34-49). Nueva York: Routledge.
- Brikerhoff, R., O., Brethower, D. M., Hluckyj, T. y Nowakosko, J. R. (1983). *Program evaluation: A practitioners' guide for trainers and educators*. Boston: Kluwe-Nijhoff.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Byrne, S. (2011). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla-León*. Tesis doctoral no publicada. Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna. Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccssyhum/cs477.pdf>
- Caracelli, V. J., y Greene, J. C. (1993). Data analysis strategies for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(2), 195-207.
- Carballo, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares, en A. Marchesi., J.C. Tedesco y C. Coll. (Coords.): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: Organización de Estudios Iberoamericanos.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219, 31-36.
- Comité de Ministros a los Estados Miembros: Recomendación Rec 19 (2006). *Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Recuperado de



<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/recomendacion.pdf>

- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- De la Cueva, M. (2013). *Promover las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. Universidad Autónoma de Madrid: Trabajo de fin de máster no publicado.
- Fernyhough, C. (2009). Dialogic thinking. En A. Winsler, C. Fernyhough e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp.42-52). Cambridge University Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Guba E. G., y Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman, J.A Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Sonora: Colegio Sonora.
- Jacobson, A. (2016). Program design en J. Ponzetti (Ed.) *Evidence-based parenting education* (pp. 12-23). Nueva York: Routledge.
- León. O. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ª. ed.) Madrid: McGraw-Hill.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Máiquez, M.L., Rodrigo, M.J., Padilla, S., Rodríguez, B., Byrne, S. y Pérez, L. (2012). *Programa domiciliario “Crecer felices en familia”*. León: Servicio de publicaciones de la Junta de Castilla y León. Recuperado el 10 de mayo de [http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Crecer\\_Felices\(1\).pdf](http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/Crecer_Felices(1).pdf)
- Martín, J.C. (2005). *Evaluación del programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial*. Universidad de La Laguna: Tesis doctoral no publicada.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M.J., Byrne, S., Rodríguez B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención psicosocial*, 18(2), 121-133.
- Martín, J.C., Máiquez, Rodrigo, Correa y Rodríguez, (2004). Evaluación del programa “Apoyo personal y familiar” para madres y padres en situación de riesgo psicosocial. *Infancia y aprendizaje*, 27(4), 437-445.
- Martínez, R.A. (2009). *Programa-guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*. Madrid: Secretaría General de Política Social y Consumo. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/productos/pdf/programaGuiaDesarrolloCompetencias.pdf>

- Martínez, J. (2013). La importancia de las preguntas en la evaluación de programas. *Cuadernos de pedagogía*, 434, 74-77.
- Monarca, H., y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Peña, M. (2011). *Programa de apoyo personal y familiar: efectos de la inclusión de contenidos de desarrollo personal*. Tesis doctoral no publicada. Tenerife: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- Peralta, V. (2012). El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.) *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp.9-22). Madrid: Servicio de publicaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Ponzetti, J. (Ed.). (2016). *Evidence-based Parenting Education: A Global Perspective*. Nueva York: Routledge.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Martínez, R.A. y Ochaíta, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y Federación Española de Municipios y Provincias. Recuperada de [http://familiasenpositivo.es/es/system/files/guia\\_de\\_buenas\\_practicas\\_2015.pdf](http://familiasenpositivo.es/es/system/files/guia_de_buenas_practicas_2015.pdf)
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E. y Máiquez M.L. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Intervención psicosocial*, 18,(2), 113-120. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200003&script=sci\\_arttext](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-05592009000200003&script=sci_arttext)
- Rodrigo, M.J., Martín, J.C. y Máiquez, M.L. (2010). *Vivir la adolescencia en familia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperada de [http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2010/docs/mjRodrigo\\_jcMartin.pdf](http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2010/docs/mjRodrigo_jcMartin.pdf)
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 43-64.
- Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 224(38), 21-36.

- Shaxson, L. (2005). Is your evidence robust enough? Questions for policy makers and practitioners. *Evidence and policy, 1*, 101-111.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Simón, C. (2013). Las familias ante la inclusión educativa: de la incertidumbre a la implicación. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp.131-130). Sevilla: Eduforma.
- Simón, C. y Echeita, G. (2011). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. En G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (Coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida* (pp. 108-115). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Suchman, F. A. (1967). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. Nueva York: Russell Sage.
- Stufflebeam, D. L y Shinkfield, A. (1985). *Systematic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Torío, S., Peña, J.V., Rodríguez., M.C., Fernández, C.M., Molina, S., Hernández, J. e Inda, M.M. (2013). *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*. Editorial Octaedro: Barcelona.
- Turnbull, A. P., Turbiville, V. y Turnbull, H. R. (2000). Evolution of family-professional partnership models: Collective empowerment as the model for the early 21st century. En J.P. Shonkoff y S.L. Meisels (Eds.), *The handbook of early childhood intervention* (pp. 630-650). Nueva York: Cambridge University Press.
- Verdugo, M.A., Gómez, L.E., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Salamanca: INICO. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas%207\\_2013.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas%207_2013.pdf)
- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Comp), *Familia y desarrollo humano* (pp.501-519). Madrid: Alianza.
- Weyler, H. (2015). *Programas psicoeducativos para promover una parentalidad positiva: mejora de las actuaciones de los profesionales*. Universidad Autónoma de Madrid: Trabajo de fin de máster no publicado.
- Wiktionary (2016). Enciscar. En *Diccionario en castellano de contenido libre*. Recuperado de <https://es.wiktionary.org/wiki/enciscar>
- Zint, M. y Montgomery, N. (2010). *My Environmental Education Evaluation Resource Assistant (MEERA)*. Ann Arbor: School of Education, University of Michigan. Recuperado de <http://meera.snre.umich.edu>

**Anexos**

Anexo 1: Sistemas de valoración de programas p.44

Anexo 2: Guion entrevista en profundidad p.46

Anexo 3: Sistema de categorías p.47

Anexo 4: Protocolo final de satisfacción p.48

Anexo 5: Cuestionario de detección de necesidades p.49

Anexo 6: Protocolo de sesión p.50

Anexo 7: Consentimiento informado p.51

Anexo 8: Diseño del programa “Nos entendemos” p.52

Tabla 1. Estudios de valoración de programas de intervención psicoeducativa. (Parte 1/2)

<b>Programa</b>	<b>Análisis del contexto</b>	<b>Análisis de diseño y desarrollo</b>	<b>Análisis de efectos</b>
Programa de "Corresponsabilidad familiar" (COFAMI) (Bartau y Etxeberria, 2005; 2007)	- Clima social en la familia (Moos, Moos y Trickett, 1984, cit. en Bartau y Etxeberria, 2005) (participante)	- Fichas de evaluación: características del técnico (SÍ/NO), satisfacción (cuantitativa) (participante)	- Participación de los hijos e hijas en las tareas familiares (escala de 1/10) (participante) - Clima social en la familia (Moos, Moos y Trickett, 1984, cit. en Bartau y Etxeberria, 2005) (participante) - Escala de socialización familiar (García et al., 1994, cit. en Bartau y Etxeberria, 2005) - Escala de Igualdad ante el Rol Sexual (King y King, 1993, cit. en Bartau y Etxeberria, 2005) - Entrevistas semiestructuradas - Fichas de evaluación: realización de la tarea y comprensión de conceptos (SÍ/NO) (participante)
Programa "Desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales" (Martínez-González, 2009)	- Cuestionario de evaluación inicial de competencias parentales; a cumplimentar en la primera sesión (participantes)	- Guión de pautas técnicas que debe valorar en cada sesión (técnico) - Cuestionario de evaluación final del programa: actividades, contenido, participación en sesión, habilidades del técnico (desarrollar 2/3 líneas) (participante)	- Cuestionario de evaluación inicial y final de competencias parentales (participantes) - Autoinforme: <i>recuerda lo aprendido en sesión.</i> (participantes) - Actividades en las sesiones (participantes) - Evaluación abierta de los efectos (desarrollar 2/3 líneas) (participantes)
Programa "Crecer felices en familia" (Martín-Quintana et al., 2009; Máiquez et al., 2012)	- Perfil de riesgo psicosocial (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín y Máiquez, 2006, cit. en Martín-Quintana et al., 2009) (técnico) - Escala de apoyo personal y social (Rodrigo et al., 2000, Martín-Quintana et al., 2009)	- Diario personal (Rodrigo et al., 2010; versión adaptada) - Escala de evaluación de la Fidelidad - Autoevaluación de la sesión (Máiquez et al., 2012, cit en Martín-Quintana et al., 2009)	- Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias (técnicos) - Cuestionario de evaluación inicial y final de competencias parentales (participantes) - Autoevaluación de la sesión (Máiquez et al., 2012)

Tabla 1. Estudios de valoración de programas de intervención psicoeducativa. (Parte 2/2)

Programa	Análisis del contexto	Análisis de diseño y desarrollo	Análisis de efectos
Vivir la adolescencia en familia (Rodrigo, Martín y Máiquez, 2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos sociodemográficos de la familia (técnico)</li> <li>- Escala para la Evaluación de la Calidad del Vecindario (Méndez, Hidalgo, Lorence, Jiménez, Sánchez, 2008, cit. en Rodrigo et al., 2010) (técnicos)</li> <li>- Perfil de riesgo psicosocial (Rodríguez et al., 2006, cit. en Rodrigo et al., 2010) (técnico)</li> <li>- Escala de apoyo personal y social (Rodrigo et al., 2000, cit. en Rodrigo et al., 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de satisfacción con el programa (participante)</li> <li>- Cuestionario de valoración del programa (técnico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepciones parentales sobre la adolescencia (Martín y Arencibia, 2005, cit. en Rodrigo et al., 2010) (participante)</li> <li>- Supervisión parental (Stattin y Kerr, 2000, cit. en Rodrigo et al., 2010) (participante)</li> <li>- Resolución de conflictos en la familia (FADE, 2000, cit. en Rodrigo et al., 2010) (participante)</li> </ul>
Programa de apoyo personal y familiar para familias en situación de riesgo psicosocial en la Junta de Castilla-León (Byrne, 2011; Peña, 2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocolos de evaluación del riesgo psicosocial (técnico)</li> <li>- Protocolo del perfil sociodemográfico de familias (participantes)</li> <li>- Escala de apoyo personal y social (Rodrigo et al., 2000, cit. en Byrne, 2011)</li> <li>- Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo</li> <li>- Evaluación del entorno y del ambiente familiar. Escala de valoración y seguimiento para los técnicos de la familia (técnicos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de datos personales del mediador (técnico)</li> <li>- Cuestionario sobre la calidad del proceso de implementación: preguntas cortas (técnico)</li> <li>- Cuestionario de evaluación del desarrollo profesional del mediador (técnico)</li> <li>- Evaluación de desarrollo personal para padres y madres a través de entrevista semiestructurada (participantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los hijos e hijas (participantes)</li> <li>- Cuestionario de agencialidad de los padres y madres (participantes)</li> <li>- Cuestionario situacional sobre pautas educativas de riesgo (participantes)</li> <li>- Autoinforme: efectos conductuales en términos de frecuencia (participante)</li> <li>- Escala de Evaluación del entorno familiar (participantes)</li> <li>- Cuestionario de evaluación de los cambios observados en las familias (técnicos)</li> <li>- Entrevista semiestructurada sobre la complejidad del razonamiento (adaptación de Newberger, 1980, cit. en Byrne, 2011)</li> <li>-Evaluación de desarrollo personal para padres y madres (entrevista semiestructurada) (participantes)</li> </ul>
Construir lo cotidiano (Torío et al., 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diario del educador (técnico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de evaluación de cada sesión (Torío et al., 2013) (técnicos)</li> <li>- Cuestionario de fin de programa (técnicos y participantes)</li> <li>- Guía de notas (Torío et al., 2013) (técnicos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de fin de sesión (Torío et al., 2013): apartado de cambios en los participantes. (técnicos)</li> <li>- Cuestionario de fin de programa</li> </ul>

Tabla 2. Guion de entrevista en profundidad.

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>	<b>Posibles preguntas</b>
<i>Presentación</i>	Nuestro objetivo general	Después del programa “Nos entendemos”, queremos ver qué aspectos veis que han cambiado en vuestro día a día Además, queremos conocer vuestra visión del programa para implementar mejoras
	Tipo de entrevista, tiempo y estructura Consentimiento informado	¿Cuánto tiempo tenemos? Es una entrevista abierta, vamos a hablar de...
<i>Evaluación de resultados</i>  En relación con los objetivos específicos: a) identificar fortalezas familiares; b) reflexionar acerca del apoyo al estudio desde casa; c) conocer las necesidades del adolescente; d) promover el conflicto como oportunidad para mejorar; e) conocer y promover el uso de normas y límites; f) fomentar estrategias para mejorar la comunicación familiar; g) conocer el uso de las redes sociales	Indicadores de cambio en las rutinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el programa “Nos entendemos”, pretendíamos –objetivo-, en qué medida crees que en casa han cambiado las cosas, ¿quién lo ha notado?, ¿ha empezado a suceder algo nuevo?</li> </ul>
	Indicadores de cambio en las concepciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Conoces a alguien que tenga dificultades con estos aspectos? ¿qué podríamos hacer para ayudarlo?</li> <li>• Generalización: ¿crees que aplicas o has podido aplicar lo aprendido sobre –objetivo- en otras áreas de tu vida, por ejemplo, en el trabajo?</li> </ul>
	Otros resultados de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con el programa perseguíamos estos objetivos pero, ¿hay algo más que hayas aprendido? Por ejemplo, tener otro concepto de ti misma como madre, quitar sentimientos de culpabilidad, quitar ansiedad ante la toma de decisiones de qué hacer ante X situación.</li> <li>• ¿Qué te ha ayudado a aprenderlo?</li> </ul>
<i>Evaluación del diseño y el desarrollo</i>	Percepción de fuente de cambio del participante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del programa: en aquella sesión, planteamos –actividades-, ¿qué crees que te ayudó a cambiar?, ¿por qué? Mejor esto que otro tipo de actividad, por ejemplo, frente a algo más tipo “charla”.</li> <li>• ¿Sucedió algo fuera de la sesión que te ayudó a cambiar? Por ejemplo, hablar a la salida con otras familias, ver X película.</li> <li>• ¿Hay algo más (general) que te ayudo a cambiar? Por ejemplo, escuchar a los adolescentes</li> </ul>
	Propuesta de mejora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En relación con –objetivo-, ¿qué crees que te podría haber ayudado a conseguirlo o a aprender más sobre él?</li> </ul>
<i>Cierre</i>	Resumir lo hablado y agradecer	¿Alguna cosa que quieras añadir? Muchísimas gracias

Tabla 3. Sistema de categorías inicial y emergente.

Área de evaluación	Categorías iniciales (1 <sup>er</sup> ciclo de categorización)	Categorías emergentes (2 <sup>o</sup> ciclo de categorización)	
Diseño	Actividades considerada como fuente de cambio conceptual	Actividades sobre las necesidades de la adolescencia	
		Actividades que promueven la identificación de nuevas metas	
		Actividades fundamentadas en la experiencia	
	Actividad considerada como fuente de cambio en la rutina	Actividades basadas en el análisis de casos	
		Actividades que promueven el perspectivismo	
	Formato general del programa	Tareas fuera de sesión	
		Formato participativo: con otras familias	
	Formato participativo: con adolescentes		
	Propuesta de mejora de contenido/objetivos	Ídem	
	Propuesta de mejora de diseño-implantación	Ídem	
Resultados	Cambio en la rutina del objetivo X	Ídem	
	Cambio de concepciones del objetivo X	Ídem	
	Generalización de aprendizajes del objetivo X	Ídem	
	Resultados de aprendizaje no esperados		Respetar el ritmo de cada familia
			Respetar la diversidad de estrategias.
			Mayor confianza en las decisiones educativas.
			Reflexionar sobre el rol de madre.



Figura 1. Protocolo final de satisfacción.



**CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN TALLERES O ACTIVIDADES FORMATIVAS DEL ESPACIO EDUCATIVO FAMILIAR**

**TALLER/ACTIVIDAD:** Nos entendemos  
**Fecha de inicio y de finalización:**  
**Nombres de los técnicos:**  
 El cuestionario es anónimo, dentro de mi familia soy:  
 Padre      Madre      Hijo mayor 18      Hijo menor 18      Abuelo/a  
**Señale el número de hijos/as que tiene en cada etapa educativa:**  
 Educación infantil ( )    Educación primaria ( )    Educación secundaria ( )  
 Universidad ( )      Trabaja ( )      Otros ( )  
**Apodo:**

Con motivo de su participación en esta actividad, solicitamos su colaboración para cumplimentar el siguiente cuestionario de satisfacción que será anónimo y cuya finalidad es disponer de información con el objetivo de continuar mejorando nuestras actividades.

Deben señalar en la casilla correspondiente con un aspa, valorando de 1 a 5 siendo 1 que está muy en desacuerdo o que lo evalúa de forma muy negativa y 5 que está muy de acuerdo o lo evalúa de una forma muy positiva, los siguientes aspectos:

Aspectos a valorar:	1 (-)	2	3	4	5 (+)
<b>Objetivos:</b>					
1. Los contenidos me han parecido interesantes y coherentes.					
2. El programa me ha facilitado aprender estrategias de la comunicación que me permitan resolver los conflictos con otros miembros de mi familia.					
3. El taller me ha servido para entender el conflicto como una oportunidad de mejora y crecimiento para mi familia.					
4. Soy capaz de reflexionar sobre las normas y límites de casa y su porqué.					
5. La actividad me ha permitido aprender habilidades para mejorar la comunicación familiar.					
6. El programa me ha servido para reconocer mis fortalezas y las de mi familia.					
7. Las sesiones me han permitido conocer las ventajas e inconvenientes del uso de nuevas tecnologías.					
8. El programa me ha facilitado establecer momentos de ocio con mi familia.					



Organización:	1 (-)	2	3	4	5 (+)
9. Condiciones del espacio/instalaciones.					
10. Horario de las sesiones.					
11. Duración total de la actividad.					
12. Tiempo empleado en la exposición de los temas.					
Desarrollo programa	1(-)	2	3	4	5(+)
13. Los técnicos conocen adecuadamente el tema.					
14. Me han parecido adecuadas las actividades del programa.					
15. He podido participar lo que deseaba.					
16. La participación del grupo me ha parecido adecuada.					
17. Capacidad de comunicación de los técnicos.					
18. He estado a gusto en el grupo.					
Expectativas:	1 (-)	2	3	4	5 (+)
19. Satisfacción con la actividad.					
20. Cumplimiento de expectativas.					
21. ¿Recomendaría esta actividad a otras personas/ familias?	Sí	No			

22. ¿Cómo ha conocido este taller/actividad?

23. Por favor, exponga brevemente la sesión o actividad que más le ha gustado. ¿Por qué?

24. ¿Y la que menos le ha gustado? ¿Por qué?

25. ¿Le ha parecido interesante compartir estas sesiones con padres, madres y menores de Educación Secundaria?

26. ¿Qué aspectos podrían mejorarse para el programa del curso que viene?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 5: Cuestionario de detección de necesidades

Con este breve cuestionario pretendemos conocer vuestras preferencias de cara a las actividades que se realizarán durante este curso desde el Espacio Educativo Familiar.

Es un cuestionario anónimo y su única finalidad es ajustarnos todo lo posible a vuestros intereses

**1. Temas**

Por favor, marca aquellos temas a cuyas sesiones asistiríais (podéis marcar hasta 3 temas, en aquellas etapas escolares en que tengáis hijos/as matriculados/as):

*Marca solo un óvalo por fila.*

	Ed. infantil	Ed. primaria	Ed. secundaria	Bachillerato
Alimentación y hábitos de vida saludables	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hábitos de sueño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Control de esfínteres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juguetes y regalos, hábitos de consumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rabietas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cómo fomentar la autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de conflictos escolares y prevención del acoso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicación y resolución de conflictos familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normas y límites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo al estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medios de comunicación, nuevas tecnologías y redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inteligencia emocional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transición de primaria a secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Igualdad de género	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identidad de género e identidad sexual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motivaciones y participación en la adolescencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prevención drogodependencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La escuela multicultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maternidad, paternidad y realidad social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cómo abordar la crisis desde casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruptura de pareja y familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciones de pareja	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciones entre hermanos y hermanas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocio en familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelos familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuidando al cuidador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo conductual positivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Si existe otra temática que os interese de forma especial pero que no haya sido indicada, por favor indicadla a continuación:

-----  
 -----  
 -----  
 -----

3. **¿Con qué frecuencia preferis tener las sesiones?**

*Marca solo un óvalo.*

- Mensual
- Cada 15 días
- 1 vez a la semana
- Otra

4. **¿Cuánto creéis que debe durar cada sesión?**

*Marca solo un óvalo.*

- 1 hora y media
- 2 horas
- Más de 2 horas

5. **¿A qué hora os gustaría que empezaran las actividades?**

*Marca solo un óvalo.*

- 16:30
- 17:00



**Protocolo de sesión:**

Responsable:		Técnicos de apoyo:	
Fecha:		Lugar:	
Asistentes:		Nº de familias:	Nº de sesión:
Actividades:	-	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	-	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	-	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	-	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Observaciones:			
Evaluación:			
¿Qué objetivos hemos conseguido?	-	😊	😞
	-	😊	😞
	-	😊	😞
	-	😊	😞
Indicadores de evaluación:			
Observaciones:			
Participación:			
- ¿Han participado todas las personas presentes en la actividad? - ¿Se ha tenido que desdoblarse la actividad? - ¿El técnico ha tenido en cuenta todas las voces durante la actividad? ¿Ha fomentado la participación? - ¿El técnico ha propiciado un clima positivo hacia la intervención de todos/as? - ¿Los participantes han podido expresar sus opiniones e ideas con facilidad? - ¿Se ha respetado de forma general la diversidad de los participantes? ¿Se ha respetado las opiniones de todos/as? - ¿Alguna persona ha manifestado alguna idea destacable? ¿Cuál?:-	- ¿Han participado todas las personas presentes en la actividad?	Si	No
	- ¿Se ha tenido que desdoblarse la actividad?	Si	No
	- ¿El técnico ha tenido en cuenta todas las voces durante la actividad? ¿Ha fomentado la participación?	Si	No
	- ¿El técnico ha propiciado un clima positivo hacia la intervención de todos/as?	Si	No
	- ¿Los participantes han podido expresar sus opiniones e ideas con facilidad?	Si	No
	- ¿Se ha respetado de forma general la diversidad de los participantes? ¿Se ha respetado las opiniones de todos/as?	Si	No
	- ¿Alguna persona ha manifestado alguna idea destacable? ¿Cuál?:-	Si	No

Observaciones:			
Metodología:			
Metodología: Materiales y recursos	- ¿Cada familia/participante ha tenido disponible el material adecuado para el desarrollo de la actividad?	Si	No
	- ¿El centro ha facilitado los recursos solicitados previamente?	Si	No
	- ¿Los materiales y el equipamiento son adecuados?	Si	No
	- ¿Se han respetado los tiempos establecidos, previamente, durante la actividad? ¿Por qué?: -	Si	No
	- ¿Es necesario replantear materiales para las próximas sesiones? ¿Cuáles?:	Si	No
Observaciones:			
Usuarios:			
Usuarios:	- ¿Los temas y contenidos expuestos han sido presentados con claridad y coherencia? ¿Han sido comprendidos con facilidad?	Si	No
	- ¿El clima durante la sesión ha propiciado un desarrollo adecuado de la actividad?	Si	No
	- ¿Han formado parte de la actividad profesionales del centro educativo?	Si	No
	- ¿Cómo consideras el perfil del grupo asistente a la actividad?	Heterogéneo	Homogéneo
Observaciones:			
Incidencias:			
Tarea pendiente:			
Recomendaciones para la próxima actividad:			



### Consentimiento informado

Yo, \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_, a petición de las responsables del Trabajo Fin de Máster *Valoración del programa de intervención psicoeducativa “Nos entendemos”*: *Una propuesta integradora desde el enfoque de métodos mixtos* realizado por Enrique Callejas Castro y tutelado por Cecilia Simón Rueda, en el marco del Máster Universitario en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, doy mi permiso y autorización para lo siguiente:

- Grabación de la voz
- Transcripción de las grabaciones
- Análisis de las transcripciones
- Publicación y difusión de las transcripciones y de los resultados de dicho análisis

Mantengo el derecho de escuchar las grabaciones y a denegar mi autorización por cualquier motivo que considere pertinente.

Los responsables garantizan el anonimato de cualquier persona o centro educativo mencionado en las grabaciones.

En Madrid, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016

Firmado:

## Anexo 8: Diseño del programa “Nos entendemos”

El programa “Nos entendemos” es un programa de intervención psicoeducativa dirigido a familias cuyos hijos estén en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Sus objetivos generales fueron: a) mejorar y promover la comunicación y las relaciones familiares; b) analizar estrategias de comunicación y relación familiar. Sus objetivos específicos fueron: (a) identificar fortalezas familiares, b) reflexionar acerca del apoyo al estudio que se hace desde casa, c) conocer las necesidades y las inseguridades del adolescente, d) promover el conflicto como oportunidad positiva para mejorar, e) conocer y promover el uso de normas y límites, f) fomentar estrategias para mejorar la comunicación familiar, y g) conocer el uso de las redes sociales.

Fue diseñado por dos tutores profesionales y tres alumnos en prácticas, entre ellos el propio autor del TFM, durante los meses de octubre y noviembre de 2015. Los contenidos se establecieron en consonancia con las demandas de las familias recogidas durante el curso anterior. El diseño se fundamentó en el modelo experiencial.

Durante el curso 2015/2016 se implementó por primera vez en el Colegio Montserrat y en el Colegio Lourdes de la FUHEM. Se desarrolló a través de siete sesiones de 90 minutos con frecuencia semanal (contando con un descanso de una semana a mitad del programa). Se difundió a través de correo electrónico y cartelería. Las familias se apuntaron de manera voluntaria y sin coste.

A continuación se muestra el diseño de cada una de las sesiones del programa “Nos entendemos”. Cada una de ellas, viene recogida en formato tabla. En la primera fila, se detallan los objetivos que persigue. En las siguientes, se expone una breve descripción de cada actividad así como el tiempo estimado de duración.

<b>NOS ENTENDEMOS - 1ª SESIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a las familias participantes en el programa.</li> <li>• Conocer las expectativas existentes sobre el programa por parte de las familias.</li> <li>• Motivar y promover la participación y la asistencia a todas las sesiones del programa.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	<p style="text-align: center;"><i>Presentación del equipo e individual.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Presentación de las familias a través de la dinámica “telaraña”:</i></p> <p>Todas las personas forman un círculo. Después, una persona al azar coge el principio del ovillo de lana y lanza el resto del ovillo a algún participante que elija. Pero antes de lanzarlo, debe decir su nombre, algo que crea relevante sobre su familia y qué espera del programa. El otro participante debe repetir la acción quedándose también con una parte de el ovillo hasta llegar al último participante y así lograr formar una telaraña. Se explica, además, la relevancia de respetarse como grupo, ya que la actitud durante las sesiones se reflejará en nuestras aportaciones (tensión, relajación del hilo).</p> <p style="text-align: center;"><i>Explicación y presentación del programa (sesiones, horario, dossier, etcétera).</i></p>
	<p style="text-align: center;"><i>Acogida de demandas y detección de necesidades a través de la actividad “tres preguntas”:</i></p> <p>Se realizarán tres preguntas: <i>¿Qué sucede en nuestra familia ahora y queremos que se mantenga?, ¿Qué ocurriría y os gustaría que volviese a ocurrir?, ¿Qué nos gustaría que empezara a suceder?</i>. Los participantes deberán responder a estas en <i>post-its</i> de tres colores diferentes (uno para cada pregunta).</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Devolución de la actividad “tres preguntas”:</i></p> <p>Se presentarán cartulinas de tamaño A3 tituladas con palabras claves extraídas de los objetivos del programa (e.g., ocio, estudio, comunicación, otros, etcétera). Los participantes (de manera voluntaria) tendrán que leer y colocar sus <i>post-its</i> de respuesta en cada cartulina según correspondan a cada tema.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Cierre de la sesión:</i></p> <p>Se realiza la siguiente pregunta: <i>¿Quién cree que cambiará la situación si hacemos algo distinto?</i></p> <p>A aquellos que respondan afirmativamente se les propone una tarea de acción: <i>Actúa de diferente manera ante una situación que se repita en tu familia y escribe qué ha pasado.</i></p> <p>A aquellos que respondan negativamente se les propondrá una tarea de observación: <i>Estad atentos al momento X que mejor funcione de la semana.</i></p>

<b>NOS ENTENDEMOS - 2ª SESIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar fortalezas familiares.</li> <li>• Conocer las necesidades y las inseguridades del adolescente.</li> </ul>	
<b>Actividad</b>	20' Juntos	<p><i>Bienvenida y recuperación de la tarea propuesta en la sesión anterior:</i></p> <p>Para ello, se realizarán preguntas circulares:            Acción: <i>¿qué has hecho distinto?, ¿quién se ha dado cuenta?</i>            Observación: <i>¿qué has observado?, ¿qué ha influido?</i></p>
	30' Separados	<p><i>Proyección del vídeo de los Simpsons</i> (episodio 3 de la 10ª temporada: secuencia –Marge descubre a Bart).</p> <p>Tras la proyección, se expone brevemente el concepto de <i>fortaleza</i> y se propone una lluvia de ideas para identificar fortalezas familiares de la familia <i>Simpsons</i>. Si alguno de los participantes no conoce la serie, se puede proponer el análisis de alguna otra serie protagonizada por una familia (e.g., <i>Modern family</i>, <i>Cuéntame</i>, etcétera).</p> <p>Para finalizar, se reúnen de nuevo adultos y adolescentes. Primeramente, los hijos realizan una exposición sobre las ideas que han compartido tras el visionado del vídeo. Más tarde, los padres completan la lluvia de ideas con sus aportaciones.</p>
	30' Juntos	<p><i>Proyección del vídeo de Mary Poppins</i> (escena en que los niños leen la carta sobre la niñera ideal)</p> <p>Tras el visionado, dibujamos tres columnas en la pizarra que lleven por título: la familia perfecta/la familia real/la familia a evitar. Los participantes deberán decir características que consideran que se ajustan a estos tres tipos de familia.</p> <p>Por último, se realiza una variante de <i>la pregunta del milagro</i>: "ser perfecto: ¿qué te permitiría hacer que ahora no haces?"</p>
	10' Juntos	<p><i>Cierre y tarea</i></p> <p>Se propone la siguiente tarea: los hijos deben investigar cómo eran sus padres en la adolescencia: ¿qué hacían?, ¿qué querían o necesitaban?, ¿qué les molestaba? Si así lo desean, pueden traer fotos, videos o algún otro material que crean relevante.</p>

<b>NOS ENTENDEMOS - 3ª SESIÓN</b>	
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar sobre la comunicación familiar</li> <li>• Compartir y proponer y estrategias resolución de conflictos.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	<p>20' Juntos</p> <p><i>Bienvenida y recapitulación de la tarea propuesta en la 2ª sesión:</i> Se proponen alguna de las posibles preguntas para los adolescentes: <i>¿Cómo eran vuestros padres?, ¿cómo lo habéis averiguado?, ¿cómo os los imagináis?, ¿cómo os habéis sentido averiguándolo?.</i> Para los padres, algunas de ellas pueden ser: <i>¿hay algo que preferís que no sepan?, ¿os sentís reflejados en estas descripciones?</i></p>
	<p>30' Juntos</p> <p><i>Diseño de la versión del Cluedo "La Gran Bronca":</i> Las familias tienen que desarrollar las tarjetas del juego. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Personajes: desarrollar características de cada personaje y de cada rol familiar.</li> <li>▪ Temas: temas que aparecen con frecuencia en las discusiones.</li> <li>▪ Lugares: lugares en los que se desarrollen las “broncas”.</li> </ul> <p>Durante el diseño, se debe promover la reflexión sobre el por qué emergen ciertos temas, características, etcétera. Así como de qué experiencias nacen esas ideas.</p>
	<p>30' Juntos</p> <p><i>Partida de la “Gran Bronca”:</i> Se escoge una Gran Bronca al azar (2 personajes, 1 tema y 1 lugar) sin que los jugadores sepan cuál es. Se reparten el resto de tarjetas entre ellos. Después, deben hacerse preguntas entre ellos para descartar posibilidades. Después de unos minutos de averiguaciones comienzan a lanzar hipótesis y, con ayuda de los técnicos, se tratan de dar con la “Gran Bronca”. Durante el juego se reflexiona sobre las hipótesis y las características de la discusión.</p>
	<p>10' Juntos</p> <p><i>Cierre y momento experto:</i> Se cierra la sesión con un momento experto en el que se expone el concepto de <i>escalada de conflicto</i> y la estrategia <i>one-down</i>. Por último, se propone la siguiente tarea: identificar tres conflictos que pasen a lo largo de la semana y anotar sus características.</p>



<b>NOS ENTENDEMOS - 4ª SESIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover el conflicto como una oportunidad positiva para mejorar.</li> <li>• Desarrollo de habilidades de resolución.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	20' Juntos	<p><i>Bienvenida y recapitulación de la tarea propuesta en la 3ª sesión:</i></p> <p>Alguna de las preguntas puede ser: <i>¿en torno a qué temas se desarrollaron los conflictos?, ¿quién los inició?, ¿cómo se resolvieron?, ¿cuál fue el más intenso?, ¿y el menos?, ¿en qué fueron diferentes?</i></p>
	20' Sepa- rados	<p><i>Dinámica “Leña al fuego”:</i></p> <p>Los participantes deben decir qué cosas harían si tuvieran un conflicto y quisieran agravarlo. Por ejemplo, ignorar, subir el tono de voz, insultar, etcétera. Además, se realiza una breve reflexión sobre los conceptos y opiniones destacadas en ambos grupos. Se analizarán las posibles diferencias en la perspectiva del conflicto entre unos y otros.</p>
	20' Juntos	<p><i>Lluvia de ideas sobre estrategias para la resolución de conflictos:</i></p> <p>Después, se propone la actividad inversa: <i>¿Qué cosas haríais para evitar tener un conflicto con los padres/hijos?</i> Se debe hacer hincapié en los efectos positivos que tienen los conflictos para aprender y mejorar → <i>¿Es el conflicto una oportunidad positiva para mejorar?, ¿qué aporta cada conflicto?</i></p> <p>Además, se realiza una reflexión sobre el rol que asume cada uno en los conflictos: <i>¿Qué nos gustaría que pasara cuando hay un conflicto? (¿qué está pasando en el conflicto?-¿qué quiero que pase en este momento?-¿cómo lo voy a conseguir?)</i> Lluvia de ideas de conceptos/habilidades de resolución de conflictos.</p>
	15' Juntos	<p><i>Momento experto:</i></p> <p>Se desarrolla una propuesta de los contenidos que debe contener esta actividad: mensajes “yo”; estilos de comunicación (pasivo, agresivo, asertivo), escucha activa, comunicación no verbal, etcétera.</p>
	15' Juntos	<p><i>Tarea:</i></p> <p>Se propone escribir en una hoja un conflicto familiar que se haya vivido recientemente, pero desde el punto de vista la otra persona: qué pensó, qué sintió, etcétera.</p>

<b>NOS ENTENDEMOS - 5ª SESIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cómo afecta el uso de la tecnología (principalmente <i>smartphones</i>) en el día a día de la familia.</li> <li>• Conocer las nuevas redes sociales y el uso que hacen los adolescentes de ellas.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	20' Juntos	<p><i>Bienvenida y recapitulación de la tarea propuesta en la 4ª sesión:</i></p> <p>Alguna de las posibles preguntas pueden ser: <i>¿Qué os costó más?, ¿Qué os resultó más fácil?, ¿Descubristeis algo nuevo?, ¿Os ha ayudado?</i></p>
	20' Sepa- rados	<p><i>Pregunta del milagro (madres y padres):</i></p> <p>Se articula un debate en torno a la pregunta del milagro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Si durante esta noche sucede un milagro y, de repente, vuestros hijos ya no usan el smartphone, ¿qué cosas creéis que empezarían a suceder que ahora no suceden? Tratad de imaginaros un día con este milagro (¿qué sería diferente?, ¿cuándo os daréis cuenta?).</i></li> </ul> <p><i>Preparación del tabú de las Redes Sociales (hijos e hijas):</i></p> <p>Deben preparar un concurso tipo “tabú” para sus padres. Tienen que pensar en las redes sociales y aplicaciones que usan ellos hacer una lista con ellas (e.g., <i>snapchat, twitter, instagram</i>, etcétera). Por cada una de ellas, debe escribir una pequeña tarjeta con 4 palabras que no pueden decir para dar pistas. Además, deben elegir nombre del concurso.</p>
	30' Juntos	<p><i>Concurso madres/padres-hijas/hijos</i></p> <p>Los padres tienen que adivinar de qué red social o aplicación les ha tocado definir a sus hijos. Si salen pocas redes sociales (menos 3-4), se dedica un tiempo a que los adolescentes les expliquen a sus padres el nombre, para qué sirve, por qué les gusta... Además, los adolescentes tienen que exponer qué recomendación le darían a sus padres si se hicieran una cuenta en dichas redes.</p> <p>Terminamos recogiendo las ventajas e inconvenientes de cada una de las redes sociales así como con recomendaciones frente a los riesgos y las preocupaciones.</p>
	10' Juntos	<p><i>Cierre y tarea:</i></p> <p>Se propone elegir un día y actuar como si se hubiera solucionado el problema (en relación con uso de las redes sociales y las nuevas tecnologías) en una franja horaria que ellos determinen.</p>

<b>NOS ENTENDEMOS - 6ª SESIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y promover el uso de normas y límites.</li> <li>• Conocer la interiorización de las normas por parte de las hijas e hijos.</li> </ul>
<b>Actividad</b>	20' Juntos	<p><i>Bienvenida y recapitulación de la tarea propuesta en la 5ª sesión:</i></p> <p>Se realiza una pregunta multidirigida a padres e hijos: <i>¿Con qué os quedasteis de la última sesión?, ¿Para qué os sirvió (la tarea)?</i></p>
	20' Juntos	<p><i>Debate sobre la naturaleza de las normas</i></p> <p>Se comienza debatiendo sobre la naturaleza de las normas. Alguna de las posibles preguntas puede ser: <i>¿Cómo se crea una norma?, ¿Siempre es igual?, ¿Para qué sirve?, ¿Qué problemas ayuda a resolver X norma?, En caso de que dificulte, ¿por qué creéis que es?</i></p> <p>Tras una breve lluvia de ideas, se analizarán las características de una norma común que aprendieron todos los niños: ir al baño. Se preguntará por el proceso de implantación, la frecuencia, las consecuencias, etcétera.</p>
	20' Sepa- rados	<p><i>La pirámide (madres y padres)</i></p> <p>Se dibuja una pirámide en la pizarra con 3 escalones (uno por cada tipo de normas). Esta distinción se hace en función de las consecuencias y la flexibilidad. Los participantes deben poner nombres a los tipos de norma y realizar una propuesta sobre cómo se estructurarían las normas de su casa según ese esquema.</p> <p><i>Del revés (hijas e hijos):</i></p> <p>Se plantea a los adolescentes la siguiente situación: <i>Mañana os despertáis con la ropa del revés, vais a desayunar y el desayuno se toma en el techo y, de repente, tenéis la capacidad de poner normas en casa y todos tendrían que obedecerlas. ¿Cuáles pondrías?, ¿quitaríais algunas de las que están?, ¿por qué?</i></p>
	20' Juntos	<p><i>Puesta en común de Pirámide y Del revés:</i></p> <p>Se pone en común las actividades de los padres y de los hijos. Después, se expone una breve reflexión sobre la utilidad de las normas, la diversidad de normas de cada familia y la relación de que deben guardar las consecuencias con estas.</p>
	10' Juntos	<p><i>Tarea</i></p> <p>Se propone como tarea que cada participante haga su pirámide personal.</p>

<b>NOS ENTENDEMOS - 7ª SESIÓN</b>		
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexionar acerca del apoyo al estudio que se hace desde casa.</li> <li>• Síntesis programa y cierre.</li> </ul>	
<b>Actividad</b>	20' Juntos	<p><i>Bienvenida y recapitulación de la tarea propuesta en la 5ª sesión:</i></p> <p>Destacar y compartir alguna de las pirámides. Alguna de las preguntas para promover la reflexión puede ser: <i>¿cuántas normas aparecieron en cada escalón?, ¿por qué creéis que fue así?, mientras hacíais la pirámide, ¿decidisteis cambiar alguna de las normas de casa?</i></p>
	30' Juntos	<p><i>El apoyo al estudio desde casa</i></p> <p>Se propone a los padres y madres que pueden hacer para que sus hijos NO estudien. Después se pregunta qué porcentaje de responsabilidad tienen los hijos sobre su estudio y qué porcentaje tienen sus padres. Sobre el porcentaje de los padres, reflexionamos sobre qué cosas pueden hacer para favorecer la motivación escolar de los hijos e hijas.</p> <p>Tras la lluvia de ideas, colocamos las propuestas en las siguientes columnas: <i>lo que decimos, la forma en que ayudamos a nuestros hijos, las experiencias de aprendizaje y el entorno, los límites y condiciones y el ejemplo que se da</i>. Las 5 cosas que están bajo el control de los padres (Alonso-Tapia, 2012)</p>
	30' Juntos	<p><i>Cierre del programa</i></p> <p>Recapitular el recorrido de las sesiones, qué queríamos conseguir y qué nos ha ayudado a conseguirlo. Por cada objetivo, se puede preguntar: <i>¿sucede algo diferente en casa?; ¿por qué creéis que ha cambiado X?</i> Para guiar la actividad se retomarán los cartulinas de la actividad del primer día de los <i>post-its</i>.</p> <p>Por último, se repartirán pequeño papeles en los que las familias deben escribir qué cosas (al menos 2) han aprendido de los compañeros.</p>
	15' Juntos	<p><i>Protocolo final de satisfacción y agradecimientos</i></p> <p>Se administrará el Protocolo final de satisfacción y agradecimientos por la asistencia y la participación.</p>

