

46

TERCERA ÉPOCA  
ENERO-JUNIO 2025

# IPS

# Pedagogía Social

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

**MONOGRÁFICO**

La formación de profesionales  
en la intervención socioeducativa  
preventiva con familias basada  
en la evidencia



# PEDAGOGÍA SOCIAL

REVISTA INTERUNIVERSITARIA

TERCERA ÉPOCA  
(ENERO-JUNIO 2025)



© Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS)  
http://sips-es.blogspot.com  
E-mail: sips@usc.es

Redacción, dirección de intercambios y sección correspondencia:  
*Editorial, address of exchanges and correspondence section:*

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA**

Ángel de Juanas Oliva  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
E-mail: editorpsri@edu.uned.es

Maquetación: INTERGRAF  
ISSN: 1139-1723.  
Depósito legal: V-4110-1998.  
DOI: 10.7179/PSRI

Periodicidad: Semestral.  
Fecha de inicio publicación: 1986  
Tasa de rechazo: 56%

La dirección de la revista no se responsabiliza de las opiniones  
vertidas por cada autor en su texto.

La versión traducida de cada uno de los artículos es  
responsabilidad de la revista.

#### **PEDAGOGIA SOCIAL. REVISTA INTERUNIVERSITARIA ESTÁ INDEXADA EN:**

##### **BASES DE DATOS NACIONALES:**

ISOC del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC),  
PSICODOC, DIALNET, REDINED (Red de Bases de Datos de  
Información Educativa), BEG (GENCAT).

##### **BASES DE DATOS Y DIRECTORIOS INTERNACIONALES:**

SCOPUS. BANCO DE DATOS SOBRE ED. IBEROAMERICANA,  
IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación  
Educativa (México), ULRICH'S Periodicals Directory, Redalyc,  
Academic OneFile, Informe de Revistas en Español, InfoTrac  
Custom (Cengage Gale), DOAJ, Web Of Science (WOS).  
Journal Citation Reports.

##### **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS**

Emerging Sources Citation Index (Thomson Reuters)  
Recyt (Repositorio Español de Ciencia y Tecnología - Fecyt)  
IN-RECS  
Latindex  
RESH  
Google Scholar Metrics  
DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de  
Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas)  
MIAR Matriz d'Informació per al'Avaluació de Revistes  
CIRC (Clasificación Integrada de Revistas)  
CARHUS Plus+  
e-revistas (CSIC)  
ERIH PLUS

\* Más información sobre otras indexaciones, criterios de calidad  
y datos estadísticos de la publicación en la web



## EQUIPO EDITORIAL

### Directora

**María Victoria Pérez de Guzmán Puya**  
Universidad Pablo de Olavide

### Editor jefe

**Ángel de Juanas Oliva**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría académica

**Diego Antonio Galán Casado**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Paloma Valdivia Vizarrata**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Jorge Díaz Estერი**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Secretaría técnica

**María José Vázquez Pérez**

### Editores asociados

**José Antonio Caride Gómez**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Xavier Ucar Martínez**  
Universidad Autónoma de Barcelona

**Susana Torio López**  
Universidad de Oviedo

**Karla Villaseñor Palma**  
Universidad Autónoma de Puebla

**Sara Serrate González**  
Universidad de Salamanca

**Fanny Tania Añaños Bedriñana**  
Universidad de Granada

**Eduardo Salvador Vila Merino**  
Universidad de Málaga

### Vocales

**Enrique Pastor Seler**  
Universidad de Murcia

**Inés Gil Jaurena**  
Universidad Nacional de Educación a Distancia

**Jorge Negreiros**  
Universidade do Porto

**Gregor Burkhart**  
EMCDDA

**Mark Macgowan**  
Robert Stempel College of Public Health & Social Work

**Guillermo Prado**  
University of Miami

**Ina Koning**  
Utrecht University

**Héctor Luis Díaz**  
Western Michigan University

**Rosario Limón Mendizabal**  
Universidad Complutense de Madrid

**Paulo Ferreira Delgado**  
Universidade do Minho

**Anna Planas Lladó**  
Universidad de Girona, España

## COMITÉ ÉTICO

**Verónica Sevillano Monje**  
Universidad de Sevilla.

**María Elena Ruiz Ruiz**  
Universidad de Valladolid

**Manuel Cuenca Cabeza**  
Universidad de Deusto, España

**Jesús Vilar Martín**  
Universitat Ramon Llull

## COMITÉ CIENTÍFICO

**Margarita Machado-Casas**  
Universidad de Texas en San Antonio

**Georgina Szilagyi**  
Universitatea Crețină Partium din Oradea

**Christine Sleeter**  
State University Monterey Bay, Estados Unidos

**Daniel Schugurensky**  
Arizona State University

**José Ortega Esteban**  
Universidad de Salamanca

**Jack Mezirow**  
University of Columbia

**DNiels Rosendal Jensen**  
Aarhus University, Faculty of Arts,  
Department of Education (DPU)

**Peter Jarvis**  
University of Sheffield

**Markus Höffer-Mehlmer**  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

**Juha Hämäläinen**  
University of Kuopio

**Pedro Demo**  
Universidade de Brasilia

**Winfried Böhm**  
Universität Würzburg

**Antonio Teodoro**  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

**Liliana María Castro Álvarez**  
Universidad del Norte, Colombia

**Ana de Anquin**  
Universidad Autónoma de Salta, Argentina

**Soledad Campo Herrera**  
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

**Alma Cossette Guadarrama Muñoz**  
Universidad La Salle



# SUMARIO

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria  
Nº 46. Enero / January / Janeiro - Junio / June / Junho 2025

## Contenido

### Presentación del Monográfico

..... 9

### Monográfico

La efectividad de la formación de formadores en intervenciones preventivas basadas en la evidencia. Una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA Carmen Orte Socías, Carmen Bellver Moreno y Marga Vives Barceló.....	15
Las características de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares. Consulta de expertos Joan Amer, Belén Pascual, María Valero y Josep Lluís Oliver.....	41
A model of implementation for the family check-up in community mental health settings Elizabeth A. Stormshak, Anne Marie Mauricio, Anna Cecilia Mcwhirter and Lisa Reiter .....	59
Buenas prácticas y necesidades de formación de los profesionales en los servicios de intervención y apoyo familiar Victoria Hidalgo, Enrique Arranz, M. <sup>a</sup> Ángeles Espinosa, Juan Carlos Martín, M. Angels Balsells, Raquel-Amaya Martínez, Adriana Alamo y M. <sup>a</sup> José Rodrigo.....	75
Preliminary test of a spanish version of the group engagement measure to advance evidence based practice in groups Mark J. Macgowan, Maria Isabel Tapia y Catalina Cañizares.....	91
El rol de las personas facilitadoras en la efectividad de los programas parentales basados en evidencias Miriam del Mar Cruz-Sosa, Juan Carlos Martín, Adriana Álamo-Muñoz y Graziano Pellegrino.....	103
Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales Alícia Borrego-Tarragó, Lucía González-Pasarín, Laura Segarra-Ayllón y M. Àngels Balsells.....	119

## Investigaciones

Acciones pedagógicas desde el trabajo social y la teoría del género entorno al <i>stalking</i> : una revisión sistemática	
Luis Manuel Rodríguez-Otero y María Fernanda Del Real-García.....	135
La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo	
Rubén Jiménez-Jiménez, Ana María Martín Cuadrado y Lourdes Pérez-Sánchez .....	153
Percepción de violencia psicológica en alumnas de educación post-obligatoria de la comunidad autónoma de Euskadi	
Alexandra Coto-Castro, Álvaro Moro y Marta Ruíz-Narezo.....	175
Efectividad de un programa de intervención para la reducción del sexismo hostil y benévolo en adolescentes infractores varones	
David Roncero, Álvaro Fernández-Moreno y Carlos Benedicto .....	189
Redes sociales y vínculos: revisión sistemática (PRISMA) sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes	
Laia Alguacil Mir y Paloma Valdivia Vizarreta .....	209
Las niñas cuentan: narrativas sobre la violencia machista desde una perspectiva feminista	
Gema Otero-Gutiérrez, Rocío Cárdenas-Rodríguez y Carmen Monreal-Gimeno .....	229
Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario	
Juan Peña-Martínez, Joanne Mampaso Desbrow, Álvaro Moraleda Ruano y Diana Ruiz-Vicente.....	243

## Informaciones

Reseña de libros.....	261
Resumen de tesis.....	267

## PRESENTACIÓN DEL MONOGRÁFICO

### LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA PREVENTIVA CON FAMILIAS BASADA EN LA EVIDENCIA

---

Los programas socioeducativos familiares basados en la evidencia científica permiten una adecuada inversión de recursos teniendo en cuenta que se trata de intervenciones que demuestran su efectividad (Pinto *et al.*, 2023). Este criterio es especialmente relevante en el ámbito de la prevención de comportamientos de riesgo, adicciones y comportamientos antisociales. La trayectoria de investigación y resultados de las distintas versiones del Programa de Competencia Familiar (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social, *Universitat de les Illes Balears*) lleva a los coordinadores de este monográfico a la conclusión de la necesidad de poner el foco en los procesos formativos de los facilitadores y profesionales en su conjunto. Una mejora de la formación que estos reciben se traduce en el avance en la mejora de los programas, junto con las investigaciones relativas a la calidad de la implementación, así como el ajuste de los instrumentos de evaluación, y la mejora de los procesos de participación (reclutamiento y retención) de las familias, entre otros.

Esta constatación está alineada con los debates teóricos específicos de este ámbito de estudio, que consideran crucial progresar en las contribuciones científicas sobre cómo mejorar la formación de formadores. Autores como Mauricio *et al.* (2019) constatan que es imprescindible una

adecuada capacitación de los profesionales para garantizar la efectividad y mayor aprovechamiento de las intervenciones por parte de las familias. A pesar de existir iniciativas en esta dirección, llama la atención la poca información sistematizada recogida al respecto. Por ello se planteó el presente monográfico, con los principales objetivos de conocer cuáles son los aspectos fundamentales de la formación que reciben los formadores, las metodologías formativas más efectivas, y cuáles son los componentes clave de la formación que tienen mayor probabilidad de repercutir en mejores resultados en las familias.

En el primero de los artículos, Orte *et al.* realizan una revisión sistemática sobre las características de las formaciones de formadores en el ámbito basado en la evidencia científica de la educación familiar y la educación para la salud. Dedicar especial atención a conocer las metodologías formativas utilizadas, así como qué variables de resultados se están midiendo. Constatan que la mayoría de las formaciones todavía están principalmente orientadas al aprendizaje de los currículos de los programas o intervenciones a implementar. Un menor número de las formaciones se orientan al aprendizaje competencial. En cuanto a las variables de resultados, a partir de lo analizado, señalan la importancia de mejorar los diseños evaluativos,

así como la oportunidad de las autoevaluaciones (rigurosas y bien definidas) para mejorar los procesos formativos de los profesionales.

En el segundo artículo, Amer *et al.*, a partir de la consulta de expertos que llevan a cabo con profesiones y académicos del ámbito de la intervención socioeducativa familiar, destacan la relevancia de una formación de profesionales con mayor acento en el entrenamiento de las competencias. En concreto, los expertos consultados subrayan especialmente la necesidad de capacitar y/o mejorar la preparación en habilidades comunicativas, la detección de necesidades específicas, la implicación del profesional o la capacidad de vincular con las familias. A partir del diagnóstico, los autores se encuentran en el proceso de diseñar un currículo formativo para profesionales familiares que pone el acento en la capacitación de las habilidades.

En tercer lugar, Stormshak *et al.* exponen las bases teóricas, los modelos de implementación, los resultados y las estrategias formativas del programa norteamericano Family Check-Up. Se trata de un programa con tres décadas de trayectoria. Los autores constatan en el marco norteamericano un déficit de profesionales debidamente formados en programas e intervenciones basadas en la evidencia. Fruto de su investigación y experiencia, transitan de formatos presenciales a un formato a distancia de formación de profesionales que les permite disponer de mayor número de facilitadores.

En el cuarto artículo, Hidalgo *et al.* estudian las necesidades formativas de los profesionales a partir de una autoevaluación en el marco de una guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. De las distintas necesidades detectadas, cabe destacar la demanda de metodologías experienciales para el trabajo grupal con familias. Otras necesidades subrayadas son: i) la formación orientada a mejorar los canales de sensibilización en prevención universal y ii) el entrenamiento en diseñar estructuras organizativas para el apoyo a las competencias parentales.

En quinto lugar, MacGowan *et al.* desarrollan un instrumento para promover la implicación en el trabajo grupal con familias, basado en la evidencia científica. Se trata del proceso de validación de la adaptación de un instrumento existente, *el Group Engagement Measure*, a la población española. Para ello prestan atención a una acertada adecuación cultural y a una traducción rigurosa de los materiales. Un trabajo grupal con familias bien evaluado y medido aporta informaciones de mucho valor a los profesionales, de cara a la mejora. Además, eventualmente podrá facilitar

las condiciones para que las familias participantes obtengan mayor aprovechamiento.

En el sexto artículo, Martín *et al.* investigan el impacto de los formadores en las habilidades parentales de los participantes en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia”. Los autores hallan en su estudio que una menor experiencia docente por parte de los facilitadores repercute en un mejor resultado en las competencias parentales de los participantes. De acuerdo con sus resultados, la menor trayectoria docente podría propiciar escenarios más horizontales con las familias, permitiendo mejores relaciones de confianza.

Por último, Balcells *et al.* abordan otro de los retos que plantea la investigación internacional, el ajuste entre las exigencias científicas y la realidad profesional en la implementación de los programas de apoyo familiar. Aplicando una metodología participativa basada en la práctica reflexiva, se exploran las vías para establecer un diálogo iterativo entre investigadores, responsables institucionales y profesionales de la práctica, posibilitando tanto la adaptación de los programas preventivos basados en la evidencia al contexto, como la adaptación de la organización de los servicios.

En conjunto, las aportaciones del monográfico destacan diferentes componentes clave para el diseño, implementación y evaluación de formaciones de formadores más efectivas. A modo de cierre, se quieren subrayar de manera especial dos componentes: el entrenamiento de habilidades y los procesos de seguimiento y supervisión. Primero, los formatos de aprendizaje más orientados al currículo de las intervenciones a aplicar deben complementarse con aprendizajes más competenciales que pongan el acento en el entrenamiento de las habilidades de los profesionales. Segundo, distintos artículos del monográfico señalan la importancia de incorporar procesos de acompañamiento y supervisión a los formadores, conjuntamente a las formaciones iniciales. Estos procesos de seguimiento podrán posibilitar recorridos más largos de aprendizaje por parte de los profesionales.

## Financiación

Este monográfico se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de investigación PID2023-147011OB-I00 “Las competencias de los formadores en la intervención socioeducativa familiar ante los nuevos retos de la prevención de comportamientos de riesgo en adolescentes” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE. También ha contado con una ayuda para la publicación del

---

área de Teoría e Historia de la Educación del departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la *Universitat de les Illes Balears*.

## Referencias

- Mauricio, A. M., Rudo-Stern, J., Dishion, T. J., Letham, K., y Lopez, M. (2019). Provider readiness and adaptations of competency drivers during scale-up of the family check-up. *The Journal of Primary Prevention*, 40(1), 51-68. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-00533-0>
- Pinto, R., Canário, C., Leijten, P. et al. Implementation of Parenting Programs in Real-World Community Settings: A Scoping Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 27, 74-90 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00465-0>



**Monográfico**

**LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES  
EN LA INTERVENCIÓN  
SOCIOEDUCATIVA PREVENTIVA  
CON FAMILIAS BASADA  
EN LA EVIDENCIA**



## La efectividad de la formación de formadores en intervenciones preventivas basadas en la evidencia. Una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA

The effectiveness of training trainers in evidence-based preventive interventions. a systematic review based on PRISMA protocol

A eficácia da formação de formadores em intervenções preventivas baseadas na evidência. Uma revisão sistemática baseada no protocolo PRISMA

Carmen ORTE SOCÍAS\*  <https://orcid.org/0000-0002-4695-4411>  
Carmen BELLVER MORENO\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-7718-9652>  
Marga VIVES BARCELÓ\*  <https://orcid.org/0000-0001-6059-0717>  
\*Universitat de les Illes Balears y \*\*Universidad de Valencia

Fecha de recepción: 30.VII.2024

Fecha de revisión: 03.X.2024

Fecha de aceptación: 27.XI.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

Marga Vives Barceló: Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació, Crta. Valldemossa Km 7.5 C.P. 07121 Palma, Illes Balears.  
E-mail: [marga.vives@uib.cat](mailto:marga.vives@uib.cat)

#### PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje de competencias;  
prevención;  
práctica basada en la evidencia;  
formación de profesionales;  
aprendizaje activo.

**RESUMEN:** La formación de formadores en las intervenciones basadas en la evidencia científica es clave para garantizar la efectividad de estas intervenciones. En los programas preventivos de conductas adictivas, comportamientos antisociales o de riesgo y/o conductas suicidas, una adecuada preparación de los profesionales es esencial. Sin embargo, existe poca información e investigación sobre cómo son y cómo se evalúan las formaciones de formadores de estos programas. Mediante una revisión sistemática, se exploran las características de estas formaciones, sus metodologías formativas, los instrumentos de evaluación y las variables que se miden. Los principales resultados apuntan, primero, en cuanto a las características de las formaciones, que éstas están principalmente orientadas a la prevención de la salud, seguido de programas familiares y parentales orientados a la intervención en problemas sociales y emocionales. Segundo, respecto a las metodologías formativas de los programas, se destaca la importancia de los formatos activos y que fomenten la implicación de los participantes. Y tercero, en relación a las variables de resultados, se constata la necesidad de realizar evaluaciones mixtas y la relevancia de las autoevaluaciones de los formadores. En conjunto, la heterogeneidad de las variables medidas y las características de las formaciones dificulta la valoración global y se recomienda una mayor convergencia hacia variables e instrumentos de evaluación que puedan medir con fidelidad la efectividad de estas formaciones (p. ej., mejora de las competencias y del conocimiento de la intervención).

<b>KEYWORDS:</b> Skills-oriented learning; prevention; evidence-based practice; training of professionals; active learning.	<b>ABSTRACT:</b> The training of trainers in evidence-based interventions is key to ensuring the effectiveness of these interventions. In prevention programs for addictive behaviors, antisocial or risk behaviors and/or suicidal behaviors, adequate preparation of professionals is essential. However, there is little information and research on how these trainings of trainers are and how they are evaluated. Through a systematic review, the characteristics of these trainings, their training methodologies, the evaluation instruments, and the variables that are measured are explored. The main results indicate that, in terms of the characteristics of the trainings, these are mainly oriented towards health prevention, followed by family and parental programs aimed at intervention in social and emotional problems. Second, with respect to the training methodologies, it is highlighted the importance of active formats that encourage the involvement of participants. And third, in relation to the result variables, the need for mixed evaluations and the relevance of trainers' self-evaluations are noted. Overall, the heterogeneity of the variables measured, and the characteristics of the trainings makes difficult a global assessment and greater convergence towards variables and evaluation instruments that can faithfully measure the effectiveness of these trainings is recommended (e.g., improvement of skills and knowledge of the intervention).
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Aprendizagem de competências; prevenção; prática baseada na evidência; formação profissional; aprendizagem ativa.	<b>RESUMO:</b> A formação de formadores em intervenções baseadas na evidência científica é fundamental para garantir a eficácia destas intervenções. Nos programas preventivos de comportamentos aditivos, comportamentos antissociais ou de risco e/ou comportamentos suicidas, é essencial a preparação adequada dos profissionais. Contudo, há pouca informação e investigação sobre como é a formação dos formadores nestes programas e como são avaliados. Através de uma revisão sistemática, são exploradas as características destes cursos de formação, as suas metodologias de formação, os instrumentos de avaliação e as variáveis que são medidas. Os principais resultados apontam, em primeiro lugar, ao nível das características da formação, que estas são maioritariamente orientadas para a prevenção da saúde, seguindo-se os programas familiares e parentais que visam a intervenção em problemas sociais e emocionais. Em segundo lugar, no que diz respeito às metodologias de formação dos programas, é realçada a importância de formatos activos que incentivem o envolvimento dos participantes. E terceiro, em relação às variáveis resultados, confirma-se a necessidade de realizar avaliações mistas e a relevância das autoavaliações dos formadores. Globalmente, a heterogeneidade das variáveis medidas e das características da formação dificulta uma avaliação global e recomenda-se uma maior convergência para variáveis e instrumentos de avaliação que possam medir fielmente a eficácia destas formações (por exemplo, melhoria de competências e conhecimentos da intervenção).

Las formaciones de formadores en programas e intervenciones preventivas persiguen garantizar un mejor desempeño de la tarea de las personas profesionales en las intervenciones que implementarán. En términos generales, se trata de procesos que tienen como objetivo la promoción del aprendizaje, la obtención de conocimientos y el desarrollo de habilidades o competencias (*Skills Converged*, 2016). De acuerdo con esta institución (2016), la formación de formadores es una propuesta que persigue (i) el fortalecimiento de las competencias de los formadores; (ii) el desarrollo de habilidades que permitan el aprendizaje de los participantes de las intervenciones, así como su mayor implicación; y (iii) la preparación para que los facilitadores implementen los contenidos de manera efectiva.

En el presente artículo se investiga la formación de formadores en programas o intervenciones preventivas basadas en la evidencia científica, es decir, programas o prácticas que han demostrado ser efectivos en obtener resultados positivos cuando son implementados (*California*

*Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare*, 2024; *Blueprints for Healthy Youth Development*, 2024). En concreto, se estudian aquí las formaciones de formadores de aquellos programas o intervenciones que tengan como objetivo la prevención de comportamientos de riesgo como puedan ser los comportamientos disruptivos o antisociales, los comportamientos sexuales de riesgo, las conductas adictivas o las conductas suicidas.

Las revisiones de Peacock-Chambers *et al.* (2017) y de Peacock *et al.* (2013) destacan la relevancia de formaciones específicas y completas dirigidas a las problemáticas sobre las que los profesionales intervendrán. Los procesos formativos favorecerán intervenciones más rigurosas y de mayor calidad. Sin embargo, estos autores subrayan la ausencia de investigación sobre esta tipología de información en los estudios preventivos.

Una formación de formadores insuficiente puede comprometer los resultados del programa si el formador no es capaz de responder a los diferentes retos y requisitos exhaustivos de

la intervención basada en la evidencia (Turner y Sanders, 2006), de aquí la necesidad de un entrenamiento específico (Beidas y Kendall, 2010; Forehand *et al.*, 2010). Además, hay que tener en cuenta que las habilidades de los formadores, así como los rasgos de su personalidad, pueden impactar en los resultados de las intervenciones (Vives *et al.*, 2023).

Vives *et al.* (*op. cit.*) señalan que la formación de formadores debe tener en cuenta principalmente tres componentes: la formación didáctica, la formación en habilidades de comunicación, interpersonales y de gestión de grupos y la formación en contenidos específicos. Se intentan promover las competencias del buen formador, el entrenamiento en las competencias interpersonales, comunicativas y de gestión grupal, así como la preparación en los contenidos concretos. En relación con las competencias, Orte *et al.* (2021a y 2021b) exponen que un nivel inferior en las habilidades intrapersonales e interpersonales de los formadores se asocia con cambios menores en los adolescentes. Todo ello sin dejar de lado las habilidades reflexivas, analíticas, de capacidad de toma de decisiones, así como los aspectos éticos (Mamaqui *et al.*, 2011).

La formación de formadores constituye uno de los componentes centrales para la adecuada implementación de los programas e intervenciones preventivas. De acuerdo con Axford *et al.* (2012), la implementación de los programas se debe ajustar al diseño planificado, garantizando la fidelidad a la intervención original, para garantizar la efectividad. Para ello, recuerdan estos autores, la preparación y seguimiento de los profesionales que implementarán es clave. Además, de acuerdo con Negreiros *et al.* (2020), también el rol de los formadores es esencial en el reclutamiento y retención de los participantes, y para ello es necesaria una formación adecuada. En cuanto al contenido de las formaciones, Lochman *et al.* (2012) y Sanders (2021) otorgan una relevancia crucial al entrenamiento de las habilidades y revisiones como la de Harrod *et al.* (2014) señalan que consiguen aumentar el conocimiento de los formadores en el ámbito de intervención.

Autores como Valenstein-Mah *et al.* (2020) señalan que se debe estudiar con mayor profundidad las metodologías formativas de estas formaciones de profesionales. Y Wong *et al.* (2013) subrayan que se necesita más investigación sobre los instrumentos de evaluación y sobre los resultados de las formaciones. Por todo ello, el objetivo general del artículo es conocer qué formaciones de formadores para intervenciones preventivas se están llevando a cabo, qué metodologías formativas utilizan y en qué ámbitos

presentan resultados positivos. Para ello, se desgranar los siguientes objetivos específicos: primero, describir cuáles son las temáticas, destinatarios, perfil de los formadores e instrumentos de evaluación utilizadas; segundo, identificar qué metodologías de aprendizaje se llevan a cabo; y tercero, conocer qué variables de resultado se miden.

La pregunta de investigación fue: ¿cuáles son las principales características de los programas de formación de formadores de programas preventivos basados en la evidencia para familias en el campo de la intervención socioeducativa y de la salud?

## Método

### Fuentes de información y estrategias de búsqueda

Se llevó a cabo un análisis sistemático de artículos que analizan la efectividad de las formaciones de formadores de programas o intervenciones basadas en la evidencia. La presente revisión se desarrolló siguiendo los estándares de PRISMA para revisiones sistemáticas (Page *et al.*, 2021). La búsqueda se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio de 2023. Los términos de búsqueda y estructura fueron (profesional OR train\* OR coach) AND training OR trainer AND (evidence-based program) AND (evaluation OR core OR implementation conditions OR design) AND (prevent\*).

### Elegibilidad y criterios de inclusión

Los estudios fueron elegidos según los siguientes criterios de inclusión (CI):

- Artículos científicos que describen y analizan el proceso de formación de formadores en programas basados en la evidencia.
- Publicados en el período 2010-2023.
- Artículos en español e inglés.
- Indexados en las bases de datos de: Cochrane, Medline, PsycINFO, Pubmed, SCOPUS y Web of Science.
- Programas basados en la evidencia centrados en prevención (universal, selectiva e indicada).
- Analizan programas o intervenciones para prevenir o reducir, en la infancia y la adolescencia, problemas de comportamiento antisocial, conductas adictivas, comportamientos de riesgo sexual y comportamientos de riesgo de suicidio.

Se utilizaron los siguientes criterios de exclusión:

- Programas preventivos referidos a temas como la obesidad, la nutrición o la actividad física.
- Programas de tratamiento para trastornos psicológicos ya diagnosticados.
- Documentos no indexados en las bases de datos mencionadas anteriormente.

## Proceso de selección y extracción de datos

La búsqueda fue realizada por tres investigadores. Primero, los artículos fueron analizados según sus títulos y abstracts. Segundo, los artículos que cumplían los criterios de selección fueron revisados y se recogió la información relativa a los objetivos, los destinatarios, el perfil del formador, las metodologías formativas, la modalidad y duración de la formación, los instrumentos de evaluación y los resultados. En cuanto a la fidelidad del sistema de clasificación, todos los artículos fueron revisados por pares y agrupados en las categorías de “aceptados”, “rechazados” y “sin determinar”. Cuando se alcanzaba un consenso, los artículos eran aceptados o rechazados.

Respecto a los métodos de síntesis del presente artículo, tres autores de manera independiente eran los responsables de analizar los artículos en relación con, primero, objetivos, destinatarios

y perfil del formador, segundo, metodologías formativas, y, tercero, evaluación y resultados. Cada uno llevaba a cabo el vaciado de su sección respectiva, mientras que los otros dos supervisaban. Las categorías de análisis para cada sección fueron acordadas previamente y se centraron en tres: sobre el programa (tipología de la intervención, tipología de PBE -objetivos, destinatarios, etc.-), sobre el formador (perfil) y sobre la formación (características de la formación de formadores, contenidos de los programas relacionados con el programa, contenidos de éstos relacionadas con las competencias del formador, estrategias didácticas, modalidad de formación, duración del programa y evaluación -momento de la evaluación, instrumento psicométrico utilizado y evaluador-).

Referente a los tamaños de efecto, sólo tres artículos los reportan. En relación con el sesgo a la hora de reportar, se ha intentado moderar con la supervisión mutua de los vaciados.

La Figura 1 muestra el proceso de búsqueda de la literatura. De los 32 artículos considerados elegibles, finalmente 22 de ellos fueron incluidos en la revisión. Los 10 artículos restantes fueron excluidos porque, si bien hacían referencia a formaciones de profesionales de intervenciones preventivas, no se trataba de artículos con resultados primarios de formación de formadores.

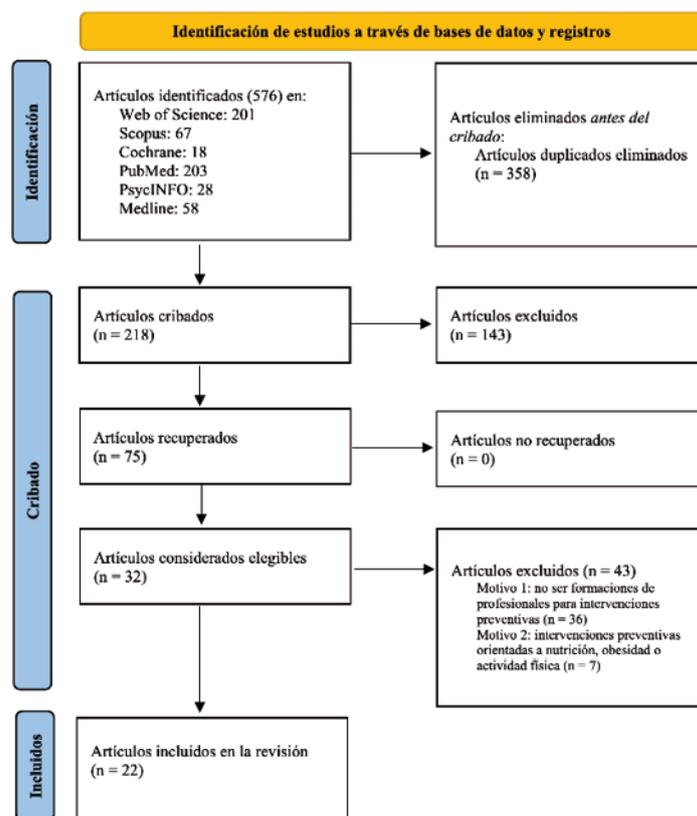


Figura 1. Proceso de búsqueda de la literatura.

## Resultados

### Selección y características del estudio

De los 22 estudios analizados, la Tabla 1 inventaría los artículos y sus principales objetivos, destinatarios, perfil del formador, muestra e instrumentos de evaluación. El número total de profesionales formados es de 8.279. Su distribución presenta una gran disparidad, oscilando entre un mínimo de nueve y un máximo de 1.671. La media de los formadores formados es 413,95, con una muy alta desviación típica (DT = 588,65).

Los objetivos planteados a conseguir en los programas preventivos analizados van orientados, en el ámbito de la salud, a la prevención del suicidio (4 estudios) (Donovan *et al.*, 2023; Hawgood *et al.*, 2021; Kawashima *et al.*, 2020; Wexler *et al.*, 2019); a la prevención del VIH y SIDA (3 estudios) (August *et al.*, 2015; Dolcini *et al.*, 2021; Snow-Hill *et al.*, 2021); a la educación sexual para prevenir la violencia sexual (3 estudios) (Jeffrey *et al.*, 2022; Meiksin *et al.*, 2020; Martini *et al.*, 2021) y 1 dirigido a la salud infantil preventiva (Mulcahy *et al.*, 2022). En el ámbito de la familia encontramos como objetivo la intervención y/o formación familiar en 4 estudios (Buchanan *et al.*, 2013; Costello *et al.*, 2021; Lai *et al.*, 2016; Webster-Stratton *et al.*, 2014); la prevención de problemas sociales, emocionales y de comportamiento en 3 estudios (Eiraldi *et al.*, 2014; Merle *et al.*, 2023; Larson *et al.*, 2021); el desarrollo de pautas de crianza positivas en el ámbito familiar y la formación en habilidades para la vida y positivas (2 artículos) (Massey *et al.*, 2021; Rotheram-Borus *et al.*, 2014); y por último, la formación de terapeutas familiares como elementos fundamentales en este ámbito (Niec *et al.*, 2020). En el ámbito de la educación, destacamos el estudio de Green *et al.*, (2023) centrado en el asesoramiento in situ de maestros.

En cuanto a los destinatarios encontramos 7 estudios que van dirigidos a maestros/profesores/personal universitario/comunidad educativa (Eiraldi *et al.*, 2014; Green *et al.*, 2023; Larson *et al.*, 2021; Martini *et al.*, 2021; Massey *et al.*, 2021; Meiksin *et al.*, 2020; Merle *et al.*, 2023); 5 a personal de servicios comunitarios (Donovan *et al.*, 2023; Green *et al.*, 2023; Hawgood *et al.*, 2021; Rotheram-Borus *et al.*, 2014; Wexler *et al.*, 2019); 3 a padres de familia, de acogida y adoptivos (Buchanan *et al.*, 2013; Costello *et al.*, 2021; Webster-Stratton *et al.*, 2014); 2 estudios dirigidos a estudiantes universitarios/as (Jeffrey *et al.*, 2022; Niec *et al.*, 2020); a personal sanitario

2 estudios (Mulcahy *et al.*, 2022; Kawashima *et al.*, 2020); 2 estudios a trabajadores sociales y personal de justicia juvenil (Lai *et al.*, 2016; Snow-Hill *et al.*, 2021) y 1 a pacientes activos para la prevención (August *et al.*, 2015).

En cuanto al perfil de los formadores el 50% de los estudios analizados (11) optan por un experto como persona cualificada para impartir esta formación (Buchanan *et al.*, 2013; Costello *et al.*, 2021; Donovan *et al.*, 2023; Hawgood *et al.*, 2021; Lai *et al.*, 2016; Massey *et al.*, 2021; Merle *et al.*, 2023; Mulcahy *et al.*, 2022; Rotheram-Borus *et al.*, 2014; Snow-Hill *et al.*, 2021; Wexler *et al.*, 2019); 6 estudios confían la formación a personal capacitado y/o terapeutas especializados (Eiraldi *et al.*, 2014; Green *et al.*, 2023; Jeffrey *et al.*, 2022; Meiksin *et al.*, 2020; Niec *et al.*, 2020; Webster-Stratton *et al.*, 2014); 2 a personal médico (August *et al.*, 2015; Kawashima *et al.*, 2020); en un estudio analizado el formador es un psicólogo escolar con doctorado (Larson *et al.*, 2021); en el estudio de Eiraldi *et al.* (2014) el formador es un miembro de la investigación y, por último, 2 estudios no reportan información acerca del perfil del formador.

Los estudios con mayor muestra los encontramos en los programas dirigidos a la prevención del suicidio (Donovan *et al.*, 2023; Hawgood *et al.*, 2021; Kawashima *et al.*, 2020; Wexler *et al.*, 2019) seguido del ámbito educativo (Larson *et al.*, 2021; Massey *et al.*, 2021; Merle *et al.*, 2023); en salud infantil preventiva (Mulcahy *et al.*, 2022); en el ámbito de la formación de padres destacamos el estudio de Lai *et al.* (2016); en prevención de sida y VIH destaca el estudio de August *et al.* (2015); y en educación sexual para prevenir la violencia sexual el estudio de Martini *et al.* (2021).

Respecto a los instrumentos de evaluación, el 60% de los artículos analizados (13 estudios) optan por cuestionarios validados (Buchanan *et al.*, 2013; Eiraldi *et al.*, 2014; Hawgood *et al.*, 2021; Jeffrey *et al.*, 2022; Kawashima *et al.*, 2020; Larson *et al.*, 2021; Martini *et al.*, 2021; Massey *et al.*, 2021; Merle *et al.*, 2023; Mulcahy *et al.*, 2022; Niec *et al.*, 2020; Rotheram-Borus *et al.*, 2014; Snow-Hill *et al.*, 2021); un 22% optan por entrevistas (5 estudios) (August *et al.*, 2015; Dolcini *et al.*, 2021; Donovan *et al.*, 2023; Lai *et al.*, 2016; Meiksin *et al.*, 2020); un 13% utilizan grupos de discusión/ círculos de aprendizaje (3 estudios) (Costello *et al.*, 2021; Webster-Stratton, *et al.*, 2014; Wexler *et al.*, 2019); y un único estudio no reporta (Green *et al.*, 2023).

**Tabla 1. Características del estudio: objetivos, destinatarios, perfil de los formadores, muestra e instrumentos de evaluación en las investigaciones analizadas**

Artículo	Objetivos de la formación	Destinatarios	Perfil de los formadores	Muestra	Instrumentos de evaluación
August <i>et al.</i> (2016).	Prevención VIH y SIDA	Pacientes activos para la prevención	Médicos	776	Encuesta en línea de para los aprendices Entrevistas guiadas con formadores profesionales
Buchanan <i>et al.</i> (2013).	Intervención/ Formación familiar	Padres de acogida	Facilitadores capacitados en EBP (Programas basados en la evidencia)	10 facilitadores	Escala FAR (contenido, proceso y estructura del grupo)
Costello <i>et al.</i> (2021).	Intervención/ Formación familiar	Padres entrenadores de padres adoptivos de niños que salen del orfanato.	Expertos en Apego y recuperación bioconductual (ABC)	21 formadores de padres representando a tres países diferentes (Rusia, Alemania y Noruega)	Reuniones periódicas
Dolcini <i>et al.</i> (2021).	Prevención VIH y SIDA	Casos de cada estrato para un análisis comparativo de estudios de casos (n=6; baja fidelidad=3, alta fidelidad=3)	No reporta	9	Múltiples fuentes de datos, incluyendo Entrevistas semiestructuradas realizadas con ejecutivos directores, supervisores y consejeros, y notas de campo.
Donovan <i>et al.</i> (2023).	Prevención suicidio	Personal de servicios comunitarios	Expertos en prevención del suicidio	556 funcionarios	Encuesta en papel y lápiz y en línea Entrevistas personales
Eiraldi <i>et al.</i> (2014).	Prevención de la salud (trastornos de ansiedad) en estudiantes étnicamente diversos	Maestros, administradores, padres y estudiantes de bajos ingresos y étnicamente diversos 60% latinos, 30% afroamericanos, 10% otras minorías.	Miembros del equipo de investigación	48 (maestros, administradores y padres en los equipos de liderazgo) 180 miembros del personal escolar	Focus group Cuestionario sobre Percepción del clima escolar y suspensos.
Green <i>et al.</i> (2023).	Asesoramiento a maestros in situ (micrófono oído)	Maestros/as de preescolar	Personal capacitado	50 profesores	No reporta
Hawgood <i>et al.</i> (2021).	Prevención suicidio	Trabajadores comunitarios	Expertos	1.079 profesionales.	1) Escala de renuncia a intervenir; 2) Escala de Capacidad Percibida de prevención del suicidio; 3) Escala de Conocimiento Declarativo; 4) La Escala de Actitudes hacia la Prevención del Suicidio (ASP)
Jeffrey <i>et al.</i> (2022).	Educación sexual para prevenir la violencia sexual	Chicas universitarias	El formador líder entrena a los formadores de campo (CT). Pares de PF (formadores de pares)	Los participantes fueron 12 CT y 21 PF de siete universidades	Encuestas previas y a la finalización de la formación

Artículo	Objetivos de la formación	Destinatarios	Perfil de los formadores	Muestra	Instrumentos de evaluación
Kawashima <i>et al.</i> (2020).	Prevención suicidio	Personal médico	274	10 centros de Japón. Participaron 274 miembros del personal médico.	ASP-J, Escala de Actitudes hacia la Prevención del Suicidio (versión japonesa); ATTS, Cuestionario de actitudes hacia el suicidio (versión japonesa); F1, Derecho a Suicidio; F2, Expresión Suicida como mera Amenaza; F3, Impulsividad; F4, ocurrencia común; F5, Comportamiento Injustificado; F6, Prevenibilidad/ Disposición para ayudar; GKSES, Escala de Autoeficacia Gatekeeper; SIRI, Inventario de Respuesta a Intervenciones Suicidas (versión japonesa); SIRI-1, SIRI respuestas apropiadas; SIRI-2, SIRI diferente a las respuestas de los expertos.
Lai <i>et al.</i> (2016).	Intervención/ Formación familiar	50 trabajadores sociales (64% mujeres).	Formador experto	1419 participantes	Entrevistas de grupos focales para evaluar el taller tres meses después de la capacitación y Cuestionario antes de la capacitación, inmediatamente después, seis meses, un año y dos años después de la capacitación.
Larson <i>et al.</i> (2021).	Prevención de problemas sociales, emocionales y de comportamiento	Profesorado	Psicólogo escolar con nivel de doctorado, capacitado en el ámbito escolar	81 maestros de 9 escuelas de EEUU	Cuestionario sobre Creencias y actitudes para la Implementación Exitosa en Escuelas para Maestros (BASIS-T)

Artículo	Objetivos de la formación	Destinatarios	Perfil de los formadores	Muestra	Instrumentos de evaluación
Martini y De Piccoli (2021).	Educación sexual para prevenir la violencia sexual	Personal universitario, algunos miembros del profesorado, directores de residencias de estudiantes y representantes estudiantiles	No reporta	66	Justificación del sistema de género (Jost y Kay, 2005) Identificación de la Experiencia de Violencia Sexual adaptación de los ocho ítems que Konik y Cortina (2008) Medida actualizada para evaluar el mito de la violación sutil propuesto por McMahon y Farmer (2011) Escala de Intención de Intervenir del Espectador (Banyard <i>et al.</i> , 2002, 2005)
Massey <i>et al.</i> (2021).	Formación en habilidades para la vida y positivas	Profesorado	Expertos	1.626 profesores	Botvin LifeSkills Training (LST)
Meiksin <i>et al.</i> (2020).	Educación sexual para prevenir la violencia sexual	Profesorado y alumnado de escuela secundaria	Capacitación impartida por un capacitador del NSPCC para el equipo directivo superior de la escuela.	25	Grabaciones Libros de registro entrevistas
Merle <i>et al.</i> (2023).	Prevención de problemas sociales, emocionales y de comportamiento	Profesorado	Expertos externos	82 maestros	Versión adaptada a la escuela de la Escala de Actitudes de Práctica Basada en Evidencia (EBPAS; Cook <i>et al.</i> , 2018)
Mulcahy <i>et al.</i> (2022).	Salud infantil preventiva	Enfermeras	La formación semipresencial estuvo dirigida por un equipo de implementación de Formación y Recursos	1.671	Cuestionario de preaprendizaje autodirigido y anónimo (SDPLQ) Cuestionario de revisión de habilidades clínicas (CSREQ)
Niec <i>et al.</i> (2020).	Formación terapeuta familiar	Estudiantes universitarios avanzados	Un maestro formador en habilidades básicas del terapeuta (PCIT)	21	Habilidades básicas del terapeuta PCIT (es decir, juego de roles de habilidades CDI, entrenador CDI Juego de roles, codificación DPICS-IV)

Artículo	Objetivos de la formación	Destinatarios	Perfil de los formadores	Muestra	Instrumentos de evaluación
Rotheram-Borus <i>et al.</i> (2014).	Desarrollo de pautas de crianza positivas	Centros de bienestar Líderes de actividades locales populares (instructores de artes marciales, yoga, deportes, música, baile, Zumba), y padres motivados fueron capacitados para ser Familia Mentores.	Expertos con base científica Contenido reseñado en el sintetizado. web, Twitter, Facebook, blog y newsletter.	No reporta	Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (Goodman, 1997) Comportamiento identificado por investigadores de Vanderbilt. Universidad (2007).
Snow-Hill <i>et al.</i> (2021).	Prevención VIH y SIDA	Personal de justicia juvenil	Formadores expertos	12	Cuestionario de conocimientos de prevención del VIH Encuesta de conocimientos sobre ITS
Webster-Stratton <i>et al.</i> (2014).	Intervención/Formación familiar	Padres	Terapeutas especializados	56	Informe del terapeuta: protocolo de sesión Informe de padres: satisfacción y compromiso. Juegos de roles y discusión en grupo
Wexler <i>et al.</i> (2019).	Prevención suicidio comunitario	Intervención comunitaria PC CARES es un modelo de aprendizaje comunitario desarrollado en colaboración con líderes indígenas y expertos en educación	Líderes indígenas y expertos en educación	Los participantes completaron 193 encuestas de resultados de aprendizaje previas a la intervención y 112 encuestas de seguimiento, de las cuales 83 completaron ambas	Círculos de aprendizaje

## Las metodologías formativas

Para el vaciado y sistematización de dichas metodologías se han estudiado, primero, los contenidos (detallando aquí también el mayor o menor acento en el aprendizaje de contenidos o en el aprendizaje competencial), segundo, la eventual utilización de metodologías activas (entendidas como aquellas que van más allá del formato tradicional de exposición de contenidos), tercero, las modalidades formativas (presencial/híbrida/online), cuarto, la duración o dosis planteada para garantizar la efectividad de la formación, y, quinto, la inclusión o no de seguimiento posterior a las formaciones.

Primero, en cuanto a los contenidos, de los 22 artículos, 17 de ellos entran a especificar las temáticas trabajadas. 8 de los 17 artículos hacen referencia a formaciones con contenidos relativos

al conocimiento general de la temática y al currículum específico del programa o intervención a implementar (Lai *et al.*, 2016; Hawgood *et al.*, 2021; Dolcini *et al.*, 2021; Snow-Hill *et al.*, 2021; Kawashima *et al.*, 2020; Martini y De Piccoli, 2021; Costello *et al.*, 2021).

Seis de los artículos analizados estudian propuestas formativas orientadas más al aprendizaje de competencias y habilidades y no tanto al aprendizaje de los contenidos del currículum o intervención. Se trata de artículos sobre formaciones que incluyen de manera específica el entrenamiento en habilidades (Hawgood *et al.*, 2021; Rotheram-Borus *et al.*, 2014; Niec *et al.*, 2020; August *et al.*, 2015; Larson *et al.*, 2021; Green *et al.*, 2023). El abanico de habilidades entrenadas es diverso, siendo difícil la agrupación o clasificación de estas. En concreto, en la formación estudiada por Hawgood *et al.*

(2021) se pone el acento en las respuestas de los formadores basadas en habilidades (basadas a su vez en un modelo). Por su parte, la intervención analizada por Rotheram-Borus *et al.* (2014) orienta la formación a las habilidades parentales y a las habilidades sociales. Niec *et al.* (2020) estudian un programa formativo dirigido a las habilidades para influir en el comportamiento parental. August *et al.* (2015) detallan un programa formativo que trabaja las habilidades comunicativas. El artículo de Larson *et al.* (2021) versa sobre una formación centrada en las técnicas de entrevista motivacional. Por último, en Green *et al.* (2023) se estudia una formación dirigida a la práctica de las habilidades del elogio y el feedback positivo.

Por otra parte, dos de las formaciones analizadas dedican atención a los contenidos de la ciencia de la prevención, a las actitudes receptivas a la práctica basada en la evidencia y a la evaluación (Lai *et al.*, 2016 y Rotheram-Borus *et al.*, 2014). Y dos artículos estudian formaciones que incluyen la teoría del cambio comportamental (Rotheram-Borus *et al.*, 2014; August *et al.*, 2015). Por último, cabe destacar por su originalidad la formación referenciada por Rotheram-Borus *et al.* (2014), al tratarse de una formación de padres (no de profesionales) que ejercerán como mentores o formadores de otros padres.

Segundo, referente a la eventual utilización de metodologías activas en las formaciones, predominan las representaciones, simulaciones o juegos de rol, halladas hasta en ocho artículos (Webster-Stratton *et al.*, 2014; Jeffrey *et al.*, 2022; Lai *et al.*, 2016; Merle *et al.*, 2023; Dolcini *et al.*, 2021; Kawashima *et al.*, 2020; Niec *et al.*, 2020; August *et al.*, 2015). Otra estrategia utilizada es el modelado, entendido como la introducción de pautas específicas sobre cómo llevar la tarea de formador en situaciones concretas, por parte de los formadores de formadores. Esta estrategia cuenta con presencia en tres artículos (Webster-Stratton *et al.*, 2014, Merle *et al.*, 2023, Green *et al.*, 2023). La resolución de problemas como herramienta metodológica para la formación se halla en un artículo (Dolcini *et al.*, 2021). El feedback, como eje básico para retroalimentación de las simulaciones y la práctica como formador, aparece como técnica formativa en 3 artículos (Merle *et al.*, 2023, Dolcini *et al.*, 2021, Niec *et al.*, 2020). Las discusiones en grupo, así como los debates elicitados a partir de videos o ilustraciones sobre la temática (especialmente sobre actuaciones de formadores), son recogidas en dos artículos (Lai *et al.*, 2016 y Martini y De

Piccoli, 2021). Otras metodologías formativas específicas, como la revisión de estudios de caso (Martini y De Piccoli, 2021), la preparación previa de contenidos (Niec *et al.*, 2020) y la práctica guiada con auricular (Green *et al.*, 2023), aparecen en una ocasión cada una.

Además, en relación con las metodologías, cabe destacar la originalidad de algunos planteamientos. Se trata de la inclusión de sesiones recordatorio (August *et al.*, 2015) y la formación de formadores en cascada (unos formadores forman a otros formadores) (Buchanan *et al.*, 2012).

Tercero, en cuanto a las modalidades formativas (presencial/híbrida/online), predomina la presencial. Tan sólo dos formaciones reportan ser estrictamente en modalidad virtual (Donovan *et al.*, 2023; Snow-Hill *et al.*, 2021). La formación de Donovan *et al.* (2023) incluye interacción online con formadores, videos con simulaciones, así como recordatorios de repaso de contenidos y actualizaciones de los mismos. El formato híbrido cuenta con dos artículos (Massey Combs *et al.*, 2021 y Mulcahy *et al.*, 2022). En el caso de Massey Combs *et al.* (2021), en las sesiones online (sincrónicas y diacrónicas) se trabajan los contenidos, mientras que las sesiones presenciales se dedican más a la representación de las sesiones y al modelado. En Mulcahy *et al.* (2022), la formación presenta tres fases, una primera fase dedicada a los contenidos del programa en sesiones online, una segunda fase dedicada, de manera autónoma, a ver videos de expertos demostrando cómo trabajar habilidades, y una tercera fase presencial con talleres para entrenar las habilidades.

Cuarto, respecto a la duración o dosis de las formaciones de formadores, 16 de los 23 artículos que describen programas formativos cuentan con esa información. Se encuentra una gran disparidad, entre formaciones de 4-5 horas (Donovan *et al.*, 2023, y Larson *et al.*, 2020) y formaciones de hasta 40 horas (Wexler *et al.*, 2019). La media de horas impartidas es de 16,09h, pero con una alta desviación típica (DE = 9,17).

Quinto, y último, en cuanto al seguimiento, consistente en la supervisión y la resolución de dudas por parte de los responsables del curso durante las implementaciones posteriores, hasta ocho intervenciones cuentan con él (Buchanan *et al.*, 2013; Dolcini *et al.*, 2021; Donovan *et al.*, 2023; Eiraldi *et al.*, 2014; Larson *et al.*, 2021; Merle *et al.*, 2023; Mulcahy *et al.*, 2022; y Webster-Stratton *et al.*, 2014).

Tabla 2. Metodologías formativas

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
August et al. (2016)	Teoría del cambio comportamental. Entrenamiento en habilidades comunicativas	Inclusión de sesiones recordatorio.	Presencial	8h	No dispone o no informado
Buchanan et al. (2013)	Formación para programa parental para padres adoptivos. Modelo de cascada	Formación de formadores en cascada	Presencial	No informada	Grabación de la implementación. Análisis fidelidad formadores.
Costello et al. (2021)	Entrenamiento en apoyo parental y en codificación de la fidelidad de las sesiones.	Visionado de videos y discusión en grupo. Actividad práctica de codificación	Presencial	5 días	No dispone o no informado
Dolcini et al. (2021)	Teoría sobre la intervención, formación en componentes clave del programa y actividad práctica de habilidades	Resolución de problemas como herramienta metodológica. Retroalimentación de las simulaciones.	Presencial	1,5 días	Seguimiento con observación y feedback para la mejora de las habilidades
Donovan et al. (2023)	Prevención del suicidio. Entrenamiento en habilidades de prevención	Videos formativos y de demostración. Conversaciones iterativas con los formadores de formadores. Recordatorios y actualizaciones.	Virtual.	4-5h	Recordatorios a demanda
Eiraldi et al. (2014)	Formación para profesionales educativos en intervenciones de comportamiento positivo en el alumnado	Estrategias de aprendizaje activo no explicitadas	Presencial	3 días de formación. 1 día de recordatorio.	Sesión recordatoria cada año y consultas a los formadores de formadores
Green et al. (2023)	Formación dirigida a la práctica de las habilidades del elogio y el feedback positivo	Modelado: introducción de pautas específicas sobre cómo llevar la tarea de formador en situaciones concretas. Práctica guiada con auricular.	Presencial	8h	No dispone o no informado
Hawgood et al. (2021)	Creencias y actitudes en relación con la prevención del suicidio; estrategias comunicativas con personas en riesgo	Aprendizaje basado en competencias. Utilización de video y de juego de rol.	Presencial	4-6h	No dispone o no informado
Jeffrey et al. (2022)	Formación en educación sexual y en habilidades y pautas de comportamiento. Formación a coordinadores para seleccionar y supervisar formadores	Sesiones de debate. Juegos de rol. Feedback en aplicación de habilidades. Lecturas independientes, materiales complementarios de aprendizaje.	Presencial	No informada	No dispone o no informado
Kawashima et al. (2020)	Asesoramiento y planificación para manejar de manera asertiva el trabajo preventivo en suicidio con casos concretos	Trabajo en talleres o workshops y sesiones prácticas con roleplays	Presencial	2 días	No dispone o no informado

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
Lai <i>et al.</i> (2016)	Constructos psicología positiva; bienestar familiar; práctica basada en la evidencia, métodos de evaluación, fidelidad y evaluación de proceso.	Discusiones en grupo, eventualmente a partir de videos o ilustraciones sobre la temática	Presencial	12h	No dispone o no informado
Larson <i>et al.</i> (2021)	Formación centrada en técnicas de entrevista motivacional, promoción de la autonomía y la autoeficacia, en técnicas de influencia social y en la mejora de las actitudes hacia la práctica basada en la evidencia	Formación en grupos	Presencial	4-5h	Sí
Martini y De Piccoli (2020)	Formación en prevención de violencia sexual. Identificación de comportamientos discriminatorios. Intervención en casos de violencia	Discusiones en grupo, eventualmente a partir de videos o ilustraciones sobre la temática. Revisión de estudios de caso	Presencial	16h	No dispone o no informado
Massey Combs <i>et al.</i> (2021)	Formación en los contenidos del programa <i>LifeSkills Training</i> (LST)	Deconstrucción de sesiones del programa. Debates. Trabajo autónomo. Formato interactivo. Aprendizaje de habilidades. Modelado. Práctica entre iguales.	Formato híbrido.	6-12h	No dispone o no informado
Merle <i>et al.</i> (2023)	Formación en buenas prácticas educativas: didáctica, modelado, representación de situaciones y feedback	Modelado: introducción de pautas específicas sobre cómo llevar la tarea de formador en situaciones concretas. Retroalimentación de las simulaciones.	Presencial	1,5 días	Sí
Mulcahy <i>et al.</i> (2022)	Formación en prevención en salud infantil	Videos con datos, orientación y demostración de habilidades. También videos de expertos	Formato híbrido.	No informada	Híbrida
Niec <i>et al.</i> (2020)	Habilidades para influir en el comportamiento parental	Retroalimentación de las simulaciones. Preparación previa de los contenidos	Presencial	10h	No dispone o no informado
Rotheram-Borus <i>et al.</i> (2014)	Formación en habilidades parentales y habilidades sociales. Teoría del cambio comportamental. Contenidos ciencia prevención, evaluación y actitudes prácticas basadas en la evidencia	No informada	Presencial	Parte 1: 1 mes Parte 2: 1 semana	No dispone o no informado
Snow-Hill <i>et al.</i> (2021)	Formación (para profesionales de justicia juvenil) en los contenidos de un programa de educación sexual, formación en aspectos de implementación, formación en habilidades interpersonales de los formadores	Formato interactivo y multimedia	Virtual	No informada	No dispone o no informado

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
Webster-Stratton <i>et al.</i> (2014)	Entrenamiento en habilidades. Ejemplos y modelado de cómo trabajar en las sesiones	Aprendizaje experiencial, basado en representaciones, juego de rol, procesos reflexivos y trabajo en equipo. Modelado	No informado	No informada	Sí
Wexler <i>et al.</i> (2019)	Formación en prevención de suicidio: evidencia científica, buenas prácticas, aplicabilidad en el ámbito cotidiano	Utilización del formato de círculos de aprendizaje con población local. Introducción de contenidos y debate	Presencial	40h	No dispone o no informado

### Las variables de resultados de las formaciones

Otros de los aspectos sistematizados son tanto las fuentes de datos utilizadas, como el diseño y las variables de resultados. La Tabla 3 resume las fuentes de datos utilizadas por los estudios analizados; en ellas, se puede observar que a excepción de Costello *et al.* (2021), Dolcini *et al.* (2021) y Meiksin, *et al.* (2020), todas las

investigaciones utilizan cuestionarios, bien validados o bien creados ad hoc (ver Tabla 2). La mayoría de investigaciones que utilizan datos cualitativos, se decantan por entrevistas individuales (Jeffrey *et al.* 2022; Donovan *et al.*, 2023 o Meiksin, *et al.*, 2020) o bien entrevistas grupales (Eiraldi *et al.*, 2014) o motivacionales grupales (Larson *et al.*, 2021); grupos focales (Lai *et al.*, 2016) o círculos de aprendizaje (Wexler *et al.*, 2019).

**Tabla 3. Metodologías formativas**

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
August <i>et al.</i> (2016)	Teoría del cambio comportamental. Entrenamiento en habilidades comunicativas	Inclusión de sesiones recordatorio.	Presencial	8h	No dispone o no informado
Buchanan <i>et al.</i> (2013)	Formación para programa parental para padres adoptivos. Modelo de cascada	Formación de formadores en cascada	Presencial	No informada	Grabación de la implementación. Análisis fidelidad formadores.
Costello <i>et al.</i> (2021)	Entrenamiento en apoyo parental y en codificación de la fidelidad de las sesiones.	Visionado de videos y discusión en grupo. Actividad práctica de codificación	Presencial	5 días	No dispone o no informado
Dolcini <i>et al.</i> (2021)	Teoría sobre la intervención, formación en componentes clave del programa y actividad práctica de habilidades	Resolución de problemas como herramienta metodológica. Retroalimentación de las simulaciones.	Presencial	1,5 días	Seguimiento con observación y feedback para la mejora de las habilidades
Donovan <i>et al.</i> (2023)	Prevención del suicidio. Entrenamiento en habilidades de prevención	Videos formativos y de demostración. Conversaciones iterativas con los formadores de formadores. Recordatorios y actualizaciones.	Virtual	4-5h	Recordatorios a demanda

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
Eiraldi et al. (2014)	Formación para profesionales educativos en intervenciones de comportamiento positivo en el alumnado	Estrategias de aprendizaje activo no explicitadas	Presencial	3 días de formación. 1 día de recordatorio.	Sesión recordatoria cada año y consultas a los formadores de formadores
Green et al. (2023)	Formación dirigida a la práctica de las habilidades del elogio y el feedback positivo	Modelado: introducción de pautas específicas sobre cómo llevar la tarea de formador en situaciones concretas. Práctica guiada con auricular.	Presencial	8h	No dispone o no informado
Hawgood et al. (2021)	Creencias y actitudes en relación a la prevención del suicidio; estrategias comunicativas con personas en riesgo	Aprendizaje basado en competencias. Utilización de video y de juego de rol.	Presencial	4-6h	No dispone o no informado
Jeffrey et al. (2022)	Formación en educación sexual y en habilidades y pautas de comportamiento. Formación a coordinadores para seleccionar y supervisar formadores	Sesiones de debate. Juegos de rol. Feedback en aplicación de habilidades. Lecturas independientes, materiales complementarios de aprendizaje.	Presencial	No informada	No dispone o no informado
Kawashima et al. (2020)	Asesoramiento y planificación para manejar de manera asertiva el trabajo preventivo en suicidio con casos concretos	Trabajo en talleres o workshops y sesiones prácticas con roleplays	Presencial	2 días	No dispone o no informado
Lai et al. (2016)	Constructos psicología positiva; bienestar familiar; práctica basada en la evidencia, métodos de evaluación, fidelidad y evaluación de proceso.	Discusiones en grupo, eventualmente a partir de videos o ilustraciones sobre la temática	Presencial	12h	No dispone o no informado
Larson et al. (2021)	Formación centrada en técnicas de entrevista motivacional, promoción de la autonomía y la autoeficacia, en técnicas de influencia social y en la mejora de las actitudes hacia la práctica basada en la evidencia	Formación en grupos	Presencial	4-5h	Sí
Martini y De Piccoli (2020)	Formación en prevención de violencia sexual. Identificación de comportamientos discriminatorios. Intervención en casos de violencia	Discusiones en grupo, eventualmente a partir de videos o ilustraciones sobre la temática. Revisión de estudios de caso	Presencial	16h	No dispone o no informado
Massey Combs et al. (2021)	Formación en los contenidos del programa <i>LifeSkills Training (LST)</i>	Deconstrucción de sesiones del programa. Debates. Trabajo autónomo. Formato interactivo. Aprendizaje de habilidades. Modelado. Práctica entre iguales.	Formato híbrido.	6-12h	No dispone o no informado

Artículo	Contenidos	Metodologías activas	Modalidad formativa	Duración	Seguimiento
Merle et al. (2023)	Formación en buenas prácticas educativas: didáctica, modelado, representación de situaciones y feedback	Modelado: introducción de pautas específicas sobre cómo llevar la tarea de formador en situaciones concretas. Retroalimentación de las simulaciones.	Presencial	1,5 días	Sí
Mulcahy et al. (2022)	Formación en prevención en salud infantil	Videos con datos, orientación y demostración de habilidades. También videos de expertos	Formato híbrido.	No informada	Híbrida
Niec et al. (2020)	Habilidades para influir en el comportamiento parental	Retroalimentación de las simulaciones. Preparación previa de los contenidos	Presencial	10h	No dispone o no informado
Rotheram-Borus et al. (2014)	Formación en habilidades parentales y habilidades sociales. Teoría del cambio comportamental. Contenidos ciencia prevención, evaluación y actitudes prácticas basadas en la evidencia	No informada	Presencial	Parte 1: 1 mes Parte 2: 1 semana	No dispone o no informado
Snow-Hill et al. (2021)	Formación (para profesionales de justicia juvenil) en los contenidos de un programa de educación sexual, formación en aspectos de implementación, formación en habilidades interpersonales de los formadores	Formato interactivo y multimedia	Virtual	No informada	No dispone o no informado
Webster-Stratton et al. (2014)	Entrenamiento en habilidades. Ejemplos y modelado de cómo trabajar en las sesiones	Aprendizaje experiencial, basado en representaciones, juego de rol, procesos reflexivos y trabajo en equipo. Modelado	No informado	No informada	Sí
Wexler et al. (2019)	Formación en prevención de suicidio: evidencia científica, buenas prácticas, aplicabilidad en el ámbito cotidiano	Utilización del formato de círculos de aprendizaje con población local. Introducción de contenidos y debate	Presencial	40h	No dispone o no informado

En cuanto al diseño y variables de resultados (ver Tabla 4), podemos clasificarlos en función de lo que reportan las diferentes investigaciones analizadas. En primer lugar, aquellos que detallan resultados, informan de altos índices de confiabilidad (entre evaluadores), como por ejemplo Niec et al. (2020) donde se reportan entre las categorías DPICS-IV ( $k=0,87$ ), TPICS categorías de técnicas de entrenamiento ( $k=0,91$ ) y habilidades específicas de TPICS categorías ( $k=0,88$ ); para las individuales, se reportan coeficientes de confiabilidad entre buenos a excelentes ( $r=0,80-1,0$ ) a través de Pearson. La consistencia en las variables analizadas en el

estudio de Hawgood (2021) mostraba resultados diferentes en cuando a consistencia según las variables analizadas, por ejemplo, mostraban poca consistencia ( $a=0,45$ ) en comparación con los resultados de las pruebas originales por los autores de la escala ( $a=0,68$ ) o en la escala Attitudes to Suicide Prevention scale (ASP) ( $a=0,47$ ) en comparación con el original resultados de las pruebas por parte de los autores de la escala ( $a=0,77$ ); en cambio, si mostró una alta consistencia en capacidad percibida ( $a=0,95$ ) o en la Escala de Conocimiento Declarativo ( $a=0,73$ ). Jeffrey et al (2022) reportan también un alto alto coeficiente de Cronbach en escalas de

confianza, conocimiento y capacidad; además las correlaciones de Pearson realizadas entre las tres puntuaciones de la escala previa al entrenamiento estaban todas por debajo de 0,85, sugiriendo una validez discriminante entre las tres escalas.

Tres estudios han reportado también tamaño de efecto: (1) Lai et al (2016), reportaron un tamaño de efecto de grande a moderado en conocimiento percibido, autoeficacia y práctica después de la capacitación, que se mantuvo durante 2 años; en las familias este efecto sólo fue a 3 meses. Merle et al (2023) informaron también de tamaños de efecto. Finalmente, Snow-Hill et al (2021) reportaron un tamaño de efecto de moderado a grande (prueba t; Cohen d de 0,63).

En segundo lugar, la mayoría de los estudios incluyen un análisis cualitativo, focalizándose en cómo se evalúa y codifica (Eiraldi et al., 2014;

Meiksin et al., 2020) o centrándose en la fiabilidad, bien de la codificación (Dolcini, 2021) donde se demuestran fuertes acuerdos tras un proceso iterativo, o bien en el programa en general (Eiraldi et al., 2014).

Finalmente, en tercer lugar, se destaca el reporte de dificultades y/o limitaciones de estos estudios. Buchanan et al (2013) destacan la modesta cantidad de datos, los efectos del evaluador en las respuestas en cuanto a la capacitación y experiencia con el programa o la proximidad del evaluador al facilitador; Kawashima et al. (2020) destacan las diferencias culturales, por ejemplo en la estructura factorial de algunas medidas utilizadas; estas diferencias culturales también son reportadas por Martini y de Piccoli (2021) en la conceptualización legal del objeto de estudio (violencia de género en su caso).

**Tabla 4. Diseño y variables de resultados**

Artículo	Diseño	Variables analizadas en cuestionarios	Variables analizadas en entrevistas, grupos de discusión
August et al. (2015)	Análisis descriptivo del cuestionario y de las categorías de la entrevista semiestructurada entre 2007 y 2013	Motivación y apoyo a pacientes	Preocupaciones para implementar Satisfacción con naturaleza interactiva de la formación Necesidad de adaptación del programa a usuarios Necesidad de liderazgo / coordinación
Buchanan et al. (2013)	Modelo multinivel (efectos dentro y fuera del grupo). Análisis post hoc Diseños de prueba de equivalencia	Escala FAR (contenido, proceso y estructura del grupo)	No dispone
Costello et al. (2021)	Procedimiento de adaptación cultural y fidelidad del programa <i>Attachment and Biobehavioral Catch-up</i> (ABC).	Entrenamiento de codificación Consulta del supervisor Supervisión centrada en la fidelidad Debates lingüísticos y culturales.	No reporta en este estudio
Dolcini et al. (2021)	Estudio de casos. Entrevistas al personal para evaluar la capacitación y el control de calidad Encuestas a clientes para evaluar la fidelidad del programa.	Control de calidad (flujo clínico, horarios, asesoramiento y realización programa) y fidelidad Relación entre formación y fidelidad	Capacitación y control de calidad (si han recibido formación, perfil del formador, estrategias de captación)
Donovan et al. (2023)	Estadísticas descriptivas Pre/post de autoeficacia: Prueba de rango con signo de Wilcoxon, Prueba t más bootstrapping y prueba de homogeneidad de Levene de variación	Adopción y alcance (logro de conocimientos) Autoeficacia Percepción de la transferencia del aprendizaje	Autoeficacia a partir de entrevistas posteriores a la capacitación
Eiraldi et al. (2014)	Modelo de efectos mixtos de Laird y Ware y enfoques de la Ecuación de Estimación Generalizada (GEE) para evaluar cambios pre/ post	Capacitación del evaluador (N1) Estado de diagnóstico, gravedad de síntomas, nivel de discapacidad, habilidades de afrontamiento y productividad académica.	Fiabilidad a las sesiones, lista de verificación y percepción del clima escolar a través de entrevistas conjuntas, observación y discusión previa al estudio.

Artículo	Diseño	Variables analizadas en cuestionarios	Variables analizadas en entrevistas, grupos de discusión
Green et al. (2023)	Diseño de base múltiples entre profesores Recopilación de intervenciones cada 15 minutos en tres fases (entrenamiento, intervención y mantenimiento)	Codificación de intervenciones OTR Autoevaluación Validez social	Opinión sobre el programa (opinión qué implica como desafío y puntos fuertes), observación de cambios de conducta, sobre la sesión de coaching (opinión, desafíos y puntos fuertes) y opinión de la retroalimentación de respuesta abierta al finalizar el estudio
Hawgood et al. (2021)	Modelo lineal de efectos mixtos para medidas repetidas. Se incluyeron intersecciones aleatorias para los participantes para modelo para la correlación de factores intrapersonales Autorregresivo de primer orden (AR1) y estructuras de covarianza no estructuradas (UN) -2 Res Log Likelihood y la información de criterio Akaike	Medidas por tiempo, taller y tipo de taller Reticencia para intervenir Capacidad percibida Conocimiento declarativo Actitudes hacia la prevención del suicidio.	No dispone
Jeffrey et al. (2022)	Encuestas pre/post a la capacitación Entrevistas posteriores a la capacitación	Competencia, confianza, conocimiento y capacidad y adaptado para ser relevante para EAAA (pre/post) Post añade: valoración del programa, formadores y metodología	Valoración de si el programa capacita para su objetivo (competencias y adecuación) Preparación percibida para implementar / para actuar más allá del programa Reclutamiento Cuidados personales Dinámicas interpersonales y de equipo. Necesidades de diversos participantes
Kawashima et al. (2020)	Evaluación de efectos con pruebas t de una muestra, Examen de factores con análisis multivariable (de los 4 cuestionarios)	Datos sociodemográficos, de perfil profesional y experiencia en formación previa y experiencia previa en suicidio en su familia Actitudes, Autoeficacia, Habilidades para la prevención del suicidio	No realiza
Lai et al. (2016)	Entrevistas de grupos focales para evaluar el taller tres meses después de la capacitación Cuestionario antes de la capacitación, inmediatamente después, seis meses, un año y dos años de capacitación.	Contenido de la formación Cambios en conocimientos y actitudes	Contenido de la formación Usar y compartir constructos de psicología positiva
Larson et al. (2021)	Modelos de efectos mixtos	Creencias y actitudes (pre y post) Normas sociales Control conductual percibido Intención de implementar programa Evaluación de fidelidad BASIS-T	Componente 1: Entrevista motivacional grupal para Mejorar la autoeficacia y la motivación para implementar. Componente 2: Educación estratégica para mejorar las actitudes Hacia la PBE. Componente 3: Técnicas de influencia social para alterar Percepciones de normas subjetivas. Componente 4: Sesión Post-Capacitación Enfocada a la Acción y Planificación de afrontamiento para apoyar la implementación de intenciones en Acción

Artículo	Diseño	Variables analizadas en cuestionarios	Variables analizadas en entrevistas, grupos de discusión
Martini y de Piccoli (2021)	Pruebas t para muestras pareadas, pre/post Análisis factorial exploratorio. Prueba t de muestras pareadas	Capacitación Datos sociodemográficos Contenidos específicos de VG Intencionalidad de intervenir	No consta
Massey et al. (2021)	Modelos lineales jerárquicos para evaluar las relaciones entre la capacitación modalidad y los cuatro resultados de fidelidad.	Variables dependientes: Adherencia;" dosis" tiempo de implementación; calidad de entrega, capacidad de respuesta de los estudiantes Variables independientes: modalidad formativa y grado de posible implementación	No consta
Meiksin, et al. (2020)	Pilot cluster-RCT con evaluación del proceso	No consta	Fidelidad (grabaciones audio, observaciones y cuadernos bitácora) Capacitación por NSPCC Capacitación en la escuela Revisión de políticas escolares Mapeado de puntos calientes Reorientación patrulla escolar Información para padres Información de los estudiantes
Merle et al. (2023)	Modelos de adopción de crecimiento multinivel y de efectos mixtos	Datos sociodemográficos Fidelidad Grado de implementación	No consta
Mulcahy et al. (2022)	Evaluación a través de métodos cuantitativos y cualitativos basados en el programa de capacitación de tres fases. Análisis de cohorte nacional	Eficacia del aprendizaje autodirigido previo a la RSE; expectativas de participación cumplida; utilidad para la práctica; organización de la formación y Evaluación global de la formación en RSE.	No consta
Niec et al. (2020)	Estudio 1: Uso de pruebas t para muestras independientes y chi cuadrado análisis Estudio 2: ANOVA unidireccionales de medidas repetidas	Estudio 1: capacidad general de aprendizaje, empatía, tendencia natural a ayudar y conocimiento de principios de conducta Estudio 2: Habilidades centradas en los niños, precisión con la que los formadores codifican interacciones padres / hijos y menos errores en los entrenamientos.	No consta
Rotheram-Borus et al. (2014)	Sesiones de supervisión semanales para evaluar la fidelidad al programa	Satisfacción de padres con el programa (materiales, sentimiento de competencia, tiempo para practicar, adaptación del programa, formación aplicable, tiempo adecuado, apoyo en la participación, y valoración general Conocimiento del desarrollo infantil	No consta
Snow-Hill et al. (2021)	Evaluación de prueba piloto a partir de pre/post y evaluación de la calidad.	Sociodemográficas Datos de registro Conocimiento VIH Resultados implementación: adopción/adopción, implementación, aceptabilidad, idoneidad, sostenibilidad, satisfacción y fidelidad	No consta

Artículo	Diseño	Variables analizadas en cuestionarios	Variables analizadas en entrevistas, grupos de discusión
Webster-Stratton <i>et al.</i> (2014)	Ensayo controlado aleatorio comparó dos modelos de entrenamiento. Estadísticas descriptivas (promedios y variabilidad en fidelidad) Efectos aleatorios de dos niveles modelos, con sesiones de tratamiento para probar diferencias de condición en la fidelidad dimensiones. Efecto aleatorio para dar cuenta de la agrupación de sesiones de tratamiento	Dominios: apoyo práctico, colaboración, conocimiento y habilidad para mediar viñetas Soporte práctico Enfoque colaborativo Conocimiento Liderazgo Construyendo una relación Habilidades: (a) Revisión de actividades en el hogar; (b) Juegos de roles i (c) Viñetas /tabla2	Valoración general del programa: duración sesión, cuidado de niños, transporte... Participación Satisfacción de las madres Componentes de la intervención Número medio de viñetas por sesión
Wexler <i>et al.</i> (2019)	Diseño de métodos mixtos para estudiar el proceso y las pruebas preliminares	Conocimientos, habilidades y actitudes percibidos por los asistentes y sus "comunidad de práctica" Indicador de resultado: aprendizaje autoinformados: percepción conocimientos, habilidades percibidas, actitudes hacia la prevención y sentido de comunidad de práctica; y resultados conductuales autoinformados por los participantes. Impacto social	Indicadores de proceso: documentan la participación, la fidelidad a la estructura del modelo y la precisión de las interpretaciones

## Discusión y conclusiones

El objetivo general del presente artículo era conocer qué formaciones de formadores se están implementando en el ámbito de la práctica preventiva basada en la evidencia, en concreto indagando en los siguientes objetivos específicos: (i) cuáles eran las características de estas formaciones; (ii) qué metodologías formativas utilizaban; y (iii) cuáles eran las variables de resultados utilizadas.

El primero de los objetivos investiga las temáticas, los destinatarios, el perfil de los formadores y los instrumentos de evaluación de estas formaciones. Los programas analizados van orientados preferentemente al ámbito de la salud (prevención de suicidio, prevención de contagios de VIH y educación sexual), seguidos de formación e intervención familiar para la prevención de problemas sociales y emocionales, y pautas de crianza positivas. Es residual la prevención en el ámbito educativo.

Los principales destinatarios a quienes van dirigidos los programas son profesorado de todas las etapas escolares y comunidad educativa. En segundo lugar, los programas se dirigen a padres de familia y adoptantes, a estudiantes universitarios, y personal sanitario y/o de servicios sociales.

En el 50% de los estudios analizados se opta por recurrir a expertos como perfil de formadores, seguido de personal capacitado, y especialistas (médicos, psicólogos, etc.).

Los estudios con mayores muestras son los dirigidos al ámbito de la salud (prevención suicidio, prevención VIH), seguidos del ámbito educativo y de la formación de padres.

Por último, respecto a la evaluación, más de la mitad de los estudios utilizan cuestionarios estandarizados como instrumentos de evaluación en sus estudios, seguido de entrevistas y grupos de discusión/círculos de aprendizaje.

El segundo de los objetivos del artículo era conocer las metodologías formativas utilizadas, en la línea de la necesidad manifestada por Valenstein-Mah *et al.* (2020). En primer lugar, en cuanto a los contenidos, hay un mayor número de artículos centrados en el aprendizaje de temáticas o currículos específicos de las intervenciones, mientras que un menor número se orienta al aprendizaje de competencias o habilidades (p. ej., habilidades sociales o habilidades comunicativas). En segundo lugar, respecto a la presencia de metodologías activas, destacan las simulaciones o juegos de rol, y las estrategias orientadas a las resoluciones de problemas. En tercer lugar, en relación con la modalidad formativa (presencial/híbrida/online), la gran mayoría son en modalidad

presencial. En cuarto lugar, la duración de las formaciones es muy dispar. En quinto y último lugar, el seguimiento y supervisión posterior a la formación son utilizados hasta en nueve formaciones.

En conjunto, las metodologías formativas se orientan al aprendizaje activo con diversidad de estrategias y planteamientos originales, en la línea de lo expresado por *Skills Converged* (2016) de garantizar la mayor implicación de los participantes. En cualquier caso, el aprendizaje continúa más orientado hacia el aprendizaje de contenidos que hacia el aprendizaje competencial, los dos ejes destacados por Vives et al. (2023). La preparación de los formadores es un tema especialmente sensible para garantizar la efectividad de las intervenciones y quizás la utilización de las metodologías presenciales es mayoritaria como vía para garantizar un mayor control o supervisión sobre los aprendizajes de los formadores que posteriormente implementarán la intervención o programa. Además, el seguimiento es relevante, dado que autores como Axford et al. (2012) lo destacan como un elemento clave para el éxito de la implementación.

El tercero de los objetivos persigue conocer las variables de resultados de estas formaciones, a partir del análisis realizado, podemos destacar tres elementos importantes. El primero, la necesidad de realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa, en segundo lugar, la importancia de la percepción y de la participación de los formadores en su propia evaluación, así como la necesidad de trabajar en la confiabilidad de las variables y de las codificaciones de los evaluadores. En tercer lugar, la necesidad de mejorar el diseño de las evaluaciones, mejora que permita valorar, entre otros, aspectos contextuales como el clima organizacional o la cultura.

Respecto a las implicaciones políticas, la agenda de las políticas públicas preventivas incorpora en los últimos años la centralidad de la práctica basada o informada en la evidencia. Sin embargo, la inversión en los programas e intervenciones de prevención no es completa si no se garantiza

una adecuada atención a la calidad y eficacia de las intervenciones. Para esta calidad y eficacia, constituye un pilar una formación de formadores bien planteada, que aborde el conocimiento de la intervención a implementar, pero también el aprendizaje y entrenamiento de las competencias más eficaces para la intervención. Respecto a las implicaciones prácticas en relación con las metodologías formativas, el formato presencial permite disponer de un grupo de formadores reducidos donde puede trabajar el aprendizaje competencial basado en prácticas formativas activas como representaciones y el feed-back de los instructores. todo ello debe ir complementado con su correspondiente evaluación.

En cuanto a las limitaciones, la heterogeneidad de las formaciones ha dificultado la sistematización de la revisión llevada a cabo. En concreto, ha costado especialmente la comparación de los resultados de las variables reportadas, dada la amplia diversidad de ítems analizados. Respecto a las líneas de futuro, se recomienda llevar a cabo nuevas revisiones sistemáticas en un plazo aproximado de unos tres años, para detectar si se produce una mayor convergencia en la evaluación y resultados de las formaciones. Además, también como línea de futuro, los autores del artículo disponen ahora de un conocimiento sistematizado que les permitirá abordar con mayores garantías el diseño, metodología formativa, instrumentos de evaluación y variables de resultado para su proyecto de investigación en formación de formadores, que se encuentra en una fase inicial.

En conjunto, a pesar de la disparidad de formatos de la formación de formadores, el estudio de las características de las formaciones, las metodologías formativas, los instrumentos de evaluación y los variables de resultados medidas aporta resultados prometedores en el ámbito de la mejora de las formaciones de formadores en intervenciones preventivas. Una adecuada atención a estos aspectos podrá garantizar formaciones más efectivas, que eventualmente podrán contribuir a intervenciones preventivas con mayores garantías de éxito.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autoras
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1, 2, 3
Búsqueda documental	Autora 2, 3
Recogida de datos	Autora 2, 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autora 1, 2, 3

## Financiación

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación PID2023-147011OB-I00 “Las competencias de los formadores en la intervención socioeducativa familiar ante los nuevos retos de la prevención de comportamientos de riesgo en adolescentes” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- August, E. M., Hayek, S., Casillas, D., Wortley, P. y Collins Jr, C. B. (2015). Evaluation of the dissemination, implementation, and sustainability of the “partnership for health” intervention. *Journal of Public Health Management and Practice*, 22 (6), E14-E18. doi: 10.1097/PHH.0000000000000340
- Axford, N., Elliott, D. y Little, M. (2012). Blueprints para Europa: promoviendo programas basados en la evidencia en los servicios de atención a la infancia. *Psychosocial Intervention*, 21, 2. doi: 10.5093/in2012a11
- Beidas, R. S., y Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 1-30. doi: 10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x
- Blueprints for Healthy Youth Development. (2024, 22 de julio). *Blueprint Standards*. <https://www.blueprintsprograms.org/blueprints-standards/>
- Buchanan, R., Chamberlain, P., Price, J. M. y Sprengelmeyer, P. (2013). Examining the equivalence of fidelity over two generations of KEEP implementation: A preliminary analysis. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 188-193. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.10.002
- California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare. (2024, 22 de julio). *Rating Scales*. <https://www.cebc4cw.org/registry/ratings/>
- Costello, A. H., Schein, S. S., Roben, C. K., y Dozier, M. (2021). Navigating the international dissemination of an evidence-based intervention: Scaling with fidelity and cultural-specificity. *Children and Youth Services Review*, 131, 1-8. doi: 10.1016/j.childyouth.2021.106281
- Dolcini, M. M., Davey-Rothwell, M. A., Singh, R. R., Catania, J. A., Gandelman, A. A., Narayanan, V., ... y McKay, V. R. (2021). Use of effective training and quality assurance strategies is associated with high-fidelity EBI implementation in practice settings: a case analysis. *Translational Behavioral Medicine*, 11(1), 34-45. doi: 10.1093/tbm/ibz158
- Donovan, S., Maggiulli, L., Aiello, J., Centeno, P., John, S. y Pisani, A. (2023). Evaluation of sustainable, blended learning workforce education for suicide prevention in youth services. *Children and Youth Services Review* 148. doi: 10.1016/j.childyouth.2023.106852
- Eiraldi, R., McCurdy, B., Khanna, M., Mautone, J., Jawad, AF, Power, T., ... y Sugai, G. (2014). A cluster randomized trial to evaluate external support for the implementation of positive behavioral interventions and supports by school personnel. *Implementation Science*, 9, 1-13. doi: 10.1186/1748-5908-9-12
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D. J., Long, N., y McMahan, R. J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist! *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264. doi: /10.1111/j.1468-2850.2010.01217.x

- Green, A. L., Olsen, A. A. y Nandakumar, V. (2023). Aumento de las oportunidades de los docentes para responder en un programa Head Start utilizando un modelo de entrenamiento con micrófono en el oído. *Early Childhood Education Journal*, 1-13. doi: 10.1007/s10643-023-01498-4
- González, A. y Bas, E. (2024) Formación continua sobre la infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria* (45), 281-297. doi: 10.7179/PSRI\_2024.45.14
- Harrod C.S, Goss C. W., Stallones L. y DiGiuseppi C. (2014). Interventions for primary prevention of suicide in university and other post-secondary educational settings. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10. Art. No.: CD009439. doi: 10.1002/14651858.CD009439.pub2
- Hawgood, J., Koo, Y. W., Svetlicic, J., De Leo, D. y Kölves, K. (2021). Wesley LifeForce Suicide Prevention Gatekeeper Training in Australia: 6 Month Follow-Up Evaluation of Full and Half Day Community Programs. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 614191. doi: 10.3389/fpsy.2020.614191
- Jeffrey, N. K., Senn, C. Y., Hobden, K. L., Barata, P. C., McVey, G. L., Radtke, H. L. y Eliasziw, M. (2022). Evaluation of the Transfer of Training for a Sexual Assault Resistance Program Enhanced with Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 19 (4), 2007-2023. doi: 10.1007/s13178-022-00749-0
- Kawashima, Y. y Yonemoto, N., Kawanishi, C., Otsuka, K., Mimura, M., Otaka, Y., ... y Yamada, M. (2020). Two-day assertive-case-management educational program for medical personnel to prevent suicide attempts: A multi-center pre-post observational study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74 (6), 362-370. doi: 10.1111/pcn.12999
- Lai, A. Y., Mui, M. W., Wan, A., Stewart, S. M., Yew, C., Lam, T. H. y Chan, S. S. (2016). Development and two-year follow-up evaluation of a training workshop for the large preventive positive psychology Happy Family Kitchen Project in Hong Kong. *PLoS One*, 11 (1), 1-19. doi: 10.1371/journal.pone.0147712
- Larson, M., Cook, C. R., Brewer, S. K., Pullmann, M. D., Hamlin, C., Merle, J. L., ... y Lyon, A. R. (2021). Examining the effects of a brief, group-based motivational implementation strategy on mechanisms of teacher behavior change. *Prevention Science*, 22, 722-736. doi: 10.1007/s11121-020-01191-7
- Lochman, J. E., Powell, N., Boxmeyer, C., Andrade, B., Stromeyer, S. L. y Jiménez-Camargo, L. A. (2012). Adaptations to the coping power program's structure, delivery settings, and clinician training. *Psychotherapy*, 49 (2), 135. doi: 10.1037/a0027165
- Mamaqi, X. y Miguel, J. (2011). The professional profile of the Spanish trainers in continuous training. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation (RELIEVE)*, 17 (1). www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1\_2.htm
- Martini, M., y De Piccoli, N. (2021). Evaluation of USVreact: a staff training program to prevent sexual violence at universities. *Health Education & Behavior*, 48(4), 507-515. doi: 10.1177/109019812093948
- Massey Combs, K. M., Drewelow, K. M., Habesland, M. S., Lain, M. A. y Buckley, P. R. (2021). Does Training Modality Predict Fidelity of an Evidence-based Intervention Delivered in Schools? *Prevention Science*, 22 (7), 928-938. doi: 10.1007/s11121-021-01227-6
- Meiksin, R., Campbell, R., Crichton, J., Morgan, GS, Williams, P., Willmott, M., ... y Bonell, C. (2020). Implementing a whole-school relationships and sex education intervention to prevent dating and relationship violence: evidence from a pilot trial in English secondary schools. *Sex Education-Sexuality Society and Learning*, 20(6), 658-674. doi: 10.1080/14681811.2020.1729718
- Merle, J. L., Cook, C. R., Pullmann, M. D., Larson, M. F., Hamlin, C. M., Hugh, M. L., ... y Lyon, A. R. (2023). Longitudinal Effects of a Motivationally Focused Strategy to Increase the Yield of Training and Consultation on Teachers' Adoption and Fidelity of a Universal Program. *School mental health*, 15 (1), 105-122. doi: 10.1007/s12310-022-09536-z
- Mulcahy, H., Brennan, C., Pardy, A., McCormack, B. y Heslin, J. (2022). Implementing public health nursing training for Ireland's National Healthy Childhood Programme. *Public Health Nursing*, 39(4), 839-846. doi: 10.1111/phn.13049
- Negreiros, J. N., Ballester, L., Valero, M. y Amer, J. (2020). Revisión sistemática de programas de prevención familiar universal: análisis en términos de eficacia, retención y adherencia. *Adicciones*, 33 (4), 345- 358. doi: 10.20882/adicciones.138
- Niec, L. N., Egan, R., Schoonover, C., y Brodd, I. (2020). Selection and training of paraprofessionals in core parent-child interaction therapy skills. *Children and Youth Services Review*, 111, 104818. doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.104818
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Montañó, J. J. y Pascual, B. (2021a). The influence of the competences of the professionals in charge of family evidence-based programmes on internalizing and externalizing symptoms in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2639. doi: 10.3390/ijerph18052639
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Montañó, J. J. (2021b). The association between trainer expertise and changes in adolescent symptomatology in an evidence-based Family Prevention Programme. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 18(2), 192-213. doi: 10.1080/26408066.2020.1867280
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T.,... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews *BMJ*, 372, 71. doi: 10.1136/bmj.n71

- Peacock-Chambers, E., Ivy, K., y Bair-Merritt, M. (2017). Primary care interventions for early childhood development: A systematic review. *Pediatrics*, 140(6), e20171661 doi: 10.1542/peds.2017-1661
- Peacock, S., Konrad, S., Watson, E., Nickel, D., y Muhajarine, N. (2013). Effectiveness of home visiting programs on child outcomes: A systematic review. *BMC Public Health*, 13, 17. doi: 10.1186/1471-2458-13-17
- Rotheram-Borus, M. J., Swendeman, D., y Becker, K. D. (2014). Adapting evidence-based interventions using a common theory, practices, and principles. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43(2), 229-243. doi: 10.1080/15374416.2013.836445
- Sanders, M. (2021). Developing the triple P system as a population approach to parenting support. En: M. E. Feinberg. *Designing evidence-based public health and prevention programs. Expert program developers explain the science and art* (pp. 92-12). Routledge.
- Skills Converged (2016). *Train the trainer: the art of training delivery*. Skills Converged.
- Snow-Hill, N. L., Donenberg, G., Feil, E. G., Smith, D. R., Floyd, B. R. y Leve, C. (2021). A Technology-Based Training Tool for a Health Promotion and Sex Education Program for Justice-Involved Youth: Development and Usability Study. *Jmir Formative Research*, 5 (9), e31185. doi: 10.2196/31185
- Turner, K., y Sanders, M. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P-Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 176-193. doi: /10.1016/j.avb.2005.07.005
- Valenstein-Mah, H., Greer, N., McKenzie, L., Hansen, L., Strom, T. Q., Stirman, S. W., Wilt, T. J. y Kehle-Forbes, S. M (2020). Effectiveness of training methods for delivery of evidence-based psychotherapies: a systematic review. *Science*, 15, art. 40. doi: 10.1186/s13012-020-00998-w
- Vives, M., Gomila, M. A., Pozo, R. y Quesada, V. (2023). La importancia de la formación de formadores en los programas basados en la evidencia. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (eds.). *La importancia de la formación de formadores en los programas basados en la evidencia*, 39-54. Octaedro
- Webster-Stratton, C. H., Reid, M. J., y Marsenich, L. (2014). Improving therapist fidelity during implementation of evidence-based practices: Incredible years program. *Psychiatric Services*, 65(6), 789-795.
- Wexler, L., Rataj, S., Ivanich, J., Plavin, J., Mullany, A., Moto, R., ... y Dombrowski, K. (2019). Community mobilization for rural suicide prevention: Process, learning and behavioral outcomes from Promoting Community Conversations About Research to End Suicide (PC CARES) in Northwest Alaska. *Social Science and Medicine*, 232, 398-407. doi: 10.1016/j.socscimed.2019.05.028
- Wong, S. C., McEvoy, M. P., Wiles, L. K. y Lewis, L. K. (2013). Magnitude of change in outcomes following entry-level evidence-based practice training: a systematic review. *International Journal of Medical Education*, 4, 107-114. doi: 10.5116/ijme.51a0.fd25

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Orte, C., Bellver, C. y Vives, M. (2025). La efectividad de la formación de formadores en intervenciones preventivas basadas en la evidencia. Una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 15-40. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.01

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Carmen Orte Socías.** Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació, Crta. Valldemossa Km 7,5 C.P. 07121 Palma, Illes Balears. E-mail: carmen.orte@uib.es

**M.ª Carmen Bellver Moreno.** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría de la Educación, Avda. Blasco Ibañez, n.30 C.P. 46010. Valencia. E-mail: m.carmen.bellver@uv.es

**Marga Vives Barceló.** Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació, Crta. Valldemossa Km 7,5 C.P. 07121 Palma, Illes Balears. E-mail: marga.vives@uib.cat

## PERFIL ACADÉMICO

### CARMEN ORTE SOCÍAS

<https://orcid.org/0000-0002-4695-4411>

Licenciada en Psicología y Doctora en Ciencias de la Educación. Es Catedrática de Universidad. Tiene 5 quinquenios de docencia reconocidos, 5 sexenios de investigación y 1 sexenio de innovación y transferencia.

Tiene activa la excelencia investigadora.

Es la IP en temáticas de programas de prevención familiar basados en la evidencia científica del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES), de la UIB. En el ámbito de la formación a lo largo de toda la vida, creó la Universidad Abierta para Mayores (UOM) el curso 1997-1998 y lo ha dirigido hasta el mes de julio de 2013. En el ámbito de la educación familiar y en el del aprendizaje a lo largo de toda la vida tiene tres investigaciones competitivas activas, una nacional y dos europeas. Es la directora de la Cátedra de Atención a la Dependencia y Promoción de la Autonomía personal y la directora del Anuario del Envejecimiento Islas Baleares y la Codirectora del Anuario de la Educación de las Islas Baleares 2015. Es la Directora de la International Summer Senior University. Es la directora del Laboratorio de Investigación sobre Familia y Modalidades de Convivencia (LIFAC).

### M. CARMEN BELLVER MORENO

<https://orcid.org/0000-0002-7718-9652>

Doctora en Ciencias de la Educación. Es Profesora Personal Permanente Laboral (PPL) de la Universidad de Valencia. Tiene 4 quinquenios de docencia reconocidos y 2 sexenios de investigación. Premio extraordinario de Doctorado. Profesora de Enseñanza de Secundaria, especialidad de Orientación en excedencia. Sus líneas de investigación son familia y adolescencia, creatividad, redes sociales y TIC en educación. Sus aportaciones científico-técnicas se relacionan directamente con estas líneas de investigación, a través de proyectos internacionales, nacionales y autonómicos y a través de docencia en Másteres de diferentes universidades, en grados y en posgrado. Es IP de un proyecto de investigación europeo y ha participado como investigadora en proyectos competitivos nacionales y en publicaciones de impacto. Ha realizado estancias de investigación y docencia en Québec (Canadá), Florencia (Italia), Sântarem (Portugal), Palma de Mallorca (UIB).

**MARGA VIVES BARCELÓ**

<https://orcid.org/0000-0001-6059-0717>

Trabaja en la Universidad de las Islas Baleares desde 2007, iniciando su experiencia profesional como profesora asociada y compaginándolo con tareas de coordinadora del equipo de apoyo de un centro de educación primaria de las Islas Baleares. Actualmente es profesora titular en la UIB, vicedecana y jefa de estudios de los grados de Educación Social y Educación Social en línea y miembro del equipo de investigación GIFES. Sus líneas de investigación se centran en programas de prevención familiar basados en la evidencia, gerontología educativa, aprendizaje a lo largo de toda la vida, gestión de conflictos, mediación, inadaptación infantil y juvenil y relaciones intergeneracionales. Sus aportaciones científico-técnicas se relacionan directamente con estas líneas de investigación, a través de proyectos internacionales, nacionales y autonómicos y a través de docencia en Másteres de diferentes universidades, en grados y en posgrados. Completando esta docencia, es presidenta de la Comisión de Garantía de Calidad del Máster en Intervención Socioeducativa en Menores y Familia (UIB) y, anteriormente, tutora pedagógica y coordinadora de los dos posgrados. Co-directora del Anuario de la Juventud de las Islas Baleares, vocal del Anuario del Envejecimiento y el Anuario de la Educación. Subdirectora del Laboratorio de Investigación sobre Familias y Modalidades de Convivencia (LIFAC).



## Las características de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares. Consulta de expertos

Attributes of training of trainers in family socio-educational programmes.  
Expert consultation

As características da formação de formadores em programas socioeducativos  
familiares. Consulta de especialistas

Joan AMER  <https://orcid.org/0000-0001-7751-7110>

Belén PASCUAL  <https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

María VALERO  <https://orcid.org/0000-0002-1065-7028>

Josep Lluís OLIVER  <https://orcid.org/0000-0002-0113-2342>

Universitat Illes Balears

Fecha de recepción: 15.VII.2024

Fecha de revisión: 19.IX.2024

Fecha de aceptación: 25.X.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Joan Amer Fernández:** Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Edifici Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitat Illes Balears. Ctra. Valldemossa, km 7,5, 07122 Palma (Illes Balears)

#### **PALABRAS CLAVE:**

Formación de formadores;  
educación familiar;  
intervención socioeducativa con familias;  
programas basados en evidencia;  
programa de formación;  
competencias comunicativas.

**RESUMEN:** La formación de formadores es crucial en los programas socioeducativos y preventivos familiares que trabajan con adolescentes. Desde la literatura académica se ha constatado que las competencias de los profesionales son clave para las intervenciones efectivas. El objetivo del artículo es conocer, de acuerdo con los expertos, qué competencias son prioritarias trabajar en la formación de formadores. Como método, se utilizó la técnica Delphi de cara a alcanzar consensos entre expertos, en este caso académicos y profesionales (n=22). El procedimiento de recogida de datos fue de doble ronda, para garantizar la obtención de consenso, mientras que para el análisis de las informaciones se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas. En cuanto a los resultados sobre los contenidos que se deben priorizar en las formaciones, se destaca el entrenamiento de las habilidades de comunicación, la detección de necesidades específicas, la capacidad para establecer vínculos y la implicación del formador. Como formato didáctico, se priorizan las actividades prácticas. A modo de conclusión, el artículo contribuye científicamente aportando los componentes clave para el diseño de un currículo de formación de formadores. A partir de las aportaciones de los expertos, este currículo pone en el centro el entrenamiento de competencias para mejorar la eficacia de las intervenciones socioeducativas preventivas familiares basadas en la evidencia.

<b>KEYWORDS:</b> Training of trainers; family education; socio-educational intervention with families; evidence-based programmes; training program; communication skills.	<b>ABSTRACT:</b> The training of trainers is crucial in socio-educational and preventive family programs that work with adolescents. From the academic literature it has been confirmed that the competences of professionals are key for effective interventions. The objective of the article is to find out, according to experts, which competences are a priority to work on in the training of trainers. As a method, the Delphi technique was used in order to reach consensus among experts, in this case academics and professionals (n=22). The data collection procedure was double round, to ensure consensus was reached, while quantitative and qualitative techniques were used to analyze the information. Regarding the results on the contents that should be prioritized in training, the training of communication skills, the detection of specific needs, the ability to establish links and the involvement of the trainer are highlighted. As a didactic format, practical activities are prioritized. In conclusion, the article contributes scientifically by providing the key components for the design of a curriculum for the training of trainers. Based on contributions from experts, this curriculum focuses on skills training to improve the effectiveness of evidence-based preventive family socio-educational interventions.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Formação de formadores; educação familiar; intervenção socioeducativa junto das famílias; programas baseados na evidência; programa de formação; competências de comunicação.	<b>RESUMO:</b> A formação de formadores é fundamental nos programas familiares socioeducativos e preventivos que trabalham com adolescentes. Da literatura acadêmica confirmou-se que as competências dos profissionais são fundamentais para intervenções eficazes. O objetivo do artigo é saber, segundo os especialistas, quais as competências prioritárias para trabalhar na formação de formadores. Como método, utilizou-se a técnica Delphi para a obtenção de consenso entre especialistas, neste caso acadêmicos e profissionais (n=22). O procedimento de recolha de dados foi em dupla ronda, para garantir a obtenção de consenso, enquanto foram utilizadas técnicas quantitativas e qualitativas para análise da informação. Relativamente aos resultados sobre os conteúdos que devem ser priorizados na formação, destacam-se a formação de competências de comunicação, a deteção de necessidades específicas, a capacidade de estabelecer vínculos e o envolvimento do formador. Como formato de ensino, são priorizadas as atividades práticas. Em jeito de conclusão, o artigo contribui cientificamente ao fornecer os componentes-chave para a conceção de um currículo de formação de formadores. Com base nas contribuições de especialistas, este currículo coloca a formação de competências no centro para melhorar a eficácia das intervenções socioeducativas preventivas familiares baseadas na evidência.

En el ámbito de la pedagogía social existe una trayectoria de búsqueda de estrategias de intervención socioeducativa basadas en la evidencia que den respuesta a las problemáticas relacionadas con comportamientos de riesgo en la adolescencia (Morón *et al.*, 2017). La figura de los formadores y las formadoras<sup>1</sup> ha adquirido un papel central en el desarrollo de los programas de prevención familiar, tanto por su influencia en la implementación de las intervenciones como en sus resultados (Barlow *et al.*, 2016; Greenwood *et al.*, 2020; Orte *et al.*, 2021a; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Los formadores de estos programas requieren competencias adecuadas y gran preparación para implementarlos. Unos profesionales bien formados en programas familiares basados en la evidencia podrán garantizar el éxito de las intervenciones. Para ejecutar estos programas, los formadores precisan de competencias efectivas como comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia, habilidades de comunicación y empatía, capacidad para la exposición de contenidos, capacidad para motivar las familias hacia el cambio, entre otras (Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Mauricio *et al.*, 2019; Orte *et al.*, 2021a). Asimismo, dada la aceleración del cambio social y las problemáticas

asociadas en los adolescentes y las familias, las competencias profesionales requieren una permanente actualización y formación (Bausback y Bunge, 2021). Dicha actualización precisa de nuevos modelos formativos que también forman parte de la presente consulta.

En referencia a la formación de formadores en los programas de apoyo familiar basados en la evidencia, los estudios tienden a limitarse a informar sobre si los profesionales han recibido formación específica sobre el programa a implementar (Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Sin embargo, estos estudios no suelen describir las características de esa formación (Barlow *et al.*, 2016; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). En esta misma línea, Kirchner *et al.* (2022) indicaron que es todavía limitada la información sobre el desarrollo de métodos de capacitación para educar a los profesionales en el uso de estrategias de implementación y en la promoción de competencias. La literatura científica apunta que algunos programas no llegan a formar adecuadamente a sus profesionales (Greenwood *et al.*, 2020) y resulta especialmente complicado saber si se ha garantizado una formación suficiente y de calidad (Greenwood *et al.*, 2020; Peacock-Chambers *et al.*, 2017). Mientras tanto, los expertos

enfatan la relevancia de tener conocimientos y competencias especializadas para asegurar intervenciones eficaces (Greenwood *et al.*, 2020; Peacock-Chambers *et al.*, 2017).

Como competencias clave se destacan las habilidades intrapersonales e interpersonales, la motivación, la fidelidad y la formación específica. Autores como Mauricio *et al.* (2019) y Klimes-Dougan *et al.* (2009) subrayan la relevancia de una buena preparación de los profesionales en habilidades intrapersonales para el impacto positivo de los programas familiares. Concretamente, Mauricio *et al.* (2019) destacan que competencias como la implicación, la receptividad o la simpatía contribuyen a la efectividad del trabajo del formador. Klimes-Dougan *et al.* (2009) apuntan que los mejores resultados en los programas están vinculados con las habilidades intrapersonales de los formadores, porque están más implicados y afrontan mejor los retos del programa. Orte *et al.* (2021a) aportan evidencias sobre cómo las competencias intrapersonales de los formadores influyen en el cambio en los adolescentes, concretamente: implicación, capacidad organizativa, optimismo hacia el cambio, flexibilidad, simpatía, creatividad y sociabilidad. Las competencias en gestión de grupo también han sido destacadas por Lochman *et al.* (2017), quienes asocian una buena gestión grupal por parte de los formadores a un menor aumento en los comportamientos disruptivos por parte de los adolescentes participantes.

Las competencias intrapersonales, como los rasgos de personalidad (Klimes-Dougan *et al.*, 2009) o la resiliencia (Pagoto *et al.*, 2007), fomentan el compromiso y la fidelidad a la implementación (Lochman *et al.*, 2017; Mauricio *et al.*, 2019). Por su parte, las competencias interpersonales pueden contribuir al manejo efectivo del grupo, a la creación de un clima cálido y amigable, y la vinculación con los participantes (Chilenski *et al.*, 2016; De Greef *et al.*, 2017). Por último, las competencias relacionadas con el entorno (experiencia y preparación) ayudan a canalizar los esfuerzos para lograr los resultados deseados (Mauricio *et al.*, 2019; Payne y Eckert, 2010; Seabra-Santos *et al.*, 2018).

En una intervención familiar basada en la evidencia es importante que exista un plan de formación y entrenamiento profesional organizado (Orte *et al.*, 2021a; Smith *et al.*, 2020), para garantizar una implementación de calidad (Borntreger *et al.*, 2009; Forehand *et al.*, 2010; Small *et al.*, 2009). Según el enfoque basado en la evidencia, la formación de formadores debe ir dirigida al aprendizaje de competencias que faciliten el desarrollo de la intervención fiel a las características

fundamentales para las que fue definido (Beidas y Kendall, 2010; Orte *et al.*, 2021a, 2021b, 2024a; Turner *et al.*, 2011). Además de la formación previa al desarrollo de la intervención, es muy importante desarrollar sesiones de supervisión durante el proceso de implementación (Beidas y Kendall, 2010; Jiménez y Hidalgo, 2016; Lochman *et al.*, 2009). El cumplimiento de estas consideraciones ha demostrado relacionarse con el impacto (Park, 2021; Peacock-Chambers *et al.*, 2017).

En el marco de la trayectoria de investigación sobre cómo mejorar la efectividad de los programas familiares y solucionar problemas específicos relativos a la implementación y resultados de estos programas, se han llevado a cabo previamente dos estudios Delphi internacionales con expertos y profesionales, relativos al papel de los formadores (Orte *et al.*, 2014; Sánchez-Prieto *et al.*, 2020). Cabe destacar dos aspectos de los formadores encargados de la ejecución de los programas: la formación y las competencias. Sobre la base de un consenso de expertos, se han identificado tres tipos de competencias clave para la efectividad de los programas familiares: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y las asociadas a la aplicación del programa –denominadas habilidades relacionadas con el entorno– (Orte *et al.*, 2014; Sánchez-Prieto *et al.*, 2020). Los dos estudios Delphi previos destacan la importancia de la formación y qué competencias se deben trabajar, sin embargo, no entran en el formato y contenidos de la formación de formadores. Para ello, se lleva a cabo la presente consulta de expertos enmarcada en el estado de la cuestión de las investigaciones científicas previas sobre el tema.

La presente consulta de expertos persigue generar conocimiento sobre cómo mejorar la formación en las competencias más efectivas de los formadores en los programas socioeducativos familiares basados en la evidencia científica. El objetivo final es contribuir al diseño de un currículum para la formación de formadores en programas familiares.

A partir de lo recogido en la literatura académica, se plantea a los expertos (académicos y profesionales) determinar la prioridad de determinadas competencias y contenidos en el currículum de una formación de formadores. La investigación presenta los siguientes objetivos: primero, generar un consenso sobre el contenido del currículum de formación de formadores; segundo, determinar qué competencias clave, habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales son prioritarias según los expertos; y, tercero, cuál debe ser el planteamiento didáctico de la formación de formadores.

## Método

### Diseño

De acuerdo con López-Gómez (2018), la técnica Delphi permite organizar un procedimiento de comunicación entre informantes cualificados en un panel alrededor de una temática de investigación en vistas a obtener un consenso. Según Ballester *et al.* (2022), se trata de una consulta sistematizada a una serie de personas con un conocimiento elevado sobre la cuestión a analizar en base a criterios de selección previamente establecidos. Siguiendo a estos autores, los elementos definitorios del Delphi son la confidencialidad de las aportaciones y el tratamiento anónimo de las mismas, las distintas rondas de opinión o iteración, así como la retroalimentación planificada (a partir de la segunda ronda los informantes saben la posición del grupo en relación con la cuestión estudiada). A ello hay que sumar la calidad de las aportaciones, al tratarse de un grupo de expertos, la posibilidad de llevar a cabo la consulta a distancia, independientemente de la distribución territorial (Ballester *et al.*, 2022).

Siguiendo los principios de la Declaración de Helsinki, se explicaron los objetivos del estudio a los participantes y se ha respetado su anonimato, confidencialidad, así como la protección de sus datos personales.

## Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística de informantes con conocimiento acreditado sobre el objeto de estudio. Concretamente dos subgrupos de expertos, un grupo de académicos (n=10) y un grupo de profesionales (n=12). En el caso de los académicos, un 50% son del ámbito de conocimiento de la Pedagogía Social; en el caso de los profesionales, un 41.6% son del ámbito de la intervención en infancia y adolescencia en riesgo (para mayor detalle de los participantes, véanse Tablas 1 y 2). Para los primeros, el criterio de inclusión fue contar como mínimo con una publicación sobre intervención socioeducativa o preventiva con infancia, adolescencia y/o familia y el papel de los formadores/profesionales. Para los segundos, el criterio de inclusión fue contar como mínimo con una participación como formador en el Programa de Competencia Familiar, programa preventivo y socioeducativo diseñado, evaluado e implementado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (Orte *et al.*, 2019; Orte *et al.*, 2024b). En ambos casos, un criterio de exclusión fue la falta de interés y de motivación para la participación en el estudio. La tasa de retención de los participantes después de las dos rondas ha sido del 100%.

**Tabla 1. Composición de expertos académicos**

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de conocimiento
Profesora TU	31-40	Mujer	Pedagogía Social
Profesor TU	41-50	Hombre	Pedagogía Social
Profesor Contratado Dr.	31-40	Hombre	Pedagogía Social
Profesora TU	51-60	Mujer	Teoría de la Educación
Profesora Contratada Dra.	41-50	Mujer	Psicología
Profesor Contratado Dr.	31-40	Hombre	Pedagogía Social
Profesora Universidad Privada	31-40	Mujer	Psicología
Profesor Ayudante Doctor	41-50	Hombre	Pedagogía Social
Profesora Ayudante Dra.	31-40	Mujer	Psicología
Profesora Ayudante Dra.	31-40	Mujer	Sociología

**Tabla 2. Composición de expertos profesionales**

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de intervención
Orientadora	51-60	Mujer	Escolar
Profesional infancia	41-50	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo

Perfil	Franja de edad	Género	Ámbito de intervención
Técnica de prevención y tratamiento	51-60	Mujer	Prevención y tratamiento de drogas
Profesional infancia	51-60	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Profesional infancia	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Educadora	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Educadora	31-40	Mujer	Infancia y adolescencia en riesgo
Orientadora	31-40	Mujer	Escolar
Técnica comunitaria	51-60	Mujer	Familiar y comunitario
Educador	31-40	Hombre	Familiar y comunitario
Profesional servicios sociales	31-40	Mujer	Juvenil
Profesional servicios sociales	31-40	Hombre	Familiar y comunitario

### Instrumento

El instrumento (cuestionario *ad hoc*) consta de un total de ocho preguntas, dos preguntas de respuesta abierta, cinco de establecimiento de prioridad, y una de asignación de horas. Se encuentran distribuidas en un bloque sobre currículo de formadores, un segundo bloque sobre las competencias clave de los formadores y un tercer bloque de la didáctica de la formación (ver Tabla 3 para el detalle de las preguntas agrupadas por dimensiones).

En el primer bloque, las dos primeras preguntas hacen referencia al contenido de un eventual currículo de formación de formadores en educación preventiva familiar. En la primera de ellas (pregunta de asignación de horas), se solicita una distribución de contenidos de aprendizaje en un marco limitado de tiempo, preguntando por la dedicación a asignar a aspectos como las habilidades del formador, la relación formador-familias, las técnicas para la promoción de la adherencia de las familias, la gestión emocional o el entrenamiento en dinámicas grupales, entre otras. La segunda pregunta se orienta a conocer qué

contenidos priorizarían, a partir de los destacados por la literatura científica: reconocimiento y detección de necesidades específicas, estrategias de intervención sobre la problemática, habilidades de comunicación, conocimientos específicos sobre el programa o intervención a implementar, etc. La tercera pregunta es una pregunta abierta sobre los aspectos que los informantes incluirían en el contenido del currículo de formación de formadores y que no se hayan contemplado anteriormente.

En el segundo bloque, se identifican y priorizan competencias clave a entrenar en la formación. Primero, se prioriza una batería de competencias clave apuntadas en las investigaciones en el ámbito. Luego se pide específicamente sobre qué habilidades intrapersonales e intrapersonales son más relevantes. Se cierra el apartado con una pregunta abierta.

En el tercer bloque, se indaga en qué estrategias serían más relevantes en el planteamiento didáctico de la formación de formadores: discusión teórica, simulaciones o juegos de rol, exposición de contenidos o actividades prácticas.

**Tabla 3. Dimensiones del instrumento**

Dimensión o constructo	Bloque de preguntas
Contenido del currículum de formación de formadores	Asignación de horas a los contenidos
	Priorización de contenidos
Identificación de competencias clave a entrenar en la formación	Priorización de competencias clave
	Priorización de habilidades intrapersonales
	Priorización de habilidades interpersonales
Didáctica de la formación	Estrategias más relevantes en el planteamiento didáctico del currículum de formación de formadores

## Procedimiento

En los meses de abril y mayo de 2024 se hizo llegar a los participantes las dos rondas de cuestionario para su cumplimentación. En las cinco preguntas de establecimiento de prioridad, en cada ronda, se requirió que los expertos ordenaran los indicadores incluidos en cada sección-pregunta del cuestionario (siendo 1 el más importante). En la segunda ronda, se ofreció a los expertos la posibilidad de rehacer su priorización si no estaban de acuerdo con la priorización que había resultado de la primera ronda. En la pregunta de asignación de horas se solicita distribuir un total de 20 horas entre diferentes contenidos formativos (en la segunda ronda se les ofrece el resultado de la primera). Al término de la primera ronda se informa también sobre el vaciado de contenido de las dos preguntas abiertas, así como de las eventuales enmiendas incorporadas al documento base, a partir de sus aportaciones. Por último, se informa a los participantes del resultado final de las dos rondas llevadas a cabo buscando una aproximación al consenso. Durante el procedimiento, se siguen las pautas de confidencialidad y anonimato.

## Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante el programa estadístico de IBM SPSS Statistics (versión 25.0; IBM Corp., 2017). Para medir el grado de consenso de las valoraciones se ha utilizado la W de Kendall y para el análisis de la estabilidad de las valoraciones en las diferentes rondas de consulta se ha utilizado la prueba T de Wilcoxon (López-Gómez, 2018). Además, para la estimación del tamaño del efecto de las pruebas no paramétricas empleadas se ha utilizado el estadístico  $r$  Biserial de rangos ( $r_B$ ) (Tomczak y Tomczak, 2014). Para la parte cualitativa (análisis de las enmiendas al documento base y dos preguntas abiertas) se lleva a cabo un análisis de la información a partir de un árbol de contenidos.

## Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del panel Delphi tras las sucesivas rondas de consulta. Los resultados se muestran por separado para el grupo de expertos académicos y de expertos profesionales, así como los resultados conjuntos de ambos grupos. Siguiendo la estructura del instrumento de consulta de expertos, se presenta en primer lugar las cuestiones relacionadas con el contenido del currículum de formación de formadores, en segundo lugar, las cuestiones relacionadas con la identificación de las competencias clave a entrenar durante la formación, y finalmente sobre la didáctica de la formación. La información recogida a través de las preguntas abiertas de las dos rondas complementa los resultados cuantitativos, asignándose cada una de las aportaciones con un código de identificación: A (académico), P (profesional), y r1/r2 (primera y segunda ronda).

### Contenido del currículum

En la Tabla 4 se muestran la media y la desviación típica de la asignación de horas que los expertos académicos y los expertos profesionales, por separado, realizaron entre los diferentes contenidos, y también considerando ambas de forma conjunta, para las dos rondas de consulta. En relación con la asignación de horas a los contenidos del currículum, destaca que en ambas rondas la primera posición es para las estrategias y técnicas de modificación de conducta. Las pruebas de T de Wilcoxon, de comparación entre las rondas 1 y 2, muestran resultados no significativos, tanto para académicos y profesionales por separado, como para ambos de forma conjunta. En cuanto a la comparación entre los grupos de académicos y profesionales mediante la prueba U de Mann-Whitney sí se observan diferencias estadísticamente significativas en la ronda 2, concretamente sobre los aspectos fundamentales de la relación formador-familias ( $U=30.50$  ( $Z=-2.09$ ),  $p=.036$ ,  $r_B=-0.45$ ), siendo el grupo de académicos el que asigna más horas a este contenido (véase Tabla 4).

**Tabla 4. Asignación de horas a los contenidos de la formación**

Contenidos de la formación	Media (DT)			Ranking de prioridad	Media (DT)			Ranking de prioridad
	Académicos (n=10)	Profesionales (n=12)	Ambos (n=22)		Académicos (n=10)	Profesionales (n=12)	Ambos (n=22)	
	Ronda 1				Ronda 2			
La intervención preventiva con familias	2.00 (1.15)	1.71 (0.72)	1.84 (0.93)	8	1.75 (0.79)	2.38 (1.85)	2.09 (1.47)	7
El rol del formador: habilidades clave	2.40 (1.43)	2.71 (1.3)	2.57 (1.34)	4	2.55 (0.69)	2.75 (1.06)	2.67 (0.89)	3
Aspectos fundamentales de la relación formador-familias	2.20 (0.922)	2.42 (1.02)	2.32 (0.96)	6	2.75 (0.75)	2.13 (0.53)	2.41 (0.70)	6
Técnicas para la promoción de la adherencia de las familias	2.30 (0.67)	2.67 (0.98)	2.50 (0.86)	5	2.80 (0.75)	2.50 (0.48)	2.64 (0.62)	4
Práctica basada en la evidencia. Evaluación y elementos clave	2.40 (1.35)	2.13 (1.21)	2.25 (1.25)	7	1.80 (0.75)	2.08 (0.90)	1.95 (0.83)	8
Estrategias y técnicas de modificación de conducta	3.05 (1.26)	3.25 (0.87)	3.16 (1.04)	1	3.45 (0.5)	2.96 (1.1)	3.18 (0.89)	1
Gestión emocional	2.95 (1.74)	2.54 (1.03)	2.73 (1.38)	2	2.50 (0.53)	2.38 (0.64)	2.43 (0.58)	5
Entrenamiento en dinámicas grupales	2,70 (1,16)	2,67 (1,31)	2,68 (1,21)	3	2,40 (0,52)	2,96 (0,75)	2,70 (0,7)	2

En la Tabla 5 se representan la media, la desviación típica, la mediana, el rango intercuartílico y el ranking de priorización para cada contenido desagregado por grupos, expertos académico y profesionales, y en conjunto. En cuanto a la prioridad que han establecido los expertos de forma conjunta, destaca el empate entre los primeros dos puestos para el reconocimiento y detección de necesidades específicas y las habilidades de comunicación. Además, en comparación al ranking establecido en la ronda 2, se observa cómo este empate se resuelve a favor de las habilidades de comunicación, y se

invierten la cuarta y quinta posición, técnicas de gestión grupal y estrategias de intervención sobre la problemática, respectivamente. Sobre este cambio en el ranking se analiza la diferencia de valoración entre académicos y profesionales de las técnicas de gestión grupal, encontrándose una diferencia estadísticamente significativa en la ronda 2 ( $U=10.50$  ( $Z=-3.41$ ),  $p=.001$ ,  $rB=0.73$ ). La media de las valoraciones de los académicos es de  $M=5.10$  ( $DT=0.57$ ), mientras que los profesionales presentan una  $M=3.25$  ( $DT=1.14$ ), es decir, la valoración de los profesionales es significativamente mayor que la de los académicos.

**Tabla 5. Establecimiento de prioridad para los contenidos formativos**

Contenidos de la formación	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Reconocimiento y detección de necesidades específicas	2.60 (2.01)	1.50 (4.00)	3.36 (1.29)	4.00 (2.00)	3.00 (1.67)	3.00 (3.50)	1-2	1.80 (1.55)	1.00 (1.00)	3.25 (1.71)	3.50 (3.50)	2.59 (1.76)	2.00 (3.00)	2
Estrategias de intervención sobre la problemática	2.90 (1.10)	2.50 (2.00)	3.55 (1.86)	4.00 (4.00)	3.24 (1.55)	3.00 (3.00)	4	3.00 (0.82)	3.00 (2.00)	3.42 (1.51)	3.50 (2.75)	3.23 (1.23)	3.00 (2.00)	5
Habilidades de comunicación	3.00 (1.15)	3.00 (2.00)	3.00 (1.67)	2.00 (2.00)	3.00 (1.41)	3.00 (2.00)	1-2	2.40 (1.17)	2.50 (2.25)	2.67 (1.30)	3.00 (2.5)	2.55 (1.22)	3.00 (2.25)	1
Conocimientos específicos sobre el programa a implementar	3.40 (1.71)	3.50 (3.25)	2.91 (1.64)	3.00 (3.00)	3.14 (1.65)	3.00 (3.50)	3	3.10 (1.2)	3.00 (2.00)	2.92 (1.78)	2.50 (4.00)	3.00 (1.51)	3.00 (2.50)	3
Técnicas de gestión grupal	4.30 (1.70)	4.50 (2.50)	3.45 (1.51)	3.00 (3.00)	3.86 (1.62)	4.00 (2.50)	5	5.10 (0.57)	5.00 (0.25)	3.25 (1.14)	3.00 (2.00)	4.09 (1.31)	4.50 (2.00)	4
Conocimiento sobre el trabajo en red y otros recursos comunitarios	4.80 (1.69)	5.50 (2.25)	5.09 (1.81)	6.00 (1.00)	4.95 (1.72)	6.00 (1.50)	6	5.60 (0.70)	6.00 (1.00)	5.50 (1.45)	6.00 (0.00)	5.55 (1.43)	6.00 (0.25)	6

El análisis del consenso en base al índice de concordancia *W* de Kendall se aplica a las respuestas de la segunda ronda. En conjunto los dos grupos de expertos, académicos y profesionales presentan un índice de concordancia bajo sobre los contenidos que se destacan en la literatura científica ( $W=.377, p<.001$ ); sin embargo, por separado, el grupo de los académicos presenta un grado de acuerdo moderado ( $W=.656, p<.001$ ), mientras que los profesionales muestran un grado de acuerdo bajo ( $W=.295, p=.003$ ). En cuanto al análisis de estabilidad, se aplica la prueba T de Wilcoxon para la comparación de las medias de las dos rondas, y no se observan diferencias estadísticamente significativas, por lo que podemos asumir estabilidad en sus respuestas.

Con respecto a la detección de las necesidades, y ante la diversidad de perfiles familiares y problemáticas, los expertos apuntan que el profesional formador debe tener capacidad de observar, reconocer esas necesidades, orientar y contextualizar la formación, lo cual puede favorecer: (a) una adherencia de las familias basada en la motivación, no tanto en la obligación; (b) el

reconocimiento de la diversidad, de las fortalezas individuales y del potencial de cada miembro del grupo; y (c) el empoderamiento, el protagonismo de los participantes, la participación activa, el compromiso y la implicación (“engagement”) (F5 r1, F7 r1, A2 r1, A10 r1).

Para responder a las necesidades, se considera fundamental tener conocimientos sobre dinamización de grupos, saber redirigir, escuchar, priorizar y a la vez hacer que todo el mundo se sienta escuchado y atendido (F6 r1). A la capacidad de detección y ajuste, unido a los conocimientos teóricos y prácticos acerca del programa a implementar y las estrategias para su implementación se sumarán las habilidades comunicativas y de gestión grupal (F4 r1).

En conjunto, en relación con los contenidos, los expertos apuntan la necesidad de abordar el rol facilitador del formador y su capacidad de acompañar de forma crítica, y crear oportunidades y experiencias de aprendizaje. De acuerdo con este rol, se destaca la necesidad de adoptar una perspectiva de género y de inclusión a la diversidad con sensibilidad cultural, fomentando enfoques y estrategias de intervención basados en la mentalización o la comunicación no violenta.

### Competencias clave, habilidades intrapersonales e interpersonales

En cuanto a la identificación de las competencias clave, en la tabla 6 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupos y en conjunto, y el ranking de prioridad resultante en cada ronda. El índice de concordancia  $W$  de Kendall proporciona un grado de acuerdo moderado dentro del grupo de académicos ( $W=.496$ ,  $p<.001$ ) y bajo para el grupo de profesionales ( $W=.302$ ,  $p<.001$ ) y en conjunto ( $W=.370$ ,  $p<.001$ ). En cuanto a la medida de estabilidad de las medidas en

su conjunto (académicos y profesionales), la prueba  $T$  de Wilcoxon informa de una diferencia estadísticamente significativa en las valoraciones de la capacidad comunicativa ( $Z=-2.78$ ,  $p=.005$ ,  $rB=0.59$ ). En la tabla 5 se observa como en la ronda 1 tiene el segundo puesto, y en la ronda 2 pasa al primero. En el grupo de los académicos se informa de una diferencia estadísticamente significativa en la evaluación de la capacidad para la exposición de contenidos ( $Z=-2.12$ ,  $p=.034$ ,  $rB=0.45$ ), y en el grupo de profesionales se informa de una única diferencia estadísticamente significativa en relación con la capacidad comunicativa ( $Z=-2.38$ ,  $p=.017$ ,  $rB=0.51$ ).

**Tabla 6. Establecimiento de prioridad sobre las competencias clave de los formadores**

Competencias clave (prioridad de 1 a 10)	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia	6.30 (3.06)	6.50 (5.50)	4.75 (3.60)	4.00 (7.50)	5.45 (3.38)	5.50 (6.50)	5	4.90 (2.38)	5.00 (3.50)	5.08 (3.23)	6.00 (6.50)	5.00 (2.81)	5.00 (4.50)	4
Capacidad comunicativa	3.70 (2.75)	3.00 (4.50)	5.08 (3.20)	5.00 (5.75)	4.45 (3.02)	5.00 (5.25)	2	2.50 (1.78)	1.50 (3.25)	2.50 (2.61)	1.00 (3.25)	2.50 (2.22)	1.00 (3.25)	1
Capacidad empática	4.20 (2.94)	3.00 (4.25)	5.33 (3.60)	5.50 (6.75)	4.82 (3.29)	4.50 (6.00)	3	3.30 (1.70)	3.00 (2.25)	3.92 (2.43)	3.00 (3.00)	3.64 (2.11)	3.00 (3.00)	2
Capacidad de observación	6.00 (2.21)	7.00 (4.25)	5.50 (2.97)	5.50 (5.50)	5.73 (2.60)	6.50 (5.00)	6	6.90 (1.10)	6.50 (2.00)	5.58 (2.23)	5.00 (4.50)	6.18 (1.89)	6.00 (3.00)	6
Capacidad para la exposición de contenidos	6.00 (2.45)	5.00 (5.00)	6.25 (2.18)	6.00 (3.00)	6.14 (2.25)	6.00 (4.25)	8	5.90 (2.73)	6.00 (4.00)	6.83 (2.04)	7.00 (2.00)	6.41 (2.36)	7.00 (3.25)	7
Capacidad para generar y moderar debates	7.20 (2.74)	7.50 (3.50)	6.92 (2.75)	7.00 (5.50)	7.05 (2.68)	7.00 (4.25)	9	8.50 (0.85)	9.00 (1.25)	7.25 (2.86)	8.50 (4.50)	7.82 (2.24)	9.00 (2.00)	9
Capacidad didáctica para el desarrollo de las actividades con las familias	5.00 (3.20)	5.00 (6.25)	6.75 (2.63)	7.50 (5.25)	5.95 (2.97)	7.00 (5.00)	7	6.90 (2.42)	7.00 (3.50)	6.33 (1.56)	6.50 (1.75)	6.59 (1.97)	7.00 (2.00)	8
Capacidad para trabajar en equipo	7.90 (2.42)	9.00 (2.50)	7.00 (2.59)	8.00 (4.50)	7.41 (2.50)	8.00 (3.00)	10	8.30 (2.67)	10.00 (3.25)	7.83 (2.69)	9.00 (3.75)	8.05 (2.63)	9.50 (3.25)	10
Capacidad para acompañar a las familias	4.60 (2.72)	4.50 (3.00)	5.25 (2.90)	4.00 (5.25)	4.95 (2.77)	4.00 (5.00)	4	4.50 (2.76)	4.00 (3.75)	5.67 (2.35)	5.00 (3.25)	5.14 (2.55)	5.00 (1.75)	5
Capacidad para motivar las familias hacia el cambio	4.10 (2.13)	3.50 (3.25)	4.50 (2.75)	4.00 (5.00)	4.32 (2.44)	4.00 (4.25)	1	3.30 (2.11)	3.00 (1.75)	4.00 (2.66)	3.00 (1.75)	3.68 (2.40)	3.00 (2.00)	3

En la Tabla 7 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupo y en conjunto, y el ranking de prioridad para cada ronda de consulta sobre habilidades interpersonales e intrapersonales. En base al ranking establecido en ambas rondas sobre las habilidades intrapersonales, se observan cambios en las últimas posiciones, concretamente, en la ronda 1 la posición quinta y sexta son para

simpatía y sociabilidad respectivamente, mientras que en la ronda 2, es justo al revés. Respecto a este cambio, se observan diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones de los académicos y de los profesionales para la variable sociabilidad en la segunda ronda ( $U=31.00$  ( $Z=-2.02$ ,  $p=.044$ ,  $rB=0.43$ ), estando mejor valorada esta cualidad en el caso de los profesionales (véase Tabla 7).

**Tabla 7. Establecimiento de prioridad de habilidades intrapersonales e interpersonales**

	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
<b>Habilidades intrapersonales (del 1 al 7)</b>														
Implicación	2.20 (1.67)	1.50 (2.25)	3.67 (2.31)	3.00 (4.50)	3.00 (2.14)	2.00 (3.25)	1	1.80 (1.55)	1.00 (1.00)	2.67 (2.19)	1.50 (3.50)	2.27 (1.61)	1.00 (2.00)	1
Capacidad organizativa	3.10 (1.52)	3.00 (2.25)	4.67 (2.15)	5.00 (4.75)	3.95 (2.01)	3.00 (4.00)	3	3.10 (0.99)	3.00 (2.00)	4.50 (1.78)	4.00 (3.25)	3.86 (1.61)	4.00 (2.25)	3
Optimismo hacia el cambio	4.10 (2.13)	5.00 (4.00)	2.83 (2.04)	2.00 (4.00)	3.41 (2.13)	3.50 (4.00)	2	2.60 (1.27)	2.50 (1.50)	3.25 (1.96)	3.00 (4.25)	2.95 (1.68)	3.00 (2.25)	2
Flexibilidad	3.70 (0.95)	4.00 (1.25)	4.50 (1.83)	4.50 (2.75)	4.15 (1.52)	4.00 (2.25)	4	4.20 (0.92)	4.00 (1.25)	3.92 (1.78)	4.00 (2.75)	4.05 (1.43)	4.00 (2.00)	4
Simpatía	4.80 (2.44)	5.50 (4.50)	4.08 (2.31)	4.00 (4.75)	4.41 (2.34)	4.50 (5.00)	5	5.00 (1.70)	5.00 (3.25)	4.50 (1.78)	5.00 (3.75)	4.73 (1.72)	5.00 (3.00)	6
Creatividad	5.50 (1.78)	6.00 (2.50)	5.08 (1.51)	5.50 (2.75)	5.27 (1.61)	6.00 (3.25)	7	6.10 (1.91)	7.00 (1.25)	5.25 (2.22)	6.50 (3.75)	5.64 (2.08)	7.00 (3.00)	7
Sociabilidad	4.60 (1.78)	4.50 (2.25)	4.42 (1.78)	4.00 (3.00)	4.50 (1.74)	4.00 (3.00)	6	5.20 (1.62)	6.00 (1.25)	3.92 (1.62)	4.00 (2.75)	4.50 (1.71)	5.00 (2.50)	5
<b>Habilidades interpersonales (del 1 al 5)</b>														
Habilidades de negociación	3.90 (0.99)	4.00 (2.00)	3.33 (1.07)	3.50 (1.00)	3.59 (1.05)	4.00 (1.00)	4	4.00 (0.47)	4.00 (0.00)	3.67 (0.89)	4.00 (1.00)	3.82 (0.73)	4.00 (1.00)	4
Habilidades comunicativas	2.20 (1.23)	2.00 (2.25)	2.50 (1.38)	2.00 (1.50)	2.36 (1.29)	2.00 (2.25)	2	2.20 (1.03)	2.00 (2.00)	2.08 (1.00)	2.00 (0.00)	2.14 (0.99)	2.00 (0.50)	2
Capacidad para establecer vínculos	2.50 (1.35)	2.50 (2.25)	2.00 (1.41)	1.00 (2.00)	2.23 (1.38)	2.00 (2.00)	1	1.80 (1.32)	1.00 (1.25)	1.42 (0.90)	1.00 (0.75)	1.59 (1.10)	1.00 (1.00)	1
Liderazgo	2.70 (1.34)	2.50 (2.25)	4.00 (1.04)	4.00 (2.00)	3.41 (1.33)	3.50 (3.00)	3	2.40 (0.70)	2.50 (1.00)	4.08 (0.90)	4.00 (2.00)	3.32 (1.17)	3.00 (2.50)	3
Capacidad para trabajo en equipo	4.00 (1.49)	5.00 (2.25)	3.83 (1.40)	4.50 (2.00)	3.91 (1.41)	5.00 (2.00)	5	4.60 (0.97)	5.00 (0.25)	3.75 (1.23)	4.00 (2.00)	4.14 (1.17)	5.00 (2.00)	5

En las habilidades interpersonales el ranking establecido es idéntico tanto en la ronda 1 como en la 2. Sin embargo, se observan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de académicos y profesionales sobre el liderazgo,

tanto en la ronda 1 ( $U=27.00$  ( $Z=-2.23$ ),  $p=.026$ ,  $rB=0.46$ ) como en la ronda 2 ( $U=10.00$  ( $Z=-3.45$ ),  $p=.001$ ,  $rB=0.74$ ), siendo esta cualidad mejor valorada por los académicos en ambos casos. También se observan diferencias estadísticamente

significativas en las valoraciones que realizan sobre la capacidad de trabajo en equipo durante la ronda 2 ( $U=32.50$  ( $Z=-1.99$ ),  $p=.046$ ,  $rB=0.42$ ), siendo esta cualidad mejor valorada por los académicos.

En cuanto al índice de concordancia  $W$  de Kendall para las habilidades intrapersonales, se observa un grado de acuerdo bueno dentro del grupo de académicos ( $W=.518$ ,  $p<.001$ ) y no significativo para el grupo de profesionales ( $W=.158$ ,  $p=.078$ ), y en conjunto la concordancia es baja ( $W=.270$ ,  $p<.001$ ). En el caso de las habilidades interpersonales, se obtiene para el conjunto un grado de acuerdo moderado ( $W=.479$ ,  $p<.001$ ), mientras que en el análisis por grupos, se obtiene un grado de consenso moderado-alto tanto en el grupo de académicos ( $W=.600$ ,  $p<.001$ ) como en el grupo de profesionales ( $W=.553$ ,  $p<.001$ ). En cuanto a la estabilidad en las respuestas tras la comparación de ronda 1 y ronda 2, solo se observan diferencias estadísticamente significativas en el grupo de académicos en la habilidad de optimismo hacia el cambio ( $Z=-2.12$ ,  $p=.034$ ,  $rB=0.672$ ).

En cuanto a las habilidades intrapersonales, se valora en primer lugar la implicación del formador. En sus observaciones, los expertos destacan la relevancia de la actitud positiva del formador, así como su capacidad de vincular con las familias y lograr su compromiso y participación (F1 r1). También destacan la cercanía, buen trato, sentido del humor, confianza, respeto, escucha, apoyo, liderazgo, carisma, ser resolutivo y versátil (F3 r1, F6 r, A2 r1): trato humano y cercano, el objetivo es 'acompañar' a los adolescentes y familias en esta etapa, no 'dar clase' (F3 r2).

De las habilidades interpersonales, la mejor valorada es la capacidad para establecer vínculos y la menos valorada la capacidad para trabajar en equipo. En este mismo sentido, las aportaciones cualitativas ponen el acento en la capacidad para establecer vínculo y una relación basada en la confianza con las familias, lo cual se asocia al conocimiento mutuo, la empatía y las capacidades comunicativas (F5 r1, F9 r1, F10 r1, A3 r1, A9 r1, A1 r2). La siguiente aportación recoge ese acuerdo con respecto a la importancia del vínculo con las familias:

Más allá de las habilidades técnicas, de fundamentación y conocimiento de la evidencia en prevención, es más importante conectar con las familias. El "enganche" y la implicación de las familias con el programa de prevención es el resultado de las habilidades de los formadores para hacerles sentir que forman parte activamente del aprendizaje y del cambio, y motivarles adecuadamente desde la empatía y la asertividad, que el propio formador sirva de modelo para el aprendizaje de las familias (A9 r1).

Con respecto a la capacidad para trabajar en equipo, se apunta la necesidad de apertura al trabajo en equipo (y aportar a su cohesión) y flexibilidad frente a los cambios o situaciones que puedan acontecer en el transcurso de la intervención (F6 r1). Algunas habilidades complementarias serían la de buscar información, recursos o apoyos, así como saber pedir ayuda y la autorreflexión sobre la propia práctica (A7 r2). Además, se refieren a la necesidad de contar con la *motivación* de los formadores, también con respecto al reconocimiento a nivel laboral y condiciones óptimas de trabajo (tiempo para organizar las citas familiares, análisis posterior, salario, etc.) (A7 r2).

## Didáctica de la formación

La última de las preguntas del cuestionario es sobre aspectos relacionados con la didáctica de la formación. En la tabla 8 se muestran las medias, las desviaciones típicas, las medianas y los rangos intercuartílicos por grupo y en conjunto, y el ranking de prioridad. Concretamente, en el ranking de prioridad se observan cambios en cuatro de las cinco dimensiones. Al analizar el grado de acuerdo en la ronda 2 observamos un acuerdo moderado en el conjunto de expertos ( $W=.433$ ,  $p<.001$ ), para los académicos ( $W=.458$ ,  $p=.001$ ) y para los profesionales ( $W=.426$ ,  $p<.001$ ). En las comparaciones entre ambos grupos de expertos, se observan diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la exposición de contenidos específicos del programa a implementar en la ronda 1 ( $U=31.00$  ( $Z=-1.20$ ),  $p=.046$ ,  $rB=0.26$ ), siendo mejor valorado este elemento por parte de los profesionales (véase Tabla 8).

**Tabla 8. Establecimiento de prioridad en los elementos de la didáctica de la formación**

Didáctica de la formación (del 1 al 5)	Ronda 1							Ronda 2						
	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad	Académicos (n=10)		Profesionales (n=12)		Ambos (n=22)		Ranking de prioridad
	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)		M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	M (DT)	Mdn (RIC)	
Discusión teórica sobre el enfoque preventivo	3.60 (1.58)	4.00 (3.00)	3.75 (1.49)	4.50 (2.75)	3.23 (1.11)	4.50 (3.00)	4	4.50 (1.27)	5.00 (0.25)	4.58 (1.16)	5.00 (0.00)	4.55 (1.18)	5.00 (0.00)	5
Exposición de contenidos específicos del programa a implementar	1.80 (1.23)	1.00 (1.50)	3.17 (1.59)	3.50 (3.50)	2.55 (1.57)	2.00 (3.00)	1	2.20 (1.23)	2.00 (2.00)	2.58 (1.00)	2.50 (1.00)	2.41 (1.10)	2.00 (1.00)	2
Debate de contenidos	3.20 (1.36)	3.00 (2.25)	3.25 (1.14)	3.00 (1.00)	3.68 (1.49)	3.00 (1.25)	5	3.50 (1.18)	4.00 (1.25)	3.33 (1.23)	4.00 (1.50)	3.41 (1.18)	4.00 (1.25)	4
Actividades prácticas	2.70 (1.16)	3.00 (2.25)	2.58 (1.51)	2.00 (2.75)	2.64 (1.33)	2.00 (2.25)	2	1.80 (0.92)	1.50 (2.00)	1.83 (1.40)	1.00 (1.75)	1.81 (1.18)	1.00 (2.00)	1
Role-playing	3.70 (1.34)	4.00 (2.25)	2.58 (1.39)	2.00 (2.75)	3.09 (1.44)	3.50 (2.00)	3	3.00 (0.82)	3.00 (2.00)	2.66 (0.65)	3.00 (1.00)	2.82 (0.73)	3.00 (1.00)	3

En cuanto a la diferencias entre rondas como medida de estabilidad, se observan diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones de las actividades prácticas en los académicos ( $Z=-2.25$ ,  $p=.024$ ,  $rB=0.71$ ) y en las valoraciones sobre la discusión teórica del enfoque preventivo en el caso de los profesionales ( $Z=-2.04$ ,  $p=.041$ ,  $rB=0.59$ ); estas diferencias tienen efecto sobre la estabilidad de las respuestas en el conjunto de expertos, observándose diferencias estadísticamente en estos dos elementos s (actividades prácticas:  $Z=-2.33$ ,  $p=.020$ ,  $rB=0.50$ ; Discusión teórica sobre el enfoque preventivo:  $Z=-2.02$ ,  $p=.044$ ,  $rB=0.43$ ).

## Discusión y conclusiones

Con esta investigación se ha pretendido ahondar en los componentes clave de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares con el fin último de fundamentar la práctica socioeducativa con familias basada en la evidencia (Arnau-Sabatés *et al.*, 2021).

Los resultados de la investigación permiten hacer balance del grado de consecución de los objetivos de la investigación. Con respecto al primer objetivo, generar un consenso sobre contenido del currículum de formación de

formadores, el panel sitúa en un primer puesto las habilidades de comunicación y segundo puesto el reconocimiento y detección de necesidades específicas. En sus aportaciones cualitativas, los expertos ponen de relieve la necesidad de que la formación de formadores haga hincapié en las habilidades interpersonales, principalmente en las capacidades comunicativas, la empatía y la capacidad para establecer vínculo con las familias.

Los formadores deben contar con competencias que garanticen la adherencia de las familias, la motivación al cambio y el acompañamiento en el proceso. De acuerdo con Klimes-Dougan *et al.* (2009), Mauricio *et al.* (2019) y Orte *et al.* (2021a), los formadores precisan de comprensión y adherencia a la práctica basada en la evidencia, habilidades de comunicación y empatía, capacidad para la exposición de contenidos, capacidad para motivar las familias hacia el cambio. En paralelo, la investigación apunta a la necesidad de contar una óptima comprensión de los contenidos, así como habilidades para la investigación y la indagación que garanticen el manejo profundo de los conceptos y cierta autonomía en la actualización de contenidos y búsqueda de nuevas referencias y aportaciones relacionadas con la materia.

Los académicos apuntan la necesidad de que el formador sea consciente de que ha de ser un referente profesional para las familias, con un adecuado conocimiento sobre la materia (basado en la experiencia práctica y/o en la evidencia científica), dominio de las habilidades y capacidad para conjugar los conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes y valores necesarios para llevar a cabo su labor de forma adecuada.

Con respecto al segundo objetivo, determinar qué competencias clave, las habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales son prioritarias según los expertos. La competencia mejor valorada es la capacidad comunicativa y la menos valorada la capacidad para trabajar en equipo.

En cuanto a las habilidades intrapersonales y, de acuerdo con Mauricio *et al.* (2019), la implicación de los formadores recibe la mejor valoración, una habilidad asociada un mejor afrontamiento de los retos y mejores resultados de la intervención (Klimes-Dougan *et al.*, 2009; Orte *et al.*, 2021a). Con respecto a las habilidades interpersonales, la mejor valorada es la capacidad para establecer vínculos y los motivos que exponen los expertos en las observaciones coinciden con las investigaciones de Chilenski *et al.* (2016), De Greef *et al.* (2017) y Hansen *et al.* (2013): las competencias interpersonales pueden contribuir al manejo efectivo del grupo, a la creación de un clima cálido y amigable, y al vínculo con los participantes. Estas habilidades, también asociadas a la eficacia de su intervención, pueden ser identificadas y entrenadas en la formación, sin embargo, no dependen del contenido impartido y el margen para influir sobre ellas tiene la limitación del tiempo que dura la formación. En este sentido, se propone la necesidad de seleccionar participantes de la formación que ya cuenten con estas habilidades.

El tercer objetivo era una aproximación al planteamiento didáctico de la formación de formadores. En cuanto a la didáctica de la formación, el elemento mejor valorado serían las actividades prácticas y el menos valorado la discusión teórica sobre el enfoque preventivo.

Como conclusiones de la investigación cabe destacar que, las habilidades de comunicación, junto con la capacidad para reconocer y detectar las necesidades específicas, son los dos contenidos formativos que los expertos consideran prioritarios. De acuerdo con estos contenidos, hay dos habilidades del profesional de la formación que son consideradas fundamentales: la implicación (intrapersonal) y la capacidad para establecer vínculos con los participantes de la formación (interpersonal). Entre las habilidades intrapersonales e interpersonales que ocupan los lugares de menor relevancia se encuentran la creatividad y la capacidad para trabajar en equipo, respectivamente. Con respecto a la asignación de horas a los contenidos, el primer puesto es para las estrategias y técnicas de modificación de conducta.

En cuanto a las limitaciones del estudio, una de las principales tiene que ver con la formulación de las preguntas del cuestionario. Como se ha visto después de realizar el trabajo de campo, el hecho de que estuvieran formuladas para establecer una prioridad, una clasificación u orden de importancia, implica tener que decidir entre unos contenidos sobre otros, limitando la posibilidad de establecer contenidos igualmente importantes. Una opción alternativa podría ser incluir preguntas con respuestas de valoración tipo Likert para evaluar el grado de acuerdo/desacuerdo respecto a los contenidos. Este cambio también permite realizar otros análisis sobre consenso y estabilidad. Otras limitaciones a tener en cuenta son los posibles sesgos del facilitador y el sesgo de conformidad, si bien se han tratado de controlar o minimizar, en el caso del primero incluyendo los elementos más importantes señalados por la bibliografía previa sobre el tema, y en el caso del segundo mediante el anonimato de los expertos.

En relación con las líneas de futuro, los resultados de este estudio contribuirán a la definición de un currículo estandarizado para el desarrollo de las competencias clave de los formadores que van a trabajar en prevención familiar con el objetivo de mejorar la eficacia de las intervenciones.

## Notas

- <sup>1</sup> A lo largo del documento se intentará utilizar un lenguaje inclusivo, si bien “en aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, toda referencia a cargos, personas o colectivos incluida en este documento en masculino se entenderá que incluye tanto a mujeres como a hombres”.

Respecto a las implicaciones prácticas, este currículo podrá ofrecer entrenamiento a los profesionales en habilidades intrapersonales e interpersonales y especialmente en aquellos aspectos destacados por los académicos y profesionales, como las habilidades de comunicación, la empatía, la motivación para el cambio y la gestión de dinámicas de grupo, entre otras.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3, 4
Búsqueda documental	Autor 1, 2
Recogida de datos	Autor 1, 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3, 4

## Financiación

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación PID2023-147011OB-I00 “Las competencias de los formadores en la intervención socioeducativa familiar ante los nuevos retos de la prevención de comportamientos de riesgo en adolescentes” financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

Los autores quieren expresar su agradecimiento a las personas que han participado en la consulta experta por su valiosa contribución.

## Referencias bibliográficas

- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M. y Sala-Roca, J. (2021). Instrumentos de Evaluación e Investigación en Pedagogía Social. *Pedagogía Social*, (37), 17-19. doi: 10.7179/PSRI\_2021.37.00
- Ballester, L., Nadal, A., Amer, J. y Quesada, V. (2022). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Universitat Illes Balears.
- Barlow, J., Bergman, H., Kornør, H., Wei, Y. y Bennett, C. (2016). Group-based parent training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in young children. *Cochrane database of systematic reviews*, 8, Artículo CD003680. doi: 10.1002/14651858.CD003680.pub3
- Bausback, K. B. y Bunge, E. (2021). Meta-Analysis of Parent Training Programs Utilizing Behavior Intervention Technologies. *Social Sciences*, 10, 367. doi: 10.3390/socsci10100367
- Beidas, R. S., y Kendall, P. C. (2010). Training therapists in evidence-based practice: A critical review of studies from a systems-contextual perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17, 1-30. doi: 10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x
- Borntrager, C. F., Chorpita, B. F., Higa-McMillan, C. y Weisz, J. R. (2009). Provider Attitudes Toward Evidence-Based Practices: Are the Concerns With the Evidence or With the Manuals? *Psychiatric Services*, 60(5), 677-681. doi: 10.1176/ps.2009.60.5.677
- Chilenski, S. M., Perkins, D. F., Olson, J., Hoffman, L., Feinberg, M. E., Greenberg, M., Welsh, J., Crowley, D. M. y Spoth, R. (2016). The power of a collaborative relationship between technical assistance providers and community pre-

- vention teams: A correlational and longitudinal study. *Evaluation and Program Planning*, 54, 19-29. doi: 0.1016/j.evalprogplan.2015.10.002
- De Greef, M., Pijnenburg, H. M., van Hattum, M. J., McLeod, B. D. y Scholte, R. H. (2017). Parent-professional alliance and outcomes of child, parent, and family treatment: A systematic review. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 961-976. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0620-5>
- Forehand, R., Dorsey, S., Jones, D. J., Long, N. y McMahon, R. J. (2010). Adherence and Flexibility: They Can (and Do) Coexist! *Clinical psychology Science and Practice*, 17, 258-264. doi: 10.1111/j.1468-2850.2010.01217.x
- Greenwood, C. R., Schnitz, A. G., Carta, J. J., Wallisch, A. y Irvin, D. W. (2020). A systematic review of language intervention research with low-income families: A word gap prevention perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 230-245. doi: 10.1016/j.ecresq.2019.04.001
- IBM Corp. Released 2017. *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0. IBM Corp.
- Jiménez, L. y Hidalgo, M. V. (2016). La incorporación de prácticas basadas en evidencias en el trabajo con familias: los programas de promoción de parentalidad positiva. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 91-100.
- Kirchner, J. E., Dollar, K. M., Smith, J. L., Pitcock, J. A., Curtis, N. D., Morris, K. K., Fletcher, T. y Topor, D. R. (2022). Development and Preliminary Evaluation of an Implementation Facilitation Training Program. *Implementation Research and Practice*. doi: 10.1177/26334895221087475
- Klimes-Dougan, B., August, G. J., Lee, C.-Y., Realmuto, S. G., Bloomquist, M., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: the early risers prevention program in a going-to-scale implementation fidelity in a community based parenting intervention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467-475. doi: 10.1037/a0014623
- Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L., Wells, K. y Windle, M. (2009). Dissemination of the Coping Power program: Importance of intensity of counselor training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 77(3), 397-409. doi: 10.1037/a0014514
- Lochman, J. E., Dishion, T. J., Boxmeyer, C. L., Powell, N. P. y Qu, L. (2017). Variation in response to evidence-based group preventive intervention for disruptive behavior problems: A view from 938 coping power sessions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(7), 1271-1284. doi: 10.1007/s10802-016-0252-7
- López-Gómez, E. (2018). Método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. doi: 10.5944/educXXI.15536
- Mauricio, A. M., Rudo-Stern, J., Dishion, T. J., Letham, K. y Lopez, M. (2019). Provider readiness and adaptations of competency drivers during scale-up of the family check-up. *The Journal of Primary Prevention*, 40(1), 51-68. doi: 10.1007/s10935-018-00533-0
- Morón, J. A., Pérez-Pérez, I. y Pedrero, E., (2017). *Educación para la Salud y prevención de riesgos psicosociales en adolescentes y jóvenes*. Narcea.
- Orte, C., Ballester, L., Amer, J., y Vives, M. (2014). Assessing the role of facilitators in evidence-based family prevention programs via Delphi technique. *Families in Society, The Journal of Contemporary Social Services*, 95(4), 236-244. doi: 10.1606/1044-3894.2014.95.30
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M. y Pozo, R. (2019). Universal Prevention. Evaluation of the effects of the universal spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30. doi: 10.7179/PSRI\_2019.34.02
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Montañó, J. J. M. y Pascual, B. (2021a). The Influence of the competences of the professionals in charge of family evidence-based programmes on internalizing and externalizing symptoms in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2639. doi: 10.3390/ijerph18052639
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Montañó, J. J. (2021b). The Association between Trainer Expertise and Changes in Adolescent Symptomatology in an Evidence-Based Family Prevention Programme *Journal of Evidence-Based Social Work*, 18(3), 353-368. doi: 10.1080/26408066.2020.1867280
- Orte, C., Sánchez-Prieto, L., Pascual, B. y Amer, J. (2024a). Role of Competencies and Attitudes in Training for Family Prevention Programme Facilitators. *Research on Social Work Practice*, 34(8), 912-921. doi: 10.1177/10497315231208197
- Orte, C., Valero, M., Amer, J., y Vives, M. (2024b). A cluster analysis of the family dynamics in a family prevention programme for adolescents from vulnerable families. *European Journal of Social Work*, 27(6), 1256-1270. <https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2346722>
- Pagoto, S. L., Spring, B., Coups, E. J., Mulvaney, S., Coutu, M. F. y Ozakinci, G. (2007). Barriers and facilitators of evidence-based practice perceived by behavioral science health professionals. *Journal of Clinical Psychology*, 63(7), 695-705. doi: 10.1002/jclp.20376
- Park, B. M. (2021). Effects of nurse-led intervention programs based on goal attainment theory: A systematic review and meta-analysis. *Healthcare (Switzerland)*, 9(6). doi: 10.3390/HEALTHCARE9060699

- Payne, A. A. y Eckert, R. (2010). The relative importance of provider, program, school, and community predictors of the implementation quality of school-based prevention programs. *Prevention Science*, 11(2), 126-141. doi:10.1007/s11121-009-0157-6
- Peacock-Chambers, E., Ivy, K. y Bair-Merritt, M. (2017). Primary care interventions for early childhood development: A systematic review. *Pediatrics*, 140(6), Artículo e20171661. doi:10.1542/peds.2017-1661
- Sánchez-Prieto, L., Pascual, B., Orte, C. y Ballester, L. (2020). Formación dirigida a profesionales especializados en intervención familiar: Programas basados en la evidencia científica. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), 139-156. doi: 10.13042/Bordon.2020.69802
- Sánchez-Prieto, L., Orte, C., Pascual, B. y Ballester, L. (2021). ¿Qué competencias valoran las familias de un formador de la prevención en el contexto escolar? *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68176>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S. m y Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909-3921. doi:10.1007/s10826-018-1208-z
- Small, S. A., Cooney, S. M. y O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13. doi:1111/j.1741-3729.2008.00530.x.
- Smith, J. D., Cruden, G. H., Rojas, L. M., Van Ryzin, M., Fu, E., Davis, M. M., Landsverk, J. y Brown, C. H. (2020). Parenting Interventions in Pediatric Primary Care: A Systematic Review. *Pediatrics*, 146(1), Article e20193548. doi:10.1542/peds.2019-3548
- Tomczak, M. y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Turner, K., Nicholson, J. y Sanders, M. (2011). The Role of Practitioner Self-Efficacy, Training, Program and Workplace Factors on the Implementation of an Evidence-Based Parenting Intervention in Primary Care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112. doi:10.1007/s10935-011-0240-1

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Amer, J., Pascual, B., Valero, M. y Oliver, J. L. (2025). Las características de la formación de formadores en los programas socioeducativos familiares. Consulta de expertos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 41-57. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.02

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Joan Amer.** E-mail: joan.amer@uib.cat

**Belén Pascual.** E-mail: belen.pascual@uib.cat

**María Valero.** maria.valero@uib.es

**Josep Lluís Oliver.** josepluis.oliver@uib.cat

## PERFIL ACADÉMICO

### JOAN AMER

<https://orcid.org/0000-0001-7751-7110>

Desde 2010 es Profesor del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Perteneció al Grupo de Investigación GIFES (Grup d'Investigació i Formació Educativa i Social) (<http://gifes.uib.eu>) de la UIB. Director del Anuario de la Educación de las Islas Baleares (Colonya-Caixa Pollença/UIB). Trabaja en los ámbitos de los programas educativos familiares basados en evidencia, la pedagogía social y la sociología de la educación. Sus publicaciones recientes incluyen artículos en *European Journal of Social Work* (2024), *Child & Family Social Work* (2024), *Research on Social Work Practice* (2023), *Educar* (2024), *Family Journal* (2024), y *Aula Abierta* (2023), entre otros.

### BELÉN PASCUAL

<https://orcid.org/0000-0002-0474-2402>

Profesora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears (UIB), es miembro del Grupo de Investigación Educativa y Social de la UIB (<http://gifes.uib.eu>). Sus ámbitos de docencia e investigación pertenecen a la Pedagogía Social y la Sociología de la Educación, e incluyen temáticas como la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria, o la relación entre las familias, los centros educativos y la comunidad. Coordina el Anuari de la Joventut de les Illes Balears y es codirectora del Máster de Intervención Socioeducativa con Infancia, Adolescencia y Familia.

### MARÍA VALERO

<https://orcid.org/0000-0002-1065-7028>

Doctora en Educación por la Universidad de las Islas Baleares (2019). Licenciada en Psicología (2011), Máster de intervención psicológica en ámbitos clínicos y sociales (2013), y Máster en Psicología General Sanitaria (2018) por la Universidad de Almería. Actualmente es miembro del equipo de investigación GIFES (Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social).

Líneas de investigación: competencias familiares, programas de prevención basados en la evidencia, prevención de consumo de drogas y otras conductas de riesgo en infancia y adolescencia, jóvenes y desarrollo del comportamiento prosocial.

### JOSEP LLUÍS OLIVER

<https://orcid.org/0000-0002-0113-2342>

Profesor titular de Pedagogía Social. Desde el año 1996 hasta la actualidad alterna la investigación con la docencia universitaria. En el año 2001 presenta su Tesis Doctoral, dirigida por el Doctor Sr. Martí X. March Cerdà con el título de 'El proceso de transición a la vida adulta de los jóvenes acogidos en centros de protección de menores', obteniendo la calificación de Excelente Cum Laude solicitando el Presidente del Tribunal la mención a premio extraordinario de doctorado. En lo que respecta a la investigación el autor se ha especializado en investigación y evaluación en los contextos de los servicios sociales, intervención en protección a la infancia en situación de desamparo y riesgo, sistema educativo formal y competencias parentales. Desde su fundación es miembro activo del Grupo de investigación y formación educativa y social, grupo consolidado con el que ha realizado diversas investigaciones competitivas y no competitivas.



## **A model of implementation for the family check-up in community mental health settings**

**Un modelo de implementación del family check-up en entornos comunitarios  
de salud mental**

**Um modelo de implementação para o check-up familiar em ambientes de saúde  
mental comunitários**

Elizabeth A. STORMSHAK\*  <https://orcid.org/0000-0002-8505-5515>

Anne Marie MAURICIO\*  <https://orcid.org/0000-0002-0818-3249>

Anna Cecilia MCWHIRTER\*\*  <https://orcid.org/0000-0003-0344-0493>

Lisa REITER\*\*

\*University of Oregon & \*\*Northwest Prevention Science

Received date: 18.VII.2024

Reviewed date: 10.X.2024

Accepted date: 11.XI.2024

### CONTACT WITH THE AUTHORS

Elizabeth Stormshak: E-mail: [bstorm@uoregon.edu](mailto:bstorm@uoregon.edu)

#### **KEYWORDS:**

Child psychology;  
mental health;  
mental health  
workers;  
child behavior.

**ABSTRACT:** Introduction: The Family Check-Up (FCU) is an evidence-based treatment program that has been developed in over 25 years of rigorous clinical research. The FCU is associated with long-term outcomes including improved mental and behavioral health that lead to lifelong adjustment and has been implemented in various countries, including the United States of America, Sweden, Canada, and the Netherlands.

Method: In this paper, we review the theoretical model that guided our research, the clinical model for service delivery, and the implementation model that guides our dissemination of the FCU in diverse community service settings in the United States. The FCU is grounded in a developmental, ecological model in which contextual stressors predict parenting skills and family relationships, which are key mediators and targets of the intervention. The FCU in-person program includes a 3-session, strength-based assessment that culminates in a feedback session which then leads to tailored parenting support for families. Our community implementation model occurs in 4 phases that include exploration of community need, consultation, training, and ongoing support for sustainment. A combination of e-learning, virtual trainings, provider consultation and certification, and supervisor training is included in the implementation model.

	<p>Results: Results across studies demonstrated improvements in parent self-efficacy, stress, emotion regulation, anxiety, depression, and parenting behaviors (positive and proactive parenting, limit-setting), and reductions in negative parenting, family conflict, and child emotional problems.</p> <p>Conclusion: Our goal is to expand the reach of mental health prevention around the world by increasing dissemination of the FCU in community settings through a collaborative, community-engaged process, and integrating our new digital health program into a range of mental health service settings.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Psicología infantil; salud mental; trabajadores de salud mental; comportamiento infantil.</p>	<p><b>RESUMEN:</b> Introducción: El Family Check-Up (FCU) es un programa de tratamiento basado en evidencia que se desarrolló durante más de 25 años de investigación clínica rigurosa. La FCU está asociada con resultados a largo plazo que incluyen una mejor salud mental y conductual que conduce a un ajuste de por vida y se ha implementado en varios países, incluidos los Estados Unidos de América, Suecia, Canadá y los Países Bajos.</p> <p>Método: En este artículo, revisamos el modelo teórico que guió nuestra investigación, el modelo clínico para la prestación de servicios y el modelo de implementación que guía nuestra difusión del FCU en diversos entornos de servicio comunitario en los Estados Unidos. El programa FCU se basa en un modelo ecológico de desarrollo en el que los factores estresantes contextuales predicen las habilidades de crianza y las relaciones familiares, que son mediadores clave y objetivos de la intervención. El programa presencial de FCU incluye una evaluación de 3 sesiones basada en las fortalezas que culmina en una sesión de retroalimentación que luego conduce a un apoyo parental personalizado para las familias. Nuestro modelo de implementación comunitaria se lleva a cabo en 4 fases que incluyen la exploración de las necesidades de la comunidad, la consulta, la capacitación y el apoyo continuo para el sostenimiento. El modelo de implementación incluye una combinación de aprendizaje electrónico, capacitaciones virtuales, consulta y certificación de proveedores y capacitación de supervisores.</p> <p>Resultados: Los resultados de los estudios demostraron mejoras en la autoeficacia de los padres, el estrés, la regulación emocional, la ansiedad, la depresión y las conductas parentales (crianza positiva y proactiva, establecimiento de límites), y reducciones en la crianza negativa, los conflictos familiares y los problemas emocionales de los niños.</p> <p>Conclusión: Nuestro objetivo es ampliar el alcance de la prevención de la salud mental en todo el mundo aumentando la difusión del FCU en entornos comunitarios mediante un proceso colaborativo y comprometido con la comunidad, e integrando nuestro nuevo programa de salud digital en una variedad de entornos de servicios de salud mental.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Psicología infantil; saúde mental; profissionais de saúde mental; comportamento infantil.</p>	<p><b>RESUMO:</b> Introdução: O Family Check-Up (FCU) é um programa de tratamento baseado em evidências que foi desenvolvido em mais de 25 anos de rigorosa investigação clínica. A FCU está associada a resultados a longo prazo, incluindo a melhoria da saúde mental que conduz a um ajustamento ao longo da vida e foi implementada em vários países, incluindo os Estados Unidos, Suécia, Canadá e Holanda.</p> <p>Método: Neste artigo, nos revemos o modelo teórico que orientou a nossa investigação, o modelo clínico para a prestação de serviços, e o modelo de implementação que orienta a nossa disseminação da FCU em diversos ambientes de serviços nos Estados Unidos. A FCU está baseado num modelo ecológico de desenvolvimento em que os estressores contextuais predizem as competências parentais e as relações familiares, que são os principais mediadores e alvos de la intervenção. O programa FCU ministrado pessoalmente inclui três sessões e envolve uma avaliação focada nos pontos fortes de la família que culmina numa sessão de “feedback”, que leva então a um apoio parental individualizado para as famílias. Nosso modelo de implementação ocorre em 4 fases que incluem exploração das necessidades da comunidade, consulta, treinamento e suporte contínuo para sustentação. Uma combinação de treinamentos virtuais, consulta e certificação de treinadores, e treinamento de supervisores está incluída no modelo de implementação.</p> <p>Resultados: Os resultados em todos os estudos demonstraram melhorias na autoeficácia parental, stress, regulação emocional, ansiedade, depressão, e comportamentos parentais (parentalidade positiva e proativa, estabelecimento de limites) e reduções na parentalidade negativa, conflitos familiares e problemas emocionais de crianças.</p> <p>Conclusão: Nosso objetivo é expandir o alcance da prevenção de saúde mental em todo o mundo, aumentando a disseminação da FCU em ambientes comunitários por meio de um processo colaborativo e engajado com a comunidade, e integrando nosso novo programa de saúde digital numa série de ambientes de serviços de saúde mental.</p>

## Introduction

Evidence-based models for prevention of mental health and substance misuse among youth are the gold standard for implementation in community settings. Yet, the majority of model programs have been poorly implemented across communities, or not implemented at all. Reasons for this include lack of funding for implementation structures, lack of fidelity in community settings, and limited resources for implementation across health care settings where children and families access care (Peters-Corbett *et al.*, 2024). In this paper, we discuss the Family Check-Up (FCU) and review research that supports its translation to community implementation. We also describe our implementation model in community settings in the U.S. and internationally, and we discuss future plans for measurement of implementation and clinical outcomes in community practice.

### The Family Check-Up Model for Prevention of Mental Health and Behavioral Problems

The FCU was developed in 1995 as a solution to several increasing challenges in the implementation of evidence-based parenting skills training programs, including family participation and delivery of programs in community settings with fidelity. Barriers such as transportation, childcare, time, and privacy all prevented parents from participating in parenting groups, which were the standard of care at that time. Additionally, parenting group uptake was reduced in community settings, such as schools, where providers could not accommodate parent work schedules. The FCU was developed as a brief, targeted model that focused on parents' strengths, with the potential to reach more parents by reducing intervention delivery time by tailoring the model to individual families and children.

The FCU, originally developed to reduce substance use, problem behaviors at school, and academic problems in middle- and high-school populations (Dishion & Stormshak, 2007), was first evaluated in 1995 in a randomized controlled trial that was delivered in middle school (Dishion *et al.*, 2003). Since that time, 100's of studies have demonstrated the FCU's effects across the lifespan, with significant effects on multiple mental health and behavioral outcomes (e.g., Hails *et al.*,

2024; Lundgren *et al.*, 2023; Piehler *et al.*, 2024). Guided by Miller and Rollnick's (2002) original Motivational Interviewing model, the FCU was developed as a strength-based approach designed to motivate parents to consistently use effective parenting strategies. The FCU is a second-generation intervention, rooted in the Parent Management Training–Oregon Model developed at Oregon Social Learning Center (Dishion *et al.*, 2016), and conceptually linked to many other behavioral parent training programs, including The Incredible Years (Webster-Stratton & Reid, 2018), Triple P (Sanders, 1999), and Multisystemic Therapy (Henggeler & Schaeffer, 2016), with a foundation in behavioral parent training that forms the core curricula. However, unlike these programs, the FCU was intentionally developed as a “check-up” enabling uptake in a range of health care systems that support child mental health, with the goal of delivering brief interventions to reduce risk and support change. The FCU was also developed as an assessment-driven pre-intervention tool that precedes parenting training, with the goal of motivating caregivers to engage in parenting support that is specifically focused on their strengths and self-identified areas of concern. The FCU in-person program begins with three steps: an initial interview, an assessment, and a feedback session. The initial interview focuses on eliciting information about the family context and family strengths and concerns, using motivational interviewing strategies. The assessment includes questionnaires and videotaped family interaction tasks to gather additional information about the family. The feedback session combines information gathered from the initial interview and assessment, which is then used to discuss parent goals. The feedback session is designed to foster motivation, help parents understand their strengths and areas of growth, and connect families to appropriate resources to meet their individualized needs, which might include parenting skills training and support (Connell *et al.*, 2023; Stormshak & Dishion, 2009). Typically, after the feedback session, the Everyday Parenting curriculum (EDP; Stormshak *et al.*, 2024) is used to foster parenting skills. The choice of parenting skills is tailored to the family and their goals. Some key components that define the FCU model are included in Figure 1, such as the use of motivational interviewing, assessment-driven feedback, cultural responsiveness, and parent skills training that is grounded in research.

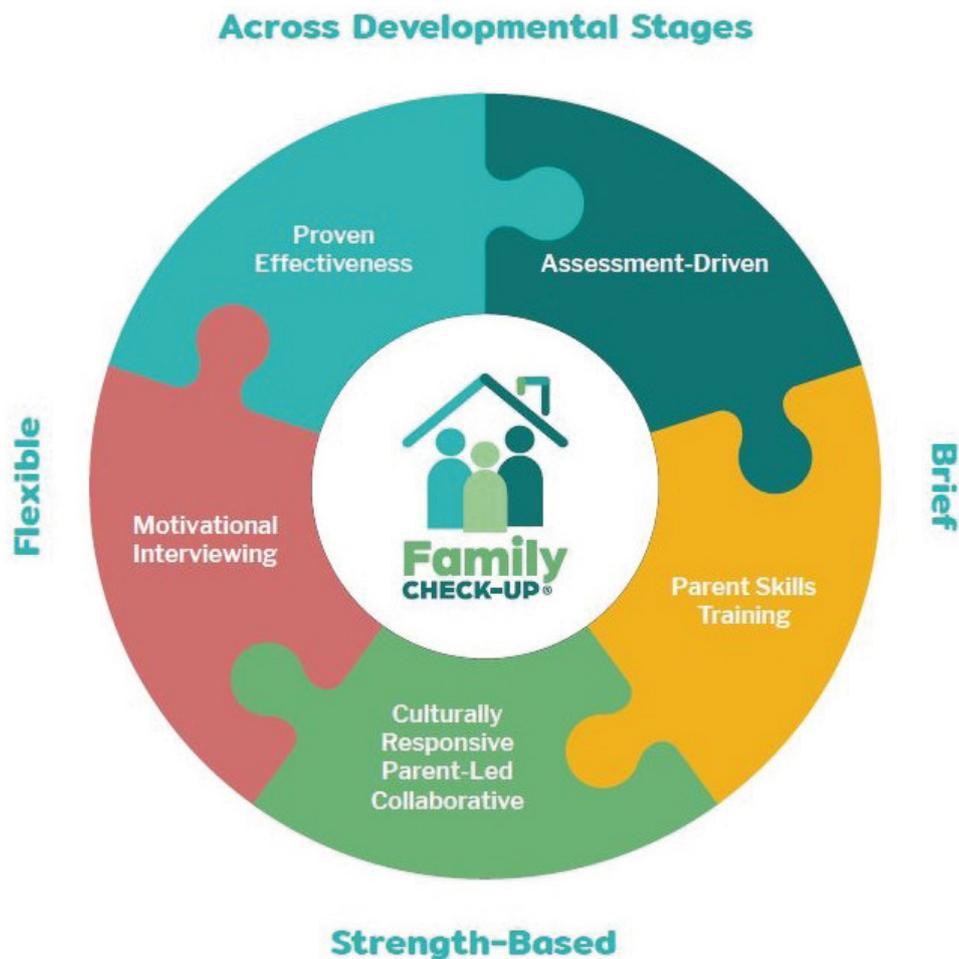


Figure 1. Key components of the Family Check-Up Model. Source: Own elaboration.

### Theory of Change and Developmental Model

Guided by a developmental model of adaptation and risk behavior, the FCU is grounded in literature that focuses on parenting practices and family relationships as the core protective factors for preventing mental health distress and the later development of problem behavior through adolescence (e.g., Fosco *et al.*, 2012). Decades of developmental research confirm that family relationships and parenting skills are key intervention targets that reduce mental health distress and problem behavior in youth and, if delivered as prevention during early childhood, school-age, or adolescence, these interventions are effective at sustaining long-term improvements in mental health into the adult years (Connell *et al.*, 2023; Figure 2). Contextual stress and early risk factors, such as poverty, stressful life events, adult mental health problems, and early learning and behavior problems, directly limit parents' ability to use effective parenting

strategies at home. Parenting skills, including positive and proactive parenting, predict self-regulation and behavioral control as children enter school. Self-regulation skills, in turn, predict school adjustment, including school engagement, reductions in problem behavior, positive social relationships, and academic achievement. These targets lead to improved behavioral routines, and ultimately to positive high school outcomes, such as graduation and successful transition to work or college (Fosco *et al.*, 2016; Garbacz *et al.*, 2018). Parenting skills and family relationships, therefore, offer a potential solution in terms of defining a target for intervention and prevention across development, as has been done with the FCU model (Dishion & Stormshak, 2007; Stormshak *et al.*, 2019). This developmental model of adaptation and risk behavior indicates improving parenting skills and family relationships can reduce the negative impact of contextual stress on children by enhancing child self-regulation skills and behavioral health, thereby increasing adaptation across the lifespan.

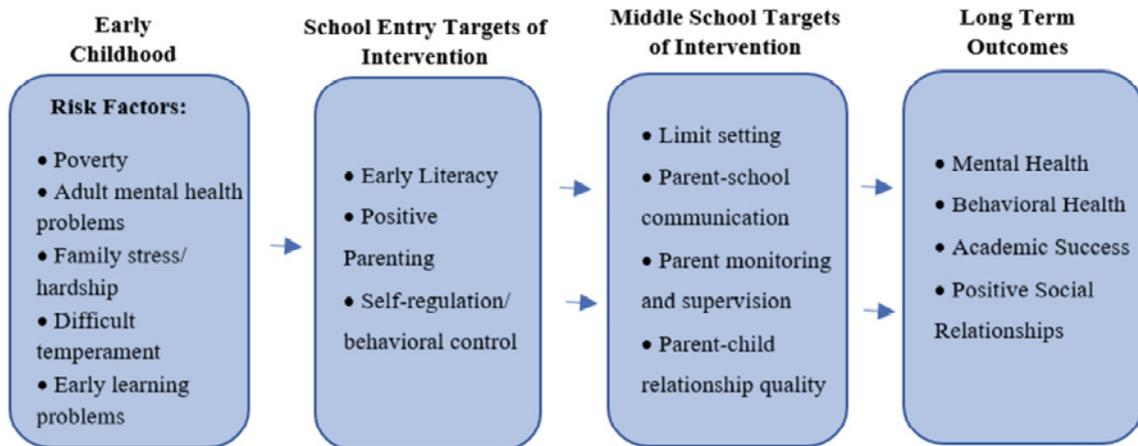


Figure 2. Developmental model predicting mental and behavioral health outcomes from early childhood to adolescence. Source: Own elaboration.

### Implementation Quality Standards

When evidence-based programs are translated to community practice, their effect sizes are significantly attenuated due to declines in implementation quality. This is the result of several factors, including limited resources that diminish capacity for training and fidelity support, variability in provider skills, backgrounds, and motivation to implement, and organizational factors such as climate and leadership (Peters *et al.*, 2024). In the last decade, several implementation models and frameworks have been proposed, and their application in any implementation effort is now recognized as a standard for high-quality implementation (Nilsen *et al.*, 2019). Implementation models and frameworks vary in their purpose and include guiding the process of translating research into practice, understanding determinants that impact program implementation and effects, or supporting systematic evaluation of program implementation and outcomes. Implementation scientists have also begun to identify taxonomies of evidence-based strategies (e.g., assess implementation readiness) to promote positive implementation outcomes such as fidelity, reach, and sustainability, as well clinical outcomes, given particular contextual barriers and facilitators (Powell *et al.*, 2015). As we discuss later, our approach to supporting implementation quality of the FCU in community settings is grounded in the Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment (EPIS) process framework (Aarons *et al.*, 2011), which has strong evidence of supporting quality implementation in community settings, including those with high proportions of vulnerable populations (Moullin *et al.*, 2019). We have also applied the EPIS framework to guide our assessment of barriers and facilitators and

corresponding selection of strategies to promote successful FCU implementation and outcomes.

### Method

#### Overview of the Clinical Model

As discussed above, the FCU is a behavioral parenting intervention that helps parents develop the skills they need to support positive child behavior, as well as reduce behavior problems such as escalation of negative emotions, disruptive behavior, or emotional lability (Figure 3). As research on parenting interventions has grown, we have integrated multiple theoretical approaches consistent with the issues children and families are facing along with new, emerging research. Our work is grounded in trauma-informed care and focused on improving and sustaining healthy, trusting, family relationships to support children at home and in school. We consider parents' history and context as we link parent well-being, self-regulation, and mindfulness skills to the use of different mindful parenting techniques and enhancing their relationship with their children. We also integrate concepts from the field of social-emotional learning, which provide parents with tools they need to identify their children's emotions, provide emotional coaching, and support emotional growth at home. The FCU is a culturally responsive intervention, supporting collaboration, respect for autonomy, non-judgmental acceptance, and a bi-directional relationship with caregivers that is open and trusting. Parents are viewed as "experts" in their child's behavior and family relationships, as well as collaborators in learning new skills and ways of interacting with their children in the context of their family values. We have consistently adapted the program for diverse cultural groups

and contexts, and support continued cultural adaptation to enhance the intervention's fit for

all families (e.g., Lundgren *et al.*, 2023; Wu *et al.*, 2022).



Figure 3: The FCU and Everyday Parenting intervention targets. Source: Own elaboration.

### Intervention Steps

The FCU model consists of three sessions (initial interview, child and family assessment, and feedback session) and follow-up services (e.g., Everyday Parenting (EDP) curriculum) that are tailored to the family's needs in an adaptive model that follows from the feedback (Figure 4). Sessions occur in the office, family home, other venue, or virtually. Consistent with the tailored nature of the model, parents spend a range of time in the treatment process, from 3 hours (completing only the 3-step FCU process) to 12 hours or more (completing multiple sessions of the EDP curriculum after completing the FCU). The model is designed to be flexibly delivered based on parent's strengths, goals, and areas of growth. Some parents may request only 1 or 2 EDP

sessions following the FCU, whereas others may benefit from completing the entire program. This flexible approach is important for several reasons. First, it allows clinicians to tailor the model to fit the needs of families, including availability and readiness for change. Second, it allows clinicians and parents to prioritize key problem areas, and to focus on those areas first. Third, it allows for tailoring the parenting content based on cultural considerations and values of the family, allowing parents to reflect on how cultural identities and experiences impact their perspective and application of parenting skills. Last, our implementation model allows for variations in delivery based on the system of care. In some settings, a brief approach to intervention may be preferred, whereas in other settings longer term care can be provided.

## The Family Check-Up: In-Person Framework



Figure 4. The FCU process. Source: Own elaboration.

### Initial Interview

The primary purpose of the Initial Interview is to establish a shared perspective between provider and family about the child's behavior and family context and to develop mutual trust and respect.

The provider gathers enough information to form a general understanding of the parents' concerns, goals, strengths, and the parenting strategies they are already using. This session is typically 60 minutes.

## **Child and Family Assessment**

The Assessment takes approximately 60 minutes, during which the caregiver completes questionnaires focused on domains such as parent wellbeing, child behavior, and the parent-child relationship. All caregivers (and the target child if 11 years or older) complete a questionnaire. Family members also complete videotaped parent-child interactions tasks to elicit behaviors that demonstrate family relational dynamics and highlight parenting strengths and challenge areas. Tasks are rated by providers for the quality of the parent-child relationship, parenting skills, and other behaviors specific to the caregiver role. The tasks are shared with parents at the Feedback session to generate discussion regarding parenting strengths and goals. The Assessment may be combined with the Initial Interview (e.g., if caregivers have difficulty finding time for multiple appointments).

## **Feedback**

Preparing for the Feedback session requires synthesizing all the data collected during the Initial Interview and Assessment to develop an understanding of the key themes of family and child strengths and challenge areas that will guide the feedback process and follow-up work with the family. At the Feedback session, the provider and family discuss assessment results, including video-based feedback from the family interaction tasks, and the parent and provider collaboratively decide on goals and follow-up services. Although services might include help with problems outside of parenting (e.g., individual therapy for a parent), follow-up services often include EDP sessions (Stormshak *et al.*, 2024).

## **Follow-Up Support Services**

When EDP is chosen as a follow-up service, sessions include a focus on one or more of three broad domains: positive behavior support, effective limit setting, and family relationship building (Stormshak *et al.*, 2024). Typically, only some of the sessions are selected, depending on parents' goals from the Feedback session. EDP

sessions are completed in close collaboration with parents, tailored to the family's needs as well as the family, economic, cultural, and community context. Consistent with delivery of any behavioral parenting intervention, providers give the parent a rationale for a particular parenting practice, explain the new skill, model how to use it, have the parent practice the skill via role plays, debrief the role play practice activity, and design home practice for the parent to use the skill with the child.

## **Implementation Model**

Northwest Prevention Science, Inc. (NPS), the FCU purveyor, supports implementation in community sites across the United States as well as several international sites including Sweden, Canada, and the Netherlands. The FCU implementation model is based on the process-focused EPIS framework and has four phases: 1) Exploration when a site explores implementation of a new evidence-based intervention (EBI); 2) Preparation when a site selects an EBI and prepares for delivery; 3) Implementation when a site begins using the EBI; and 4) Sustainment, when the site integrates the EBI into its service delivery systems (Aarons *et al.*, 2011). Paralleling the "collaborative set" that is key to the success of the FCU model with families (Mauricio *et al.*, 2019), progression through each of the four phases is a collaborative process between the implementation site and the NPS implementation team (Figure 5). In collaboration with site leadership, the NPS implementation team identifies specific benchmarks for each phase (e.g., timeline for certification in implementation phase); benchmarks are tailored to a site's context and capacity. The NPS implementation team works with site leadership to self-assess progress on and motivate achievement of benchmarks. If necessary, benchmarks are adapted during implementation in response to organizational changes (e.g., unexpectedly high provider turnover). The NPS implementation team and site leadership meet as needed across all four phases of the implementation process to identify and resolve any potential barriers to implementation, and leverage facilitators.

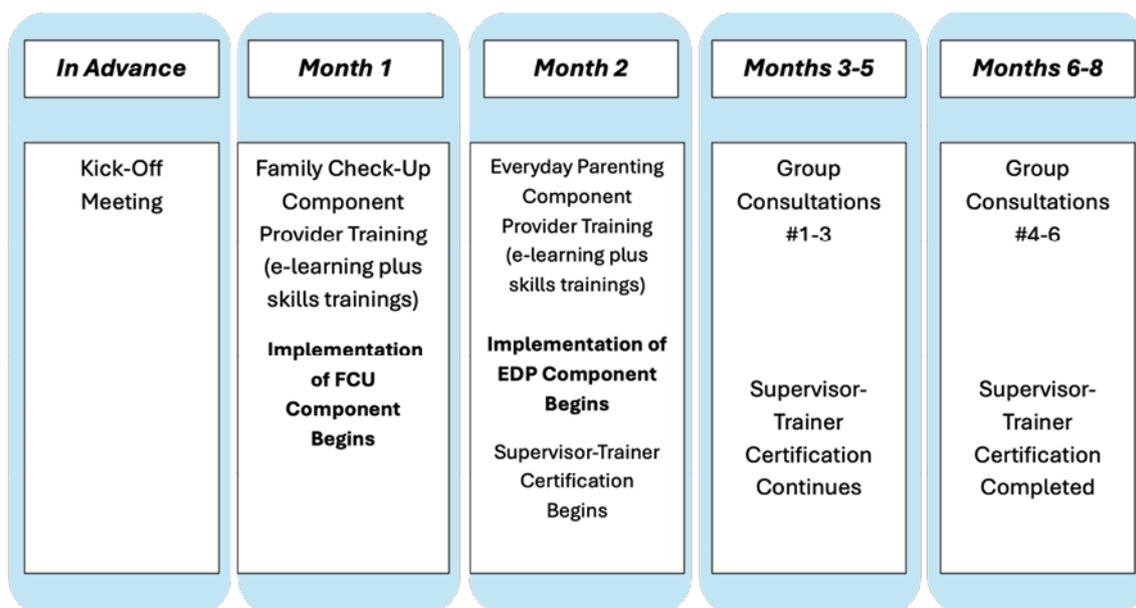


Figure 5. Implementation process and timeline. Source: Own elaboration.

### Exploration Phase

The exploration phase involves information transfer about the FCU to the site's leadership and conducting an individualized multilevel discussion of the site's readiness and capacity to implement the FCU with fidelity and sustainability. At the organizational level, the aim of the readiness discussions are to discern that the personnel, fiscal, space, and technological resources required to implement the FCU with integrity are available. The extent to which the FCU is a fit with the organization's mission, has buy-in from lead administrators with decision-making power, and can be integrated into the organization's service delivery systems are also discussed as key indicators of readiness. Given high caseloads with limited supervisory support in public service sectors, a priority during the exploration phase is to discuss lead administrators' commitment to clinical supervision time. Feasibility and acceptability of FCU implementation among providers is also discussed, and the NPS implementation team and site leadership may work collaboratively to identify providers for training and certification and to highlight potential client-related implementation barriers (e.g., high rates of premature termination of services).

### Preparation Phase

In the preparation phase, an implementation team is assembled. The team includes an implementation coordinator and expert consultant from the NPS implementation team

and lead administrators, supervisory staff, and providers from the implementation site; one of the team members from the implementation site, usually agency leadership, is the liaison between the NPS implementation team and the implementation site. The site acquires and allocates required fiscal, space, and technology (e.g., video equipment) resources. Implementation benchmarks and a corresponding timeline are established; benchmarks include training dates and anticipated number of providers trained in the model with specified target dates (i.e., rate of adoption). The training includes an initial self-paced e-learning program supplemented with four 3-hour virtual webinars or in-person trainings. Training involves didactic content presentation, which is effective for transferring knowledge, and enactive training methods (e.g., behavioral rehearsal, role-play, modeling) for skills acquisition. A component of the training focuses on the transfer of technological skills (e.g., process for conducting videotaped interaction tasks) required to use the FCU with fidelity.

### Implementation Phase

The implementation phase involves three steps: 1) ongoing consultation, 2) tracking implementation fidelity, and 3) completing the Supervisor-Trainer certification. Trained providers who have completed the e-learning courses and webinar trainings begin using the FCU with families, and participate in monthly consultation with the NPS consultant. Consultation supports providers' adherence to the core FCU components and

competence in delivering the FCU. Consultation also supports providers' ability to apply the model in their daily work context, problem solve barriers, and leverage facilitators. Providers are also trained to use an empirically validated, observational implementation fidelity coding system, the COACH (Smith *et al.*, 2013). The COACH uses a 9-point scale (*needs work*, 1-3; *acceptable work*, 4-6; *good work*, 7-9) to assess the provider on five FCU-prescribed skills: (a) Conceptual accuracy: provider understands the FCU model; (b) Observant and responsive: provider shows clinical responsiveness to the client's immediate concerns and contextual factors; (c) Actively structures sessions: provider skillfully structures the change process using assessment-driven case conceptualization; (d) Careful and appropriate teaching: provider is able to skillfully give feedback to increase client motivation to change; and (e) Hope and motivation: provider skillfully integrates therapeutic techniques that promote client hope, motivation, and change. The COACH's scale is also used to rate client engagement in the session. Consistent with the FCU's theoretical model (Dishion & Stormshak, 2007), fidelity links to change in child problem behaviors through improved parenting (Smith *et al.*, 2013). Finally, immediately after core training in the FCU model is completed, providers selected to be on-site FCU supervisors and trainers begin the Supervisor-Trainer certification process. Supervisor-Trainer certification requires competent (i.e., COACH score of 4-6) delivery of the FCU and offering training and supervision to on-site providers that is adherent with the FCU training and supervision model. If the site encounters barriers implementing the FCU with fidelity and demonstrating capacity for sustainability, the NPS implementation team works collaboratively with site leadership to develop a remediation plan tailored to a site's strengths (e.g., providers highly motivated to implement the FCU) and challenges (e.g., inadequate fiscal capacity).

### **Sustainability Phase**

The sustainability phase is defined by the site's capacity to maintain implementation of the FCU and its benefits over time. Indicators of sustainability include adoption of the FCU model and its processes into the site's operations and service delivery systems such that resources (e.g., staff devices) and infrastructure (e.g., adequate number of trained providers) required for implementation are inherent to the site. A supervisory structure that includes the capacity to train and supervise providers independent of the NPS implementation team is also expected,

as well as successful integration of the FOCU's COACH fidelity monitoring system with feedback to the provider to support provider efficacy in the model. Another critical benchmark of the sustainability phase is identification of a funding source allocated for FCU implementation.

## **Results**

### **Results from Randomized Controlled Trials**

The FCU has been tested across a series of systematic and coordinated clinical trials over the past 25 years in which families and children have been randomly assigned to receive the FCU or treatment as usual, which has typically included community-based services delivered at schools or community mental health agencies. The FCU has demonstrated long-term effects on multiple child and adolescent outcomes, including reductions in depression, suicide risk, risky sexual behavior, and antisocial peer affiliation, as well as lower rates of tobacco, cannabis, and alcohol usage across adolescence and young adulthood (Connell *et al.*, 2023; Fosco *et al.*, 2016; Piehler *et al.*, 2024). Research has additionally demonstrated positive intervention effects on parenting, self-regulation, academic performance, and school engagement during the transition from middle to high school (Stormshak *et al.*, 2009), and the elementary school transition (Garbacz *et al.*, 2024; Hails, McWhirter, Garbacz, *et al.*, 2024; Stormshak, DeGarmo, *et al.*, 2021). These robust findings supporting the FCU's efficacy have led to a number of recent adaptations of the model, including a digital health version (Hails, McWhirter, Sileci, and Stormshak, 2024; Stormshak *et al.*, 2019), and versions focused on health behavior (Berkel *et al.*, 2021), and children with an autism diagnosis (Bennett *et al.*, 2024).

### **Community Implementation**

Given the FCU's strong empirical support across diverse service delivery contexts, we began implementing the FCU in community settings starting in 2014, and we have increased implementation efforts over the last decade. The FCU is now rated as a model program on the Home Visiting Evidence of Effectiveness review (HomVEE), and a well-supported program on the California Evidence-based Clearinghouse for Child Welfare and the Title IV-E Prevention Services Clearinghouse. Additionally, the FCU is rated as a promising program by the Blueprints for Healthy Youth Development and the National Institute of Justice.

## International Implementations

Implementation of the FCU model in international settings began over 15 years ago, starting with a collaboration in Sweden. This collaboration began as Sweden developed national policies to train providers in evidence-based practices, including evidence-based models that were evaluated in the US and abroad. As such, we trained providers in Sweden in a large-scale roll out of the model (Mauricio *et al.*, 2019), using the implementation approach described above. In a randomized effectiveness trial with Swedish families, those assigned to the FCU reported improvements in child oppositional behavior and had greater treatment retention than the comparison group (Ghaderi *et al.*, 2018). Implementation efforts in Sweden continue today, and families continue to find the program acceptable and feasible in the context of the Swedish health care delivery system (Lundgren *et al.*, 2023). Since Sweden, we have trained other international sites in the model, including sites in Canada and the Netherlands (e.g., Bennett *et al.*, 2024). As we continue to work with international partners, we approach the implementation process with flexibility. Adaptations to the model and implementation process are evaluated, and adjustments are made to accommodate different systems of care, cultural values, and staffing needs.

## Movement Towards Digital Health

Given the robust effects of the in-person FCU model, beginning in 2015, we started developing a digital health version of the FCU to enable wide-scale delivery. The FCU Online includes an assessment, computer-generated feedback, and five intervention modules that include content drawn from the FCU and EDP curriculum (Stormshak *et al.*, 2024). The FCU Online program is one of the first internet-based interventions aimed at underserved youth and families, with intervention targets that include building positive family relationships, supporting healthy routines at home, and building school success. The FCU Online applies empirically supported eHealth strategies, such as videos, graphics, and interactive activities, supplemented with synchronized text message reminders to encourage caregiver engagement and learning (Lynch & Horton, 2016). The program includes an integrated online administration website that enables management of program features and a special portal designed for providers and administrators to view families' program engagement. Collectively, the research on the FCU Online with families of young children

and adolescents supports program acceptability and feasibility, and demonstrates its effectiveness as a parenting intervention for parents experiencing multiple contextual risk factors.

The FCU Online has been tested in three randomized clinical trials in which it was delivered with at least three sessions of supplemental telehealth coaching to support behavioral change (Stormshak *et al.*, 2019; Stormshak, Matulis *et al.*, 2021). In the first study, the FCU Online was offered to families with middle school students in Oregon (both rural and urban) with a high percentage of children and families at risk for poor outcomes (> 70% economically disadvantaged, <.50% passing state testing with proficiency). The FCU Online improved parents' self-efficacy and child emotional problems at three months posttest, with outcomes moderated by risk in the expected direction (e.g., higher behavioral risk was associated with greater improvements; Stormshak *et al.*, 2019). Furthermore, for children with higher levels of behavior problems, the FCU Online showed intervention effects on self-regulation. Program usage data indicated parents were highly engaged in the FCU Online and the supplemental coaching support. Most parents (73%) completed the full FCU Online program, and parents visited each of the five FCU Online modules four or more times on average.

In the second randomized trial, we tested the FCU Online directly after the COVID-19 pandemic with middle school children and parents who reported mental health distress. Significant intervention effects were found on parent well-being (perceived stress, anxiety, and depression) and on outcomes related to parenting and family relationships, including improvements in positive and proactive parenting as well as reductions in negative parenting and family conflict (Connell & Stormshak, 2023). Mediated effects on parenting skills and parent stress predicted improvements in youth depression 4 months later (Mauricio *et al.*, 2024). Parents reported no technology-related barriers and high consumer satisfaction. These data provide preliminary evidence for the FCU Online's effects on target mechanisms of change in youth mental health (e.g., parenting skills, family relationships, self-regulation).

In the third study, we conducted a clinical trial of the FCU Online with parents with young children (18 months to 5 years) and histories of depression or substance misuse (Stormshak, Matulis *et al.*, 2021). We randomly assigned parents to receive the FCU Online or a waitlist control. Eligibility criteria included endorsing depressive symptoms and/or substance misuse. Participants were predominantly low-income and receiving

government assistance (i.e., 70%); 43% lived in a rural community; 31% reported clinically significant symptoms of anxiety or depression at baseline; and 30% endorsed a lifetime history of opioid misuse. At 3-months posttest the FCU Online was significantly associated with improvements in positive and proactive parenting, limit-setting skills, depressive symptoms, and parenting self-efficacy (Hails, McWhirter, Sileci, and Stormshak, 2024), with small to intermediate effect sizes. We found higher levels of parent depression and anxiety at baseline were significantly associated with telehealth coach engagement. Furthermore, low levels of initial self-reported positive parenting and limit-setting skills significantly predicted parent engagement. In general, engagement with the program and coaching components was high, with 75% of parents participating in the intervention.

Given the promising effects of the FCU Online, we have begun implementation of the digital health model in community settings, including schools. Our FCU Online training, adapted from our in-person FCU training described above, is brief (i.e., 4 hours) and virtual to increase feasibility. Because the content of the parenting interventions is embedded in the online web-based application, the model can easily be delivered with fidelity. This facilitates uptake in settings with providers who have limited training, time, or access to continued supervision and support.

## Discussion

Research on the FCU in-person and FCU Online programs, and on FCU adaptations, consistently supports that the model improves targeted parenting and family mechanisms of change to improve child and adolescent outcomes, with effects extending into young adulthood. Moreover, program engagement and satisfaction has been consistently high across studies. Considering that low participation and retention of families threatens the effectiveness and public health impact of family intervention work (Negreiros *et al.*, 2019), the high level of engagement in and satisfaction with the FCU in conjunction with its strong effects are promising. As we enter the later stages of the science-to-practice pipeline and focus on FCU dissemination, there are many lessons learned to inform our efforts, from FCU implementation as well as from a significant body of implementation science literature.

One lesson is related to provider selection and training. For example, when we began implementing the FCU in community settings, we set a range of parameters for community agencies,

including level of training, time commitments, and supervisor qualifications. Over the years, we have adjusted these parameters to accommodate a range of providers and training settings, with the goal of implementing the model throughout the continuum of care that is often part of child health care systems, including as a primary prevention model, a selected intervention, and as a targeted intervention to treat problem behavior and mental health disorders. Moreover, there is a growing shortage of providers to serve the mental health needs of children and families (National Center for Health Workforce Analysis, 2023), a substantially increasing trend over the past decade. The result is that states are now investing in training a bachelor's level workforce to provide mental health services to children and families, which will increase access to care and affordability. For example, Oregon and Washington are engaged in training bachelor's level practitioners as behavioral health specialists, which can be deployed into health care settings, schools, and substance use treatment facilities (O'Connell *et al.*, 2024). The result of this changing workforce is that evidence-based programs must be brief and easy to use in large systems of care, which links well to our digital model in which program content is embedded, thus facilitating model delivery with fidelity.

Moreover, our implementation model has been responsive to the increasing demands on providers and diminished resources in community settings. Specifically, we adapted the original training model (4 full days of on-site training) to a partially asynchronous, self-paced training that takes approximately 8 hours, combined with remote skills trainings that last only 2 partial days. The result is that we can train more providers quickly, and support uptake of the model in a variety of settings. We have also streamlined our train-the-trainer model (i.e., Supervisor-Trainer certification) in that we work with sites to identify one or more staff members for whom completion of the Supervisor-Trainer certification process is feasible and appropriate. This provider then champions the FCU model within their agency. As NPS broadens dissemination efforts, we are working collaboratively with implementation sites to assess barriers and successes during the implementation process and using these data to inform our understanding of implementation readiness and whether model adoption will be successful, and if success might vary by provider and site characteristics.

A big, unanswered question is whether effects found in research studies will replicate as the FCU is transferred to community settings. Towards

this end, NPS is developing systems to feasibly collect data from community sites to understand 1) changes that families are experiencing as a result of their participation in the FCU and 2) variables relevant to effective implementation. For the FCU Online, assessing effectiveness and engagement in the context of real-world implementation is feasible for sites at very low burden because the program collects pre-post de-identified intervention data automatically. With an increasing number of diverse sites opting to implement the FCU Online, this will help us understand what contextual factors (e.g., site, provider, parent characteristics) are associated with intervention uptake and effectiveness.

## Conclusion

This paper outlines the FCU's trajectory from development to dissemination. We present the FCU in-person and digital programs, and discuss research demonstrating FCU's readiness for community dissemination. We also describe the implementation model that guides us in supporting community sites to independently offer the model with fidelity to families they serve, with tailored support from the purveyor, NPS. We close with a discussion of lessons learned as we have engaged in the translation of the FCU from research to community practice, and we discuss future plans for measurement of implementation and clinical outcomes in community practice.

## Note

Research was conducted in accordance with ethical principles outlined in the Helsinki Report and American Psychological Association and received approval from the Human Subjects Board of the University of Oregon. Participants were informed of the study objectives and provided written informed consent, ensuring their anonymity, confidentiality, and data protection.

## Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Author 1, 2, 4
Document search	Author 3
Data collection	Author 1, 2, 4
Data analysis and critical interpretation	Author 1, 2, 3, 4
Version review and approval	Author 2, 3

## Funding

The research did not have funding sources

## Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest, and data presented in the paper are not false or manipulated.

## Bibliographic References

- Aarons, G. A., Hurlburt, M., & Horwitz, S. M. (2011). Advancing a conceptual model of evidence-based practice implementation in public service sectors. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 4-23. doi: 10.1007/s10488-010-0327-7
- Bennett, T., Drmic, I., Gross, J., Jambon, M., Kimber, M., Zaidman-Zait, A., Andrews, K., Frei, J., Duku, E., Georgiades, S., Gonzalez, A., Janus, M., Lipman, E., Pires, P., Prime, H., Roncadin, C., Salt, M., & Shine, R. (2024). The Family-Check-Up® Autism Implementation Research (FAIR) Study: Protocol for a study evaluating the effectiveness

- and implementation of a family-centered intervention within a Canadian autism service setting. *Frontiers in Public Health*, 11. doi: 10.3389/fpubh.2023.1309154
- Berkel, C., Fu, E., Carroll, A. J., Wilson, C., Tovar-Huffman, A., Mauricio, A., Rudo-Stern, J., Grimm, K. J., Dishion, T. J., & Smith, J. D. (2021). Effects of the Family Check-Up 4 Health on parenting and child behavioral health: A randomized clinical trial in primary care. *Prevention Science*, 22(4), 464-474. doi: 10.1007/s11121-021-01213-y
- Connell, A. M., Seidman, S., Ha, T., Stormshak, E., Westling, E., Wilson, M., & Shaw, D. (2023). Long-term effects of the Family Check-Up on suicidality in childhood and adolescence: Integrative data analysis of three randomized trials. *Prevention Science*, 24(8), 1558-1568. doi: 10.1007/s11121-022-01370-8
- Connell, A. M., & Stormshak, E. A. (2023). Evaluating the efficacy of the Family Check-Up Online to improve parent mental health and family functioning in response to the COVID-19 pandemic: A randomized clinical trial. *Journal of Prevention*, 44(3), 341-357. doi: 10.1007/s10935-023-00727-1
- Dishion, T., Forgatch, M., Chamberlain, P., & Pelham III, W. E. (2016). The Oregon model of behavior family therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior therapy*, 47(6), 812-837. doi: 10.1016/j.beth.2016.02.002
- Dishion, T. J., Nelson, S. E., & Kavanagh, K. (2003). The family check-up with high-risk young adolescents: Preventing early-onset substance use by parent monitoring. *Behavior Therapy*, 34(4), 553-571. doi: 10.1016/S0005-7894(03)80035-7
- Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2007). *Intervening in children's lives: An ecological, family-centered approach to mental health care* (pp. x, 319). American Psychological Association. doi: 10.1037/11485-000
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213. doi: 10.1080/15374416.2012.651989
- Fosco, G. M., Van Ryzin, M. J., Connell, A. M., & Stormshak, E. A. (2016). Preventing adolescent depression with the family check-up: Examining family conflict as a mechanism of change. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 82-92. doi: 10.1037/fam0000147
- Garbacz, S. A., Stormshak, E. A., McIntyre, L. L., Bolt, D., & Huang, M. (2024). Family-centered prevention during elementary school to reduce growth in emotional and behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 32(1), 47-55. doi: 10.1177/10634266221143720
- Garbacz, S. A., Zerr, A. A., Dishion, T. J., Seeley, J. R., & Stormshak, E. (2018). Parent educational involvement in middle school: Longitudinal influences on student outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 38(5), 629-660. doi: 10.1177/0272431616687670
- Ghaderi, A., Kadesjö, C., Björnsdotter, A., & Enebrink, P. (2018). Randomized effectiveness trial of the Family Check-Up versus internet-delivered parent training (iComet) for families of children with conduct problems. *Scientific Reports*, 8(1), 11486. doi: 10.1038/s41598-018-29550-z
- Hails, K. A., McWhirter, A. C., Garbacz, S. A., DeGarmo, D., Caruthers, A. S., Stormshak, E. A., & McIntyre, L. L. (2024). Parenting self-efficacy in relation to the family check-up's effect on elementary school children's behavior. *Journal of Family Psychology*, 38(6), 858-868. doi: 10.1037/fam0001237
- Hails, K. A., McWhirter, A. C., Sileci, A., & Stormshak, E. A. (2024). Family Check-Up Online effects on parenting and parent wellbeing in families of toddler to preschool-age children.
- Henggeler, S. W., & Schaeffer, C. M. (2016). Multisystemic Therapy®: Clinical overview, outcomes, and implementation research. *Family Process*, 55(3), 514-528. doi: 10.1111/famp.12232
- Lundgren, J. S., Ryding, J., Ghaderi, A., & Bernhardsson, S. (2023). Swedish parents' satisfaction and experience of facilitators and barriers with Family Check-up: A mixed methods study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 64(5), 618-631. doi: 10.1111/sjop.12913
- Lynch, P. J., & Horton, S. (2016). *Web style guide: Foundations of user experience design*. Yale University Press. https://doi.org/10.12987/9780300225259
- Mauricio, A. M., Hails, K. A., Caruthers, A., Connell, A. M., & Stormshak, E. A. (2024). Family Check-Up Online: Effects of a virtual randomized trial on parent stress, parenting, and child outcomes in early adolescence. *Prevention Science*. doi: 10.1007/s11121-024-01725-3
- Mauricio, A. M., Rudo-Stern, J., Dishion, T. J., Letham, K., & Lopez, M. (2019). Provider readiness and adaptations of competency drivers during scale-up of the Family Check-Up. *The Journal of Primary Prevention*, 40(1), 51-68. doi: 10.1007/s10935-018-00533-0
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change, 2nd ed* (pp. xx, 428). The Guilford Press. doi: 10.1097/01445442-200305000-00013
- Moullin, J. C., Dickson, K. S., Stadnick, N. A., Rabin, B., & Aarons, G. A. (2019). Systematic review of the Exploration, Preparation, Implementation, Sustainment (EPIS) framework. *Implementation Science: IS*, 14(1), 1-1. doi: 10.1186/s13012-018-0842-6

- National Center for Health Workforce Analysis. (2023). *Behavioral Health Workforce, 2023*. Retrieved from <https://bhw.hrsa.gov/sites/default/files/bureau-health-workforce/Behavioral-Health-Workforce-Brief-2023.pdf>
- Negreiros, J., Ballester, L., Valero, M., Carmo, R., & Da Gama, J. (2019). A systematic review of participation in prevention family programs. *Pedagogía Social, 34*, 63-75. doi: 10.7179/PSRI\_2019.34.05
- Nilsen, P., & Bernhardsson, S. (2019). Context matters in implementation science: a scoping review of determinant frameworks that describe contextual determinants for implementation outcomes. *BMC health services research, 19*, 1-21. doi: 10.1186/s12913-019-4015-3.
- O'Connell, W. P., Renn, B. N., Areán, P. A., Raue, P. J., & Ratzliff, A. (2024). Behavioral health workforce development in Washington state: Addition of a behavioral health support specialist. *Psychiatric Services, appi.ps.20230312*. doi: 10.1176/appi.ps.20230312
- Peters-Corbett, A., Parke, S., Bear, H., & Clarke, T. (2024). Barriers and facilitators of implementation of evidence-based interventions in children and young people's mental health care—a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 29*(3), 242-265. doi: 10.1111/camh.12672
- Piehler, T. F., Wang, G., He, Y., & Ha, T. (2024). Cascading effects of the Family Check-Up on mothers' and fathers' observed and self-reported parenting and young adult antisocial behavior: a 12-year longitudinal intervention trial. *Prevention Science, 25*(5), 786-797. doi: 10.1007/s11121-024-01685-8
- Peters-Corbett, A., Parke, S., Bear, H., & Clarke, T. (2024). Barriers and facilitators of implementation of evidence-based interventions in children and young people's mental health care – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health, 29*(3), 242-265. doi: 10.1111/camh.12672.
- Powell, B. J., Waltz, T. J., Chinman, M. J., Damschroder, L. J., Smith, J. L., Matthieu, M. M., ... & Kirchner, J. E. (2015). A refined compilation of implementation strategies: results from the Expert Recommendations for Implementing Change (ERIC) project. *Implementation science, 10*, 1-14. doi: 10.1186/s13012-015-0209-1
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review, 2*(2), 71-90. doi: 10.1023/A:1021843613840
- Smith, J. D., Dishion, T. J., Shaw, D. S., & Wilson, M. N. (2013). Indirect effects of fidelity to the family check-up on changes in parenting and early childhood problem behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 81*(6), 962-974. doi: 10.1037/a0033950
- Stormshak, E. A., Connell, A., & Dishion, T. J. (2009). An adaptive approach to family-centered intervention in schools: Linking intervention engagement to academic outcomes in middle and high school. *Prevention Science, 10*(3), 221-235. doi: 10.1007/s11121-009-0131-3
- Stormshak, E. A., DeGarmo, D., Garbacz, S. A., McIntyre, L. L., & Caruthers, A. (2021). Using motivational interviewing to improve parenting skills and prevent problem behavior during the transition to kindergarten. *Prevention Science, 22*(6), 747-757. doi: 10.1007/s11121-020-01102-w
- Stormshak, E. A., & Dishion, T. J. (2009). A school-based, family-centered intervention to prevent substance use: The Family Check-Up. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 35*(4), 227-232. doi: 10.1080/00952990903005908
- Stormshak, E. A., Matulis, J. M., Nash, W., & Cheng, Y. (2021). The Family Check-Up Online: A telehealth model for delivery of parenting skills to high-risk families with opioid use histories. *Frontiers in Psychology, 12*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.695967
- Stormshak, E. A., Mauricio, A. M., & Gill, A. M. (2024). *Everyday parenting: A professional's guide to building family management practices*. Research Press.
- Stormshak, E. A., Seeley, J. R., Caruthers, A. S., Cardenas, L., Moore, K. J., Tyler, M. S., Fleming, C. M., Gau, J., & Danaher, B. (2019). Evaluating the efficacy of the Family Check-Up Online: A school-based, eHealth model for the prevention of problem behavior during the middle school years. *Development and Psychopathology, 31*(5), 1873-1886. doi: 10.1017/S0954579419000907
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2018). The Incredible Years parents, teachers, and children training series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd ed., pp. 122-141). The Guilford Press.
- Wu, Q., Krysik, J., & Thornton, A. (2022). Black kin caregivers: Acceptability and cultural adaptation of the Family Check-Up/Everyday Parenting program. *Child & Adolescent Social Work Journal, 39*(5), 607-618. doi: 10.1007/s10560-022-00841-9

## HOW TO CITE THE ARTICLE

Stormshak, E. A., Mauricio, A. M, Mcwhirter, A. C. & Reiter, L. (2025). A model of implementation for the family check-up in community mental health settings. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 59-73. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.03

## AUTHOR'S ADDRESS

**Elizabeth A. Stormshak.** E-mail: [bstorm@uoregon.edu](mailto:bstorm@uoregon.edu)

**Anne Marie Mauricio.** E-mail: [amariem@uoregon.edu](mailto:amariem@uoregon.edu)

**Anna Cecilia Mcwhirter.** E-mail: [annacecilia@nwpreventionscience.org](mailto:annacecilia@nwpreventionscience.org)

**Lisa Reiter.** E-mail: [lisa@nwpreventionscience.org](mailto:lisa@nwpreventionscience.org)

## ACADEMIC PROFILE

### ELIZABETH A. STORMSHAK

<https://orcid.org/0000-0002-8505-5515>

Is a Knight Chair and Professor in the College of Education at the University of Oregon. Her research focuses on family-centered prevention of mental health and behavior problems in youth.

### ANNE MARIE MAURICIO

<https://orcid.org/0000-0002-0818-3249>

Is an Associate Research Professor at the University of Oregon Prevention Science Institute. Her research focuses on the development, implementation, and evaluation of culturally competent evidence-based interventions for sustainable delivery in community practice settings.

### ANNA CECILIA MCWHIRTER

<https://orcid.org/0000-0003-0344-0493>

Is a Trainer and Implementation Consultant at Northwest Prevention Science, Inc. Her work and research focus on parent behavioral training and family interventions for children and youth, and implementation practices and consultation support for providers nationally.

### LISA REITER

Is the Chief Operating Officer and Chief Implementation Officer for Northwest Prevention Science, the purveyor organization for the Family Check-Up model. She has 30 years of experience working in the evidence-based practice field and training professionals in EBP's.



## **Buenas prácticas y necesidades de formación de los profesionales en los servicios de intervención y apoyo familiar**

**Best practices and training needs for practitioners in family intervention and support services**

**Boas práticas e necessidades de formação de profissionais em serviços de intervenção e apoio familiar**

Victoria HIDALGO\*  <https://orcid.org/0000-0002-9179-2722>

Enrique ARRANZ\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-4481-3420>

M.ª Ángeles ESPINOSA\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0003-3109-3185>

Juan Carlos MARTÍN\*\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0001-7283-1952>

M. Angels BALSELLS\*\*\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

Raquel-Amaya MARTÍNEZ\*\*\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Adriana ALAMO\*\*\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-4747-1243>

M.ª José RODRIGO\*\*\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0001-5504-886X>

\*Universidad de Sevilla, \*\*Universidad del País Vasco, \*\*\*Universidad Autónoma de Madrid, \*\*\*\*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, \*\*\*\*\*Universidad de Lleida, \*\*\*\*\*Universidad de Oviedo y \*\*\*\*\*Universidad de La Laguna

Fecha de recepción: 16.VII.2024

Fecha de revisión: 19.IX.2024

Fecha de aceptación: 05.XI.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Victoria Hidalgo:** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: [victoria@us.es](mailto:victoria@us.es)

#### **PALABRAS CLAVE:**

Formación de profesionales; buenas prácticas basadas en la evidencia; mejora de la calidad; intervención familiar; parentalidad positiva.

**RESUMEN:** Las intervenciones familiares desde el enfoque de la parentalidad positiva cuentan actualmente con un importante respaldo en España tanto a nivel legislativo como profesional. Gracias a una fructífera colaboración entre responsables políticos, personal investigador y profesionales, se ha llevado a cabo en los últimos años un importante esfuerzo porque estas intervenciones incorporen buenas prácticas basadas en la evidencia. Con ese objetivo, se diseñó la *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva*, un recurso de apoyo profesional que trata de fomentar procesos de innovación y mejora de la calidad de los servicios de atención familiar en España. En este estudio se analizaron las necesidades de formación profesional identificadas en los 54 planes de mejora de entidades públicas

	<p>y no gubernamentales que llevan a cabo actuaciones de intervención familiar y que han obtenido el reconocimiento oficial a la promoción de la parentalidad positiva (otorgado el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias), tras haber evaluado sus servicios y/o programas con del Protocolo on-line de la Guía de Buenas Prácticas. Los resultados obtenidos mostraron necesidades de formación profesional que tienen que ver tanto con la organización de los servicios como con la actuación del personal técnico en su trabajo con las familias. En este último ámbito, son especialmente relevantes las necesidades de formación relacionadas con la evaluación y con la metodología de trabajo grupal con familias desde un planteamiento positivo y fortalecedor, propio del enfoque de la parentalidad positiva. Estos resultados son discutidos destacando la importancia de identificar y atender las necesidades de formación profesional para mejorar la calidad de los servicios de intervención y apoyo familiar.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>  Professional Training;  evidence-based practice;  quality improvement;  family support;  positive parenting.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Family interventions from a positive parenting perspective currently have significant support in Spain at both the legislative and professional levels. Thanks to fruitful collaboration between policy makers, researchers and professionals, a significant effort has been made in recent years to ensure that these interventions incorporate good practices based on evidence. With this objective, the Guide to Good Practices in Positive Parenting was designed, a professional support resource that seeks to promote innovation processes and improve the quality of family care services in Spain. This study analysed the professional training needs identified in the 54 improvement plans of public and non-governmental entities that carry out family intervention actions and that have obtained official recognition for the promotion of positive parenting (granted by the Ministry of Social Rights, Consumption and Agenda 2030 and the Spanish Federation of Municipalities and Provinces), after having evaluated their services and/or programs with the online Protocol of the Guide to Good Practices. The results obtained showed professional training needs that have to do with both the organization of the services and the performance of the technical staff in their work with families. In this last area, the training needs related to the evaluation and the methodology of group work with families from a positive and strengthening approach, typical of the positive parenting approach, are especially relevant. These results are discussed, highlighting the importance of identifying and addressing professional training needs to improve the quality of family intervention and support services.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>  Formação de profissionais;  boas práticas baseadas em evidências;  melhoria da qualidade;  intervenção familiar;  parentalidade positiva.</p>	<p><b>RESUMO:</b> As intervenções familiares baseadas na abordagem parental positiva têm actualmente um apoio significativo em Espanha, tanto a nível legislativo como profissional. Graças a uma colaboração frutuosa entre decisores políticos, pessoal de investigação e profissionais, foi feito um esforço importante nos últimos anos para garantir que estas intervenções incorporam boas práticas baseadas em evidências. Com este objetivo foi concebido o Guia de Boas Práticas em Parentalidade Positiva, um recurso de apoio profissional que procura promover processos de inovação e melhorar a qualidade dos serviços de cuidados familiares em Espanha. Este estudo analisou as necessidades de formação profissional identificadas nos 54 planos de melhoria de entidades públicas e não governamentais que realizam ações de intervenção familiar e que obtiveram reconhecimento oficial para a promoção de uma parentalidade positiva (concedido pelo Ministério dos Direitos Sociais, Consumo e Agenda 2030 e a Federação Espanhola de Municípios e Províncias), depois de terem avaliado os seus serviços e/ou programas com o Protocolo online do Guia de Boas Práticas. Os resultados obtidos evidenciam necessidades de formação profissional que têm a ver quer com a organização dos serviços, quer com o desempenho dos técnicos no seu trabalho com as famílias. Nesta última área são especialmente relevantes as necessidades de formação relacionadas com a avaliação e a metodologia de trabalho em grupo com as famílias a partir de uma abordagem positiva e fortalecedora, própria da abordagem parental positiva. Estes resultados são discutidos, destacando a importância de identificar e abordar as necessidades de formação profissional para melhorar a qualidade da intervenção familiar e dos serviços de apoio.</p>

## Introducción

La creciente sensibilidad social por las necesidades y derechos de la infancia, junto al incremento de las necesidades de apoyo de las familias debido a los profundos cambios sociales de las últimas décadas (Ayuso, 2019), han contribuido a aumentar la conciencia política sobre la importancia de poner

en marcha actuaciones que apoyen a mujeres y hombres en el ejercicio de la parentalidad. De hecho, las actuaciones de intervención familiar encaminadas a garantizar que las familias cumplan adecuadamente sus funciones –principalmente las educativas– se han convertido actualmente en un eje central y prioritario de las políticas sociales de la gran mayoría de los países europeos (Daly

et al., 2015; Davies et al., 2016). Para el desarrollo de estas políticas y actuaciones, disponemos en la actualidad de un marco normativo a nivel internacional, nacional y local que da cobertura a diferentes servicios que tratan de cubrir las necesidades de apoyo de las familias desde unos planteamientos teóricos y metodológicos que cuentan con un importante consenso y bastantes evidencias científicas de su efectividad (Churchill et al., 2024; Hidalgo et al., 2024).

Un hito fundamental en la concepción actual de la intervención familiar fue la Recomendación del Consejo de Europa (Rec 2006/19) sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. Tal y como establece esta recomendación, la *parentalidad positiva* se refiere “al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación, que incluye el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (Consejo de Europa, 2006, p. 3). Esta regulación europea establece además que los estados deben desarrollar políticas que garanticen el apoyo a todas las familias y favorezcan la calidad de la atención mediante la mejora de los servicios y la formación de profesionales. La creciente incorporación del enfoque de la parentalidad positiva, tanto en el ámbito institucional como profesional, ha contribuido a que se hayan incrementado considerablemente las intervenciones psicoeducativas y comunitarias de apoyo familiar desde un enfoque preventivo, positivo y capacitador. En muchos casos, estas intervenciones adoptan una modalidad grupal y utilizan la metodología experiencial, constituyéndose como espacios de apoyo entre familias en situaciones similares, que favorecen el perspectivismo en relación con las prácticas educativas y promueven la incorporación de cambios en el funcionamiento familiar (Longás et al., 2016; Rodrigo, Máiquez et al., 2015).

Las intervenciones familiares desde el enfoque de la parentalidad positiva cuentan actualmente con un importante respaldo tanto a nivel legislativo (Consejo de Europa, 2011; BOE, 2021) como científico (Bornstein et al., 2022; Hidalgo, Rodríguez-Ruiz et al., 2023; Toros y Falch-Eriksen, 2021). No obstante, sigue siendo un reto pendiente el lograr que en las intervenciones con familias se utilicen *programas basados en evidencias*; esto es, programas que hayan demostrado científicamente que producen efectos positivos en las familias y que cumplan con los estándares de calidad que deben caracterizar este tipo de intervenciones (Asmussen, 2011). Los programas basados en

evidencias, además de haber demostrado su efectividad, deben tener en cuenta tanto el entorno sociocultural en el que se implementan como el contexto del personal técnico que lo aplican. De hecho, las prácticas basadas en la evidencia se definen como la integración de la mejor evidencia procedente de la investigación con la experiencia profesional y teniendo en cuenta las características específicas de la población destinataria (Grimshaw et al., 2012). En este sentido, la European Family Support Network (EurofamNet) ha definido como componentes centrales de la calidad de los programas de apoyo familiar, junto con la efectividad, la responsividad, la viabilidad, la ética profesional, la inclusividad y la sostenibilidad (Özdemir et al., en prensa). Además de cumplir con estos principios generales, los criterios de calidad de los programas basados en la evidencia tienen que ver con el diseño (e.g. contar una sólida fundamentación teórica que explicita el modelo de cambio; tener un alto grado de sistematización), la evaluación (e.g. usar instrumentos de medida validados; demostrar la existencia de cambios positivos con tamaño del efecto relevantes) y la implementación (e.g. lograr un adecuado balance entre fidelidad y flexibilidad; disponer de un manual detallado) (Flay et al., 2005; Gottfredson et al., 2015; Rodrigo et al., 2023).

A la hora de asegurar unas condiciones que garanticen la calidad de la implementación, la labor del personal técnico tiene un papel central en los programas basados en la evidencia (Hidalgo, 2022; Hidalgo, Balsells et al., 2023). En concreto, entre los factores que se relacionan con la efectividad de las intervenciones figuran la adecuada formación y capacitación profesional, así como el compromiso y valoración del personal técnico de los programas que aplican (Casillas et al., 2016; Child Welfare Information Gateway, 2013; Durlak y DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005). En el ámbito de la formación profesional, actualmente está tomando mucho peso el concepto de *práctica profesional reflexiva*, que supone reconocer que el personal técnico realiza una construcción personal de los conocimientos y de los enfoques de intervención que guía y orienta sus actuaciones en el trabajo con las familias (Canavan et al., 2016). Esto implica que la formación de profesionales no puede limitarse a una capacitación inicial, sino que tiene que concebirse como un proceso de acompañamiento continuado que se prolonga durante toda la intervención y tiene un carácter reflexivo, otorgándole a los equipos profesionales un gran protagonismo (González-Caparrós y Bas-Peña, 2024). Una concepción de la formación profesional acorde con estos planteamientos

es crucial para favorecer su compromiso y fidelidad con los fundamentos teóricos, los principios metodológicos y las condiciones de implementación relacionadas con la efectividad de las intervenciones (Canavan *et al.*, *op. cit.*).

Esta forma de entender los procesos de formación de profesionales en el ámbito de la intervención familiar ha estado muy presente en las actuaciones realizadas en España para impulsar el enfoque de la parentalidad positiva. Mediante la colaboración mantenida de forma constante desde 2009 entre el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, la Federación Española de Municipios y Provincias y un grupo de investigadoras e investigadores de diferentes Universidades españolas (Rodrigo *et al.*, 2018), se han desarrollado políticas informadas en parentalidad positiva a partir de la evidencia generada en los intercambios entre la ciencia aplicada y la experiencia profesional. Esta colaboración trilateral entre política, ciencia y práctica ha tenido desde sus inicios como un objetivo primordial la formación en cascada de responsables políticos de diversos niveles de la administración y de distintos sectores para difundir el enfoque de la parentalidad positiva entre los equipos de profesionales de primera línea. Asimismo, se ha estado llevando a cabo formación y asesoramiento en relación con la implementación y evaluación de programas de parentalidad positiva para obtener evidencias de su efectividad y contribuir a su difusión (Rodrigo, Hidalgo *et al.*, 2023).

Esta fructífera colaboración entre responsables políticos, personal investigador y profesionales realizado en España en el marco de la parentalidad positiva ha permitido elaborar recursos de apoyo y formación para los equipos profesionales, entre ellos, la *Guía de Buenas Prácticas en Parentalidad Positiva* (Rodrigo, Amorós *et al.*, 2015) y la *Guía de Competencias Interprofesionales en Parentalidad Positiva* (Rodrigo, Arranz, *et al.*, 2021). Desde el convencimiento de la importancia de implementar buenas prácticas y de una formación profesional que asegure la calidad en los servicios de atención familiar, con estos materiales se ha tratado de poner a disposición de los equipos profesionales las acciones formativas y los recursos necesarios para conocer y aplicar lo previsto en las regulaciones internacionales y nacionales respecto al ámbito de la intervención familiar, hacerles partícipes de los principales avances conceptuales teóricos y metodológicos en relación con el trabajo con familias, desarrollar una buena cultura de la evaluación y promover la incorporación de procesos de innovación y mejora en los servicios (Hidalgo, Balsells *et al.*, 2023).

En el caso concreto de la Guía de Buenas Prácticas, se trata de un recurso elaborado con el objetivo de introducir el enfoque de parentalidad positiva en los servicios de atención familiar y fomentar en ellos procesos de innovación y mejora de su calidad. Esta guía permite clarificar qué se entiende por parentalidad positiva y qué prácticas profesionales constituyen indicadores de calidad. Mediante un proceso de elaboración riguroso, se identificaron buenas prácticas para el trabajo con familias que van acompañadas de preguntas para la reflexión e indicadores de acción. Todo ello se recoge en un protocolo que permite valorar las condiciones del servicio, la idoneidad y pertinencia de las actuaciones profesionales, así como la calidad de los programas utilizados. En definitiva, la Guía de Buenas Prácticas se ha concebido como una herramienta de autoevaluación que debe cumplir una función formativa y facilitadora del cambio necesario para mejorar la calidad de los servicios (Rodrigo, Amorós *et al.*, 2015).

En este marco de las actuaciones desarrolladas en España para incorporar buenas prácticas en los servicios de atención familiar desde el marco de la parentalidad positiva, el objetivo de este estudio fue analizar las necesidades formativas de los equipos profesionales que trabajan desde el enfoque de la parentalidad positiva en servicios de intervención familiar en España cuando quieren llevar a cabo procesos de innovación y mejora de los servicios. Como se explica en la sección de Metodología, estas necesidades de formación profesional se han obtenido mediante la aplicación del protocolo de autoevaluación elaborado a partir de la Guía de Buenas Prácticas.

## Metodología

Los resultados que se presentan en este estudio proceden del análisis de 54 planes de mejora de entidades públicas y privadas de atención familiar que han obtenido el reconocimiento a la promoción de la parentalidad positiva, otorgado el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). Estas entidades habían evaluado sus servicios y/o programas de forma voluntaria con del Protocolo on-line de la Guía de Buenas Prácticas (Rodrigo, Amorós *et al.*, 2015) que está disponible en la [www.familiasenpositivo.org](http://www.familiasenpositivo.org) para todas todos aquellos equipos profesionales que quieran llevar a cabo un proceso de autoevaluación y mejora de los servicios de intervención y apoyo familiar desde el enfoque de parentalidad positiva.

Como ya se ha señalado en el apartado de Introducción, la Guía de Buenas Prácticas es un

recurso diseñado para apoyar la práctica de los equipos profesionales que trabajan con familias. Para ello, la guía incluye 25 buenas prácticas que se agrupan en tres partes diferentes: la primera parte incluye 9 buenas prácticas relativas a las características y organización del servicio; la segunda parte integra 11 buenas prácticas para analizar las actuaciones profesionales; y la tercera parte se compone de 5 buenas prácticas relacionadas con las características de los programas que se utilizan. Las 25 buenas prácticas se autoevalúan a través de 189 indicadores objetivos. Una vez cumplimentado el Protocolo de Buenas Prácticas, en su versión on-line, se genera de manera automática un informe que identifica tanto las fortalezas relacionadas con los tres ámbitos evaluados (organización del servicio, actuación profesional y programas utilizados) como una serie de recomendaciones para el cumplimiento de cada una de las 25 buenas prácticas. A partir de los resultados obtenidos mediante este proceso de autoevaluación, las entidades y/o servicios elaboran sus planes de mejora estableciendo una serie de prioridades para incorporar buenas prácticas basadas en la evidencia con el objetivo de poner en marcha procesos de innovación que supongan la mejora de la calidad de los servicios. En concreto, los planes de mejora deben definir las prioridades elegidas por la entidad y establecer una calendarización para conseguirlas, estableciendo prioridades a corto, a medio y a largo plazo. Una vez definidas estas prioridades se deben detallar las acciones relacionadas con cada una ellas para alcanzar los objetivos propuestos, así como los recursos personales y materiales necesarios, incluyendo las necesidades de formación derivadas de las mismas. Finalmente, los planes de mejora deben incluir una propuesta de evaluación que permita

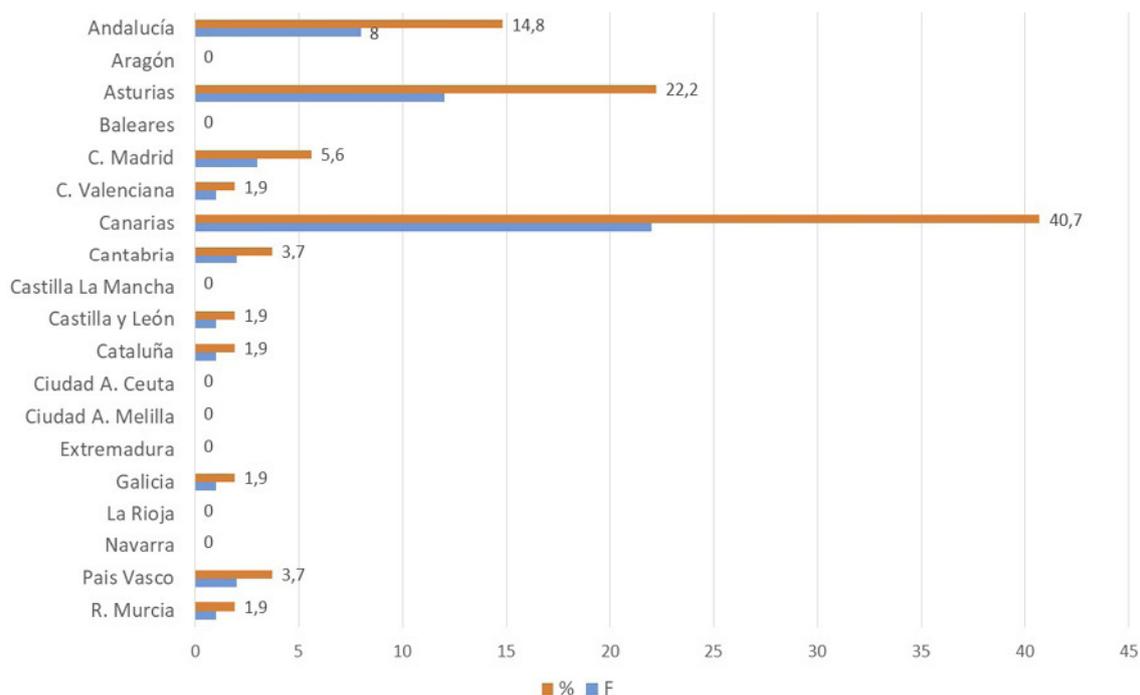
obtener información acerca de los progresos realizados. Una vez elaborado el plan de mejora la entidad, pública o privada, puede solicitar el reconocimiento a la Promoción de la Parentalidad Positiva que otorga el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 y la FEMP.

En concreto, para este estudio, se analizaron las necesidades de formación incluidas en los 54 planes de mejora de las entidades públicas y privadas de todo el territorio español que han llevado a cabo el proceso de autoevaluación y obtenido el reconocimiento oficial hasta la actualidad. La participación de los equipos profesionales fue voluntaria, se aseguró la confidencialidad de los datos y se siguieron los criterios éticos de la investigación con seres humanos de acuerdo con la Declaración de Helsinki. Durante todo el desarrollo del estudio se establecieron relaciones basadas en el respeto entre los investigadores y los participantes (Ellis, 2007).

## Resultados

### *Resultados descriptivos de las entidades participantes en el estudio*

Con respecto a la titularidad de los servicios que habían presentado los planes de mejora analizados, el 51.9% pertenecían a entidades públicas, mientras que el 44.4% eran de Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). La Figura 1 recoge la distribución de estos 54 planes de mejora por las Comunidades y Ciudades Autónomas a las que pertenecían los servicios evaluados, correspondiendo el 40.7% a la Comunidad Autónoma de Canarias, situándose a continuación el Principado de Asturias con un 22.2% y la Junta de Andalucía con un 14.8%.



**Figura 1. Porcentaje de planes de mejora analizados según las Comunidades Autónomas a la que pertenecen los servicios. Fuente: elaboración propia.**

Cuando se analizó el ámbito territorial de las entidades que aplican estos planes de mejora, tal como se observa en la Figura 2, la mayoría resultaron ser de ámbito local (53,70%), seguidas a una importante distancia de las que operan en el

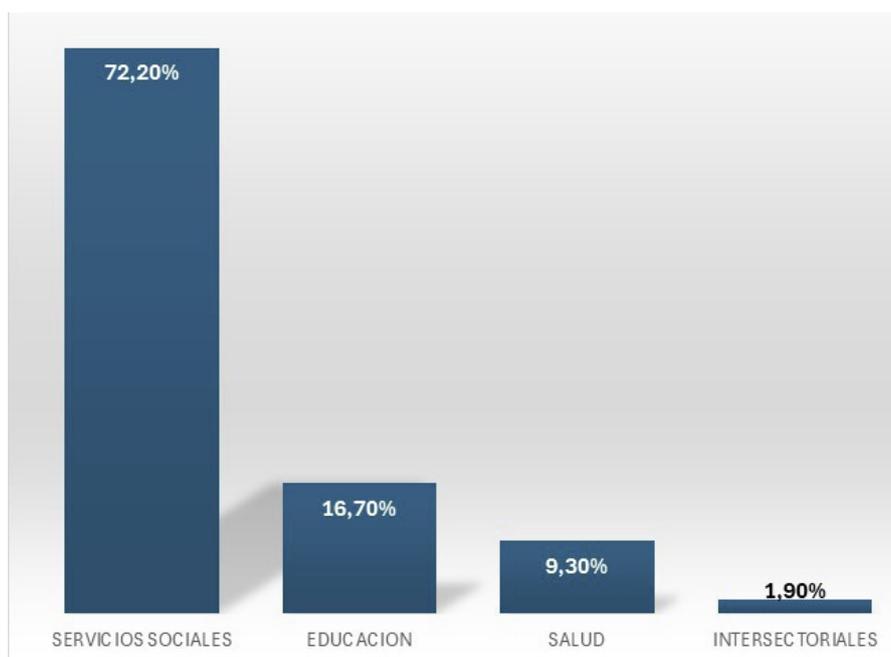
ámbito autonómico (29,60%) y nacional (11,10%), siendo las entidades de ámbito provincial las que menos representadas estaban en la población estudiada (5,60%).



**Figura 2. Porcentaje de planes de mejora según el ámbito territorial de los servicios. Fuente: elaboración propia.**

Otro aspecto relevante respecto al análisis de las características de las entidades que han puesto en marcha planes de mejora es conocer el sector al que pertenecen. Tal como aparece en la Figura 3, la gran mayoría (el 72,2%) correspondían al sector de los servicios sociales, seguidas a una

muy considerable distancia de las procedentes del sector de la educación, que representó el 16,7% y del sector de la salud, cuyo porcentaje ascendió al 9,3%. Un porcentaje prácticamente residual, el 1,9%, resultaron ser servicios intersectoriales.



**Figura 3. Porcentaje de planes de mejora según el sector al que pertenecen los servicios.**  
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, respecto al objeto concreto del análisis que nos ocupa en este artículo, las necesidades de formación profesional detectadas, es importante destacar que las entidades señalaron, respecto a cada buena práctica a mejorar, entre 1 y 19 actividades de formación, situándose la media de actividades por entidad en 3,78.

### **Resultados relativos a las necesidades formativas**

De acuerdo con los objetivos del presente estudio, se han analizado las necesidades de

formación profesional incluidas en los planes de mejora de los servicios que han llevado a cabo el proceso de autoevaluación con la Guía de Buenas Prácticas. Como resultado de este análisis, en la Tabla 1 se presentan los resultados relativos a las necesidades de formación asociadas a las 9 buenas prácticas relacionadas con el ámbito de la organización de los servicios desde el enfoque de la parentalidad positiva.

**Tabla 1. Porcentajes de necesidades de formación asociadas a cada buena práctica en el ámbito de la organización de los servicios**

Buenas prácticas en la organización de los servicios desde el enfoque de la parentalidad positiva	No necesita mejorar la práctica	No se detecta necesidad de formación	Necesidad de Formación
B1. Plantear los objetivos del servicio desde una perspectiva de derechos y necesidades de desarrollo de la infancia y adolescencia	90.6	5.7	3.8
B2. Favorecer la promoción del ejercicio de la parentalidad positiva en el Servicio	79.2	7.5	13.2
<b>B3. Establecer canales de sensibilización e información para facilitar el acceso universal al servicio</b>	22.6	47.2	<b>30.2</b>
B4. Seguir una estrategia preventiva y no solo reparadora en el servicio	69.8	20.8	9.4
BP5. Emplear modelos y prácticas profesionales basadas en el consenso y la evidencia científica	66	22.6	11.3

Buenas prácticas en la organización de los servicios desde el enfoque de la parentalidad positiva	No necesita mejorar la práctica	No se detecta necesidad de formación	Necesidad de Formación
<b>BP6. Disponer de una estructura organizativa y condiciones de trabajo que permitan el apoyo a la parentalidad positiva</b>	45.3	32.1	<b>22.6</b>
BP7. Identificar las competencias profesionales necesarias para el trabajo con familias	92.5	7.5	0
BP8. Promover el trabajo con otras instituciones que también intervienen con infancia, adolescencia y familia	73.6	17	9.4
<b>BP9. Colaboración con el ámbito universitario tanto para el asesoramiento como para la investigación en parentalidad positiva</b>	49.1	39.6	<b>11.3</b>

Como se puede observar en la tabla anterior, las mayores necesidades de formación estuvieron asociadas a la buena práctica 3 “Establecer canales de sensibilización e información para facilitar el acceso universal al servicio”, señalada en un 30.2% de los planes de mejora analizados; en segundo lugar, a la buena práctica 6 “Disponer de una estructura organizativa y condiciones de trabajo que permitan el apoyo a la parentalidad positiva”, señalada en un 22.6% de los casos; y a la buena práctica 9 “Colaboración con el ámbito

universitario tanto para el asesoramiento como para la investigación en parentalidad positiva”, incluida en un 11.3% de los planes de mejora analizados.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los resultados obtenidos en relación con las necesidades de formación asociadas a las 11 buenas prácticas en el ámbito del trabajo profesional con las familias desde el enfoque de la parentalidad positiva.

**Tabla 2. Porcentajes de necesidades de formación asociadas a cada buena práctica en el ámbito del trabajo profesional con las familias desde el enfoque de la parentalidad positiva**

Buenas prácticas en el trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva	No necesita mejorar la práctica	No se detecta necesidad de formación	Necesidad de Formación
B10. Establecer una relación con las familias basada en la confianza y el respeto mutuo	89.8	6.1	4.1
B11. Analizar/evaluar las necesidades de apoyo y fortalezas a nivel personal y familiar	87.8	10.2	2
B12. Analizar/evaluar las competencias parentales implicadas en el desempeño de la parentalidad positiva	83.7	12.2	4.1
B13. Analizar/evaluar las necesidades de desarrollo y las competencias de los niños, niñas y adolescentes.	81.6	14.3	4.1
<b>BP14. Llevar a cabo una evaluación rigurosa de las condiciones en las que se ejerce la Parentalidad en las familias</b>	46.9	36.7	<b>16.3</b>
BP15. Mantener una comunicación con las familias que potencie el reconocimiento de sus fortalezas durante la intervención	89.8	4.1	6.1
BP16. Buscar la colaboración de toda la familia para realizar una intervención realista y consensuada con las familias	93.9	6.1	0
BP17. Realizar actividades estructuradas en la atención individual con las familias	85.7	10.2	4.1
<b>BP18. Realizar actividades grupales estructuradas para la promoción de la parentalidad</b>	69.4	22.4	<b>8.2</b>
<b>BP19. Realizar actividades grupales estructuradas para la atención a la infancia y la adolescencia</b>	61.2	30.6	<b>8.2</b>
BP20. Realizar actividades estructuradas para la atención comunitaria	63.3	32.7	4.1

En la tabla anterior se constata que las mayores necesidades de formación relativas al trabajo profesional con las familias desde el enfoque de la parentalidad positiva se relacionaron con la buena práctica 14, “Llevar a cabo una evaluación rigurosa de las condiciones en las que se ejerce la Parentalidad en las familias”, señalada en un 16.3% de los planes de mejora; con la buena práctica 18, “Realizar actividades grupales estructuradas para la promoción de la parentalidad”, destacada en

el 8.2% de los casos; y con la buena práctica 19, “Realizar actividades grupales estructuradas para la atención a la infancia y la adolescencia”, incluida en un 8.2% de los planes de mejora analizados.

A continuación, en la Tabla 3, se presentan los resultados obtenidos en relación con las necesidades de formación asociadas el ámbito de la utilización de programas de parentalidad positiva basados en evidencias.

**Tabla 3. Porcentajes de necesidades de formación asociada a cada buena práctica en el ámbito de la utilización de programas de parentalidad positiva basados en evidencias**

Buenas prácticas relacionadas con la utilización de programas basados en evidencias	No necesita mejorar la práctica	No se detecta necesidad de formación	Necesidad de Formación
B21. Fundamentar el programa en una base científica y formular objetivos claros y susceptibles de ser medidos	82.4	15.7	2
B22. Desarrollar el programa con una metodología bien diseñada para la atención individual, grupal o comunitaria	92.2	7.8	0
B23. Coordinar y dinamizar el grupo de forma eficaz fomentando un clima de relación positivo en el programa grupal	92.2	5.9	2
<b>B24. Evaluar el programa con criterios científicos</b>	39.2	39.2	<b>21.6</b>
BP25. Incorporar el programa a la comunidad y contribuir a su desarrollo	72.5	25.5	2

Como se desprende de los resultados recogidos en la tabla anterior, de las buenas prácticas relacionadas con la utilización de programas basados en evidencias, para la que se informó que se requería una mayor formación fue la buena práctica 24, “Evaluar el programa con criterios científicos”, señalada en un 21.6% de los planes de mejora analizados.

Sin diferenciar por ámbitos, las mayores necesidades de formación profesional identificadas y recogidas en los planes de mejora analizados se relacionan, por orden de mayor aparición, con las siguientes buenas prácticas:

- B3. Establecer canales de sensibilización e información para facilitar el acceso universal al servicio.
- BP6. Disponer de una estructura organizativa y condiciones de trabajo que permitan el apoyo a la parentalidad positiva.
- B24. Evaluar el programa con criterios científicos.
- BP14. Llevar a cabo una evaluación rigurosa de las condiciones en las que se ejerce la Parentalidad en las familias.
- BP9. Colaboración con el ámbito universitario tanto para el asesoramiento como para la investigación en parentalidad positiva.

- BP18. Realizar actividades grupales estructuradas para la promoción de la parentalidad.
- BP19. Realizar actividades grupales estructuradas para la atención a la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, en relación con los contenidos de las actividades formativas identificadas en los planes de mejora, los contenidos más señalados tuvieron que ver con formación relacionada con parentalidad positiva (42.55%); instrumentos de evaluación familiar (25.67%); evaluación de programas y programas basadas en evidencias (10.3%). Otros contenidos formativos señalados en menor medida fueron: conocimiento de webs institucionales, manejo de situaciones de riesgo y legislación relacionada con infancia, adolescencia y familia.

## Discusión y conclusiones

Tal y como se ha descrito en la Introducción, el objetivo de este estudio fue describir las necesidades formativas de los equipos profesionales que trabajan desde el enfoque de la parentalidad positiva en servicios de intervención familiar en España. Estas necesidades formativas

habían sido identificadas por los propios equipos profesionales a partir de un proceso de autoevaluación con la Guía de Buenas Prácticas (Rodrigo, Amorós *et al.*, 2015). De acuerdo con el enfoque teórico y metodológico de la parentalidad positiva, las buenas prácticas basadas en la evidencia deben guiar la toma de decisiones en los procesos de selección, diseño y puesta en marcha de las intervenciones; siendo necesaria para esa labor una estrecha colaboración entre el personal investigador, responsables institucionales y equipos profesionales, tal y como ilustra la experiencia desarrollada en España (Rodrigo *et al.*, 2018). Igualmente, se debe contar con la participación de las familias como destinatarias últimas de dichas intervenciones; la información proveída por ellas debe contribuir al proceso de mejora constante de las intervenciones (World Health Organization, 2021).

En relación con los resultados obtenidos sobre las características de los servicios que han elaborado planes de mejora que han obtenido el reconocimiento oficial, cabe señalar que la distribución se encuentra equilibrada, casi al 50%, entre entidades del ámbito público y privado, tratándose las entidades privadas de Organizaciones no Gubernamentales (ONGs). Estos resultados confirman el importante papel de las entidades sociales del tercer sector en la atención a la infancia y las familias (Guiteras, 2012). Asimismo, es un indicador cualitativo importante porque evidencia que las ONGs son conscientes de la importancia de aplicar los parámetros metodológicos y teóricos proveídos por las administraciones públicas, que han sido previamente desarrollados y comprobados en el ámbito académico-científico. En este sentido, los criterios de concesión de subvenciones a entidades sociales por parte de la administración pública debieran ponderar significativamente la calidad científica de las propuestas recibidas, así como la acreditación del apoyo estable al desarrollo de las mismas por parte de universidades y otros centros de investigación expertos en el ámbito de la parentalidad positiva.

En lo que se refiere a la distribución de los planes de mejora clasificados por las Comunidades Autónomas de las que proceden los servicios, se observa una mayor frecuencia en las de Canarias, Asturias y Andalucía. Este hecho refleja la larga tradición de colaboración entre las administraciones públicas y los equipos de investigación universitarios ubicados en las universidades públicas de esas comunidades. Lo mismo ocurre en menor medida en las comunidades de Madrid, País Vasco y Cataluña. Todas estas universidades aportan miembros al

grupo de expertos, mencionado en la introducción de este trabajo, y amparado por el acuerdo entre el Ministerio de Asuntos Sociales, Consumo y Agenda 2030 del Gobierno de España y la Federación Española de Municipios y Provincias (Arranz y Rodrigo, 2018). Los datos obtenidos invitan a extender de manera significativa este esquema de colaboración entre administración pública y universidades; iniciativa que se encuentra recogida en la reciente normativa que apoya el desarrollo de acciones políticas científicamente informadas en otros ministerios del Gobierno de España.

La distribución de los planes de mejora en función del ámbito territorial de las entidades que han puesto en marcha acciones de innovación y mejora de los servicios muestra un porcentaje significativamente mayor en el ámbito local; resultado que es entendible debido a que la legislación vigente establece que la administración local es la responsable de la prestación de los servicios de atención a las familias, dado que el contacto directo entre las familias y la administración se produce preferentemente en el ámbito municipal (BOE, 2018). En lo que se refiere a la distribución por sectores de los planes de mejora, merece un comentario especial la escasa presencia de planes de mejora procedentes del ámbito sanitario. Este hecho marca el reto de que las acciones de parentalidad positiva no se deben aplicar de manera exclusiva a las familias en situación de riesgo, usuarias de los servicios sociales sino a todas las familias, dado el constitutivo rasgo de prevención universal del enfoque de la parentalidad positiva. Orientado a la prevención universal, este enfoque se basa en la evidencia científica que apoya el profundo impacto que las prácticas parentales tienen sobre la salud mental y física de las personas y reivindica la consideración de las políticas de parentalidad positiva dentro del ámbito de las acciones políticas de salud pública (Daly *et al.*, 2015).

Por otro lado, de gran interés son los resultados obtenidos en relación con las necesidades formativas identificadas por los equipos profesionales y registradas en sus respectivos planes de mejora. En relación con la organización de los servicios, la necesidad más demandada se refiere a la formación dirigida a establecer canales de sensibilización e información para facilitar el acceso universal los servicios; todo ello se refiere a la difusión eficaz de contenido y beneficios que las familias destinatarias puedan obtener con la participación en acciones y programas de parentalidad positiva. Esta necesidad de formación es consistente por tanto con la idea previamente desarrollada de

que la promoción de parentalidad positiva debe incorporarse en actuaciones de prevención universal (Daly *et al.*, *op. cit.*). En un marco más amplio se hallan las estrategias de captación de las familias participantes en los programas ofrecidos, siendo esto especialmente complejo cuando se trata de familias con alta necesidad de intervención y que no acuden a los programas por diversos motivos, tales como el aislamiento social, prejuicios, diferencias culturales u otros motivos de riesgo psicosocial (Rodrigo *et al.*, 2008). En este sentido, la administración debe hacer un esfuerzo importante en su detección acercándose a los diversos escenarios en los que estas familias se encuentran, tales como los centros de acogida, educativos y sanitarios.

Otro grupo de necesidades formativas se refieren al entrenamiento en la construcción de una estructura organizativa y condiciones laborales que permitan el apoyo al desarrollo de la parentalidad positiva. En este ámbito es esencial el reconocimiento del reciclaje profesional dentro del horario de trabajo y la provisión de medios técnicos para su correcta ejecución. En este ámbito, las necesidades formativas relativas a la evaluación emergen como imprescindibles; dentro de ellas se puede distinguir la formación en la evaluación del impacto de los programas, que debe ser rigurosa en su metodología, practicada en términos de replicación, ejecutada con instrumentos válidos y fiables y utilizando diseños de investigación longitudinales (Hidalgo, Rodríguez-Ruiz *et al.*, 2023). La asignatura pendiente en la evaluación de programas es ir más allá de la mera evaluación a través de la satisfacción del usuario. En este contexto procede recordar que únicamente 54 programas de parentalidad positiva han sido identificados

en España por la red *EurofamNet*, cumpliendo con los requisitos metodológicos expuestos. En lo que se refiere a la evaluación de las condiciones en las que se ejerce la parentalidad, el enfoque debe ser exhaustivo y evaluar no solo las competencias parentales sino la ecología en la que la parentalidad se desarrolla (Rodrigo *et al.*, 2015). Estas necesidades formativas se deben cubrir con la necesidad de colaboración con el ámbito universitario para desarrollar investigación rigurosa, innovación y mejora constante (Arranz y Rodrigo, 2018).

El último bloque formativo detectado en este estudio se refiere a la necesidad de formar a las personas profesionales en la metodología constructivista y experiencial para el trabajo con grupos, dirigida a las familias y hacia niñas, niños y adolescentes. Esta metodología es no directiva y su objetivo es facilitar en las familias la construcción de competencias parentales promotoras del desarrollo a través de experiencias que facilitan la toma de conciencia de las propias competencias parentales, la construcción de nuevas competencias a través de la interacción grupal que, además, provee a muchas familias de una nueva red de relaciones sociales directas (Máiquez *et al.*, 2015).

Como conclusión final cabe señalar que el estudio presentado, si bien no es representativo de todos los servicios de intervención familiar de España, aporta datos cuantitativos y cualitativos que apoyan la inversión pública en las políticas de parentalidad positiva, ya que los servicios que adoptan este enfoque están haciendo un importante esfuerzo por incorporar buenas prácticas basadas en la evidencia que, sin ninguna duda, contribuirán a la mejora de la calidad de la atención a la infancia, la adolescencia y las familias.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3, 4, 8
Búsqueda documental	Autor 5, 6
Recogida de datos	Autor 5, 6, 7
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 4, 7
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 8

## Financiación

Estudio realizado bajo la cobertura del convenio entre el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2023 y la Federación Española de Municipios y Provincias para promover políticas de apoyo a la parentalidad positiva.

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Arranz Freijo, E. B., y Rodrigo López, M. J. (2018). Positive parenting in Spain: introduction to the special issue. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1503-1513.
- Asmussen, K. (2011). *The evidence-based parenting practitioner's handbook*. Routledge.
- Ayuso, L. (2019). Nuevas imágenes del cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 269-287.
- BOE (2018). Ley Orgánica 8/2015 de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 180, de 29 de julio de 2018, páginas 64544 a 64613.
- BOE (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia. Boletín Oficial del Estado, núm. 134, de 5 de junio de 2021, páginas 68657 a 68730.
- Bornstein, M. H., Cluver, L., Deater-Deckard, K., Hill, N. E., Jager, J., Krutikova, S., Lerner, R. M. y Yoshikawa, H. (2022). The Future of Parenting Programs: I Design. *Parenting*, 22(3), 201-234. doi: 10.1080/15295192.2022.2087040
- Canavan, J., Pinkerton, J., y Dolan, P. (2016). *Understanding family support. Policy, practice and theory*. London: JKP.
- Casillas, K. L., Fauchier, A., Derkash, B. T. y Garrido, E. F. (2016). Implementation of evidence-based home visiting programs aimed at reducing child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse y Neglect*, 53, 64-80. doi: 10.1016/j.chiabu.2015.10.009
- Child Welfare Information Gateway (2013). *Parent Education to Strengthen Families and Reduce the Risk of Maltreatment*. Children's Bureau/Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Consejo de Europa.
- Churchill, H., Devaney, C. y Abela, A. (2024). Promoting child welfare and supporting families in Europe: Multi-dimensional conceptual and developmental frameworks for national family support systems. *Children and Youth Services Review*, 161, 107679.
- Consejo de Europa (2011). *Recommendation Rec (2011)12 of the Committee of Ministers to member states on children's rights and social services friendly to children and families*. Consejo de Europa.
- Daly, M., Bray, R., Bruckauf, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pec 'nik, N. y Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and Parenting Support: Policy and Provision in a Global Context*. Innocenti Insight, UNICEF Office of Research.
- Davies, L. M., Janta, B. y Gardner, F. (2019). *Positive parenting interventions. Empowering parents with positive parenting techniques for lifelong health and well-being*. Publications Office of the European Union.
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(2), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, F. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research. A Synthesis of literature*. University of South Florida. The National Implementation Research Network.
- Flay, B., Biglan, A., Boruch, R. F., González, F., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6(3), 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- González Caparrós, A. y Bas-Peña, E. (2024). Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 281-297.
- Grimshaw, J. M., Eccles, M. P., Lavis, J. N., Hill, S. J. y Squires, J. E. (2012). Knowledge translation of research findings. *Implement Science*, 7(50):50. doi: 10.1186/1748-5908-7-50
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. y Zafft, K. M. (2015). Standards of evidence for efficacy, effectiveness, and scale-up research in prevention science: Next generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. doi: 10.1007/s11121-015-0555-x
- Guiteras, A. (2012). La relación entre público y privado en los Servicios Sociales: el papel del Tercer Sector. *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(1), 125-132. doi: 10.5209/rev\_CUTS.2012.v25.n1.38439

- Hidalgo, V. (2022). Procesos de innovación y mejora en el ámbito de la intervención familiar. El papel de las y los profesionales en la incorporación de buenas prácticas basadas en la evidencia. *Apuntes de Psicología*, 40, 117-125. <https://doi.org/10.55414/ap.v40i3.1420>
- Hidalgo, V., Balsells, M. A., Espinosa, M. A., Martín, J. C., Martínez-González, R. A. y Rodrigo, M. J. (2023). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para profesionales. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (coords.). *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 153-170). Octaedro.
- Hidalgo, V., Maya, J., Jiménez, L. y Pérez, S. Modalidades de intervención y apoyo a las familias. (2024). En L. Jiménez y V. Hidalgo (Coords.). *Intervención familiar y necesidades de apoyo* (pp. 127-174). Editorial Universidad de Sevilla.
- Hidalgo, V., Rodríguez-Ruiz, B., García-Bacete, F. J., Martínez-González, R. A., López-Verdugo, I. y Jiménez, L. (2023). The Evaluation of Family Support Programmes in Spain. An Analysis of their Quality Standards. *Psicología Educativa*, 29(1), 35-43. doi: 10.5093/psed2023a9
- Longás, J., Riera, J. y Cívís, M. (2016). Asesoramiento al programa CaixaProinfancia; evaluación del cambio hacia un modelo de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 85-98. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2016.28.07](https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.07)
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J. y Byrne, S. (2015). El proceso de apoyo en la promoción de la parentalidad positiva. En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 67-87). Síntesis.
- Özdemir, M., Vastamäki, S., Leijten, P., y Sampaio, F. (in press). *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*. EurofamNet.
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A. y Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Arranz, E., Balsells, M. A., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A., Ochaita, E. y Manzano, A. (2021). *Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Hidalgo, V., Martín, J. C., Martínez-González, R. A., Ochaita, E., ...y Arranz, E. (2018). National agency-university partnership for a web-based positive parenting policy and evidence-based practices. *Early Child Development and Care*, 188(11), 1620-1633.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Byrne, S. (2008). *Preservación familiar. Un enfoque positivo para la intervención con familias*. Pirámide.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y la promoción. En M. J. Rodrigo (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M. y Jiménez, L. (2023). Evaluation of programmes under the positive parenting initiative in Spain: Introduction to the special issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. doi: 10.5093/psed2022a5
- Toros, K. y Falch-Eriksen, A. (2021). Strengths-Based Practice in Child Welfare: A Systematic Literature Review. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 1586-1598. doi: 10.1007/s10826-021-01947-x
- World Health Organization (2021). *Evidence, policy, impact. WHO guide for evidence-informed decision-making*. World Health Organization.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Hidalgo, V., Arranz, E., Espinosa, M. A., Martín, J. C., Balsells, M. A., Martínez, R. A., Alamo, A. y Rodrigo, M. J. (2025). Buenas prácticas y necesidades de formación de los profesionales en los servicios de intervención y apoyo familiar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 75-90. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.04

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Victoria Hidalgo.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela s/n. 41018 Sevilla. E-mail: victoria@us.es

**Enrique Arranz.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco. Avenida Tolosa, 70. 20018 Donostia-San Sebastián. E-mail: e.arranzfreijo@ehu.eus

**M.ª Ángeles Espinosa.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. C. Iván Pavlov, 6, Fuencarral-El Pardo, 28049 Madrid. E-mail: mangeles.espinosa@uam.es

**Juan Carlos Martín.** Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de La Palmas de Gran Canaria). Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas de Gran Canaria, Islas Canarias. E-mail: juancarlos.martin@ulpgc.es

**M. Àngels Balsells.** Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad Educación, Psicología y Trabajo Social. Universidad de Lleida. Campus del Cappont. Av. de l'Estudi General, 4. 25001 Lleida. E-mail: mangels.balsells@udl.cat

**Raquel-Amaya Martínez.** Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. C. Aniceto Sela, 1, 33005 Oviedo, Asturias. E-mail: ramaya@uniovi.es

**Adriana Alamo.** Universidad de La Laguna. C/ Profesor José Luis Moreno Becerra s/n. Campus de Guajara. 38200 San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. E-mail: aalamomu@ull.edu.es

**M.ª José Rodrigo.** Universidad de La Laguna. C/ Profesor José Luis Moreno Becerra s/n. Campus de Guajara. 38200 San Cristóbal de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife. E-mail: mjrodri@ull.es

## PERFIL ACADÉMICO

### VICTORIA HIDALGO

<https://orcid.org/0000-0002-9179-2722>

Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación y directora de la Unidad de Psicología Aplicada de la Universidad de Sevilla. Desarrolla su actividad investigadora en el ámbito de la intervención familiar, dirigiendo un grupo especializado en el diseño, implementación y evaluación de programas de parentalidad positiva para familias en situación de riesgo. Miembro del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias en temas de Parentalidad Positiva.

### ENRIQUE ARRANZ

<https://orcid.org/0000-0002-4481-3420>

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación y director del grupo HAEZI. Desarrolla actividades de docencia, investigación y transferencia de conocimiento en el estudio del desarrollo neuropsicológico a lo largo del ciclo vital, con especial énfasis en la influencia de los contextos familiar y escolar sobre los diversos procesos de desarrollo. Miembro del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias en temas de Parentalidad Positiva.

**M. ÁNGELES ESPINOSA**

<https://orcid.org/0000-0003-3109-3185>

Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación. Especializada en Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia, Bienestar Infantil y Adolescente y en el diseño, desarrollo e implementación de políticas públicas de infancia y familia. Coordinadora del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad Autónoma de Madrid "NEDECO". Directora de la Cátedra UNESCO Red Unitwin en "Políticas de género e igualdad de derechos entre mujeres y hombres". Miembro del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias en temas de Parentalidad Positiva.

**JUAN CARLOS MARTÍN**

<https://orcid.org/0000-0001-7283-1952>

Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y director del Máster de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria de la ULPGC. Coordinador del Grupo de Investigación Reconocido por la ULPGC "Educación Inclusiva, Sociedad y Familia". Miembro del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias en temas de Parentalidad Positiva. Presidente de la Asociación Hestia para la Investigación e Intervención Familiar, Psicoeducativa y Social.

**M. ÀNGELS BALSELLS**

<https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

Catedrática de Pedagogía en la Facultad de Educación, y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Especializada en infancia en situación de riesgo social y sus familias, así como en la acción educativa para la inclusión y la protección de la infancia y la adolescencia. Es la coordinadora del Grupo de Investigación en Infancia, Adolescencia y Familias (GRIAF), y directora de la Cátedra Educación y Adolescencia "Abel Martínez Oliva" (UdL). Ha liderado diversos proyectos I+D+i financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Miembro del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y la Federación Española de Municipios y Provincias en temas de Parentalidad Positiva.

**RAQUEL-AMAYA MARTÍNEZ**

<https://orcid.org/0000-0003-3254-8655>

Catedrática del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Coordina el Grupo de Investigación "Intervención Educativa en el ámbito Familiar, Escolar y Social (IEFES)" de la Universidad de Oviedo. Desarrolla estudios y programas con Familias y Profesionales del sector Educativo, Servicios Sociales, de la Salud y otros sectores afines. Es Convenor de la European Educational Research Association (EERA) en el Network on Communities, Families, and Schooling in Educational Research. Forma parte del Comité Científico del European Research Network About Parents in Education (ERNAPE). Miembro del Grupo de Expertos en Parentalidad Positiva del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 y de la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

**ADRIANA ÁLAMO**

<https://orcid.org/0000-0002-4747-1243>

Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna. Su investigación y principales publicaciones giran en torno al Desarrollo Positivo de la Adolescencia, Parentalidad Positiva y programas basados en evidencia. Pertenece al Grupo de Investigación de Familia y Desarrollo Humano de la Universidad de La Laguna y al Grupo de Investigación de Educación Inclusiva de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

**M.<sup>a</sup> JOSÉ RODRIGO**

<https://orcid.org/0000-0001-5504-886X>

Catedrática Emérita de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de La Laguna, Tenerife. Ha sido Directora del Master Interuniversitario en Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria y coordinadora del Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de La Laguna. Ha publicado numerosos libros y capítulos de libro en editoriales nacionales y ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales. Ha diseñado e implementado desde el año 2000 numerosos programas de educación parental destinados a familias en riesgo psicosocial que se utilizan en varias comunidades autónomas españolas, en Portugal y en Brasil. Es coordinadora del grupo de expertos del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 20-30 y de la Federación Española de Municipios y Provincias para la elaboración de políticas de Parentalidad Positiva y formación de profesionales. Ha sido presidenta de la European Society of Developmental Psychology. Actualmente es parte de la coordinación del proyecto con fondos COST titulado EUROFAMNET que aglutina 34 países para promocionar el apoyo familiar de calidad en Europa.

**Preliminary test of a spanish version of the group engagement measure to advance evidence based practice in groups**  
**Prueba preliminar de una versión en español de la medida de participación grupal para avanzar en la práctica basada en evidencia en grupos**  
**Teste preliminar de uma versão em espanhol da medida de participação em grupo para promover a prática baseada em evidências em grupos**

Mark J. MACGOWAN\*  <https://orcid.org/0000-0002-8505-5515>

Maria Isabel TAPIA\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-0566-9497>

Catalina CAÑIZARES\*\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-6854-5205>

\*Florida International University, \*\*University of Miami & \*\*\*New York University

Received date: 08.VIII.2024

Reviewed date: 18.IX.2024

Accepted date: 14.XI.2024

CONTACT WITH THE AUTHORS

**Mark Macgowan:** School of Social Work, Robert Stempel College of Public Health & Social Work, Florida International University, 11200 SW 8<sup>th</sup> Street, AHC5-513, Miami, 33193. Email: [Macgowan@fiu.edu](mailto:Macgowan@fiu.edu)

**KEYWORDS:**

Group counseling;  
group engagement;  
Spanish;  
group assessment;  
family groups.

**ABSTRACT:** Evidence-based practice in groups includes research-based measures to assess group processes and outcomes. However, there are few evidence-based, culturally relevant instruments that can assist professionals in delivering evidence-based groups in Spanish to increase participant's engagement and retention. This paper describes a project to translate a reliable and valid English version of the Group Engagement Measure (GEM) into Spanish and its relevancy to improve research outcomes when implementing socio-educational interventions in communities with family participation. The process of translation was deliberate and methodical, which produced a Spanish version for empirical testing named *Medida de Compromiso en Trabajo Grupal (GEM-27)*. The measure demonstrated high internal consistency, with a Cronbach's alpha of .94, and a low standard error of measurement (3.74). As a part of evidence-based practice in groups, the Spanish GEM can help advance the measurement of important connections in the group, strengthening the helpfulness of group work in Spanish countries.

<b>PALABRAS CLAVE:</b> Asesoramiento grupal; compromiso grupal; español; evaluación grupal; grupos familiares.	<b>RESUMEN:</b> La práctica de grupos basada en la evidencia incluye medidas basadas en la investigación para evaluar los procesos y los resultados de los grupos. Sin embargo, existen pocos instrumentos basados en la evidencia y culturalmente relevantes que puedan ayudar a los profesionales a impartir grupos basados en la evidencia en español para aumentar el compromiso y la retención de los participantes. Este artículo describe un proyecto para traducir al español una versión fiable y válida en inglés del Group Engagement Measure (GEM) y su relevancia para mejorar los resultados de la investigación cuando se implementan intervenciones socioeducativas en comunidades con participación familiar. El proceso de traducción fue deliberado y metódico, lo que produjo una versión española para pruebas empíricas denominada Medida de Compromiso en Trabajo Grupal (GEM-27). La medida demostró una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach de .94, y un bajo error estándar de medida (3.74). Como parte de la práctica basada en la evidencia en grupos, el GEM español puede ayudar a avanzar en la medición de conexiones importantes en el grupo, fortaleciendo la utilidad del trabajo en grupo en los países españoles.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Aconselhamento de grupo; envolvimento de grupo; espanhol; avaliação de grupo; grupos familiares.	<b>RESUMO:</b> A prática baseada em evidências em grupos inclui medidas baseadas em pesquisas para avaliar os processos e resultados do grupo. No entanto, existem poucos instrumentos baseados em evidências e culturalmente relevantes que possam ajudar os profissionais a realizar grupos baseados em evidências em espanhol para aumentar o envolvimento e a retenção dos participantes. Este artigo descreve um projeto de tradução para espanhol de uma versão inglesa fiável e válida da Group Engagement Measure (GEM) e a sua relevância para melhorar os resultados da investigação na implementação de intervenções socioeducativas em comunidades com participação familiar. O processo de tradução foi deliberado e metódico, o que produziu uma versão espanhola para testes empíricos denominada Medida de Compromiso en Trabajo Grupal (GEM-27). A medida demonstrou uma elevada consistência interna, com um alfa de Cronbach de 0,94, e um baixo erro padrão de medição (3,74). Como parte da prática baseada em evidências em grupos, o GEM espanhol pode ajudar a avançar na medição de ligações importantes no grupo, reforçando a utilidade do trabalho de grupo nos países espanhóis.

## Introduction

Group interventions with families are aimed at recognizing their potential and developing skills that allow them to improve their relationships and increase their well-being. The group becomes an important space for the development of the skills of the families that comprise it (Orte *et al.*, 2023; Torío, 2017). In addition, the group helps to create bonds of relationship, trust and mutual help (Gomila *et al.*, 2023) and contributes to generating dynamics of co-responsibility in the community (Riera Romaní, 2011). Delivering group work to families is challenging, as family dynamics are different from group dynamics. For this reason, the evidence-based group leader (or facilitator) must understand and adopt new processes related to improved outcomes and group dynamics, in addition to developing therapeutic alliances, group cohesion, and commitment among group members (Lo Coco *et al.*, 2022; Alldredge *et al.*, 2021; Burlingame *et al.*, 2017). The group leader must be able to build bonds within the group and apply the best available evidence using evaluation tools to ensure that the desired processes are achieved (Macgowan, 2008; Macgowan & Astray, 2024; Macgowan & Canizares, 2023; Macgowan & Hanbidge, 2022).

The connections that members have with each other, the group worker, the group itself,

and the work of the group are important and unique benefits of group work (Burlingame & Jensen, 2017; Lo Coco *et al.*, 2022). One conceptualization of the connections within a group is engagement. Macgowan (1997) developed the Group Engagement Measure (GEM) to address the lack of a well-defined, measurable concept of engagement in group work. Previous measures of engagement were either designed for individual work or included limited items related to engagement, such as attendance. The GEM model incorporates the concepts of social integration, contracting, attendance, participation, interaction, group therapeutic alliance, and elements from three major group work models; namely, social goals, reciprocal, and remedial (Macgowan, 1997). Based on these concepts and models, Macgowan (1997) advanced that group engagement is a multidimensional construct with seven dimensions: Being present during the entire group session (Attendance), contributing verbally or by participating in group activities (Contributing), showing support for the work of the group leader (Relating to Worker), interacting with other group members (Relating with Others), agreeing with the policies and practices within the group (Contracting), making an effort to work on own problems (Working on Own Problems), and helping other group members to work on their

own problems (Working on Others' Problems). Within these seven dimensions, Macgowan (1997) created a pool of 48 items to represent each domain. Macgowan empirically tested the item pool using reliability and validity testing with a sample of adults (N=77), mostly male (57.3%), which included groups for parenting, substance use, and homelessness. Item analysis reduced the number of items to 37, representing the first version of the GEM (Macgowan, 1997).

Several instrument-testing studies involving other clinical and non-clinical samples tested the GEM's reliability (internal consistency, test-retest, and interrater), validity (construct, concurrent, and predictive), and/or standard error of measurement, with favorable results (Macgowan, 1997, 2000a; Macgowan & Levenson, 2003). The first study (Macgowan, 1997) was described above. The samples in the other two studies included group work students (n=86; Macgowan, 2000) and adult male sex offenders (n=61; Macgowan & Levenson, 2003). To test the dimensionality of the measure, and to validate the seven dimensions, the factor structure was tested in a fourth study (Macgowan & Newman, 2005) using confirmatory factor analysis involving an aggregation of the previous three studies' (i.e., Macgowan, 1997, 2000; Macgowan & Levenson, 2003) samples. The study confirmed the dimensionality of the original 7-factor, 37-item GEM for clinical groups (Macgowan & Newman, 2003). Two shorter versions were produced: A 7-factor, 27-item version for clinical groups, and a 5-factor, 21-item version suitable for clinical or non-clinical groups. The GEM was conceived to be used by the group leader. However, member and leader ratings were correlated in previous research (Levenson & Macgowan, 2004; Macgowan, 1997) suggesting that members could also rate their engagement with minimal rating bias.

The GEM assesses the engagement of individual members providing an overall engagement score (Macgowan, 2006a). GEM items are rated on a Likert-type scale with the following anchors: 1='Rarely or none of the time,' 2='A little of the time,' 3='Some of the time,' 4='A good part of the time,' and 5='Most or all of the time.' Higher scores indicate greater engagement. The GEM was originally conceived to be completed in closed groups, where group members are the same throughout. Group leaders administer the GEM after the group members' questions and concerns about the group have been addressed. It is considered acceptable, and not a sign of non-engagement, if group members have questions about what the group is about, the expectations

of participation, and the leader's qualifications. In closed-ended groups, this may be by the second or third session, when group members have settled into the life and purpose of the group. The measure may be administered at the end of each session to derive an engagement score, or leaders may also rate members periodically. In the latter case, leaders rate the member's engagement over the last two sessions to indicate a typical, recent session.

The GEM has been used in several research studies and noted in one systematic review. It was used in research of an eco-developmental, parent-centered HIV preventive intervention for Hispanic parents and their middle-school children, which included a fifteen-session support group for parents (Prado *et al.*, 2006; Tapia *et al.*, 2006). It was used in studies on group treatment of adult sex offenders (Levenson & Macgowan, 2004; Levenson *et al.*, 2009) and studies on group work with domestic violence offenders (Chovanec, 2012; Chovanec & Roseborough, 2017) and American Indians with depression and related trauma and grief (Brave Heart *et al.*, 2020). Notably, a systematic review of forty measures of engagement reported that the GEM was the most useful for measuring therapeutic engagement (Tetley *et al.*, 2011).

The GEM may be used to advance evidence-based group work (EBGW). EBGW has been defined as "a process of the judicious and skillful application in group work of the best evidence, based on research merit, impact, and applicability, using evaluation to ensure that desired results are achieved" (Macgowan, 2008, p. 3). An important part of EBGW is using reliable and valid measures to determine if desired processes and outcomes are being achieved (Macgowan, 2008). The GEM can be used to increase engagement in group work in general and with alcohol and other drug groups (AOD) in particular (Macgowan, 2003b, 2006b). Plasse (2000) used the GEM to help understand the engagement of women in a psychoeducational parenting skills group for AOD treatment. Levin (2006) used the concepts in the GEM to advance understanding of working with hard-to-reach group members.

Although the GEM has been widely used in various English-speaking groups, no version exists in other languages. Researchers from the Balearic Islands (Spain), reached out to one of the authors to develop a Spanish-language version of the GEM for a family group work project. This collaboration led to the development of a Spanish version of the GEM. This paper details the development process and the preliminary empirical testing of the Spanish version of the GEM.

## Method

### Measure

The English version of the GEM used for the project was the GEM-27 (Macgowan & Newman, 2005). The GEM-27 retains all seven dimensions but reduces the number of items to facilitate more timely completion. To score the GEM, all items are added and divided by the number of subscale items to obtain a subscale score. Two items are reverse-scored, which means if a group member is given a score of 2, it will be considered a 4 for scoring purposes. Likewise, if a member is given a 5, it will be considered a 1 for scoring purposes.

### Translation process

The project used methods aligning with best practices in intercultural research and instrument translation (e.g., Erkut, 2010; Hulin, 1987; Sireci *et al.*, 2006). Additionally, the authors have been involved in other projects involving cultural and language translations into Spanish (Estrada *et al.*, 2017; Jacobs *et al.*, 2016; Macgowan, 2000b; Waites *et al.*, 2004). This project followed a process of steps to translate the GEM into Spanish. First, a native speaker of Spanish and fluent in English translated the measure from English to Spanish, then a native English speaker with Spanish language comprehension conducted the translation back to English. The originator of the GEM was consulted to ensure conceptual equivalence was maintained. A consensus process was used to correct any discrepancies on certain items in the measure. Finally, in keeping with variations of the Spanish language by national origin, the Spanish version had some corrections conducted by the team from Spain. Examples of corrections will be discussed in the findings section.

### Statistical testing

Instrument testing included evaluating reliability through internal consistency using Cronbach's alpha. Additionally, the standard error of measurement was examined, providing an index of measurement error that indicates the range within which a true score falls (Anastasi, 1988). Thus, alpha was expected to be high and the standard error of measurement low. Regarding the statistical validity tests, the sample size was insufficient for factor analysis, and there were no comparable measures available for statistical comparisons of the validity of the Spanish GEM. Finally, All analyses were conducted using SPSS version 27.

### Intervention, groups, group leaders, and participants

The group was part of a universal prevention program involving families called *Programa de Competencia Familiar - Universal* (Strengthening Family Program - Universal; PCF-U 11-14), focusing on families with children between 11 and 14 years old (Orte, 2019). The development of the FCP-U 11-14 program began in 2015, and its validation was carried out between 2016 and 2019. The intervention included six two-hour weekly sessions that included a first hour of separate work with parents and children and a second hour of group work with all families. To provide the reliability data, the Spanish GEM was administered in the third session of the groups with the families.

There were four group leaders, three females and one male. Their ages ranged from 37 to 41, with a mean age of 40. Three had master's degrees and one had an undergraduate degree. Two were psychologists and the other two specialized in education. Their experience in family work ranged from 9 years to 14 years, with an average of 12 years. They had a range of six months to a year in experience specifically related to prevention programs. These group workers were provided an orientation to the GEM and completed their ratings on fifty-one participants across the four groups.

The ethics committees of the University of the Balearic Islands and Florida International University approved the project and the use of data.

## Findings and discussion

Before undergoing quantitative testing of the Spanish version of the GEM, there was a careful process of translating the measure into Spanish. The process highlighted important therapeutic concepts and their interpretation across cultures. Spanish is widely spoke across the world, but with regional differences. It is not monolithic but rich with differences depending on country. The author team include native Spanish speakers from Cuba, now residing in a predominantly Spanish speaking part of the USA (Miami), Colombia, and the Balearic Islands, Spain, where the measure would be utilized for the project. Therefore, decisions about the choice of concept and word were largely guided by the Spanish language in Spain (i.e., Castilian Spanish). Some of the concepts and words will be described, which may not reflect subtleties across Spanish-speaking locations, but by how the word or concept translated into Spanish in Spain. Two examples will illustrate the

process of translating group work concepts into Spanish for the persons completing the measure, group workers.

### **The process of translating the GEM into Spanish**

Extensive discussion took place regarding the translation of the concept of “engagement” into Spanish. Various potential terms were considered, including *participación* (“participation”), *compromiso* (“commitment”), *implicación* (“involvement”), and *enganche* (“hitch,” “linked,” or “hook”). As previously noted, the English concept of group engagement encompasses various behaviors across multiple domains. The GEM aims to capture the multidimensional richness of how individuals connect within groups, reflected in its seven dimensions. While *implicación* (involvement) is a possible translation, it does not fully convey the depth intended by the concept of group engagement in English. Similarly, *participación* (participation) was considered, but it suggests a weaker level of involvement than intended. To ensure accuracy, the authors reviewed a selection of Spanish publications to understand how engagement was defined in Spanish. Eight studies with engagement in their titles were examined – three in psychology, two in education, and one each in organizational studies, health, and sports. In half of these studies, engagement was not translated into Spanish, and the English term was used instead (Dyer *et al.*, 2015; Magallares *et al.*, 2017; Ramos-Díaz *et al.*, 2016; Wood *et al.*, 2018). *Compromiso* was used in three studies (Psychology, Education, Sports; Guillén & Martínez-Alvarado, 2014; Mañas-Rodríguez *et al.*, 2016; Morcillo-Martínez *et al.*, 2021) and *implicación* in one (Psychology; Ramos-Díaz *et al.*, 2016). The authors thought that *compromiso* was the most appropriate translation of the concept; therefore, that name the GEM in Spanish for this project was *Medida de Compromiso en Trabajo Grupal* (“Measure of Commitment in Group Work”).

Another concept that required careful translation was “group worker”. The GEM was developed primarily for social work with groups, where “group worker” typically means “group leader” or “group facilitator”. However, it was unclear whether the term “trabajo grupal” would be widely used in Spain. Other options included *líder del grupo*, *facilitador*, *formador*, and *trabajador/a (profesional)*. While the word *formador* is used for education-type groups (e.g., trainer), the word *facilitador* was adopted as it is widely used in Spanish speaking countries and is

broader in concept so would include more than leadership in training groups.

Another consideration was how to translate the scaling of the anchors of the instrument from English into Spanish. The English version uses a Likert-type scale with the following options: “rarely or none of the time,” “a little of the time,” “some of the time,” “a good part of the time,” and “most or all of the time”. The first step was to consider a direct, literal translation. This method proved effective for certain phrases but not universally applicable. For example, the expressions “a little of the time” and “some of the time” could be translated literally as “un poco de tiempo” and “algo de tiempo,” respectively. However, these literal translations did not resonate as natural Spanish. Consequently, alternative expressions that conveyed the same meaning in English, while sounding more idiomatic in Spanish, were considered. Thus, “pocas veces” and “algunas veces” were selected. Therefore, the consensus of the authors was to adopt the following anchors: 1=“Ninguna o rara vez,” 2=“Pocas veces,” 3=“Algunas veces,” 4=“Bastantes veces,” and 5=“Todas o casi todas las veces”.

The Spanish version of the GEM used in this study may not be entirely suitable for other Spanish-speaking contexts. Therefore, the appropriateness of the GEM should be considered in relation to the cultural context of the group workers using it.

### **Quantitative findings**

There were 51 adult group participants rated with the measure. As seen in Table 1, engagement was high for all group members, a mean of 3.76 of 5.00 (mean standard deviation was .80). In three cases, all participants were rated with the highest rating (items 15-17). The Cronbach’s alpha for the scale was .94. As seen in Table 1, the Cronbach’s alpha if the item was deleted remained high, suggesting that no item should be deleted.

The standard error of measurement (SEM) was calculated using the formula:

$$SDt\sqrt{1-rtt}$$

where *SDt* is the standard deviation of the test scores and *rtt* the reliability coefficient (Anastasi, 1988). In this study, the test score is the summed score of the engagement measure. The standard deviation of the test score was 15.28 and the number under the square root is  $1-.94$ , which is .06. Using the formula above, the SEM of the engagement measure is 3.74. Considering the

theoretical range of scores on this version of the GEM is 27 to 135, a SEM of 3.74 is very low. The reliability and SEM findings are similar to studies that have used the English-language versions of the GEM (27- and 37-item versions). Cronbach

alphas in the studies across multiple samples have averaged at .93 (Brave Heart *et al.*, 2020; Chovanec, 2012; Chovanec & Roseborough, 2017; Levenson *et al.*, 2009; Macgowan, 1997, 2000a; Macgowan & Levenson, 2003; Prado *et al.*, 2006).

**Table 1. Item Analysis of the Spanish GEM**

Item	Mean	SD	Alpha if Item deleted
1. El participante llega puntual o antes de empezar.	4.82	0.71	0.94
2. El participante se queda hasta el final de las sesiones o se va sólo por razones importantes.	5.00	0.00	0.94
3. El participante no tiene prisa por irse.	4.47	0.99	0.94
4. El participante contribuye hablando en el grupo (ni mucho, ni poco).	3.82	1.20	0.94
5. El participante parece seguir y entender lo que los otros están diciendo.	4.76	0.55	0.94
6. El participante responde conscientemente a lo que todos están diciendo (No solo a uno o dos).	4.02	1.14	0.94
7. El participante interactúa verbalmente con los otros participantes en los temas relacionados con el propósito del grupo.	4.02	1.07	0.94
8. El participante participa en los proyectos/ las actividades del grupo.	4.71	0.58	0.94
9. El participante sigue la guía del facilitador (por ejemplo, sigue lo que el facilitador del grupo propone, quiere que el grupo se involucre en las actividades sugeridas por el facilitador). [Los participantes pudieran a veces cuestionar la guía/dirección del facilitador del grupo. Las cuestiones bien pensadas y constructivas están bien.]	4.86	0.35	0.94
10. El participante muestra entusiasmo al tener contacto con el facilitador (ejemplo: demuestra interés en el facilitador, está interesado en hablar con el facilitador).	4.49	0.78	0.94
11. El participante apoya el trabajo que el facilitador está haciendo con los otros participantes (ejemplo: se mantiene en el tema o amplía la discusión).	4.37	0.96	0.94
12. Al participante le caen bien y le importan los demás participantes del grupo.	4.67	0.55	0.94
13. El participante ayuda a otros participantes del grupo a mantener buenas relaciones entre ellos (ejemplo: anima a los participantes a trabajar en los problemas del grupo, parando los argumentos contraproducentes entre participantes y animando a los participantes del grupo, etc.).	3.78	1.14	0.94
14. El participante habla (anima) a los demás para ayudarlos y focalizarlos en sus problemas.	3.43	1.15	0.94
15. El participante expresa desaprobación constante sobre el horario de las sesiones. [Esto se refiere a expresiones de desaprobación después de que este asunto haya sido resuelto por los otros participantes del grupo.]	5.00*	0.00	0.94
16. El participante expresa desaprobación constante sobre el número de sesiones. [Esto se refiere a expresiones de desaprobación mucho después de que este asunto haya sido resuelto por los otros participantes del grupo.]	5.00*	0.00	0.94
17. El participante expresa desaprobación constante sobre lo que hacen juntos en las reuniones. [Esto se refiere a expresiones de desaprobación mucho después de que este asunto haya sido resuelto por los otros participantes del grupo.]	5.00*	0.00	0.94
18. El participante analiza los problemas y los trabaja por partes.	4.39	0.64	0.94
19. El participante hace un esfuerzo por alcanzar sus metas particulares.	4.63	0.75	0.94
20. El participante aporta soluciones para sus problemas específicos.	4.06	1.01	0.94
21. El participante trata de entender las cosas que hace.	4.71	0.86	0.94
22. El participante revela sentimientos que ayudan a entender los problemas.	3.55	1.29	0.94

Item	Mean	SD	Alpha if Item deleted
23. El participante habla (anima) a los demás para ayudarlos a enfocarse en sus problemas. [Para obtener una puntuación alta en este ítem, la oferta de ayuda no necesita ser recibida por el otro participante del grupo. El participante no debe ser responsabilizado por el comportamiento de otros participantes.]	3.29	1.14	0.93
24. El participante habla (anima) a los demás para ayudarlos a concretar sus problemas. [Para obtener una puntuación alta en este ítem, la oferta de ayuda no necesita ser recibida por el otro participante del grupo. El participante no debe ser responsabilizado por el comportamiento de otros participantes.]	3.16	1.16	0.93
25. El participante habla (anima) a los demás a encontrar maneras para ayudarlos a trabajar constructivamente en resolver sus problemas. [Para obtener una puntuación alta en este ítem, la oferta de ayuda no necesita ser recibida por el otro participante del grupo. El participante no debe ser responsabilizado por el comportamiento de otros participantes.]	3.18	1.14	0.93
26. El participante reta constructivamente a los demás en un esfuerzo por resolver sus problemas. [Para obtener una puntuación alta en este ítem, la oferta de ayuda no necesita ser recibida por el otro participante del grupo. El participante no debe ser responsabilizado por el comportamiento de otros participantes.]	2.75	1.40	0.94
27. El participante ayuda a los demás a alcanzar el propósito del grupo. [Para obtener una puntuación alta en este ítem, la oferta de ayuda no necesita ser recibida por el otro participante del grupo. El participante no debe ser responsabilizado por el comportamiento de otros participantes.]	3.57	1.10	0.94
Mean	3.76	0.80	0.94
Note. SD=Standard Deviation. For a copy of the GEM in Spanish, please contact the first author. * These items were originally "1" but are shown as reverse-scored "5".			

## The GEM as part of evidence-based practice in Spanish countries

The Spanish GEM may be used as part of EBGW as it incorporates the best available evidence into practice. The GEM can be used as a measurement-based approach to group work practice (Koementas-de Vos *et al.*, 2022; Macgowan, 2003, 2006b). Cultural adaptations in evidence-based practice (EBP) requires rigorous scientific work that may include not only changes that are culturally syntonic with the geographical area where the program will be implemented, but also the accurate translation of materials so they are relevant to the target population, among other changes (Elliott & Mihalic, 2004; Mejia *et al.*, 2017). Given the interest in recent years in EBP worldwide, it is important to provide the most accurate translation of materials.

In the Spanish Americas, EBP began to develop about thirty years ago (Cabrera & Pardo, 2019; Quant-Quintero & Trujillo-Lemus, 2014). The principal shift in mental health services was driven by the Caracas Declaration established in the Regional Conference for the Restructuring of Psychiatric Services in 1990 in Venezuela (Caldas de Almeida, 2013). The declaration called for a change from traditional hospital-based care to community-based mental health services that included scientific knowledge for

treatment (Caldas de Almeida, 2013). As a result, there was an increase in research production in Spanish countries. According to a study (Lillo & Martini, 2013) of articles from Spanish-speaking countries in the Web of Knowledge database, Spain produced 54% of the research and led 44% of the most influential (cited) studies. According to the same study, Spanish American countries produced 37% and led 13%. At the same time, the role of systematic reviews and meta-analysis as part of EBP was also recognized (Sánchez-Meca *et al.*, 2011).

With the growth, came challenges with incorporating best evidence into practice, which includes using reliable measures to assess and advance the helpfulness of group work. Spanish countries have the same concerns as elsewhere when it comes to EBP, including lack of time, lack of incentives, and limited knowledge to evaluate scientific quality (Arnau-Sabatés *et al.*, 2021; Badenes-Ribera *et al.*, 2017; Bonilla Campos & Badenes-Ribera, 2017; Hernández *et al.*, 2020; Horigian *et al.*, 2016). There are promising practices that can help. As noted elsewhere (Macgowan, 2008; Macgowan & Vakharia, 2016), a comprehensive approach to promoting EBP is needed at the organization level (a culture of evaluation and research mindedness), in education that provides trainings and courses in evidence-based practice, and in practice with

the development and availability of culturally appropriate, reliable, and valid measures. This paper provides a theoretical and empirically based measure of engagement for group work for Spanish speaking populations as part of EBGW. In addition, it is important for group leaders (or facilitators) to adopt a broad view, not only into the dynamics of families, but also of how a group is formed. It must consider the factors of research and practice to ensure the success of a group intervention (Macgowan & Canizares, 2023).

### Summary, limitations, and conclusion

This is the first empirical test of a measure of engagement originally developed in English, for Spanish used in Spain. The process of translation was careful and methodical, and the measure had high internal consistency with a low standard error of measurement. With the richness of the Spanish language and its variants across the world, the version developed and tested in this

paper may need further adaptation elsewhere. Furthermore, with a small sample and no additional measures available to assess how the GEM performed against other measures, the validity of the version developed in this study could not be examined. Further studies with larger samples that would allow factor analysis and the use of other measures that could serve as tests of validity, could help further empirically validate the measure, as done with the English version (Macgowan, 2006a). The GEM offers a tool for group leaders to measure and understand the connections among group members. This tool helps both leaders and members to identify and appreciate the presence and richness of these connections, thereby enhancing the overall benefits of group work. Overall, in the context of EBGW, the Spanish GEM can help advance the measurement of important connections in the group, strengthening the effectiveness of group work and their impact in improving the life of participating families in Spanish countries.

### Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of the work	Author 1, 2
Document search	Author 1, 2, 3
Data collection	Author 1, 2,
Data analysis and critical interpretation	Author 1, 2, 3
Version review and approval	Author 1, 2, 3

### Funding

The authors deeply appreciate the collaboration with Social and Educational Training and Research Group (GIFES) at the University of the Balearic Islands, Palma. The authors also thank Professor Andrés Arias Astray for helpful comments on earlier versions of the manuscript. A portion of this paper was completed while the first author was a Fulbright Scholar in Spain, a program sponsored by the U.S. Department of State and the Spanish Fulbright Commission.

### Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, and data presented in the paper are not false or manipulated.

### Bibliographic References

Allredge, C. T., Burlingame, G. M., Yang, C., & Rosendahl, J. (2021). Alliance in group therapy: A meta-analysis. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 25(1), 13-28.  
Anastasi, A. (1988). *Psychological testing* (6th ed.). Macmillan.

- Arnau-Sabatés, L., Jariot-Garcia, M., & Sala-Roca, J. (2021). Evaluation and research instruments in social pedagogy. *Journal of Research in Social Pedagogy*, *37*, 17-19.
- Badenes-Ribera, L., Frías-Navarro, D., & Bonilla-Campos, A. (2017). Un estudio exploratorio sobre el nivel de conocimiento sobre el tamaño del efecto y meta-análisis en psicólogos profesionales españoles [Effect size and meta-analysis in Spanish professional psychologists]. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *7*, 111-122.
- Bonilla Campos, A., & Badenes-Ribera, L. (2017). Barreras percibidas por los psicólogos profesionales españoles para una Práctica Basada en la Evidencia. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, *5*.
- Brave Heart, M. Y. H., Chase, J., Myers, O., Elkins, J., Skipper, B., Schmitt, C., Mootz, J., & Waldorf, V. A. (2020). Iwankapiya American Indian pilot clinical trial: Historical trauma and group interpersonal psychotherapy. *Psychotherapy*, *57*, 184-196.
- Burlingame, G. M., & Jensen, J. L. (2017). Small Group Process and Outcome Research Highlights: A 25-Year Perspective. *International Journal of Group Psychotherapy*, *67*, S194-S218.
- Cabrera, P. A., & Pardo, R. (2019). Review of evidence based clinical practice guidelines developed in Latin America and Caribbean during the last decade: An analysis of the methods for grading quality of evidence and topic prioritization. *Global Health*, *15*, 14.
- Caldas de Almeida, J. M. (2013). Mental health services development in Latin America and the Caribbean: achievements, barriers and facilitating factors. *Int Health*, *5*, 15-18.
- Chovanec, M. G. (2012). Examining Engagement of Men in a Domestic Abuse Program from Three Perspectives: An Exploratory Multimethod Study. *Social Work With Groups*, *35*, 362-378.
- Chovanec, M. G., & Roseborough, D. (2017). Examining Rates of Engagement over Time with Court-Ordered Men in a Domestic Abuse Treatment Program. *Social Work with Groups*, *40*, 350-363.
- Dyer, J., Kaufman, R., Cabrera, N., Fagan, J., & Pearson, J. (2015). *FRPN Research Measure: Fathers' Engagement (English and Spanish Versions Available)*. <https://www.frpn.org/>
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, *5*, 47-53.
- Erkut, S. (2010). Developing Multiple Language Versions of Instruments for Intercultural Research. *Child Development Perspectives*, *4*, 19-24.
- Estrada, Y., Lee, T. K., Huang, S., Tapia, M. I., Velazquez, M. R., Martinez, M. J., Pantin, H., Ocasio, M. A., Vidot, D. C., Molleda, L., Villamar, J., Stepanenko, B. A., Brown, C. H., & Prado, G. (2017). Parent-Centered Prevention of Risky Behaviors Among Hispanic Youths in Florida. *American Journal of Public Health*, *107*, 607-613.
- Gomila, M. A., Pascual, B., Amer, J., & Orte, C. (2023) Intervenciones socioeducativas familiares en entornos escolares y comunitarios. *Aula abierta*, *52*, 185-193.
- Guillén, F., & Martínez-Alvarado, J. R. (2014). Escala de compromiso deportivo: una adaptación de la Escala de Compromiso en el Trabajo de Utrecht (UWES) para ambientes deportivos. *Universitas Psychologica*, *13*.
- Hernández, C. R., Rosario-Hernández, E., & Lorenzo Ruiz, A. (2020). Propiedades Psicométricas de la Escala para una Práctica Profesional Basada en la Evidencia en una Muestra de Psicólogos Clínicos en la República Dominicana. *Revista Caribeña de Psicología*, *4*, 204-216.
- Horigian, V. E., Espinal, P. S., Alonso, E., Verdeja, R. E., Duan, R., Usaga, I. M., Perez-Lopez, A., Marin-Navarrete, R., & Feaster, D. J. (2016). Readiness and barriers to adopt evidence-based practices for substance abuse treatment in Mexico. *Salud Mental*, *39*, 77-84.
- Hulin, C. L. (1987). A Psychometric Theory of Evaluations of Item and Scale Translations - Fidelity across Languages. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *18*, 115-142.
- Jacobs, P., Estrada, Y. A., Tapia, M. I., Teran, A. M. Q., Tamayo, C. C., Garcia, M. A., Trivino, G. M. V., Pantin, H., Velazquez, M. R., Horigian, V. E., Alonso, E., & Prado, G. (2016). Familias Unidas for high risk adolescents: Study design of a cultural adaptation and randomized controlled trial of a US drug and sexual risk behavior intervention in Ecuador. *Contemporary Clinical Trials*, *47*, 244-253.
- Koementas-de Vos, M. M. W., van Dijk, M., Tiemens, B., de Jong, K., Witteman, C. L. M., & Nugter, M. A. (2022). Feedback-informed Group Treatment: A Qualitative Study of the Experiences and Needs of Patients and Therapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, *72*, 193-227.
- Levenson, J. S., & Macgowan, M. J. (2004). Engagement, denial and treatment progress among sex offenders in group therapy. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, *16*, 49-63.
- Levenson, J. S., Macgowan, M. J., Morin, J. W., & Cotter, L. P. (2009). Perceptions of sex offenders about treatment: Satisfaction and engagement in therapy. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, *21*, 35-56.
- Levin, K. G. (2006). Involuntary clients are different: Strategies for group engagement using individual relational theories in synergy with group development theories. *Groupwork*, *16*, 61-84.

- Lillo, S. n., & Martini, N. (2013). Principales Tendencias Iberoamericanas en Psicología Clínica. Un Estudio Basado en la Evidencia Científica. *Terapia Psicológica*, 31, 363-371.
- Lo Coco, G., Gullo, S., Albano, G., Brugnera, A., Flückiger, C., & Tasca, G. A. (2022). The alliance-outcome association in group interventions: A multilevel meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 90, 513-527.
- Macgowan, M. J. (1997). A measure of engagement for social group work: The Groupwork Engagement Measure (GEM). *Journal of Social Service Research*, 23, 17-37.
- Macgowan, M. J. (2000a). Evaluation of a measure of engagement for group work. *Research on Social Work Practice*, 10, 348-361.
- Macgowan, M. J. (2000b). Prefacio. In G. Burford, J. Pennell, & S. MacLeod (Eds.), *Manual para coordinadores y comunidades: Organización y práctica de la toma de decisiones de grupos familiares (Manual for Coordinators and Communities: The organization and practice of family group decision making [1995, August])*. Memorial University of Newfoundland, School of Social Work.
- Macgowan, M. J. (2003). Increasing engagement in groups: A measurement based approach. *Social Work with Groups*, 26, 5-28.
- Macgowan, M. J. (2006a). The Group Engagement Measure: A review of its conceptual and empirical properties. *Journal of Groups in Addiction and Recovery*, 1, 33-52.
- Macgowan, M. J. (2006b). Measuring and increasing engagement in substance abuse treatment groups: Advancing evidence-based group work. *Journal of Groups in Addiction and Recovery*, 1, 53-67.
- Macgowan, M. J. (2008). *A guide to evidence-based group work*. Oxford University Press.
- Macgowan, M. J. & Arias Astray, A. (2024). Trabajo en grupo basado en evidencias. En S Segado Sánchez Cabezudo & A. Arias Astray (Eds.). *Modelos de trabajo social con grupos. Nuevas perspectivas y nuevos contextos* (pp. 241-258). Aranzadi.
- Macgowan, M. J., & Cañizares, C. (2023). La formación de grupos basada en la evidencia para el trabajo con familias. In C. O. Socias, M. B. P. Barrio, & L. Sánchez-Prieto (Eds.), *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 131-151). Octaedro.
- Macgowan, M. J., & Hanbidge, A. S. (2022). Best practices in social work with groups: Foundations. In L. Rapp-McCall, K. Corcoran, & A. Roberts (Eds.), *Social Workers' Desk Reference* (4th ed., pp. 661-669). Oxford.
- Macgowan, M. J., & Levenson, J. S. (2003). Psychometrics of the Group Engagement Measure with male sex offenders. *Small Group Research*, 34, 155-169.
- Macgowan, M. J., & Newman, F. L. (2005). The factor structure of the Group Engagement Measure. *Social Work Research*, 29, 107-118.
- Macgowan, M. J., & Vakharia, S. P. (2016). Evidence based practice: Challenges and opportunities in the global context. In M. Chakrabarti, D. Sidhva, & G. Palattiyil (Eds.), *Social Work in a Global Context: Issues and Challenges* (pp. 39-56). Taylor & Francis.
- Magallares, A., Graffigna, G., Barello, S., Bonanomi, A., & Lozza, E. (2017). Spanish adaptation of the Patient Health Engagement scale (S.PHE-s) in patients with chronic diseases. *Psicothema*, 29, 408-413.
- Mañas-Rodríguez, M. Á., Alcaraz-Pardo, L., Pecino-Medina, V., & Limbert, C. (2016). Validation of the Spanish version of Soane's ISA Engagement Scale. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32, 87-93.
- Mejia, A., Leijten, P., Lachman, J. M., & Parra-Cardona, J. R. (2017). Different Strokes for Different Folks? Contrasting Approaches to Cultural Adaptation of Parenting Interventions. *Prevention Science*, 18, 630-639.
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, Á., García-Notario, A., & Contreras-Jordán, O. R. (2021). Validación de la Versión Española de la Escala de Compromiso Académico para Educación Primaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27.
- Orte, C., Pascual, B., & Sánchez-Prieto, L. (Eds.). (2023). *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* Octaedro.
- Orte, C., Oliver, J. L., Amer, J., Vives, M., & Pozo, R. (2019). Universal Prevention. Evaluation of the effects of the universal Spanish Strengthening Families Program in elementary schools and high schools (SFP-U 11-14) *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 19-30.
- Plasse, B. R. (2000). Components of engagement: Women in a psychoeducational parenting skills group in substance abuse treatment. *Social Work with Groups*, 22, 33-50.
- Prado, G., Pantin, H., Schwartz, S. J., Lupei, N. S., & Szapocznik, J. (2006). Predictors of engagement and retention into a parent-centered, ecodevelopmental HIV preventive intervention for Hispanic adolescents and their families. *Journal of Pediatric Psychology*, 31, 874-890.
- Quant-Quintero, D. M., & Trujillo-Lemus, S. (2014). Psicología clínica basada en la evidencia y su impacto en la formación profesional, la investigación y la práctica clínica. *Revista Costarricense de Psicología*, 33, 123-136.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *Span J Psychol*, 19, E86.

- Riera i Romaní, J. (2011) Las familias y sus relaciones con la escuela y la sociedad frente al reto educativo, hoy. *Educación Social*, 49, 11-24.
- Sánchez-Meca, J., Marín-Martínez, F., & López-López, J. A. (2011). Meta-análisis e Intervención Psicosocial Basada en la Evidencia [Meta-analysis and Evidence-Based Psychosocial Intervention]. *Psychosocial Intervention*, 20, 95-107.
- Sireci, S. G., Yang, Y. W., Harter, J., & Ehrlich, E. J. (2006). Evaluating guidelines for test adaptations - A methodological analysis of translation quality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 557-567.
- Tapia, M. I., Schwartz, S. J., Prado, G., Lopez, B., & Pantin, H. (2006). Parent-centered intervention: A practical approach for preventing drug abuse in Hispanic adolescents. *Research on Social Work Practice*, 16, 146-165.
- Tetley, A., Jinks, M., Huband, N., & Howells, K. (2011). A systematic review of measures of therapeutic engagement in psychosocial and psychological treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 67, 927-941.
- Torío López, S. (2017). How to educate? Are we doing it well? Contributing to the on going debate in the literature about the Optimum parental educational style. *Journal of Research in Social Pedagogy*, (29), 9-17.
- Waites, C., Macgowan, M. J., Pennell, J., Carlton-LaNey, I., & Weil, M. (2004). Increasing the cultural responsiveness of Family Group Conferencing. *Social Work*, 49, 291-300.
- Wood, P., Moenne, G., Arteaga, C., Larraechea, R., Dosal, F., José Del Solar, M., Klempau, R., de Aguirre, J., Becerra, M., & Besio, C. (2018). *Medición 2018 Engagement*. Equipo Circular HR Fundación Chile.

### HOW TO CITE THE ARTICLE

Macgowan, M. J., Tapia, M. I. & Cañizares, C. (2025). Preliminary test of a Spanish version of the group engagement measure to advance evidence based practice in groups. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 91-102. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.05

### AUTHOR'S ADDRESS

**Mark J. Macgowan.** Professor, School of Social Work & Associate Dean, Robert Stempel College of Public Health & Social Work, Florida International University, 11200 SW 8<sup>th</sup> Street, AHC5-513, Miami, FL 33199 Email: Macgowan@fiu.edu

**Maria Isabel Tapia.** Senior Research Associate, School of Nursing and Health Studies, University of Miami, 5030 Brunson Drive, Suite 440D, Coral Gables, Florida 33146. Email: m.tapia1@med.miami.edu

**Catalina Cañizares.** Postdoctoral Researcher, Department of Applied Psychology, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University, 246 Greene Street, 8th Floor, New York, NY 10003. Email: cc9082@nyu.edu

## ACADEMIC PROFILE

### MARK J. MACGOWAN

<https://orcid.org/0000-0002-8505-5515>

Professor Mark Macgowan is Associate Dean of Academic Affairs and Professor of Social Work at Florida International University in Miami. His teaching, research, and practice focuses on evidence-based group work and improving psychosocial response to mass casualty events. His books include "Guide to Evidence-Based Group Work," "Group Work Research" (both Oxford University Press), "Evidence-Based Group Work in Community Settings" and "IASWG Standards for Social Work with Groups" (both Taylor & Francis) and co-editor of the upcoming "International Handbook on Social Work with Groups" (Routledge Press). Professor Macgowan has led research projects related to psychosocial response to mass casualty events. He has received international recognition, including two Fulbright awards to the University of Edinburgh in Scotland and at the University of Murcia, Spain.

### MARIA ISABEL TAPIA

<https://orcid.org/0000-0002-0566-9497>

Dr. Tapia is a licensed professional psychotherapist with over 25 years of experience of conducting research studies at the University of Miami and private practice with clients. She has dedicated her career to the prevention and treatment of adolescent substance use, behavioral problems, sexual risk behaviors and mental health with Hispanic families. In her role as a senior researcher and clinical expert of evidence-based practices, she has trained and supervised agencies and therapists in the U.S., Latin America, and Europe. She has participated in groundbreaking, NIH-funded behavioral clinical trials, and has authored several articles and book chapters in minority HIV, drug abuse, mental health, and LGBTQ+ issues taking into consideration the cultural context and functioning of the Hispanic family. She was the recipient of a fellowship grant from The Center of Human Rights & Social Justice, to conduct research with the Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender population.

### CATALINA CAÑIZARES

<https://orcid.org/0000-0002-6854-5205>

Dr. Catalina Cañizares is a postdoctoral researcher at New York University specializing in adolescent mental health and suicide prevention. Her research combines data science and prevention science, focusing on developing machine learning algorithms to predict suicide attempts and advancing culturally tailored interventions. She is actively working on projects, including testing machine learning models across national datasets and evaluating evidence based programs for Latin American adolescents. Dr. Cañizares aims to enhance early suicide risk identification and inform evidence-based mental health policies for Spanish speakers.

## El rol de las personas facilitadoras en la efectividad de los programas parentales basados en evidencias

### The role of facilitators in the effectiveness of evidence-based parenting programs

### O papel das pessoas facilitadoras na eficácia dos programas parentais baseados em evidências

Miriam del Mar CRUZ-SOSA\*  <https://orcid.org/0000-0001-9331-249X>

Juan Carlos MARTÍN-QUINTANA\*\*  <https://orcid.org/0000-0001-7283-1952>

Adriana ÁLAMO-MUÑOZ\*  <https://orcid.org/0000-0002-4747-1243>

Graziano PELLEGRINO\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-0566-6085>

\*Universidad de La Laguna y \*\*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de recepción: 16.VIII.2024

Fecha de revisión: 23.IX.2024

Fecha de aceptación: 20.XI.2024

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Miriam del Mar Cruz-Sosa: Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: [mcruzsos@ull.edu.es](mailto:mcruzsos@ull.edu.es)

#### PALABRAS CLAVE:

Educación parental;  
implementación de  
programas;  
programas basados  
en evidencias;  
parentalidad positiva;  
adolescencia.

**RESUMEN:** Uno de los aspectos fundamentales a analizar cuando se evalúa la efectividad de los programas de educación parental, basados en evidencias, es el papel de la persona facilitadora en el proceso de implementación y la consecución de objetivos. Este artículo analiza la importancia del rol de las personas facilitadoras en la efectividad del programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo, aplicado en centros de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias. La investigación incluye a 372 madres de alumnado adolescente participantes en el programa, con una media de edad de 42,52 años. Se midió el impacto de las características de la persona facilitadora en los cambios que el programa produjo en las competencias parentales, en las estrategias positivas de resolución de conflictos familiares, en el clima social y familiar y en la supervisión parental. Teniendo en cuenta que las personas facilitadoras partían con la misma formación para la implementación del programa, los resultados indican que la satisfacción de la persona facilitadora con el programa es la variable que más repercute en la mejora de las competencias parentales. Por su parte, la menor experiencia docente repercutió positivamente en la mejora de la convivencia familiar. Finalmente, en lo que respecta al proceso de implementación, el que una única persona facilitadora imparta el programa influye tanto en las competencias parentales como en el uso de estrategias

	<p>positivas de resolución de conflicto. Como se ha podido evidenciar, la efectividad del programa no depende únicamente de su contenido, sino también de la calidad de la implementación. La satisfacción de la persona facilitadora, junto con la capacitación y apoyo adecuados, favorece la generación de cambios objetivos de mejora en el ejercicio del rol parental de las participantes. Asimismo, es esencial considerar el perfil de las personas facilitadoras, incluyendo su experiencia docente, y los aspectos organizativos del programa para asegurar la mayor efectividad de este.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Parent education; program implementation; evidence-based programmes; positive parenting; adolescence.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> One of the key aspects to consider when evaluating the effectiveness of evidence-based parenting education programmes is the role of the facilitator in the implementation process and the achievement of objectives. This article examines the importance of the facilitator's role in the effectiveness of the "Living Adolescence in the Family" programme, adapted to the educational context, implemented in centres of Obligatory Secondary Education in the Autonomous Community of the Canary Islands. The research involved 372 mothers of adolescent students participating in the programme, with an average age of 42,52 years. The study measured the impact of facilitator characteristics on the changes the programme produced in parenting competencies, positive strategies for resolving family conflicts, social and family climate, and parental supervision. Given that the facilitators started with the same training for programme implementation, the results indicate that facilitator satisfaction with the programme is the variable that most significantly impacts the improvement of parenting competencies. Additionally, less teaching experience had a positive effect on improving family relationships. Finally, regarding the implementation process, having a single facilitator deliver the programme influenced both parenting competencies and the use of positive conflict resolution strategies. As evidenced, the programme's effectiveness depends not only on its content but also on the quality of its implementation. Facilitator satisfaction, along with appropriate training and support, promotes tangible improvements in participants' parenting roles. It is also essential to consider the facilitators' profile, including their teaching experience, and the organisational aspects of the programme to ensure its maximum effectiveness.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Educação dos pais; implementação do programa; programas baseados em evidências; parentalidade positiva; adolescência.</p>	<p><b>RESUMO:</b> Um dos aspectos fundamentais a ser analisado ao avaliar a eficácia dos programas de educação parental, baseados em evidências, é o papel do facilitador no processo de implementação e na obtenção dos objetivos. Este artigo analisa a importância do papel dos facilitadores na eficácia do programa "Viver a Adolescência em Família", adaptado ao contexto educacional, aplicado nos centros de ensino secundário obrigatório da Comunidade Autónoma das Canárias. A pesquisa inclui 372 mães de alunos adolescentes que participaram do programa, com uma média de idade de 42,52 anos. O impacto das características do facilitador nos resultados do programa foi medido em termos de competências parentais, estratégias positivas de resolução de conflitos familiares, clima social e familiar e supervisão parental. Considerando que os facilitadores tiveram a mesma formação para a implementação do programa, os resultados indicam que a satisfação do facilitador com o programa é a variável que mais impacta na melhoria das competências parentais. Por outro lado, menor experiência docente teve um impacto positivo na melhoria da convivência familiar. Finalmente, em relação ao processo de implementação, o fato de um único facilitador ministrar o programa influencia tanto nas competências parentais quanto no uso de estratégias positivas de resolução de conflitos. Como se pôde evidenciar, a eficácia do programa não depende apenas do seu conteúdo, mas também da qualidade da implementação. A satisfação do facilitador, juntamente com a formação e o apoio adequados, favorece a geração de mudanças objetivas na melhoria do exercício do papel parental dos participantes. Além disso, é essencial considerar o perfil dos facilitadores, incluindo sua experiência docente, e os aspectos organizacionais do programa para garantir a maior eficácia possível.</p>

## Introducción

La educación parental es una herramienta de intervención psicoeducativa dirigida a todo tipo de familias, enfocada en la prevención y promoción del bienestar familiar; en la mejora de su funcionamiento y en ofrecer apoyo en situaciones vitales difíciles (Rodrigo *et al.*, 2010a). A lo largo del tiempo, se han desarrollado diferentes programas para abordar estas

necesidades. Los de primera generación se centraron en mejorar las prácticas educativas de las figuras parentales, creando un entorno de apoyo y estimulación al desarrollo infantil a través de visitas domiciliarias (Martín *et al.*, 2009). Los de segunda generación se enfocaron en mejorar la interacción entre las figuras parentales y sus hijos e hijas, promoviendo el apego positivo, la sensibilidad parental, y enseñando estrategias para manejar sus comportamientos. Estas

intervenciones comenzaron a realizarse en grupos, destacando los beneficios del apoyo social (Martín *et al.*, *op. cit.*). Los de tercera generación, vigentes en la actualidad, buscan mejorar el funcionamiento familiar como un sistema integral, abordando múltiples áreas como la alfabetización parental, la relación de pareja, la co-parentalidad, y la participación familiar en la escuela desde una perspectiva sistémica (Martín *et al.*, *op.cit.*).

En el marco de estos últimos, para la intervención grupal se puede hacer uso de diferentes metodologías. Existen metodologías más académicas, basadas en la transmisión de contenidos sobre cómo deberían ser las figuras parentales y metodologías más técnicas basadas en la enseñanza de técnicas de modificación de conducta que esperan promover mayores sentimientos de eficacia parental. Sin embargo, se ha demostrado que una metodología experiencial, basada en la reflexión de situaciones de la vida cotidiana, es más efectiva para generar cambios reales en las figuras parentales (Álvarez *et al.*, 2016; Cruz-Sosa, 2024; Rodríguez, 2015). Se trata de un proceso dividido en dos fases: la impersonal y la personal. En la primera, se introducen los contenidos de la sesión a desarrollar, dándole sentido y significación, y se realiza un análisis de las diferentes formas de actuar ante situaciones de la vida cotidiana. En la segunda, se toma conciencia de la forma de actuar de cada participante ante estas situaciones; se analizan las consecuencias de estas en la unidad familiar y se promueven objetivos personales de cambio (Rodrigo *et al.*, 2010a).

Esta metodología también puede ser empleada para el trabajo con adolescentes, complementando la intervención con las figuras parentales. Requiere una serie de ajustes que faciliten la participación activa y el desarrollo adecuado del proceso metodológico. Álamo-Muñoz *et al.* (2022) destacan la importancia de adaptar el proceso para que se adapte a esta etapa evolutiva. Es fundamental que durante la observación de alternativas se incluyan ejemplos claros de cómo actuar en situaciones específicas. En la explicitud de la forma de actuar, se recomienda mantener el anonimato para asegurar una autoexpresión genuina por parte de los y las adolescentes. Asimismo, dado que la capacidad de abstracción en esta etapa puede ser limitada, es útil exponerles a situaciones reales que desencadenen conductas y sentimientos específicos. Esto facilita la reflexión sobre las formas de actuar de manera realista, ya que les permite comprender mejor las situaciones y sus propias respuestas a ellas. Para el análisis de consecuencias, es esencial ilustrar los resultados concretos de ciertas acciones para ayudarles a comprender las repercusiones reales de sus comportamientos, facilitando una reflexión

más profunda y objetiva. Y, cuando se trata de la formulación de objetivos personales de cambio se requiere un proceso más guiado para evitar expectativas poco realistas y sentimientos de frustración.

Cuando se trata de esta metodología, el rol de la persona facilitadora es crucial en el impacto de la intervención (Álvarez *et al.*, 2016). Sus funciones más relevantes son: organizar los espacios y los materiales para la sesión grupal, fomentar la participación creando las condiciones para un buen clima grupal, centrar el tema, sugerir y proponer estrategias para la dinámica de las sesiones e ir sintetizando los avances del grupo. Además, es necesario que tenga en cuenta los tres planos de la intervención grupal. El primero, relacionado con la actividad en sí, tratando de garantizar la fidelidad del programa. El segundo, asociado al clima emocional de las personas participantes, respondiendo de forma adecuada a sus estados emocionales. El tercero, relacionado con la participación, puesto que debe fomentar que todas las personas participantes intervengan haciendo uso de técnicas grupales para conseguirlo (Pascualini *et al.*, 2021).

Para garantizar que la persona facilitadora sea capaz de abordar estos tres planos y asegurar una implementación exitosa existen dos componentes cruciales: la capacitación inicial y el apoyo continuo (Durlak y DuPre, 2008; Jeong *et al.*, 2021; Skoog-Hoffman *et al.*, 2020). La formación inicial y continuada de estos profesionales es esencial para garantizar que la implementación se realice con fidelidad a los modelos originales y que se logren los resultados esperados (Almeida *et al.*, 2022) desde prácticas y enfoques actualizados especialmente en contextos de evolución continua y donde se debe garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes (González-Caparrós y Bas-Peña, 2024). Esta capacitación debe llevarse a cabo a través de un aprendizaje activo ya que la formación teórica, aunque relevante, no es suficiente por sí sola (Akin *et al.*, 2014) teniendo especial importancia la formación en estrategias de autorregulación de los/las profesionales de la intervención (Mazzucchelli y Ralph, 2019). Las formas activas de aprendizaje son fundamentales, ya que les permiten desarrollar nuevas habilidades de manera efectiva y adaptarlas a sus contextos específicos. Además, estas oportunidades les ayudan a transformar sus estrategias de intervención, en lugar de simplemente añadir nuevas estrategias sobre las antiguas, lo que es esencial según la teoría del aprendizaje de adultos (Skoog-Hoffman *et al.*, 2020). En este sentido, es necesario presentar la estructura clara de una práctica modelo, que se puede introducir a través

del uso de videos simulados o de juegos de roles para facilitar su transferencia (Akin *et al.*, 2014).

En el caso de que la persona facilitadora deba implementar un programa con metodología experiencial, será necesario incluir en el proceso de capacitación la toma de conciencia de la fase a la que pertenece cada actividad. Esto permitirá que la persona facilitadora sea capaz de mantener al grupo en la esfera impersonal durante la observación de alternativas o con un rol de coescucha, desde el respeto y sin incurrir en juicios de valor, durante la explicitud de la forma de actuar. Del mismo modo, es importante que se trabajen diferentes estrategias para la gestión grupal ya que la persona facilitadora deberá promover la participación de todos/as los/las componentes del grupo; generar un clima de confianza y fomentar el establecimiento de un vínculo que facilite la constitución del grupo como una red de apoyo para sus integrantes; gestionar los conflictos de manera que no afecten a este clima positivo; y realizar acciones para mantener a las personas participantes, asegurando su adherencia al programa y la estabilidad del grupo (Rodrigo *et al.*, 2010a). Por su parte, a la hora de abordar la intervención con los hijos e hijas adolescentes, cobra especial relevancia que las personas facilitadoras adopten una postura cercana y horizontal, participando activamente en las actividades y demostrando flexibilidad. Este rol incluye reforzar las habilidades y capacidades de las personas participantes sin juzgar o penalizar sus comportamientos, promoviendo un ambiente de aprendizaje compartido. Además, se debe fomentar la negociación y la búsqueda de consensos en lugar de imponer criterios, mediar en la resolución de conflictos y gestionar las emociones del grupo, sin recurrir a un control disciplinario estricto. Por último, la capacidad de adaptarse a las necesidades de las y los adolescentes y gestionar dinámicas de grupo de manera efectiva son habilidades esenciales que deben dominar para crear un ambiente de aprendizaje seguro y constructivo (Álamo-Muñoz, 2024).

En cuanto al apoyo durante la implementación, este debe ser intenso y continuo para asegurar el éxito del programa. Una estrategia que promueve cambios positivos en las actitudes y en los resultados de las personas dinamizadoras es la de mentoría (Fixsen *et al.*, 2005). Se trata de contar con una persona que pueda reforzar las actuaciones adecuadas y responder a las dudas que se vayan presentando durante el proceso de implementación.

Por todo ello, es crucial contar con una infraestructura adecuada que incluya esta asistencia técnica y los materiales necesarios para entender lo que se persigue con las diferentes

actividades, así como con la metodología a emplear (Akin *et al.*, 2014). Asimismo, se ha comprobado que las personas facilitadoras valoran favorablemente el disponer de un tiempo adecuado para el aprendizaje; que la formación sea impartida por personal experimentado y la posibilidad de crear redes de apoyo de pares que se mantengan durante la intervención (Flay *et al.*, 2005). Estas consideraciones son importantes ya que se ha comprobado que la satisfacción de las personas facilitadoras se relaciona con la calidad de la entrega puesto que esta influye en su motivación y su adherencia a este (Álamo-Muñoz, 2024; Cruz-Sosa, 2024; Durlak y DuPre, 2008).

## Justificación y objetivos

Un programa basado en evidencias es una intervención respaldada por resultados científicos sólidos, que ha demostrado su efectividad mediante investigaciones rigurosas y replicables. Estos programas se sustentan en datos empíricos y metodologías validadas, garantizando su eficacia en contextos específicos. Para ser considerado como tal, un programa debe cumplir ciertos criterios, como una base teórica clara, una descripción detallada de su contenido y organización, y procedimientos específicos que aseguren su correcta implementación (Flay *et al.*, 2005; Skoog-Hoffman *et al.*, 2020; Slavin, 2017). Un ejemplo de programa grupal para la formación de padres y madres, basado en evidencias, que se fundamenta en la metodología experiencial es “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo *et al.*, 2010b). Se trata de un programa de educación parental, desde el enfoque de la Parentalidad Positiva, cuyo objetivo principal es promover las competencias parentales y la mejora de la convivencia familiar en unidades familiares con hijas e hijos adolescentes en situación de riesgo de abandono escolar temprano. Consta de una sesión inicial para la conformación del grupo y 20 sesiones de contenidos, cada una de 90 minutos, repartidas en cinco módulos. Cada módulo aborda diferentes temáticas orientadas a la mejora del rol parental, siendo especialmente relevante los módulos cuatro y cinco que promueven la continuidad escolar.

La intervención se desarrolla en el contexto escolar siendo el profesorado del centro educativo de forma voluntaria, quien lo implementa pues esto garantiza un fortalecimiento de la relación y el vínculo positivo entre el profesorado y las familias (Sanders *et al.*, 2021). Atendiendo a los criterios de programas basados en evidencias, para la implementación se organizan dos jornadas de

Formación de Formadores teórico-prácticas de 12 horas cada una. La primera aborda el enfoque de la Parentalidad Positiva; el diseño y los contenidos del programa, aspectos sobre sus condiciones de implementación y el cronograma de intervención y evaluación; las características de la metodología; dinámicas de grupos y el diseño de evaluación. La segunda profundiza en las barreras y fortalezas de la implementación a la vez que se refuerzan los contenidos pendientes de desarrollar hasta la finalización del programa.

Teniendo en cuenta que todo el personal facilitador formó parte del proceso formativo, con este estudio se pretende conocer la influencia que tiene la persona facilitadora en la mejora de competencias parentales, de estrategias positivas de resolución de conflictos familiares, del clima social y familiar y de supervisión parental de las participantes.

## Metodología

### Diseño y participantes

Se trata de un estudio empírico mediante el desarrollo de un diseño cuasiexperimental

(Fernández-García *et al.*, 2014), pues la intervención se llevó a cabo en un entorno real y partiendo de las características de las personas participantes. Por este motivo, la muestra se definió por condiciones o características concretas y, por tanto, no fue seleccionada al azar o de forma aleatoria (Chacón y López, 2008).

Las personas participantes en este estudio son madres de hijos e hijas adolescentes participantes en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo *et al.*, 2010b) (n=372). Cuentan con una media de edad de 42.52 años (18-61;  $\sigma=6.25$ ); tienen una media de 2.25 hijos/as (1-9;  $\sigma=1.03$ ) y son residentes en zonas urbanas (75.2%). Por otro lado, conforman unidades familiares de tipología biparental (63.2%); tienen un nivel educativo de Estudios Primarios o Graduado Escolar (59.3%) y su situación laboral es de desempleo (52.1%) (Tabla 1).

El profesorado informante (N=512; 80.5% mujeres) con una media de edad de 44.16 años (31-62;  $\sigma=7.01$ ), tenía la función de tutor/a u orientador/a (62,9%; 26,7%), una media de 15.05 años de experiencia docente y 7.57 de docencia en el centro.

**Tabla 1: Datos sociodemográficos de las madres (n = 372)**

Ítems		$\bar{X}(\sigma)/\%$
Edad		42.52(6.25)
Tipología Familiar	Biparental	63.2
	Monoparental	28.1
	Reconstituida	8.7
Número Hijos e hijas	N.º de hijos e hijas	2.25(1.03)
	De 1 a 3 hijos/as	89.5
	De 4 a 8 hijos/as	10.5
Lugar Residencia	Urbana	75.2
	Rural	24.8
Nivel Educativo	Estudios Primarios/Graduado Escolar	59.3
	Formación Profesional de Grado Medio o de Grado Superior	21.3
	Bachillerato	10.6
	Universitarios	8.8
Situación Laboral	Desempleada	52.1
	Cobrando prestación por pensión o jubilación	3.2
	Empleada	40.7
	Autónoma	4.1

## Instrumentos

Para el desarrollo de este estudio, por un lado, se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos del profesorado facilitador del programa el cual fue cumplimentado al inicio de la intervención por la persona responsable de su desarrollo e incluye cuestiones como el sexo, la edad y los años de experiencia como docente.

Por otro lado, las madres participantes en la intervención cumplieron, a modo de autoinforme tanto al inicio como al final de la intervención, la Escala de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Cruz-Sosa, 2024), el Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (García, 2008); la Escala de Clima Social y Familiar (Marchena *et al.*, 2014 adaptado de Moos, 1974) y la Escala de Supervisión Parental (Cruz-Sosa, 2024 adaptado de Stattin y Kerr, 2000). A excepción del Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (García, 2008) y de la Escala Clima Social y Familiar (Marchena *et al.*, 2014 adaptado de Moos, 1974), el resto de instrumentos han sido validados con la muestra que compone este estudio, utilizando para ello los siguientes estadísticos: Chi-Cuadrado ( $X^2$ ) sobre los grados de libertad ( $CMIN/DF$ ); el cambio en Chi-Cuadrado ( $X^2$ ) entre los modelos alternativos ( $CFI$ ); el Tucker Lewis Índice ( $TLI$ ) y el error cuadrático medio de aproximación ( $RMSEA$ ), tomando como índice de fiabilidad el Omega de McDonald ( $\omega$ ).

En primer lugar, el instrumento de Percepción de las Competencias Parentales (versión madres) (Cruz-Sosa, 2024) es una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nunca, 2 Casi nunca, 3 Pocas veces, 4 Algunas veces, 5 Muchas veces y 6 Siempre) que presenta índices de ajuste óptimos ( $RMSEA=.057$ ;  $CFI=.957$ ;  $TLI=.927$ ;  $SRMR=.030$ ), siendo su fiabilidad global adecuada ( $\omega=.93$ ). A partir de sus 23 ítems, explora cinco dimensiones con fiabilidad óptima: Competencia de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $\omega=.85$ ), Competencia de Búsqueda de Apoyo Formal ( $\omega=.81$ ), Competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas ( $\omega=.74$ ), Competencia de Búsqueda de Apoyo Informal ( $\omega=.70$ ) y Competencia de Participación e Integración Comunitaria ( $\omega=.64$ ).

En segundo lugar, el Cuestionario Situacional de Estrategias y Metas de Resolución de Conflictos Familiares (García, 2008) ha sido utilizado únicamente en la versión para padres y madres y valora la participación de la familia en situaciones cotidianas conflictivas derivadas de la relación filio-parental que afectan emocionalmente a figuras parentales e hijos/as, al tiempo que mide las estrategias de resolución de conflictos

empleadas. Entre sus opciones de respuesta se valora: el grado de participación de la familia en las situaciones conflictivas con respuesta dicotómica (1 Sí, 2 No); la evaluación de las atribuciones causales del conflicto y el análisis de las estrategias de resolución de conflicto empleadas con una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta (1 Nunca, 2 Pocas veces, 3 Algunas veces, 4 A menudo, 5 Muchas veces y 6 Siempre). Las estrategias de resolución del conflicto que mide son: Producir Cambios Positivos en la Relación; Disminución de la Tensión Emocional del Conflicto; Ignorar el Conflicto; Negociación; Afirmación de Poder; Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma y Manejo de las Emociones Negativas. Cuenta con una alta fiabilidad total ( $\alpha=.91$ ), y en los elementos que la componen: atribuciones ( $\alpha=.81$ ), estrategias ( $\alpha=.89$ ) y estilos de resolución de conflictos ( $\alpha=.78$ ).

En tercer lugar, el instrumento Clima Social y Familiar (Marchena *et al.*, 2014 adaptado de Moos, 1974) es una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Totalmente en desacuerdo, 2 Poco de acuerdo, 3 Algo de acuerdo, 4 De acuerdo, 5 Bastante de acuerdo y 6 Totalmente de acuerdo) que muestra un buen ajuste ( $RMSEA=.069$ ;  $CFI=.96$ ;  $TLI=.95$  y residuo cuadrático medio ponderado  $-WRMR=-1.6$ ) y altos índices de fiabilidad total ( $\omega=.96$ ) y en las dimensiones que explora a partir de sus 24 ítems: Clima Conflictivo en la Familia ( $\omega=.89$ ), Clima de Apoyo y Unión ( $\omega=.90$ ), Dificultad para Expresar Sentimientos y Opiniones ( $\omega=.81$ ) y Clima Violento en la Familia ( $\omega=.69$ ). Mide la percepción del clima social y familiar en el hogar y/o unidad familiar.

En cuarto lugar, el instrumento de Supervisión Parental (Cruz-Sosa, 2024 adaptado de Stattin y Keer, 2000) es una escala tipo Likert de 6 puntos (1 Nunca, 2 Casi nunca, 3 Pocas veces, 4 Algunas veces, 5 Muchas veces y 6 Siempre) cuyo modelo muestra un buen ajuste ( $RMSEA=.042$ ;  $90\%.026-.058$ ;  $CFI=.995$ ;  $TLI=.989$  y  $SRMR=.021$ ) y una adecuada fiabilidad en la escala global ( $\omega=.93$ ) y en las dimensiones que explora: Supervisión Educativa ( $\omega=.89$ ), Control ( $\omega=.82$ ) y Apertura ( $\omega=.77$ ). A partir de sus 11 ítems, permite medir la percepción del ejercicio de la supervisión parental.

El último lugar, el instrumento Diario de Seguimiento es de utilidad para poder evaluar la implementación del programa siendo informado por la persona facilitadora al finalizar cada sesión. Sus respuestas se clasifican en tres categorías: abierta, cerrada con valor numérico y de escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta (0. Totalmente en desacuerdo, 1. Poco de acuerdo, 2. Algo de acuerdo, 3. De acuerdo, 4. Bastante de acuerdo, 5. Totalmente de acuerdo). Tiene como objetivo recabar información cualitativa sobre el desarrollo de las sesiones que lo componen y se documentan

aspectos como las modificaciones realizadas en las actividades, anécdotas relevantes que surgen con las personas participantes, la eficacia de diversas actividades y las razones que fundamentan estas valoraciones, así como sugerencias de mejora para la actualización del programa en futuras ediciones (Orte *et al.*, 2014). La información cuantitativa comprende: el número de participantes por sesión, la duración de cada una y el horario. Con la escala tipo Likert, la persona facilitadora evalúa su satisfacción respecto a: la claridad de la introducción, la alineación de los objetivos de la sesión con los del módulo, la coherencia y suficiencia de las actividades para alcanzar los objetivos, la adecuación de los recursos, la claridad en las orientaciones y la estimación del tiempo necesario.

### Procedimiento

El personal responsable de este estudio contactó con la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias con el fin de implementar el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo *et al.*, 2010b) en los centros de Educación Secundaria Obligatoria del conjunto territorial de la Comunidad Autónoma de Canarias, España. Tras su aprobación por resolución oficial y, de forma previa al inicio de la intervención, este mismo personal desarrolló una formación de 12h con el profesorado facilitador de la intervención e informante de los instrumentos de evaluación donde se abordaron cuestiones del desarrollo y evaluación del programa incluyendo los instrumentos incluidos en este estudio. Este mismo profesorado se encargó del proceso de cumplimentación y envío de los instrumentos de evaluación por correo postal al personal investigador el cual vació y analizó las respuestas.

Este estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna [CEIBA2023-3340].

### Análisis de datos

Este estudio empleó un análisis de regresión lineal múltiple utilizando el método de paso a paso con el software estadístico SPSS v26. Se consideraron como variables dependientes las dimensiones o factores de los instrumentos evaluados en el postest, mientras que, en el primer paso de cada regresión, se incluyeron las mismas dimensiones estandarizadas medidas en el pretest, con el objetivo de identificar mejoras positivas derivadas de la intervención. En el segundo paso, se añadieron variables relacionadas con el perfil

sociodemográfico de la persona facilitadora, como la edad y los años de experiencia docente, así como detalles de la implementación del programa, incluyendo el número de personas facilitadoras. En el tercer paso, se consideraron variables de adherencia al programa basadas en la satisfacción general de las personas facilitadoras con el programa y su implementación.

Para interpretar los modelos de regresión, se verificó el cumplimiento de los supuestos estadísticos para prevenir errores tipo I y tipo II, considerando los criterios de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad (Tabachnick y Fidell, 2007). La validación de la linealidad, normalidad y homocedasticidad se llevó a cabo mediante el análisis de gráficos y diagramas de dispersión de residuos. La no-colinealidad se evaluó utilizando el Factor de Inflación de la Varianza (*VIF*) y el Índice de Condición. La independencia de los residuos fue determinada a través del estadístico de Durbin-Watson (Tabachnick y Fidell, 2007;), donde un valor cercano a 2 (entre 1.5 y 2.5) indica independencia.

La multicolinealidad se identificó cuando el *VIF* superaba el valor de 10, aunque se considera que este indicador por sí solo puede ser insuficiente (Alin, 2010; Alauddin y Nghiem, 2010; O'Brien, 2007;). Para un diagnóstico más preciso, se utilizó el Índice de Condición, considerándose débil cuando el índice es cercano a 10 y de moderada a fuerte cuando supera 30. Se concluyó que una multicolinealidad significativa ocurre cuando el Índice de Condición es mayor de 30 y al menos dos variables presentan una proporción de varianza mayor a 0.5 en componentes con alto índice de condición (Alin, 2010, Belsley *et al.*, 2004; Tabachnick y Fidell, 2007; Woolston, 2012).

### Resultados

Atendiendo a los resultados obtenidos, se ha identificado como predictores de las mejoras en las competencias parentales, del clima social y familiar y de las estrategias positivas de resolución de conflictos familiares, variables relacionadas con las características de las personas dinamizadoras de la implementación, así como con su satisfacción con el programa.

En primer lugar, en el análisis de predicción de estas variables sobre la mejora de las Competencias Parentales de las madres, se han obtenido resultados significativos (Tabla 2) para las competencias de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas ( $F_{(5,106)} = 9.58; p < .001$ ) explicando un 27.9% ( $R^2 = .279$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 24.4% ( $R^2 = .244$ )

de la varianza. La mejora de esta competencia se predice por la satisfacción de la persona dinamizadora con el programa ( $rs^2 = .18$ ).

De otro modo, se han obtenido resultados significativos para la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia ( $F_{(4,107)} = 12.96$ ;  $p < .001$ ) explicando un 30.1% ( $R^2 = .301$ ) de la varianza. De forma concreta, el desempeño previo de la prueba explicó un 22.9% ( $R^2 = .229$ ) de la varianza. La mejora de esta competencia se predice

por tener una sola persona facilitadora de la intervención ( $rs^2 = -.234$ ).

Al mismo tiempo, se obtuvieron resultados significativos para la competencia parental de Participación e Integración Comunitaria ( $F_{(5,113)} = 5.47$ ;  $p < .001$ ) explicando un 15.9% ( $R^2 = .159$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 11% ( $R^2 = .11$ ) de la varianza. Esta competencia se predice por la menor satisfacción de la persona dinamizadora con el programa ( $rs^2 = -.221$ ).

**Tabla 2. Modelos de regresión para predecir las mejoras en las competencias parentales según las características de las personas dinamizadoras**

Variables por modelos	Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas			Desarrollo Personal y Resiliencia			Participación e Integración Comunitaria		
	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	B	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\beta$	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>		.244***	.251***		.229***	.236***		.110***	.118***
Medida pretest	.501***			.486***			.343***		
<b>Modelo 2</b>		.251	.027		.301**	.09**		.116	.028
Medida pretest	.522***			.436***			.320***		
Número personas dinamizadoras	-.06			-.237**			.151		
Edad persona dinamizadora	-.014			-.255			.115		
Años de experiencia docente	-.144			.086			-.071		
<b>Modelo 3</b>		.279*	.034*		.305	.010		.159*	.049*
Medida pretest	.499***			-.438***			.313***		
Número personas dinamizadoras	-.055			-.235**			.152		
Edad persona dinamizadora	.131			-.175			-.059		
Años de experiencia docente	-.313			-.006			.120		
Satisfacción con el programa	.204*			.109			-.241*		

Nota: \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

En segundo lugar, en el análisis de predicción de las variables sobre las características de las personas facilitadoras que favorecen la mejora del Clima Social y Familiar se han obtenido resultados significativos (Tabla 3). Concretamente, estos resultados se han obtenido para Clima de

Apoyo y Unión ( $F_{(4,115)} = 9.21$ ;  $p < .001$ ) explicando un 21.6% ( $R^2 = .216$ ) de la varianza. Específicamente, el desempeño previo de la prueba explicó un 18% ( $R^2 = .18$ ) de la varianza. La mejora de este clima se predice por el menor número de años de experiencia docente ( $rs^2 = -.175$ ).

**Tabla 3. Modelos de regresión para predecir las mejoras en el clima social y familiar según las características de las personas dinamizadoras**

Variables por modelos	Clima de Apoyo y Unión		
	B	Adj.R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$
<b>Modelo 1</b>		.180***	.186***
Medida pretest	.432***		

Variables por modelos	Clima de Apoyo y Unión		
	B	Adj.R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
<b>Modelo 2</b>		.216*	.056*
Medida pretest	.425***		
Número personas dinamizadoras	-.037		
Edad persona dinamizadora	.143		
Años de experiencia docente	-.351*		
<b>Modelo 3</b>		.209	.000
Medida pretest	.425***		
Número personas dinamizadoras	-.037		
Edad persona dinamizadora	.143		
Años de experiencia docente	-.351*		
Satisfacción con el programa	.000		
Nota: ***p < .001; **p < .01; *p < .05			

En tercer lugar, en el análisis de predicción de las variables acerca de las características de las personas facilitadoras sobre la mejora de las Estrategias de Resolución de Conflictos Familiares, se han obtenido resultados significativos únicamente, en Hacer Ver su Postura y Sentido

de la Norma ( $F_{(4,109)} = 14.22$ ;  $p < .001$ ) explicando un 31,9% ( $R^2 = .319$ ) de la varianza. El desempeño previo de la prueba explicó un 27,5% ( $R^2 = .275$ ) de la varianza. La mejora de esta estrategia se predice por tener una sola persona facilitadora de la intervención ( $rs^2 = -.176$ ) (Tabla 4).

**Tabla 4. Modelos de regresión para predecir las mejoras en las estrategias positivas de resolución de conflictos familiares según las características de las personas dinamizadoras**

Variables por modelos	Hacer Ver Postura y Sentido Norma		
	B	Adj.R <sup>2</sup>	.R <sup>2</sup>
<b>Modelo 1</b>		.269***	.275***
Medida pretest	.525***		
<b>Modelo 2</b>		.319*	.068*
Medida pretest	.501***		
Número personas dinamizadoras	-.179*		
Edad persona dinamizadora	-.137		
Años de experiencia docente	-.067		
<b>Modelo 3</b>		.316	.004
Medida pretest	.505***		
Número personas dinamizadoras	-.179*		
Edad persona dinamizadora	-.185		
Años de experiencia docente	-.012		
Satisfacción con el programa	-.067		
Nota: ***p < .001; **p < .01; *p < .05			

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue conocer la influencia que tiene la persona facilitadora en la mejora de las competencias parentales, de las estrategias de resolución de conflictos familiares, del clima social y familiar y de la supervisión parental, por la participación en el programa “Vivir la Adolescencia en Familia” adaptado al contexto educativo (Rodrigo *et al.*, 2010b). Los resultados indican que, atendiendo a características personales de las personas facilitadoras, únicamente los años de experiencia docente son determinantes en la mejora de la convivencia familiar. Específicamente, el menor número de años de experiencia docente predice los cambios positivos en el Clima de Apoyo y Unión de las familias participantes. Se trata del aumento de la presencia de un clima caracterizado por la confianza, la comunicación asertiva, las relaciones positivas y el apoyo entre las personas de la unidad familiar, especialmente ante situaciones difíciles o problemáticas. Estos resultados se contraponen a los de otras investigaciones en las que se ha demostrado que la mayor experiencia favorece los cambios positivos en las figuras parentales puesto que están más capacitados para ofrecer orientación a las familias (Rodríguez, 2015; Triana y Rodrigo, 2010) y tiene mayores destrezas en la gestión de grupos e implementación del programa (Klimes-Dougan *et al.*, 2009) favoreciendo la adecuada ejecución de las funciones como formador/a y, en consecuencia, estableciendo relaciones positivas entre formador/a-familia (Orte *et al.*, 2014) que pueden promover la adherencia de las personas participantes y su proceso de cambios objetivos de mejora. Sin embargo, como ya se ha señalado, todas las personas facilitadoras recibieron una formación que les preparó para la ejecución del programa y su efectividad (Torío *et al.*, 2016), por tanto, al tratarse de profesorado empleando la metodología experiencial, una menor experiencia docente puede favorecer la adopción de un rol más cercano y horizontal que promueve las relaciones de confianza con las familias, lo que podría estar detrás de este resultado. A este respecto, Ainsworth y Oldfield (2019) encontró que el ciclo del desempeño de la profesión docente se caracterizaba por un alta motivación y mayor activismo en el profesorado que llevaba menos años desempeñando su profesión, por lo que este hallazgo contribuiría a explicar la mayor cercanía a las familias.

Por otra parte, la satisfacción de la persona dinamizadora con el programa es otra de las variables que contribuye significativamente en

los cambios positivos producidos por este. Esta se relaciona estrechamente con la calidad de la entrega (Álvarez *et al.*, 2020; Durlak y DuPre, 2008) y contribuye a la adherencia de las personas participantes al mismo (Breitenstein *et al.*, 2010). En otras investigaciones de evaluación de programas de intervención familiar se ha comprobado que la satisfacción de los/las profesionales influye en la efectividad de estos (Carr, 2019; Frey *et al.*, 2022; Gafni-Lachter y Ben-Sasson, 2022; Jeong *et al.*, 2021). Hay que destacar que la mayor satisfacción de la persona facilitadora se relaciona con los cambios positivos en la competencia de Colaboración Educativa y Promoción de Actividades Deportivas. Esta competencia hace referencia a la involucración por parte de las familias en la vida académica de sus hijos e hijas, así como en el fomento de la realización de actividades deportivas (Martín *et al.*, 2015). La satisfacción del profesorado con el programa y el proceso de implementación que está llevando a cabo, unido al fortalecimiento de su vínculo con las familias participantes podría ser la causa de este mayor acercamiento de estas familias al centro educativo (Cruz-Sosa, 2024). En contraposición a esto, la menor satisfacción de estas personas se asocia a los cambios positivos en la Participación e Integración Comunitaria. Se trata de una competencia que promueve la presencia de las familias de forma activa en su comunidad. La falta de satisfacción del profesorado con el programa puede haberle incitado a buscar otras acciones comunitarias complementarias a este que hayan favorecido la promoción de esta competencia.

Por último, aunque no es una característica de las personas facilitadoras, es importante conocer como los aspectos organizativos de la implementación relacionadas con estas, influyen en los cambios producidos por el programa. De esta forma, el que una sola persona facilitadora se encargue de la intervención influye en las mejoras de la competencia parental de Desarrollo Personal y Resiliencia y en el aumento del uso de la estrategia positiva de resolución de conflictos familiares, Hacer Ver su Postura y Sentido de la Norma. Esto contrasta con lo señalado por otros investigadores en estudios similares, quienes enfatizan la relevancia de una implementación realizada por un equipo profesional. Según estos estudios, el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo entre profesionales durante las sesiones proporcionan beneficios sustanciales para alcanzar los resultados esperados (Akin *et al.*, 2014). Sin embargo, en el contexto educativo, la falta de espacios de coordinación puede dificultar la implementación del programa y la vinculación

del profesorado con las familias participantes, lo que repercute negativamente en su efectividad (Álamo-Muñoz, 2024).

Por su parte, este estudio presenta limitaciones propias del proceso de implementación de este tipo de intervenciones en el contexto educativo como la falta de control directo sobre el desarrollo del programa que puede afectar a su fidelidad; el proceso de selección de participantes pues se prioriza en la selección de familias más involucradas en el centro, lo que reduce la diversidad de la muestra y limita los resultados; la falta de grupos focales para obtener información detallada de las personas facilitadoras y la ausencia de medidas objetivas de fidelidad y la recogida de datos sobre asistencia y deserción en los grupos de participantes.

En conclusión, para optimizar los objetivos de un programa de educación parental grupal, implementados en el contexto educativo, y asegurar un impacto positivo en las personas

participantes, es esencial considerar el perfil de las personas facilitadoras, incluyendo su experiencia docente. Además, el número de facilitadores y facilitadoras involucradas en la implementación del programa debe ser cuidadosamente planificado. La satisfacción de las personas facilitadoras es otro aspecto crucial, debiendo atenderse a factores como la introducción de las sesiones, el número y diseño de las actividades, la gestión del tiempo, la provisión de recursos adecuados y la entrega de orientaciones claras y suficientes para el desarrollo de las sesiones (Almeida *et al.*, 2008). Finalmente, se recomienda acompañar el programa con un proceso formativo que les facilite la adquisición de habilidades necesarias para una implementación efectiva de este tipo de intervenciones. Futuras investigaciones deberían explorar cómo la formación y el apoyo técnico influyen en el desempeño de las personas facilitadoras y, consecuentemente, en la efectividad del programa.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2, 3, 4
Búsqueda documental	Autor 1, 2, 3, 4
Recogida de datos	Autor 1, 2
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3, 4

## Financiación

Trabajo cofinanciado por la Agencia Canaria de Investigación, Innovación y Sociedad de la Información de la Consejería de Economía, Conocimiento y Empleo y por el Fondo Social Europeo (FSE) Programa Operativo Integrado de Canarias 2014-2020, Eje 3 Tema Prioritario 74 (85%).

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Ainsworth, S. y Oldfield, J. (2019). The influence of support for early career teachers on their decision to remain in the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128. doi: 10.1016/j.tate.2019.03.003
- Akin, B. A., Mariscal, S. E., Bass, L., Burgess McArthur, V., Bhattarai, J. y Bruns, K. (2014). Implementation of an evidence-based intervention to reduce long-term foster care: Practitioner perceptions of key challenges and supports. *Children and Youth Services Review*, 46, 285-293. doi: 10.1016/j.chilyouth.2014.09.006

- Álamo-Muñoz, A. (2024). Evaluación del programa de desarrollo personal “Creciendo juntos” para abordar el riesgo de abandono escolar temprano. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/37736>
- Álamo-Muñoz, A., Martín Quintana, J. C. y Cruz-Sosa, M. d. (2022). Programa “Creciendo Juntos”: Promoción de Relaciones Positivas para el Alumnado. *Human Review*, 11(Monográfico), 1-14. doi: 10.37467/revhuman.v11.3923
- Alauddin, M. y Nghiem, H. S. (2010). Do instructional attributes pose multicollinearity problems? An empirical exploration. *Economic Analysis & Policy*, 40(3), 351-361. doi: 10.1016/S0313-5926(10)50034-1
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Computational Statistics*, 2(3), 370-374. doi: 10.1002/wics.84
- Almeida, A., Alarcão, M., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., Abreu-Lima, I. y Ribeiro dos Santos, M. (2008). Avaliação da satisfação e eficácia do programa de formação parental [Manuscrito não publicado]. Portugal.
- Almeida, A., Cruz, O. y Canário, A. C. (2022). Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet. European Family Support Network (EurofamNet): [https://eurofamnet.eu/sites/default/files/toolbox/academic-outputs/WG3\\_EurofamNetPositionEvaluationStrategies.pdf](https://eurofamnet.eu/sites/default/files/toolbox/academic-outputs/WG3_EurofamNetPositionEvaluationStrategies.pdf)
- Álvarez, M., Byrne, S. y Rodrigo, M. J. (2020). Patterns of individual change and program satisfaction in a positive parenting program for parents at psychosocial risk. *Child & Family Social Work*, 230-239. doi: 10.1111/cfs.12678
- Álvarez, M., Rodrigo, M. J., y Byrne, S. (2016). What Implementation Components Predict Positive Outcomes in a Parenting Program? *Research on Social Work Practice*, 28(2), 173-187. doi: 10.1177/1049731516640903
- Belsley, D. A., Kuh, E. y Welsch, R. E. (2004). *Regression Diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity*. John Wiley & Sons, Inc.
- Breitenstein, S. M., Fogg, L., Garvey, C., Hill, C., Resnick, B. y Gross, D. (2010). Measuring implementation fidelity in a community-based parenting intervention. *Nursing Research*, 59, 158-165. doi: 10.1097/NNR.0b013e3181dbb2e2
- Carr, A. (2019). Couple therapy, family therapy and systemic interventions for adult-focused problems: The current evidence base. *Journal of Family Therapy*, 41(4), 492-536. doi: 10.1111/1467-6427.12225
- Chacón, S. y López, J. (2008). Diseños evaluativos de intervención alta. En M. T. Anguera, S. Chacón y A. Blanco (Eds.), *Evaluación de programas sociales y sanitarios: un abordaje metodológico* (pp. 219-240). Síntesis.
- Cruz-Sosa, M. (2024). Eficacia de la Educación Parental Grupal en la Prevención del Riesgo de Abandono Escolar Temprano del Alumnado de Secundaria: Adaptación del Programa “Vivir la Adolescencia en Familia” en el Contexto Educativo. [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/38501>
- Durlak, J. A. y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Fernández-García, P., Vallejo, G., Livacic-Rojas, P. y Tuero, E. (2014). Validez Estructurada para una investigación cuasi-experimental de calidad. Se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasi-experimentales. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 756-771. doi: 10.6018/analesps.30.2.166911
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature* Dean L. Fixsen. National Implementation Research Network, University of South Florida. <https://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf>
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., González Castro, F., Gottfredson, D., Kellam, S.,... Ji, P. (2005). Standards of evidence: criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science: the official journal of the Society for Prevention Research*, 6(3), 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
- Frey, L., Hunt, Q., Russon, J. y Diamond, G. (2022). Review of family-based treatments from 2010 to 2019 for suicidal ideation and behavior. *Journal of Marital and Family Therapy*, 48(1), 104-119. doi: /10.1111/jmft.12568
- Gafni-Lachter, L. y Ben-Sasson, A. (2022). Promoting Family-Centered Care: A Provider Training Effectiveness Study. *The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association*, 76(3), 7603205120. doi: 10.5014/ajot.2022.044891
- García, M. (2008). Relaciones padres-hijos y resolución de conflictos en la adolescencia [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. <https://portalciencia.ull.es/documentos/5e3170302999523690ffdf3>
- González-Caparrós, A. y Bas-Peña, E. (2024). Formación continua sobre infancia en situación vulnerable: necesidades y preferencias en profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 281-297. doi: 10.7179/PSRI\_2024.45
- Jeong, J., Franchett, E. E., Ramos de Oliveira, C. V., Rehmani, K. y Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. doi: 10.1371/journal.pmed.1003602
- Klimes-Dougan, B., August, G. J., Lee, C. Y. S., Realmuto, G. M., Bloomquist, M. L., Horowitz, J. L. y Eisenberg, T. L. (2009). Practitioner and site characteristics that relate to fidelity of implementation: The Early Risers prevention

- program in a going-to-scale intervention trial. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 467. doi: 10.1037/a0014623
- Marchena, R., Martín, J. C., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Resumen ejecutivo: Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Martín, J. C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación parental y competencias parentales para prevenir el abandono escolar temprano. *Bordón*, 67(4), 73-92. doi: 10.13042/Bordon.2015.67402
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 121-133. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1132-05592009000200004
- Mazzucchelli, TG y Ralph, A. (2019). Self-Regulation Approach to Training Child and Family Practitioners. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 129-145. doi: 10.1007/s10567-019-00284-2
- Moos, R. H. (1974). *Family Environment Scale*. CA: Consulting Psychologists Press.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690. doi: 10.1007/s11135-006-9018-6
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B. y Vaqué, C. (2014). La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182. doi: 10.7179/PSRI\_2014.24.07
- Pasqualini, J. C., Martins, F. R., y Euzebios Filho, A. (2021). Kurt Lewin's group dynamics: Propositions, context, and critique. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 26(2), 161-173. doi: 10.22491/1678-4669.20210016
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010a). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Rodrigo, M. J., Martín, J. C., Máiquez, M. L., Álvarez, M., Byrne, S., González, A., Guerra, M., Montesdeoca, M. A. y Rodríguez, B. (2010b). *Vivir la Adolescencia en Familia. Programa de Apoyo Psicoeducativo para Promover la Convivencia Familiar*. Junta de Comunidades de Castilla La-Mancha, Consejería de Salud y Bienestar Social.
- Rodríguez, E. (2015). *Evaluación del programa de educación parental "Vivir la Adolescencia en Familia" en contextos de riesgo psicosocial* [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137727
- Sanders, M. R., Healy, K. L., Hodges, J. y Kirby, G. (2021). Delivering evidence-based parenting support in educational settings. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(2), 205-220. doi: 10.1017/jgc.2021.21
- Skoog-Hoffman, A., Ackerman, C., Boyle, A., Schwartz, H., Williams, B., Jagers, R.,... Weissberg, R. P. (2020). *Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. CASEL. https://casel.org/11\_casel-program-criteria-rationale/
- Slavin, R. E. (2017). Evidence-Based Reform in Education. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(3), 178-184. doi: 10.1080/10824669.2017.1334560
- Stattin, H. y Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085. doi: 10.1111/1467-8624.00210
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Pearson Education, Inc.
- Torío, S., Fernández, C. M. e Inda, M. d. I. M. (2016). Evaluación de un programa experiencial de educación parental: la perspectiva de los educadores como agentes de cambio. *Aula Abierta*, 44(1), 31-37. doi: 10.1016/j.aula.2015.05.001
- Triana, B. y Rodrigo, M. J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En E. Arranz Freijo y A. Oliva Delgado (Coords.), *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 121-142). Pirámide.
- Woolston, A. S. (2012). Working with collinearity in epidemiology: Development of collinearity diagnostics, identifying latent constructs in exploratory research and dealing with perfectly collinear variables in regression [Tesis de Doctorado, Universidad de Leeds]. https://etheses.whiterose.ac.uk/2951/

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Cruz-Sosa, M., Martín-Quintana, J. C., Álamo-Muñoz, A. y Pellegrino, G. (2025). El rol de las personas facilitadoras en la efectividad de los programas parentales basados en evidencias. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 103-117. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.06

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Miriam del Mar Cruz-Sosa.** Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: mcruzsos@ull.edu.es

**Juan Carlos Martín-Quintana.** C/ Santa Juana de Arco, 1. C.P. 35004. Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas. E-mail: juancarlos.martin@ulpgc.es

**Adriana Álamo-Muñoz.** Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. C/ Pedro Zerolo, s/n. Edificio Central. Apartado 456. C.P. 38200. San Cristóbal de La Laguna. S/C de Tenerife. E-mail: aalamomu@ull.edu.es

**Graziano Pellegrino.** C/ Santa Juana de Arco, 1. C.P. 35004. Las Palmas de Gran Canaria. Las Palmas. E-mail: graziano.pellegrino@ulpgc.es

## PERFIL ACADÉMICO

### MIRIAM DEL MAR CRUZ-SOSA

<https://orcid.org/0000-0001-9331-249X>

Personal Docente e Investigador en Formación Predoctoral de la Universidad de La Laguna (ULL) y Doctora en Psicología, en la línea de investigación de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria de la ULL. Sus áreas de interés científica y principales publicaciones se centran en: Parentalidad Positiva, Competencias Parentales, Programas de Educación Parental y Programas grupales de Desarrollo Positivo de los adolescentes ambos basados en evidencia y Continuidad Escolar.

### JUAN CARLOS MARTÍN-QUINTANA

<https://orcid.org/0000-0001-7283-1952>

Profesor Titular de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Experto del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España y de la Federación Española de Municipios y Provincias en Parentalidad Positiva. Ha colaborado en el diseño, implementación y evaluación de programas de educación parental basados en evidencias. Tiene publicaciones internacionales y nacionales sobre la efectividad de estos programas, evaluación de las familias en situación de riesgo psicosocial, competencias parentales, ocio digital en familia y Parentalidad Positiva.

### ADRIANA ÁLAMO-MUÑOZ

<https://orcid.org/0000-0002-4747-1243>

Personal Docente e Investigador en Formación Post-Doctoral de la Universidad de La Laguna (ULL) y Doctora en Psicología, en la línea de investigación de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria de la ULL. Su investigación y principales publicaciones giran en torno al Desarrollo Positivo de la Adolescencia; Programas grupales de Desarrollo Positivo de la Adolescencia basados en evidencias; Continuidad escolar; Parentalidad Positiva y Programas de Educación Parental basados en evidencia.

**GRAZIANO PELLEGRINO**

<https://orcid.org/0000-0002-0566-6085>

Personal Docente e Investigador en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Doctor en Psicología, en la línea de investigación de Intervención y Mediación Familiar, Social y Comunitaria por la Universidad de La Laguna y por la Universidad de Turín. Su trabajo de investigación se centra en la promoción de la Parentalidad Positiva, en la intervención familiar en el contexto penitenciario y en la implementación de programas de educación parental basados en evidencias. Su trayectoria académica y profesional refleja un compromiso en la intervención con niños, niñas y adolescentes, familias y colectivos socialmente vulnerables.



**Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales**  
**Reflective practice in professional training: adapting evidence-based programmes to local contexts**  
**Prática reflexiva na formação de profissionais: adequação de programas baseados em evidências em contextos locais**

Alícia BORREGO-TARRAGÓ  <https://orcid.org/0000-0001-5589-5073>

Lucía GONZÁLEZ-PASARÍN  <https://orcid.org/0000-0001-9080-8043>

Laura SEGARRA-AYLLÓN  <https://orcid.org/0009-0005-6338-9257>

M. Àngels BALSELLS  <https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

Universidad de Lleida

Fecha de recepción: 18.VII.2024

Fecha de revisión: 29.IX.2024

Fecha de aceptación: 05.XI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Lucía González-Pasarín: Universitat de Lleida, Departamento de Ciencias de la Educación, Avda. de l'Estudi General, 4, Lleida 25001, España. E-mail: [lucia.gonzalez@udl.cat](mailto:lucia.gonzalez@udl.cat)

**PALABRAS CLAVE:**

Investigación participativa;  
práctica basada en la evidencia;  
formación de profesionales;  
práctica reflexiva.

**RESUMEN:** La formación de los y las profesionales<sup>1</sup> de servicios sociales es una pieza clave para la incorporación y consolidación de buenas prácticas en parentalidad positiva. Pero la implementación de los programas basados en evidencia plantea también la necesidad de adaptarlos a los contextos de aplicación, así como la incorporación de ajustes en la propia organización de los servicios. La investigación internacional está mostrando avances para lograr un ajuste entre las exigencias científicas y la realidad profesional en la implementación de los programas de apoyo familiar.

Este artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a la implementación y evaluación del "Programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias en situación de riesgo" por parte de los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida.

El objetivo del artículo fue analizar si la práctica reflexiva como una metodología formativa de los profesionales contribuye no solo a la adquisición de competencias para llevar a cabo la metodología del Programa, sino también a realizar las adaptaciones necesarias del Programa con las garantías científicas y promover los cambios en la organización del servicio.

Se empleó una metodología participativa basada en la práctica reflexiva. Los participantes de la investigación fueron un total de 60 profesionales. La recogida de información se realizó con un diario de campo y un diario de seguimiento, analizado mediante análisis de contenido.

	<p>Los resultados mostraron que la práctica reflexiva fue una estrategia válida para la formación de las profesionales que implementan un Programa basado en la evidencia; y para establecer un diálogo iterativo entre investigadores, responsables institucionales y profesionales de la práctica, posibilitando tanto la adaptación del Programa al contexto como de la organización de los Servicios.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b> Participatory research; evidence-based practice; professional training; reflective practice.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> The training of professionals from social services is a key component for incorporating and consolidating best practices in positive parenting. However, implementing evidence-based programmes also requires adapting them to specific application contexts and making adjustments within the service organisation itself. International research is showing progress in achieving a balance between scientific requirements and professional realities in the implementation of family support programmes.</p> <p>This article presents the results of research aimed at the implementation and evaluation of the “Comprehensive Care Programme for Children, Adolescents, and Families at Risk” by the social services of the Lleida City Council.</p> <p>The aim of the article was to analyse whether reflective practice, as a training methodology for professionals, contributes not only to acquiring the competencies needed to carry out the Programme’s methodology, but also to making the necessary adaptations to the Programme with scientific rigor, as well as promoting changes within the organisation of the service.</p> <p>A participatory methodology based on reflective practice was employed. The research participants included a total of 60 professionals. Information was collected through a field journal and a monitoring diary, which were analysed using content analysis.</p> <p>The results showed that reflective practice was a valid strategy for training professionals implementing an evidence-based Programme; it also facilitated an iterative dialogue between researchers, institutional leaders, and practitioners, enabling both the adaptation of the Programme to the specific context and to the organisation of the Services.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Pesquisa participativa; prática baseada em evidências; formação de profissionais; prática reflexiva.</p>	<p><b>RESUMO:</b> A formação dos profissionais de serviços sociais é uma peça fundamental para a incorporação e consolidação de boas práticas em parentalidade positiva. No entanto, a implementação de programas baseados em evidências também exige adaptá-los aos contextos de aplicação, bem como realizar ajustes na própria organização dos serviços. A pesquisa internacional vem mostrando avanços para alcançar um equilíbrio entre as exigências científicas e a realidade profissional na implementação de programas de apoio familiar.</p> <p>Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa direcionada à implementação e avaliação do “Programa de Atenção Integral a Crianças, Adolescentes e Famílias em Situação de Risco” pelos serviços sociais da Câmara Municipal de Lleida.</p> <p>O objetivo do artigo foi analisar se a prática reflexiva, como uma metodologia formativa para os profissionais, contribui não apenas para a aquisição de competências para realizar a metodologia do Programa, mas também para as adaptações necessárias do Programa com rigor científico e para promover mudanças na organização do serviço.</p> <p>Utilizou-se uma metodologia participativa baseada na prática reflexiva. Os participantes da pesquisa foram um total de 60 profissionais. A coleta de informações foi realizada com um diário de campo e um diário de acompanhamento, analisados por meio de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a prática reflexiva foi uma estratégia válida para a formação dos profissionais que implementam um Programa baseado em evidências; além disso, permitiu estabelecer um diálogo iterativo entre pesquisadores, gestores institucionais e profissionais da prática, possibilitando tanto a adaptação do Programa ao contexto quanto à organização dos Serviços.</p>

## Introducción

La intervención socioeducativa con familias en situación de riesgo representa un desafío científico, social y profesional impulsado desde la aprobación de la Recomendación 19 del Comité de ministros del Consejo de Europa sobre Políticas de Apoyo a la Parentalidad (2006). Esta recomendación define la parentalidad positiva, como “el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen

el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p. 3). A partir de esta recomendación han surgido nuevas formas de intervención con las familias, adoptando un enfoque ecológico, inclusivo y participativo (Balsells *et al.*, 2019).

Atender a las familias desde esta nueva perspectiva conlleva varios desafíos como abordar una amplia variedad de situaciones familiares que ponen en riesgo el bienestar del niño o de la niña, asumir que todas las familias poseen capacidades que pueden ser potenciadas, diversificar las acciones según las necesidades específicas de las

familias, y proporcionar recursos y apoyos para fortalecer sus capacidades (Rodrigo, *et al.*, 2010). Además, el enfoque de la parentalidad positiva también enfatiza la necesidad de fortalecer la participación y la implicación activa de madres, padres, hijas e hijos a lo largo de todo el proceso de intervención; de acuerdo con Lacharité *et al.* (2021) el enfoque participativo conlleva su protagonismo en la comprensión de su propio ejercicio de la parentalidad, en las decisiones sobre el plan de trabajo familiar, las acciones desarrolladas y en la valoración de las acciones y decisiones. Todo ello demanda acciones en la organización de los servicios desde este enfoque; en la implementación de prácticas y programas basados en la evidencia científica; y en la adquisición de competencias interprofesionales para aplicar estas prácticas y programas.

Rodrigo *et al.* (2015) han encontrado que la organización de los servicios de apoyo familiar debe reunir características como la proximidad y accesibilidad, la flexibilidad horaria para ajustarse a las necesidades de las familias o la adaptabilidad cultural y la adecuación de los espacios para asegurar confidencialidad y respeto. A su vez, la conformación de equipos interdisciplinarios, la planificación temporal de las intervenciones y la coordinación y articulación de recursos son buenas prácticas para considerar en el apoyo familiar (Balsells *et al.*, 2022).

De acuerdo con los estándares de calidad definidos por la Red Europea de Apoyo Familiar (EurofamNet por sus siglas en inglés, <https://eurofamnet.eu/>) (Özdemir *et al.*, en prensa), la implementación de programas basados en evidencia científica en el ámbito de la parentalidad positiva implica una estrategia sistematizada y bien estructurada. Estos programas se desarrollan sobre una base teórica sólida y están diseñados para ser replicables y efectivos, con contenidos detallados y procedimientos claros, que deben estar recogidos en un protocolo o manual. Su objetivo es ofrecer intervenciones capacitadoras que sean pertinentes, accesibles y ajustables a las diversas necesidades y contextos de las familias (Rodrigo *et al.*, 2023).

La implementación de estos programas requiere también el balance adecuado entre fidelidad y flexibilidad. La fidelidad en la implementación del programa significa respetar los fundamentos teóricos y metodológicos del programa. Y la flexibilidad consiste en adaptar el programa a las características específicas del entorno local y de las familias participantes, siempre que sea necesario y no implique la modificación de los elementos centrales del programa. Para ello, es necesario que en el manual

se recoja que elementos deben ser estrictamente respetados para mantener los estándares de calidad en el diseño del programa y que aseguran su eficacia, y cuáles pueden ser adaptados sin comprometer dichos aspectos (Barrera *et al.*, 2017; Rodrigo *et al.*, 2023). Asimismo, la formación continua y el apoyo a los y las profesionales son elementos que aseguran la aplicación adecuada de las técnicas y enfoques del programa. Por último, la implementación debe contar con el apoyo de toda la ecología, tanto institucional como comunitaria. Este es un elemento a su vez esencial para la sostenibilidad del programa (Fixsen *et al.*, 2005; Gottfredson *et al.*, 2015).

Respecto a la evaluación del proceso de implementación, EurofamNet ha propuesto un enfoque metodológico plural para conseguir el ajuste entre las exigencias científicas en la evaluación y la realidad política y profesional en la selección de las estrategias de evaluación de los programas de apoyo familiar (Almeida *et al.*, 2022; European Family Support Network, 2020). Esto conlleva considerar tanto los criterios de la práctica profesional como los científicos y, por tanto, seleccionar estrategias científicamente rigurosas y sensibles y ajustadas al contexto (Almeida *et al.*, 2022; Fives *et al.*, 2017). En consecuencia, la evaluación de la implementación debe incluir tanto la evaluación de procesos como la de resultados, ya que ambos permiten identificar áreas de mejora y ajustar las intervenciones para responder a las necesidades cambiantes de las familias y los contextos locales. Los resultados de estas evaluaciones proporcionan una guía a investigadores, profesionales, responsables políticos y agentes institucionales para la innovación y la mejora continua de los servicios de apoyo familiar (Rodrigo *et al.*, 2023).

En España, los servicios y programas de atención y apoyo a las familias se desarrollan a través de equipos interdisciplinarios que incluyen profesionales de la psicología, el trabajo social, la educación social, la pedagogía y la medicina (Pascual *et al.*, 2019). Estos equipos requieren competencias interprofesionales, que superen la perspectiva disciplinaria más tradicional. La investigación está avanzando en el análisis de estas competencias en el marco del apoyo familiar. Son ejemplos la guía de competencias interprofesionales (Rodrigo *et al.*, 2021), donde se clasifican las competencias y microcompetencias de los y las profesionales referentes a las características del servicio y de la cultura organizacional; el proceso de trabajo con las familias; y, la implementación de prácticas y programas basados en la evidencia. Y, el catálogo de habilidades profesionales (Mešl

*et al.*, 2023), donde se enfatizan las cualidades de precisión, empatía, calidez y autenticidad en los profesionales como elementos asociados con una mayor satisfacción de las familias y, en menor medida, con resultados positivos. Además, las habilidades técnicas esenciales que deben tener los y las profesionales incluyen empoderar y capacitar a las familias, así como habilidades de comunicación efectivas, que reducen la resistencia de padres y madres y promueven cambios reales. También se destacan la planificación, toma de decisiones, resolución de problemas, flexibilidad y adaptación a las necesidades de las familias, colaboración con otros servicios y gestión del tiempo. Igualmente, el conocimiento específico necesario abarca, entre otros, la comprensión del contexto familiar, igualdad y diversidad. La adquisición y desarrollo de estas competencias requieren la formación de los y las profesionales. Además, como ya se ha mencionado, la calidad en la implementación depende de una formación adecuada y una capacitación continua de los y las profesionales dirigida a garantizar la calidad de la implementación. En este sentido, la labor de las y los profesionales tiene un papel central en los programas basados en la evidencia (Hidalgo *et al.*, 2023).

La práctica reflexiva es una estrategia formativa adecuada ya que implica reconocer que los y las profesionales realizan una construcción personal de los conocimientos y enfoques de intervención, los cuales guían y orientan sus actuaciones en el trabajo con las familias (Canavan *et al.*, 2016). Así, dado que la práctica profesional se construye con base en el conocimiento explícito e implícito teórico previo y el adquirido progresivamente en el ejercicio profesional (Jiménez *et al.*, 2020), la práctica reflexiva permite la discusión constante entre los nuevos conocimientos y los propios procesos y prácticas. Esta visión de la formación conlleva ofrecer a los y las profesionales de atención familiar los recursos y formación necesarios, fomentar una cultura de evaluación y promover la innovación en los servicios. Esta formación parte del relato de las experiencias, que alimentan la comprensión de las situaciones. Una práctica compleja que no es solo cuestión de palabras, conocimientos o habilidades, sino de comprensión de las situaciones que surgen de la experiencia, de la escucha y la reflexividad compartida (Lüthi y Zuntini, 2021). Se puede afirmar que la formación de los y las profesionales a través de la práctica reflexiva es adecuada para la adquisición de las competencias necesarias para trabajar desde el enfoque de la parentalidad positiva. Sin embargo, como se ha visto, el enfoque también requiere otros cambios en la organización

de los propios servicios o en la adaptación de programas basados en evidencias a la realidad de estos. Esto nos lleva a plantearnos interrogantes como: ¿Qué aporta la práctica reflexiva a la implementación de un programa basado en la evidencia? Además de la adquisición de las competencias profesionales para llevar a cabo la implementación, ¿puede facilitar otros cambios en la aplicación del enfoque de la parentalidad?

## Justificación y objetivos

La respuesta a estos interrogantes se articula desde la investigación participativa y basada en la práctica reflexiva realizada con los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida para implementar el "Programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias en situación de riesgo" (Balsells *et al.*, 2024). El Programa ha sido formulado de acuerdo con los ocho estándares de calidad definidos por la Red Europea de Apoyo a la Familia (EurofamNet): Modelo teórico definido, Objetivos claramente establecidos, Manual protocolizado, Basado en evidencias, Desarrollo apropiado indicado a las edades y características de los niños y adolescentes, así como a las habilidades de los padres y madres, Adaptable a necesidades, características y expectativas del grupo, Participativo, Orientado al desarrollo de competencias y habilidades (Bernedo *et al.*, 2023; Özdemir *et al.*, en prensa).

Es un programa psicoeducativo que tiene el objetivo de mejorar las respuestas a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA); desde un trabajo eminentemente participativo que involucra a todos los miembros de la familia para construir una visión compartida de la ecología de la parentalidad de cada NNA. También de forma participativa se pacta un plan de trabajo que incluye la complementariedad entre lo grupal y comunitario, con lo individualizado y familiar, con apoyos adecuados a las necesidades de las familias para que puedan desarrollar sus tareas y responsabilidades parentales. El Programa cuenta con un enfoque comunitario y de corresponsabilidad social, con cooperación de la familia, espacios interinstitucionales y recursos universales. La finalidad del ciclo es que tanto los padres y las madres como los hijos y las hijas puedan reflexionar juntos sobre las necesidades de los NNA, acordando con el o la profesional referente las acciones convenientes y los objetivos a alcanzar en cada momento.

Cada encuentro con la familia se concibe como un diálogo en el que el o la profesional adopta una postura de explorador de la realidad familiar.

De acuerdo con una metodología experiencial y basada en preguntas abiertas que ayudan a la reflexión sobre el propio modelo, cada familia

identifica las fortalezas, así como los déficits relativos al desarrollo y a la atención de cada una de las necesidades (Balsells *et al.*, 2023).

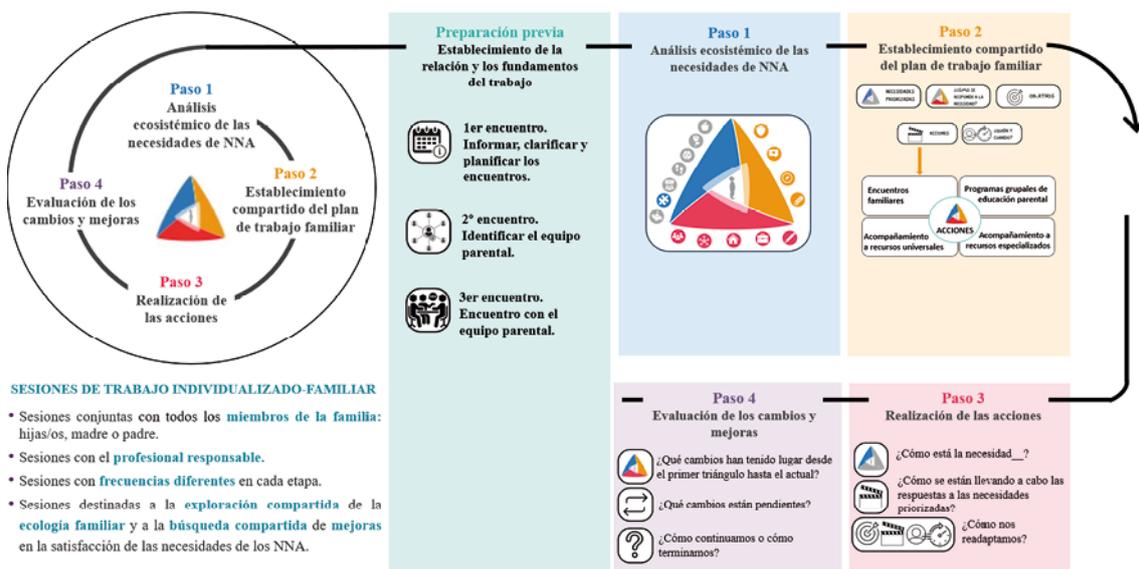


Figura 1. Ciclo del Triángulo de la Parentalidad Positiva (Triángulo P+). Fuente: elaboración propia.

Los objetivos de esta investigación fueron:

- Analizar las adaptaciones de un programa basado en evidencias durante un proceso de practica reflexiva.
- Identificar fortalezas y limitaciones para la aplicación de la metodología del Programa de intervención familiar.
- Observar los cambios en la organización del servicio surgidos durante un proceso sostenido de práctica reflexiva.

## Metodología

### Diseño

Dentro de la ciencia de la implementación, se utilizó una metodología cualitativa y participativa, orientada a la mejora y basada en la práctica reflexiva. La práctica reflexiva es una estrategia formativa que implica un proceso cíclico de analizar, reflexionar y construir (Urrea-Monclús *et al.*, 2024). Este proceso se basa en el conocimiento derivado de la experiencia personal y profesional, teniendo en cuenta el contexto y la reflexión sobre la propia práctica. La reflexión, cuando es compartida con otros profesionales, permite profundizar en el análisis, compartir e integrar el conocimiento (Fuentes-Peláez *et al.*, 2021).

### Participantes

Los participantes del estudio fueron un grupo de 60 profesionales de los Servicios Sociales Municipales y de la Concejalía de Acción e Innovación Social del Ayuntamiento de Lleida. De estos, 55 eran mujeres (92.6%) y 5 hombres (7.3%). Respecto a la titulación, la mayoría eran graduados en educación social (46; 76,6%) y el resto en titulaciones relacionadas con el ámbito de las ciencias y los servicios sociales, principalmente, integración social (7; 11.6%).

### Procedimiento

Este estudio comenzó con el contrato de investigación entre la Concejalía de Acción e Innovación Social del Ayuntamiento de Lleida y el equipo de investigadores de la Cátedra de Educación y Adolescencia "Abel Martínez" de la Universidad de Lleida (UdL) con la finalidad de diseñar y evaluar un programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias desde el enfoque de la parentalidad positiva basado en la evidencia científica cuyos antecedentes están en tres iniciativas internacionales<sup>2</sup>.

La investigación obtuvo la aprobación de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Lleida (CERTO7) y, se firmó un convenio entre el Ayuntamiento de Lleida y la Cátedra de Educación y Adolescencia "Abel Martínez" de la Universidad de Lleida que

también recoge las medidas de protección de datos. Los profesionales de servicios sociales fueron informados de los objetivos del estudio, de su derecho al anonimato y a la confidencialidad y/o protección de sus datos personales.

Concretamente, para el diseño y la implementación del programa se diseñaron cuatro fases:

Durante la primera fase, se realizó una jornada de formación mediante la práctica reflexiva para comprender la intervención familiar actual y reflexionar sobre los paradigmas/perspectivas/metodologías de la intervención socioeducativa, culminando en un informe de buenas prácticas en parentalidad positiva que sirvió como base para el codiseño del programa. La formación fueron 20h y participaron 25 profesionales de atención directa a las familias y responsables de la concejalía de los Servicios Sociales y de la Protección a la Infancia. En estas sesiones también participaron 3 profesionales del equipo de investigación que actuaron como facilitadores de las sesiones.

La segunda fase consistió en el codiseño del programa basado en la evidencia científica y en el análisis de la fase anterior. Además, se realizó la formación de todas las profesionales que implementarían el programa a través de prácticas reflexivas. Constó de 20 h. y participaron un total de 54 profesionales, de las cuales 47 eran educadoras sociales y 7 integradoras sociales.

En la tercera fase, se inició la implementación del programa por parte de los y las profesionales de los Servicios Sociales formados en la fase anterior. Las profesionales se distribuyeron en cuatro grupos con los que se realizaron acompañamientos semanales de prácticas reflexivas por el equipo de investigadores de la UdL. La finalidad de estos encuentros fue evaluar, modificar, ajustar y, finalmente, adaptar el Programa a la realidad local. Esta fase se desarrolló durante un año y constó de un total de 38 sesiones de regularidad semanal de 2h con cada uno de los cuatro grupos de profesionales. Estas sesiones tuvieron lugar en las diferentes dependencias de los Servicios Sociales de la Ciudad de Lleida. Las sesiones de acompañamiento las llevaron a cabo dos investigadoras del equipo.

Y, por último, en la cuarta fase, se realizó la validación de los resultados derivados de las fases anteriores. Esta fase consistió en una sesión plenaria de 2h con todos los y las profesionales involucrados en el proceso, en la que se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los resultados para garantizar tanto su coherencia y validez como la de las conclusiones extraídas.

## Instrumentos

Para la recogida de datos, se emplearon dos instrumentos:

- *Diario de campo (DC)* de las sesiones de acompañamiento. Al final de dichas sesiones, las dos investigadoras los rellenaron de manera consensuada. De tal modo que hubo cuatro diarios de campo que corresponden a cada uno de los cuatro grupos de barrios del municipio. En estos se documentaron tanto las observaciones detalladas realizadas por las investigadoras como las intervenciones y reflexiones significativas de las profesionales involucradas realizadas mediante prácticas reflexivas. Así, en cada sesión se recogió información sobre: material empleado en las sesiones de implementación, n.º de sesiones empleadas por las profesionales para la puesta en práctica del programa, recursos del contexto aprovechados, otros profesionales involucrados en la implementación, dificultades y soluciones encontradas durante la implementación, fortalezas del modelo, reflexiones personales de los y las profesionales, etc. Para la identificación de la información sobre la práctica reflexiva realizada, se controlaron dos variables: la agrupación de barrios del municipio en la que se llevó a cabo el seguimiento y el n.º de sesión de acompañamiento. Ello dio lugar al siguiente código de identificación, por ejemplo: DC2(grupos)e8(n.º de sesión).
- *Diario de seguimiento (DS)* de cada sesión de implementación del programa. Cumplimentado por las profesionales de atención directa tras cada sesión de intervención familiar. Este diario se aloja en la plataforma *Typeform* ([www.typeform.com](http://www.typeform.com)), empleada para el desarrollo de instrumentos de recogida de datos. En este diario, se controlaron las siguientes dos variables para la identificación de cada entrada: el número de la familia y el n.º de registro del diario de seguimiento en esta plataforma. Esto generó el siguiente código de identificación, por ejemplo: DS1(familia)e8(n.º de registro).

## Resultados

La participación de las profesionales de servicios sociales en la investigación ha permitido identificar la práctica reflexiva como una estrategia formativa que contribuye a: 1) la adecuación del

diseño del programa al contexto garantizando el mantenimiento de los estándares de calidad; 2) la apropiación de la metodología del programa; y, 3) los cambios en la organización que permitan la inclusión de nuevas estructuras.

#### 1) Adecuación del diseño del programa al contexto profesional y familiar

Nuestros resultados indican que la práctica reflexiva con las profesionales permitió desarrollar

un diseño adaptado a la realidad contextual de los implicados inicialmente en el Programa. Las y los profesionales compartieron que el número de casos que lleva cada profesional y, el nivel de intensidad del trabajo con cada una de las familias sobrepasaba la capacidad de los equipos, especialmente en los pasos 1 y 2. Para dar respuesta, la principal adaptación fue diferenciar dos niveles de intervención (alta y media) (Figura 2).

### Intensidad alta: Trabajo proactivo de 12 meses

#### Criterios de inclusión en la intensidad alta:

- Alto nivel de riesgo para el/la NNA.
- Dificultades graves en las competencias parentales.
- Carencias graves en las competencias parentales.
- Dificultades graves en la adaptación con el contexto social.
- Falta de responsabilidad en el ejercicio del rol parental.

### Intensidad media: Trabajo proactivo de 6 meses

#### Criterios de inclusión en la intensidad media:

- Nivel de riesgo leve o moderado.
- Carencias en algunas de las competencias parentales.
- Pocas conexiones con el entorno social.
- Paso previo a la intensidad alta para construir una relación con la familia.

Figura 2. Niveles de intensidad en la aplicación del Triángulo P+. Fuente: elaboración propia.

La propuesta inicial incluía lo que ahora se denomina intensidad alta. El desarrollo de la intensidad media conserva los principios generales del Programa y el uso del ciclo del Triángulo P+ (Figura 1), pero reduce la duración del proceso de intervención individual-familiar de 1 año a 6 meses.

Un resultado emergente de esta adecuación del diseño inicial del Programa en dos intensidades es que permite llegar a aquellas familias que reúnen los requisitos para la intensidad alta, pero tienen grandes barreras para aceptar el compromiso que implica. Las profesionales han identificado que para estas familias es una buena puerta de entrada la propuesta de la intensidad media, porque ganan

confianza con el o la profesional y comprenden el enfoque participativo y de fortalezas.

*Hoy las profesionales comentaban que la intensidad alta del modelo les resulta un proceso largo a algunas de las familias, y que conseguir mantener la periodicidad semanal es difícil.* DC1e20

*Las profesionales explicaban cómo el trabajo con las necesidades se alarga más de lo planteado en la intensidad alta (...) Comentaron la dificultad de encajar la falta de constancia de las familias frente a la constancia que requiere el programa.* DC3e24

#### 2) Apropiación de la metodología del programa

La práctica reflexiva estable y continuada durante todo el proceso de investigación ha

permitido adquirir competencias para llevar cabo la metodología del Programa, pero también para que las profesionales hicieran una autovaloración de las limitaciones y potencialidades de dicha metodología.

Las profesionales atribuyen el principal cambio metodológico a los pasos 1 y 2 del Programa que son los que requieren especialmente el desarrollo de nuevas competencias profesionales. En estos pasos del ciclo del Triángulo P+ se construye una visión conjunta y compartida con las familias sobre su situación, identificando las fortalezas y los aspectos a mejorar en el ejercicio de su parentalidad. Así, las entrevistas han pasado de estar centradas en la resolución de problemas a encuentros basados en la reflexión guiada y la metodología experiencial. La propia participación de las profesionales en las prácticas reflexivas les ha permitido experimentar y adquirir la metodología reflexiva que emplean con las familias durante los encuentros familiares.

*Hoy las profesionales han señalado que uno de los puntos fuertes del triángulo es la reflexión que permite hacer a los progenitores (desde el perspectivismo) sin juzgar lo que hacen, hablando una por una la necesidad, cómo lo hacen y cómo lo trasladan a su hijo. Han destacado como esta comprensión y autoconocimiento les permite hacer ya cambios en su día a día.* DC3e24

*En la sesión de hoy, las profesionales también han comentado la utilidad de la imagen del triángulo para explorar las necesidades de los niños y cómo responden las madres y los padres a estas. Destacan que es como un mapa, una guía para la conversación y la exploración conjunta.* DC1e20

*Las profesionales han señalado el gran valor que tiene el triángulo como herramienta tanto para la familia como para los propios profesionales. Destacan que es una guía para la exploración y, sobre todo, para el cambio de mirada de los padres, para que empiecen a hablar de ellos, de la familia y no de los problemas.* DC3e24

Las profesionales han identificado como una fortaleza la participación del NNA en el proceso y en todos los encuentros individuales-familiares. Sin embargo, no son ajenas las dificultades para acoplar las sesiones de encuentros familiares en la rutina diaria de las familias, especialmente con las actividades académicas de los NNA y con el horario laboral de madres y padres.

Durante las sesiones de las prácticas reflexivas, se ha cuestionado el papel del o de la profesional frente a familias con dificultades para comprometerse con el proceso del Programa. La búsqueda de su colaboración no es un requisito, sino un objetivo. Reflexionar sobre este aspecto

ha dado a las profesionales la oportunidad de resignificar su función en la participación familiar, así como comprobar que la proactividad hacia las mismas es una característica de la intervención socioeducativa planteada.

*Una de las parejas de profesionales explica las dificultades para agendar las sesiones de exploración de necesidades con la familia y las dificultades para trabajar con uno de los progenitores. (...) Las profesionales comentan la dificultad de la ausencia de la madre y la imposibilidad durante un tiempo de realizar encuentros familiares con ella.* DS4e13

*Importancia de escoger un buen horario para hacer la sesión, la niña no paraba de bostezar. Hacemos propuesta a la familia de poder cambiar el horario de la sesión. Estamos pendientes de consultar al colegio de la disponibilidad de espacio y horario para hacer la sesión al mediodía.* DS1e430

En definitiva, se requiere más tiempo, práctica y reflexión para la cristalización y apropiación de la metodología del ciclo del Triángulo P+.

### 3) Cambios en la organización

El proceso de cambio que planteaba la implementación del Programa ha generado reticencias iniciales y una mayor percepción de dificultad por parte de las profesionales. La transformación de los obstáculos detectados, durante las sesiones de práctica reflexiva, en los cambios organizativos para solventarlos, indican que el tiempo y la estabilidad de las prácticas reflexivas, junto a la motivación de todos los implicados, son elementos clave para superar los desafíos percibidos.

*Hoy en la sesión con las familias una profesional ha expresado que al principio del proceso sentía miedo a lo desconocido e incertidumbre de como iría el proceso, lo que le hizo ser reticente al cambio y al nuevo modelo. Sin embargo, estos sentimientos han dejado paso a la motivación y a las expectativas, al observar que los esfuerzos tienen resultados en la mejora del ejercicio de la parentalidad de las familias.* DC1e23

La participación constante en prácticas reflexivas de profesionales de atención directa a las familias, de los cargos intermedios del departamento y de los y las responsables de los servicios ha facilitado establecer un triple engranaje y un diálogo iterativo entre las partes. Gracias a ello, se han recogido evidencias de la implementación; detectado los cambios organizacionales necesarios para su adecuada aplicación; y, corresponsabilizar a las estructuras del sistema y de todo el contexto en la atención a niñas, niños y familias en situación de riesgo. Las dinámicas creadas han sido claves ya que, por

un lado, las profesionales han estado motivadas para demandar y comprometerse con la nueva metodología; y las responsables institucionales mantienen la motivación y la voluntad para acometer los cambios organizacionales que permitan la inclusión de nuevas estructuras.

A este respecto, los y las profesionales que están implementado el Programa han identificado una serie de elementos para su sostenibilidad:

*Comentaron la necesidad de contratar a más profesionales y de liberarlos de ciertas tareas burocráticas (...) también comentaron que “falta el paquete completo”. Está la formación, está el modelo, pero falta el apoyo y la corresponsabilidad del contexto, así como espacios y recursos verdaderamente universales y accesibles a las familias.* DC4e18

*Añaden que no se perciba solo como un programa de servicios sociales, sino como un programa de atención a la infancia del Ayuntamiento.* DC2e19

Para dar respuesta a estos desafíos, las responsables institucionales han impulsado diferentes acciones como una mesa interdepartamental en la que están involucrados los y las profesionales de otros departamentos con responsabilidad en la toma de decisiones de los recursos que conforman la ecología familiar (educación, salud, ocio educativo...). Se ha potenciado la colaboración con las escuelas para que acompañen y se sumen al Programa de atención a las familias en riesgo, facilitando espacios físicos y temporales para la realización de las sesiones de intervención familiar, siempre sin interrumpir en el horario académico. En este sentido, las profesionales de atención directa a la familia señalan:

*La comunicación con el colegio y la posibilidad de usar los espacios son la fórmula perfecta para incluir al colegio dentro del trabajo con la metodología del triángulo.* DS1e402

## Discusión y conclusiones

La práctica reflexiva con profesionales reproduce los pasos de la metodología experiencial que se propone para la intervención familiar. Al igual que en las familias, lo que moviliza el cambio y la adquisición de nuevas competencias es la reflexión por parte de los y las profesionales de su práctica y el encaje en ella de elementos de la nueva metodología de intervención. Para que los y las profesionales puedan desarrollar nuevas competencias, esta reflexión debe movilizarse desde el cómo es la práctica profesional actual y el modo de relacionarse con la familia hacia cómo podrían mejorarse; lo que posibilitará además

apropiarse del nuevo modelo de trabajo y sus principios y, por ende, el cambio de paradigma en el apoyo y acompañamiento familiar desde el enfoque de la parentalidad positiva. Así, en palabras de Máiquez *et al.* (2000) “el aprendizaje experiencial requiere pues abrir y cerrar el bucle del proceso de cambio desde el fortalecimiento de la lucidez hasta el crecimiento y ensayo en la vida real de los propios recursos personales”.

Además, para que las competencias puedan ponerse en práctica eficazmente, el cambio en el modo de pensar y en los procedimientos debe estar acompañado por cambios en la estructura del sistema y la ecología familiar (Minuchin *et al.*, 2009). A este respecto, otro resultado de este estudio es la importancia del engranaje entre todos los agentes implicados en la nueva metodología de atención a niñas, niños y familias en situación de riesgo: profesionales, investigadores, responsables institucionales y agentes del contexto. Este engranaje se ha podido establecer gracias a la generación de espacios de encuentro compartido y del uso de la práctica reflexiva con los diferentes profesionales y agentes del contexto que participan desde su rol y su puesto de responsabilidad. Ello permite que los agentes con responsabilidad en la toma de decisiones vean la práctica reflexiva como un elemento ineludible en las prácticas profesionales y que se debe impulsar. Sin embargo, a pesar de su relevancia, falta sensibilizar sobre la utilidad de esta metodología para favorecer las prácticas profesionales, en el que la excesiva burocratización impacta negativamente en su práctica reflexiva (Ferguson, 2018). Del mismo modo, esta sensibilización es necesaria ya que la trayectoria formativa proviene del modelo académico, una tradición profesionalizadora y unidireccional. Por lo que plantear este tipo de metodología reflexiva conlleva transgredir los límites de esta tradición académica para asumir un rol y unas dinámicas activas. En este sentido, se ha detectado la necesidad formativa para la adquisición de competencias reflexivas y miradas interprofesionales y transdisciplinares en el trabajo con y para la familia. La práctica reflexiva es una metodología formativa que parte de la experiencia personal y profesional con base al contexto particular y la reflexión sobre la propia práctica que, cuando es socializada, permite profundizar en la reflexión, compartir e integrar el conocimiento (Fuentes-Peláez *et al.*, 2021). Si bien la capacitación se focaliza en los y las profesionales, es responsabilidad de los agentes responsables remover los obstáculos que hay o surgen ante los nuevos modelos de trabajo con las familias (Minuchin *et al.*, 2009). Así, tal y

como recogen las recomendaciones europeas en materia de parentalidad positiva y protección a la infancia (Comisión Europea, 2024; Consejo de Europa, 2006), los responsables políticos y agentes institucionales deben abogar por la transición hacia servicios y cuidados de calidad familiares o comunitarios, tomando las medidas que aseguren el apoyo y acompañamiento a las familias para que puedan cumplir con su rol de cuidado y educación, respondiendo adecuadamente a las necesidades y derechos de los y las NNA. La colaboración entre los agentes implicados de los ámbitos de la práctica, la investigación y de la política es clave para el éxito de estas iniciativas, proporcionando un enfoque coherente e integrado para apoyar a las familias y promover su desarrollo positivo (Churchill *et al.*, 2024; Rodrigo *et al.*, 2023). Además, de acuerdo con Cortés-González *et al.* (2023), también es clave entender la interdisciplinariedad como una fortaleza en las políticas públicas y de acción social.

En línea con lo expuesto, las limitaciones del proceso de investigación identificadas son, primera, la falta de estabilidad de los equipos profesionales de servicios sociales y la movilidad de estos. Segunda, la discontinuidad en la asistencia a las sesiones de práctica reflexiva llevadas a cabo durante este estudio en momentos de sobrecarga de trabajo, bajas laborales, u otro tipo de situaciones laborales. Ambos aspectos limitan el alcance de las prácticas reflexivas, ya que no siempre todas las profesionales pueden participar de la globalidad del proceso. Y, tercera, el mantenimiento de la creencia de que el conocimiento científico es aquel que procede de la comunidad investigadora y que, a su vez, el conocimiento científico es objetivo y universal. Estas posiciones provocan una complejidad en la interacción entre el investigador de la práctica profesional y el investigador académico

con relación a la validación de determinados conocimientos o creencias.

En este sentido, respecto al ámbito de la investigación, las prácticas reflexivas han permitido al equipo de investigación repensar su rol como investigadores y la posición del conocimiento científico frente al conocimiento práctico. Por una parte, la persona investigadora deja de ser una mera transmisora de conocimiento para aparentar la ilusión de “objetividad”. Como dice Hordge-Freeman (2018): “se le anima a ser más transparente respecto a cómo sus decisiones sobre la investigación informan y son informadas por sus relaciones, identidades y experiencias (emocionales), así como a compartir cuándo y por qué se volvieron necesarios los cambios en sus enfoques”. En esta línea, desde la metodología de investigación propuesta en este estudio, las personas investigadoras subrayan la importancia de reflexionar de manera crítica acerca de elementos como: situar la experiencia de la persona investigadora; la reconsideración de las diferencias de poder durante las interacciones con los y las profesionales; y, la apertura a la flexibilidad que implica la autoconciencia metodológica (Hordge-Freeman, 2018).

### ***Implicaciones para la práctica***

La implicación práctica derivada de este estudio recae en introducir y promover desde la cultura organizacional la formación de todas las y los profesionales involucradas en el apoyo familiar a través de la práctica reflexiva. Esta metodología es óptima para el desarrollo de competencias profesionales, así como de prácticas basadas en la evidencia y más ajustadas a las necesidades y características de las familias; lo que promueve la integración del enfoque de la parentalidad positiva.

## **Notas**

- <sup>1</sup> Cuando se utiliza el género femenino, se refiere a mujeres y hombres, ya que la mayoría de las personas que trabajan en el sistema de atención a la infancia y la familia y que han participado en este estudio son mujeres. Se hará mención expresa a un determinado género cuando así lo requiera.
- <sup>2</sup> *L'initiative AIDES: une approche centrée sur les besoins des enfants vulnérables* (Chamberland *et al.*, 2012); el *PAPFC: Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants* (Lacharité, 2017); el *PIPPi: Il modello multidimensionale “il mondo del bambino”* (Milani *et al.*, 2013); y el programa “*Caminar en familia*” (Balsells *et al.*, 2015).

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1, 2 y 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2 y 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3 y 4
Administración del proyecto y financiación	Autor 4

## Financiación

Esta investigación se enmarca en un proyecto I+D (PID2022-137305NB-C21), y se desarrolla bajo el amparo del convenio de investigación entre la Concejalía de Acción e Innovación social del Ayuntamiento de Lleida (España) y Cátedra de Educación y Adolescencia “Abel Martínez” de la Universidad de Lleida (UdL).

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, A., Cruz, O. y Canário, A. C. (2022). *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*. EurofamNet.
- Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Mateo, M. I., Parra, B., Torralba, J. M., Mundet, A., Urrea, A., Ciurana, A., Navajas, A. y Vázquez, N. (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones. <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/docs2016/CaminarenFamilia.pdf>
- Balsells, M. À., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. y Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XXI*, 22(1), 401-423. doi: 10.5944/educxx1.21501
- Balsells, M. À., Cortada, N., Borrego, A. y Massons-Ribas, A. (2022). La familia en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia desde el enfoque de la parentalidad positiva: la participación como eje del trabajo con la familia de origen. En S. Rivas Borrell y C. Beltramo (Eds.), *Parentalidad positiva: una mirada a una nueva época* (pp. 191-213). Ediciones Pirámide.
- Balsells, M.À. et al. (2023). Triángulo p+. El triángulo de la parentalidad positiva como recurso para la metodología individual y familiar. En M.À. Balsells (Dir.), Colección FRAME+P: Balsells M.À. (Dir.). *El trabajo con la familia de origen en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia*, vol. 4. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/464447>
- Balsells, M. À., Borrego-Tarragó, A., Urrea-Monclús, A., Erta-Majó, A., Massons-Ribas, A., Rodríguez-Pérez, S., Vaquero, E., González-Pasarín, L. y Segarra-Ayllón, L. (2024). Programa d'atenció integral a nens, nenes, adolescents i les seves famílies en situació de risc social. Des de l'enfocament de la parentalitat positiva. Com treballem amb les famílies als Serveis socials de l'Ajuntament de Lleida?. Ajuntament de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/85305>
- Barrera, M., Berkel, C. y Castro, F. G. (2017). Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement, and sustainability. *Prevention Science*, 18(6), 640-648. doi:10.1007/s11121-016-0705-9
- Bernedo, I. M., Balsells, M. À., González-Pasarín, L. y Espinosa, M. A. (2023). Evidence-based Standards in the Design of Family Support Programmes in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 15-23. doi:10.5093/psed2022a6

- Canavan, J., Pinkerton, J. y Dolan, P. (2016). *Understanding family support. Policy, practice and theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chamberland, C., Clément, M.-È., Lacharité, C. y Bouchard, V. (2012). Quality of exposure to the AIDES social innovation and developmental outcomes innovation and developmental outcomes of the children and parents. *Keeping children safe in an uncertain world: learning from evidence and practice*.
- Churchill, H., Devaney, C. y Abela, A. (2024). Promoting child welfare and supporting families in Europe: Multi-dimensional conceptual and developmental frameworks for national family support systems. *Children and Youth Services Review*, 161. doi:10.1016/j.childyouth.2024.107679
- Comisión Europea (2024). *Recomendación de la Comisión de 23.4.2024 sobre el desarrollo y el refuerzo de los sistemas integrados de protección de la infancia que redunden en el interés superior del niño*. [https://commission.europa.eu/document/36591cfb-1b0a-4130-985e-332fd87d40c1\\_en](https://commission.europa.eu/document/36591cfb-1b0a-4130-985e-332fd87d40c1_en)
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec(2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983.ª reunión de los Delegados de los Ministros). <http://rm.coe.int/native/09000016805d6dda>
- Cortés-González, P., Martín Solbes, V. M. y Vila Merino, E. (2023). Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: Un caso de estudio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42. doi:10.7179/PSRI\_2023.42.08
- European Family Support Network. (2020). Foundation document for the European Family Support Network. *Social Work & Social Sciences Review*, 21(2), 5-7. <https://journals.whitingbirch.net/index.php/SWSSR/article/view/1407/1456>
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social work education*, 37(4), 415-427. doi:10.1080/02615479.2017.1413083
- Fives, A., Canavan, J. y Dolan, P. (2017). Evaluation study design - a pluralist approach to evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 153-170. doi:10.1080/1350293X.2016.1266227
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. y Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Hidalgo, V., Balsells, M. A., Espinosa, M. A., Martín, J. C., Martínez-González, R. A. y Rodrigo, M. J. (2023). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para profesionales. En C. Orte, B. Pascual y L. Sánchez-Prieto (Coords.), *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 153-170). Octaedro.
- Hordge-Freeman, E. (2018). "Bringing Your Whole Self to Research" The Power of the Researcher's Body, Emotions, and Identities in Ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 17. doi:10.1177/1609406918808862
- Jiménez, L., Hidalgo, V., Lorence, B. y Maya, J. (2020). *Intervenciones psicoeducativas para la promoción de parentalidad positiva*. Cruz Roja Española.
- Lacharité, C. (2017). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Program Guide* (2.ª ed.). CEIDDEF/UQTR. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4103/F\\_1176562\\_899\\_Guide\\_PAPFC2\\_anglais\\_170322.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4103/F_1176562_899_Guide_PAPFC2_anglais_170322.pdf)
- Lacharité, C., Balsells, M. À., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M. y Chamberland, C. (2021). Protection de l'enfance et participation des familles: Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles 1. En D. St-Laurent, K. y Dubois-Comtois, C. Cyr (Eds.), *La maltraitance, perspective développementale et écologique* (pp. 341-364). Presses de l'Université du Québec. <https://hal.science/hal-04492654>
- Lüthi, P. A. y Zuntini, L. (2021). *Histoires de PARENTS. Déclinaisons d'un modèle de compréhension du soutien à l'action éducative parentale*. *Consultori Familiari Oggi*, 29(2), 140-155. <https://consultorifamiliarioggi.it/consultori-familiari-oggi-2021/>
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor.
- Mešl, N., Polić Penavić, S., Žegarac, N., Antunes, A., Radulović, M., Martins, C. y Nunes, C. (2023). *Catalogue of family support skills*. EurofamNet.
- Milani, P., Serbati, S., Ius, M., Di Masi, D. y Zanon, O. (2013). *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Università degli Studi di Padova.
- Minuchin P., Colapinto, J. y Minuchin, S. (2009). *Pobreza, institución, familia*. Amorrortu.
- Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. Guggiari, M. y Rabassa, J. (2021). *El Model SIS en la franja de 0 a 3 anys: reflexions des de la pràctica*. Diputació de Barcelona i FEDAIA. <http://hdl.handle.net/2445/176226>

- Özdemir, M., Vastamäki, S., Leijten, P. y Sampaio, F. (en prensa). *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*. EurofamNet.
- Pascual Barrio, B., Sánchez-Prieto, L., Gomila Grau, M. A., Quesada Serra, V. y Nevot Caldentey, M. Ll. (2019). Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: Un análisis de los perfiles profesionales [Prevention training in the socio-educational field: An analysis of professional profiles]. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 33-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/72369/44921>
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A. y Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Arranz, E., Balsells, M. À., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A., Ochaita, E. y Manzano, A. (2021). *Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M. y Jiménez, L. (2023). Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. doi:10.5093/psed2022a5
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín-Quintana, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Urrea-Monclús, A., López-Ruiz, D., Pérez-Hernando, S., Mundet-Bolós, A., Ortega-Ortigoza, D., Rodríguez-Rodríguez, J. y Simó-Cunillera, I. (2024). El enfoque desinstitucionalizador para la atención de la juventud extutelada. Informe de procesos sobre el Enfoque Desinstitucionalizador en las Acciones Innovadoras. *IMEX-FEPA 2022-2024. Informe Ejecutivo*. Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Borrego-Tarragó, A., González-Pasarín, L., Segarra-Ayllón, L. y Balsells, M.À. (2025). Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 119-132. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.07

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Alicia Borrego-Tarragó.** [alicia.borrego@udl.cat](mailto:alicia.borrego@udl.cat)

**Lucía González-Pasarín.** [lucia.gonzalez@udl.cat](mailto:lucia.gonzalez@udl.cat)

**Laura Segarra-Ayllón.** [laura.segarra@udl.cat](mailto:laura.segarra@udl.cat)

**M. Àngels Balsells.** [mangels.balsells@udl.cat](mailto:mangels.balsells@udl.cat)

## PERFIL ACADÉMICO

### ALÍCIA BORREGO-TARRAGÓ

<https://orcid.org/0000-0001-5589-5073>

Educadora Social e Personal investigador en formación en la Universidad de Lleida con una beca predoctoral vinculada al Convenio de investigación entre la Concejalía de Acción e Innovación Social del Ayuntamiento de Lérida y la Cátedra de Educación y Adolescencia de la Universidad de Lérida. Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D+i sobre investigación en familias en situación de riesgo y desamparo (PID2022-137305NB-C21). Forma parte del grupo consolidado GRIAF (Grupo de Investigación en Infancia, Adolescencia y Familias) y la Cátedra de Educación y Adolescencia “Abel Martínez Oliva” (UdL). También ha participado en el GRISIJ (Grupo de Investigación en Intervenciones Socioeducativas en Infancia y Juventud). Su investigación se centra en la participación familiar de familias en situación de riesgo y desamparo, los derechos de la infancia y las prácticas profesionales relacionadas. Ha participado en distintos proyectos I+D+i financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación encaminados a promover los derechos de la infancia, la adolescencia y las familias.

### LUCÍA GONZÁLEZ-PASARÍN

<https://orcid.org/0000-0001-9080-8043>

Doctora en Psicología por la Universidad de Málaga (2022). Actualmente, es investigadora postdoctoral Juan de la Cierva en el Grupo de Excelencia en Infancia, Adolescencia y Familias (GRIAF) y en la Cátedra de Educación y Adolescencia “Abel Martínez Oliva”, de la Universidad de Lleida. Además, pertenece al Grupo de Investigación en Acogimiento Familiar y Adopción (GIAFA), Universidad de Málaga, y a la Red Europea de Apoyo Familiar (EurofamNet). Su investigación se centra en el ámbito de la preservación familiar, la protección a la infancia y la adolescencia y la parentalidad positiva. Participa en proyectos encaminados a promover los derechos de la infancia, la adolescencia y las familias.

### LAURA SEGARRA-AYLLÓN

<https://orcid.org/0009-0005-6338-9257>

Personal Investigador en Formación en la Universidad de Lleida. Ha obtenido una ayuda predoctoral dentro del programa de ayudas “Proyectos de Generación de Conocimiento” del Gobierno de España, vinculada al proyecto I+D+i sobre investigación en parejas en familias en situación de riesgo y desamparo (PID2022-137305NB-C21). Forma parte del Grupo de Investigación en Infancia, Adolescencia y Familias (GRIAF) y de la Cátedra Educación y Adolescencia “Abel Martínez Oliva” (UdL). Su investigación se centra en los derechos de la infancia, la decolonización y las regiones vulnerables. Es miembro de varios proyectos relacionados con los derechos de la infancia, la interseccionalidad y la vulnerabilidad, como el proyecto de UNICEF sobre el conocimiento de los derechos de la infancia en el Estado español o el proyecto internacional K-reporters, liderado por la Universidad Autónoma de Barcelona.

### M. ÀNGELS BALSELLS

<https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

Premio extraordinario de doctorado en Pedagogía por la Universidad de Lleida. Es profesora Catedrática de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, y Trabajo Social de la Universidad de Lleida. Especializada en infancia en situación de riesgo social y sus familias, así como en la acción educativa para la inclusión y la protección de la infancia. Es miembro del Grupo de Investigación en Infancia, Adolescencia y Familias (GRIAF), y directora de la Cátedra Educación y Adolescencia “Abel Martínez Oliva” (UdL). Ha liderado diversos proyectos I+D+i financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

## Reflective practice in professional training: adapting evidence-based programmes to local contexts

### Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales

### Prática reflexiva na formação de profissionais: adequação de programas baseados em evidências em contextos locais

Alícia BORREGO-TARRAGÓ  <https://orcid.org/0000-0001-5589-5073>

Lucía GONZÁLEZ-PASARÍN  <https://orcid.org/0000-0001-9080-8043>

Laura SEGARRA-AYLLÓN  <https://orcid.org/0009-0005-6338-9257>

M. Àngels BALSELLS  <https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

University of Lleida

Received date: 18.VII.2024

Reviewed date: 29.IX.2024

Accepted date: 05.XI.2024

#### CONTACT WITH THE AUTHORS

Lucía González-Pasarín: Universitat de Lleida, Departamento de Ciencias de la Educación, Avda. de l'Estudi General, 4, Lleida 25001, España. E-mail: [lucia.gonzalez@udl.cat](mailto:lucia.gonzalez@udl.cat)

#### KEYWORDS:

Participatory research;  
evidence-based practice;  
professional training;  
reflective practice.

**ABSTRACT:** The training of social service professionals is a key component in incorporating and consolidating best practices in positive parenting. However, implementing evidence-based programmes requires adjusting the organisation of the services themselves and brings about the need to adapt them to the contexts where they will be applied. International research has shown that progress is being made in matching scientific requirements to the professional situation in the implementation of family support programmes.

This article presents the results of a study aimed at the implementation and evaluation of the 'Comprehensive Care Programme for At-Risk Children, Adolescents and Families' by the social services of the City Council of Lleida, Spain.

The aim of this study was to analyse whether reflective practice, as a training methodology for professionals, contributed not only to helping them acquire the competencies needed to carry out the Programme's methodology, but also to making scientifically rigorous adaptations to the Programme and fostering organisational changes within the service.

A participatory methodology based on reflective practice was employed. The research participants were a total of 60 professionals. Information was recorded in a field journal and a follow-up diary. Field notes were then analysed using content analysis.

The results showed that reflective practice was a valid strategy for training professionals implementing an evidence-based programme; it also facilitated an iterative dialogue between

	<p>researchers, institutional leaders and practitioners, enabling both the adaptation of the Programme to the specific context and to the organisation of the Services.</p>
<p><b>PALABRAS CLAVE:</b>                  Investigación participativa;                  práctica basada en la evidencia;                  formación de profesionales;                  práctica reflexiva.</p>	<p><b>RESUMEN:</b> La formación de los y las profesionales de servicios sociales es una pieza clave para la incorporación y consolidación de buenas prácticas en parentalidad positiva. Pero la implementación de los programas basados en evidencia plantea también la necesidad de adaptarlos a los contextos de aplicación, así como la incorporación de ajustes en la propia organización de los servicios. La investigación internacional está mostrando avances para lograr un ajuste entre las exigencias científicas y la realidad profesional en la implementación de los programas de apoyo familiar.</p> <p>Este artículo presenta los resultados de una investigación dirigida a la implementación y evaluación del “Programa de atención integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias en situación de riesgo” por parte de los servicios sociales del Ayuntamiento de Lleida.</p> <p>El objetivo del artículo fue analizar si la práctica reflexiva como una metodología formativa de los profesionales contribuye no solo a la adquisición de competencias para llevar a cabo la metodología del Programa, sino también a realizar las adaptaciones necesarias del Programa con las garantías científicas y promover los cambios en la organización del servicio.</p> <p>Se empleó una metodología participativa basada en la práctica reflexiva. Los participantes de la investigación fueron un total de 60 profesionales. La recogida de información se realizó con un diario de campo y un diario de seguimiento, analizado mediante análisis de contenido.</p> <p>Los resultados mostraron que la práctica reflexiva fue una estrategia válida para la formación de las profesionales que implementan un Programa basado en la evidencia; y para establecer un diálogo iterativo entre investigadores, responsables institucionales y profesionales de la práctica, posibilitando tanto la adaptación del Programa al contexto como de la organización de los Servicios.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Pesquisa participativa;                  prática baseada em evidências;                  formação de profissionais;                  prática reflexiva.</p>	<p><b>RESUMO:</b> A formação dos profissionais de serviços sociais é uma peça fundamental para a incorporação e consolidação de boas práticas em parentalidade positiva. No entanto, a implementação de programas baseados em evidências também exige adaptá-los aos contextos de aplicação, bem como realizar ajustes na própria organização dos serviços. A pesquisa internacional vem mostrando avanços para alcançar um equilíbrio entre as exigências científicas e a realidade profissional na implementação de programas de apoio familiar.</p> <p>Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa direcionada à implementação e avaliação do “Programa de Atenção Integral a Crianças, Adolescentes e Famílias em Situação de Risco” pelos serviços sociais da Câmara Municipal de Lleida.</p> <p>O objetivo do artigo foi analisar se a prática reflexiva, como uma metodologia formativa para os profissionais, contribui não apenas para a aquisição de competências para realizar a metodologia do Programa, mas também para as adaptações necessárias do Programa com rigor científico e para promover mudanças na organização do serviço.</p> <p>Utilizou-se uma metodologia participativa baseada na prática reflexiva. Os participantes da pesquisa foram um total de 60 profissionais. A coleta de informações foi realizada com um diário de campo e um diário de acompanhamento, analisados por meio de análise de conteúdo.</p> <p>Os resultados mostraram que a prática reflexiva foi uma estratégia válida para a formação dos profissionais que implementam um Programa baseado em evidências; além disso, permitiu estabelecer um diálogo iterativo entre pesquisadores, gestores institucionais e profissionais da prática, possibilitando tanto a adaptação do Programa ao contexto quanto à organização dos Serviços.</p>

## Introduction

Socio-educational intervention with at-risk families is a scientific, social and professional challenge driven by the adoption of Recommendation 19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting (Council of Europe, 2006). This recommendation defines positive parenting as ‘parental behaviour based on the best interests of the child that is nurturing, empowering, non-violent, and provides recognition and guidance, which involves setting

of boundaries to enable the full development of the child’ (p. 3). Since this recommendation was made, new perspectives on family intervention have emerged which have adopted an ecological, inclusive and participatory approach (Balsells *et al.*, 2019).

Supporting families using this new approach presents multiple challenges. These include managing a wide variety of family situations that may have an impact on a child’s welfare, recognising that every family possesses strengths that can be built upon, diversifying actions to

address the unique needs of each family, and providing resources and support to enhance their capabilities (Rodrigo *et al.*, 2010). Promoting this parenting approach also emphasises the need to foster the active engagement and participation of mothers, fathers and children throughout the intervention process. According to Lacharité *et al.* (2021), this participatory approach involves families taking a leading role both in understanding their parenting practices and in making decisions about the family work plan, the activities conducted, and how actions and decisions are evaluated. All this calls for action in organising services within this framework, implementing practices and programmes grounded in scientific evidence, and developing interprofessional skills to apply these practices and programmes effectively.

Rodrigo *et al.* (2015) found that the organisation of family support services should encompass attributes such as proximity and accessibility, flexible scheduling to suit family needs, cultural adaptability, and suitable spaces to ensure confidentiality and respect. Additionally, establishing interdisciplinary teams, coordinating intervention timelines, and articulating resources have been found to be best practices to consider in family support (Balsells *et al.*, 2022).

According to the quality standards established by the European Family Support Network (EurofamNet, <https://eurofamnet.eu/>) (Özdemir *et al.*, in press), a well-structured and systematic strategy is necessary for the implementation of evidence-based programmes in the area of positive parenting. These programmes are developed on a solid theoretical foundation and designed to be replicable and effective, with detailed content and clear procedures, all documented in a protocol or manual. Their goal is to provide capacity-building interventions that are relevant, accessible and adaptable to the diverse family needs and contexts (Rodrigo *et al.*, 2023).

The implementation of these programmes also requires a careful balance between fidelity and flexibility. Fidelity in programme implementation entails adhering to the theoretical and methodological principles of the programme. Flexibility refers to the ability to adapt the programme to the specific characteristics of the local environment and the participating families as needed, while ensuring that the core elements of the programme remain intact. To support this, the manual should specify which criteria must be strictly followed to maintain the programme's design quality standards and efficacy, and which elements may be adjusted without compromising on the core criteria (Barrera *et al.*, 2017; Rodrigo *et al.*, 2023). Furthermore,

ongoing training and support for professionals are essential to ensure the correct application of the programme's techniques and approaches. Lastly, implementation should have the support of the broader ecology, both institutional and community-based, as this is a critical factor in the programme's sustainability (Fixsen *et al.*, 2005; Gottfredson *et al.*, 2015).

Regarding the evaluation of the implementation process, EurofamNet has proposed a multifaceted methodological approach to achieve alignment between scientific evaluation standards and the practical and political realities guiding the selection of family support programme evaluation strategies (Almeida *et al.*, 2022; European Family Support Network, 2020). This approach considers both professional practice and scientific criteria, with the aim of selecting scientifically rigorous and context-sensitive strategies (Almeida *et al.*, 2022; Fives *et al.*, 2017). Consequently, the implementation should assess both the process and the outcomes, as together these can help identify areas for improvement and adjustment of interventions to meet the evolving needs of families and local contexts. The results of these evaluations provide guidance for researchers, practitioners, policymakers and institutional stakeholders, fostering continuous innovation and improvement in family support services (Rodrigo *et al.*, 2023).

In Spain, family care and support services and programmes are delivered by interdisciplinary teams comprising professionals from psychology, social work, social education, pedagogy and medicine (Pascual *et al.*, 2019). These teams require interprofessional skills that go beyond traditional disciplinary perspectives. Research is advancing in analysing these competencies within the family support framework. Examples include the interprofessional competency guide (Rodrigo *et al.*, 2021), which classifies competencies and micro-competencies related to service characteristics and organisational culture, the family engagement process, and the implementation of evidence-based practices and programmes. The catalogue of professional skills (Mešl *et al.*, 2023) also emphasises that qualities such as accuracy, empathy, warmth, and authenticity among professionals can be associated with greater family satisfaction and, to a lesser extent, positive outcomes. Essential technical skills for professionals include empowering and enabling families, acquiring effective communication skills that reduce parental resistance and promoting real change. Other noteworthy skills include planning, decision-making, problem-solving, flexibility

and adaptation to family needs, collaboration with other services and time management. Additionally, essential specific knowledge encompasses an understanding of the family context, equality and diversity. The acquisition and development of these competencies require professional training. Implementation quality depends on adequate training and quality-focused continuous professional development. The role of professionals is therefore central in evidence-based programmes (Hidalgo *et al.*, 2023).

Reflective practice is an effective training strategy, as it recognises that professionals personally construct knowledge and intervention methods, which guides their work with families (Canavan *et al.*, 2016). Given that professional practice relies on both explicit and implicit theoretical knowledge, alongside experience-based insights gained through practice (Jiménez *et al.*, 2020), reflective practice fosters an ongoing dialogue between new knowledge, and personal processes and practices. This approach to training entails providing family support professionals with the necessary resources and training, fostering a culture of evaluation and promoting service innovation. Such training is rooted in sharing experiences, which result in enhanced understanding of situations. This complex practice not only involves words, knowledge and skills, but also offers profound insight into situations arising from experience, active listening and shared reflection (Lüthi & Zuntini, 2021). It can be affirmed that professional training through reflective practice is well-suited for acquiring the competencies needed to work within the positive parenting approach. However, as noted above, this approach also requires other changes in service organisation and adapting evidence-based programmes to different circumstances. This raises questions such as: How does reflective practice contribute to implementing an evidence-based programme? Can it facilitate changes in applying the parenting approach other than by helping professionals acquire competencies for implementation?

## Rationale and objectives

These questions were answered by engaging in participatory research and reflective practice with the social services of the Lleida City Council to implement the 'Comprehensive Care Programme for At-Risk Children, Adolescents, and Families' (Balsells *et al.*, 2024). The Programme was formulated following the eight quality standards defined by the European Family Support Network (EurofamNet): Defined Theoretical Model, Clearly Stated Objectives, Protocolised Manual, Guided by Evidence, Developmentally Appropriate to the ages and characteristics of children and adolescents as well as the skills of parents, Adaptable to the needs, characteristics, and expectations of the group, Participatory, and Capacity-building orientation (Bernedo *et al.*, 2023; Özdemir *et al.*, in press).

It is a psychoeducational programme aimed at better addressing the needs of children and adolescents through a predominantly participatory approach that involves all family members in building a shared understanding of each child's parental ecology. A work plan is agreed upon in a participatory manner, which balances group and community-based methodologies with individual and family-focused approaches. This provides suitable support for family needs so they can fulfil their parenting responsibilities. The Programme uses a community approach and shared social responsibility that is supported by family cooperation, inter-institutional spaces and universal resources. The Programme's aim is for both parents and children to reflect together on the needs of the children, reaching an agreement with the lead professional on the appropriate actions and goals to pursue at each stage.

Each meeting with the family is approached as a dialogue in which the professional adopts an exploratory stance on the family's situation. Each family employs an experiential approach and uses open-ended questions to reflect on their model. This process helps them recognise both the strengths and gaps in how they support each child's development and address individual needs (Balsells *et al.*, 2023).

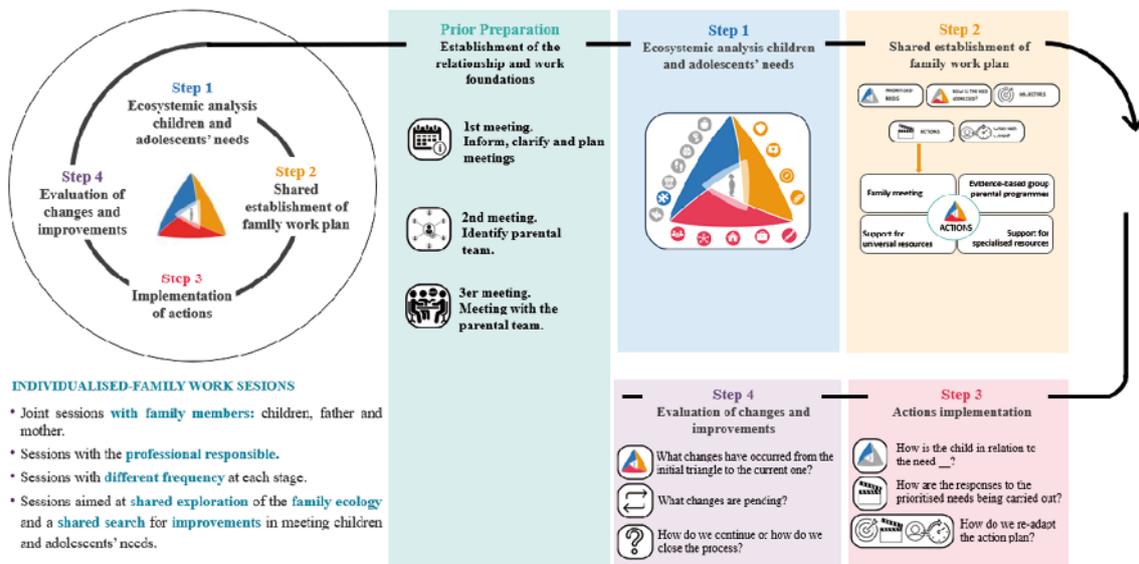


Figure 1. The Cycle of the Positive Parenting Triangle (*Triángulo P+*). Own elaboration.

The objectives of this research were:

- To analyse how an evidence-based programme was adapted after a process of reflective practice.
- To identify strengths and limitations in the application of the methodology of the family intervention Programme.
- To observe changes in service organisation arising from a sustained process of reflective practice.

## Methodology

### Design

Relying on implementation science theory, a qualitative, participatory and improvement-orientated methodology was employed which was grounded in reflective practice. Reflective practice is a formative strategy involving a cyclical process of analysis, reflection and construction (Urrea-Monclús *et al.*, 2024). This process draws on knowledge derived from personal and professional experience, considering the context and reflection on one's own practice. When reflection is shared with other professionals, it deepens analysis, facilitates the sharing of knowledge and promotes its integration (Fuentes-Peláez *et al.*, 2021).

### Participants

The study participants comprised a group of 60 professionals from the Municipal Social Services and the Department for Social Action and Innovation of the Lleida City Council. Of these, 55 were women (92.6%) and 5 were men (7.3%).

Regarding qualifications, the majority held degrees in social education (46; 76.6%), with the remainder having qualifications related to the fields of social sciences and social services, primarily social integration (7; 11.6%).

### Procedure

This study started with a research contract between the Department for Social Action and Innovation of the Lleida City Council and the research team of the Abel Martínez Chair of Education and Adolescence at the University of Lleida (UdL), aimed at designing and evaluating a comprehensive support programme for children, adolescents and their families, based on the evidence-supported approach of positive parenting. The programme drew on three international initiatives.<sup>1</sup>

The study received approval from the Research Ethics Committee of the University of Lleida (CERT07) and an agreement was signed between the Lleida City Council and the Abel Martínez Chair of Education and Adolescence at the University of Lleida (UdL), which also established data protection measures. Social service professionals were informed of the study's objectives, their right to anonymity and the confidentiality and/or protection of their personal data.

The programme was designed and implemented in four phases:

Phase One: A training day was held using reflective practice to discover the current approach to family intervention and reflect on the paradigms/perspectives/methodologies of socio-educational intervention. This culminated in a report on positive parenting best practices,

which served as the basis for the co-design of the programme. The training spanned 20 hours and involved 25 professionals working directly with families, as well as heads of Social Services and Child Protection Services. These sessions also included three professionals from the research team, who facilitated the sessions.

**Phase Two:** The programme was co-designed based on the scientific evidence and analysis from the previous phase. Training was also provided for all professionals who were to implement the programme through reflective practices. This training also spanned 20 hours and involved a total of 54 professionals, of whom 47 were social educators and 7 were social integrators.

**Phase Three:** The programme was implemented by social services professionals trained in the previous phase. The professionals were organised into four groups, with weekly reflective practice sessions facilitated by the research team from the UdL. The aim of these sessions was to evaluate, modify, adjust, and ultimately, adapt the programme to the local context. This phase lasted for one year and included a total of 38 weekly two-hour sessions with each of the four groups of professionals, held in various facilities of Lleida's Social Services. Two researchers from the team led these support sessions.

**Phase Four:** The results from the previous phases were validated in a final plenary session. This two-hour session involved all professionals engaged in the process and entailed a comprehensive review of the findings to ensure the consistency and validity of the results and conclusions drawn.

### **Instruments**

Two instruments were used to collect data:

- **Field Journal (FJ) of the support sessions.** At the end of each session, two researchers completed this journal jointly, which resulted in four field journals corresponding to each of the four municipal groups. These journals documented detailed observations made by the researchers, as well as significant interventions and reflections of the participating professionals through

reflective practice. Each session recorded information on: materials used, the number of sessions, professionals required to implement the programme, contextual resources utilised, other professionals involved in implementation, challenges and solutions encountered, model strengths and personal reflections from the professionals. For identifying information about reflective practice, two variables were monitored: the municipal area where the follow-up took place and the session number, coded as follows: e.g., FJ2(group)e8(session number).

- **Follow-up Diary (FD) for each programme implementation session.** Completed by direct-service professionals after each family intervention session, this diary was hosted on the *Typeform* platform ([www.typeform.com](http://www.typeform.com)), used for data collection. For each entry, two variables were monitored: the family number and the follow-up diary entry number on this platform. This generated the following identification code, e.g., FD1(family)e8(entry number).

### **Results**

The participation of social services professionals in this research facilitated the identification of reflective practice as a formative strategy that contributes to: (1) adapting the programme design to the context while ensuring quality standards are maintained; (2) the internalisation of the programme's methodology by professionals; and (3) enabling organisational changes that support the incorporation of new structures.

#### **1) Adaptation of the Programme design to the professional and family context**

Our findings indicate that reflective practice with professionals facilitated the development of a design tailored to the contextual realities of those initially engaged in the Programme. Professionals reported that the case load for each team member, along with the intensity of work required for each family, often exceeded team capacity, particularly during Phases 1 and 2. To address this, the primary adaptation introduced was to differentiate two levels of intervention (medium and high) (Figure 2).

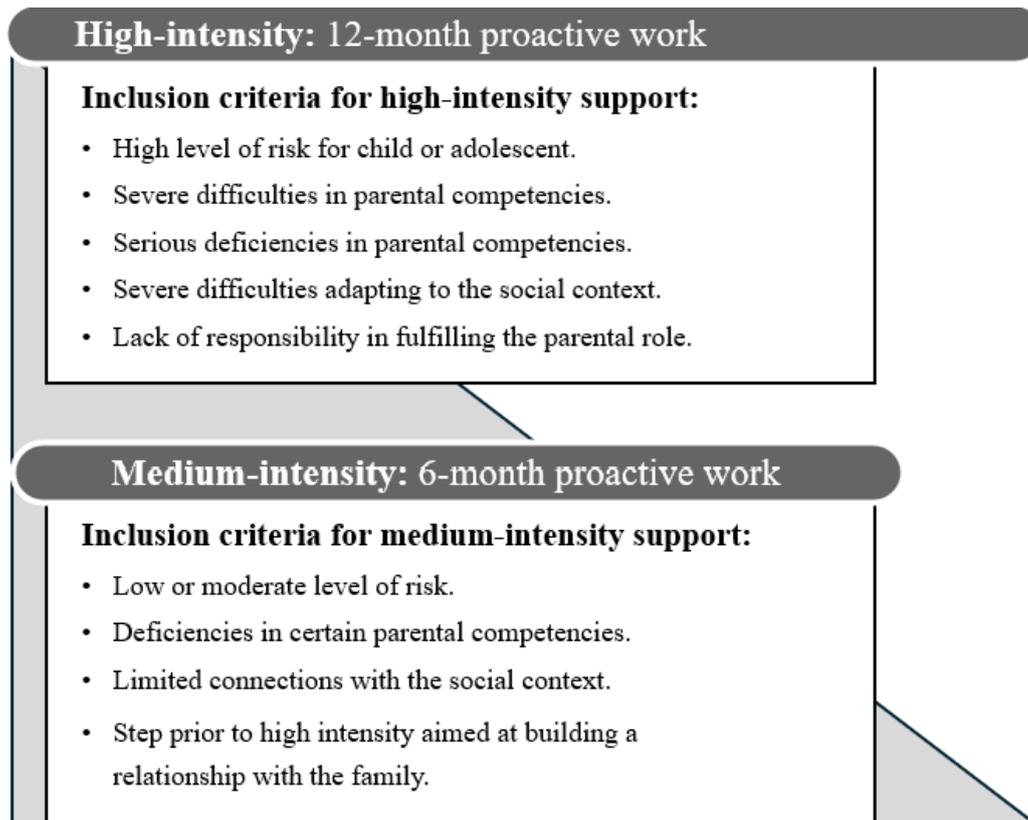


Figure 2. Intensity levels in the application of the *Triángulo P+*. Own elaboration.

The initial proposal used what is now referred to as a high-intensity intervention. The development of the medium intensity option retained the general principles of the Programme and the use of the *Triángulo P+* cycle (Figure 1), but reduced the duration of the individual-family intervention process from one year to six months.

An emerging result of adapting the initial Programme design into two intensities is that it made it possible to reach out to families that met the criteria for high-intensity intervention but faced significant barriers to committing to the associated demands. Professionals identified that the medium-intensity proposal served as a good entry point for these families, as it helped them gain confidence with the professional and understand the participatory, strengths-based approach.

*Today, professionals mentioned that the high intensity of the model seems too long for some families, and it is difficult to hold sessions on a weekly basis. FJ1e20*

*Professionals explained how working with the families' needs extends beyond the original high-intensity expectations (...) They mentioned the difficulty in reconciling the lack of consistency from families with the regular commitment required by the Programme. FJ3e24*

## 2) Internalisation of the Programme methodology

The continuous and sustained reflective practice throughout the research process enabled the professionals to both acquire the necessary competencies to implement the Programme methodology and to assess its limitations and potential.

The professionals attributed the main methodological change to steps 1 and 2 of the Programme, which specifically required the acquisition of new professional competencies. These steps of the *Triángulo P+* cycle aimed to build a shared vision with families regarding their situation, identifying strengths and areas for improvement in their parenting practices. As a result, the interviews shifted from being problem-focused to being based on guided reflection and experiential methodology. The professionals' own participation in reflective practice helped them to experience and acquire the reflective methodology that they later employed with families during meetings.

*Today, the professionals pointed out that one of the strengths of the Triangle is that it enables parents to engage in reflection (from a perspectivist standpoint), without judging what they do, addressing each need, how they address*

it and how they convey it to their children. They emphasised that this understanding and self-awareness helps them to make changes in their daily lives. FJ3e24

In today's session, the professionals also mentioned the usefulness of the Triangle as a visual tool to explore the children's needs and how parents respond to them. They noted that it functions like a map—a guide for conversation and joint exploration. FJ1e20

The professionals highlighted the significant value of the Triangle as a tool for both the family and themselves. They emphasised that it serves as a guide for exploration and, above all, for changing the parents' perspective, enabling them to begin talking about themselves, about their family, and not about their problems. FJ3e24

The professionals identified the involvement of children and adolescents in the process and in all individual-family meetings as a strength. However, they also acknowledged the difficulties in scheduling family meetings within the families' daily routines, especially due to the children's academic activities and the parents' work schedules. During the reflective practice sessions, the role of the professional when working with families struggling to engage in the Programme was questioned. Seeking their collaboration was not a requirement but rather an objective. Reflecting on this aspect provided professionals with an opportunity to redefine their role in family participation and realise that being proactive with families is an essential characteristic of the proposed socio-educational intervention.

A couple of professionals discussed the challenges they faced in scheduling sessions that explored the family's needs, as well as difficulties in working with one of the parents. (...) They explained the difficulty caused by the absence of the mother and how it was impossible to hold family meetings with her for some time. FD4e13 The professionals emphasised the importance of choosing a more appropriate time for the session, as the child kept yawning. They spoke to the family and suggested changing the time for the session and are awaiting confirmation from the school about the availability of space and time for the session to take place at midday. FD1e430

Ultimately, more time, practice and reflection are needed for the adaptation of the *P+* Triangle cycle methodology to be crystallised.

### 3) Organisational changes

The process of change instigated by the Programme's implementation initially met with reluctance on the part of the professionals, who felt that they were facing greater challenges. Transforming the obstacles identified during

reflective practice sessions into organisational changes highlights that the duration and consistency of reflective practice, along with the motivation of all participants, are essential for overcoming the perceived challenges.

Today, in the session with families, one of the professionals said that at the start of the process they were scared of the unknown and uncertain about how the process would unfold. This made them hesitant about the change and the new model. However, these feelings gave way to being motivated and having greater expectations, as they observed that efforts led to improvements in the families' parenting practices. FJ1e23

Constant participation in reflective practice by direct family support professionals, mid-level managers in the department, and service coordinators helped establish a triple mechanism and iterative dialogue between parties. This made it possible to collect evidence of the Programme's implementation; the necessary organisational changes for proper application were identified; and the responsibility for providing support to at-risk children and families was shared across structures and the wider context. The dynamics that ensured were crucial because, on one hand, professionals found the motivation to request and commit to the new methodology, and on the other hand, institutional leaders kept their motivation and willingness to implement organisational changes that allowed for the inclusion of new structures.

The professionals implementing the Programme identified several elements that were key to its sustainability:

They mentioned the need to hire more professionals and relieve them of certain administrative tasks (...) they also stated that 'the full package is not complete.' There is training, the model is there, but the support and shared responsibility from the context are lacking, as well as truly all-encompassing and fully-accessible spaces and resources for families. FJ4e18

They added that the Programme should not be perceived merely as a social services programme but as a child welfare programme run by the City Council. FJ2e19

To address these challenges, institutional leaders initiated various actions, such as an interdepartmental roundtable involving professionals from other departments with decision-making responsibilities regarding resources that shape family ecology (education, health, recreational activities...). Collaboration with schools has been enhanced to ensure their involvement in the family support Programme, providing physical and temporal spaces for family

intervention sessions without disrupting academic schedules. In this regard, direct family support professionals noted:

*Communication with the school and the ability to use their spaces is the perfect solution to include the school in the work with the Triangle methodology.* FD1e402

## Discussion and conclusions

Reflective practice with professionals mirrors the steps of the experiential methodology proposed for family intervention. Just as with families, what drives change, and the acquisition of new competencies is professionals' reflection on their practice and the integration of elements from the new intervention methodology. For professionals to acquire new competencies, this reflection must shift from how current professional practice and family interactions are structured to how they could be improved. This, in turn, enables professionals to internalise the new work model and its principles, ultimately leading to a paradigm shift in family support and accompaniment from a positive parenting perspective. As Máiquez *et al.* (2000) stated, 'experiential learning thus requires opening and closing the loop of the change process, from strengthening awareness to real-life growth and testing of personal resources'.

Furthermore, for competencies to be applied effectively, changes in thinking and procedures must be supported by structural changes in the system and the family ecology (Minuchin *et al.*, 2009). Another finding of this study is the importance of the alignment and collaboration among all agents involved in the new methodology for supporting at-risk children and families: professionals, researchers, institutional leaders and contextual agents. This alignment was possible through the creation of shared meeting spaces and the use of reflective practice with different professionals and contextual agents who participate from within their roles and positions of responsibility. This enables decision-makers to view reflective practice as an indispensable element of professional practice that should be promoted. However, despite its relevance, there is still a need to raise awareness of the usefulness of this methodology in promoting professional practices, in which excessive bureaucratisation has a negative impact on reflective practice (Ferguson, 2018). This awareness is also necessary because the formative trajectory stems from the academic model, a professional tradition that is one-directional. Thus, introducing this type of reflective methodology entails transgressing the boundaries of this academic tradition to assume

active roles and dynamics. In this context, there is a recognised need for training to acquire reflective competencies and interprofessional and transdisciplinary perspectives when working with and for families. Reflective practice is a formative methodology that is based on personal and professional experience within the particular context and reflection on one's own practice, which, when socialised, allows for deeper reflection, sharing and integration of knowledge (Fuentes-Peláez *et al.*, 2021). While training focuses on professionals, it is the responsibility of institutional agents to remove the obstacles that arise in relation to new family work models (Minuchin *et al.*, 2009). Thus, policy-makers and institutional agents must advocate for the transition towards family- and community-based quality services and care; and take the necessary steps to ensure support and accompaniment for families to fulfil their caregiving and educational roles, appropriately responding to the needs and rights of children and adolescents, as outlined in European recommendations on positive parenting and child protection (European Commission, 2024; Council of Europe, 2006). Collaboration between stakeholders in practice, research and policy is key to the success of these initiatives, in order to provide a coherent and integrated approach to supporting families and promoting their positive development (Churchill *et al.*, 2024; Rodrigo *et al.*, 2023). Additionally, as Cortés-González *et al.* (2023) asserted, understanding interdisciplinarity as a strength in public policy and social action is also crucial for sustaining and ensuring the positive outcomes of such practices.

In line with this, some limitations were identified in the research process. Firstly, the lack of stability within social services professional teams and the high staff turnover rates. Secondly, the lack of continuous attendance at reflective practice sessions, particularly during times of work overload, sick leave or other work-related issues. Both factors limited the scope of reflective practices, as not all professionals could consistently engage in the complete process. Thirdly, there remains a persistent belief that scientific knowledge is that which originates from the research community and that such knowledge is objective and universal. These positions create complexities in the interaction between the practitioner-researcher and the academic researcher concerning the validation of certain knowledge or beliefs.

In this regard, with respect to the research domain, reflective practices have led the research team to reconsider their role as researchers and the position of scientific knowledge versus

practical knowledge. The researcher ceases to be a mere transmitter of knowledge with the illusion of 'objectivity.' As Hordge-Freeman (2018) stated: 'they are encouraged to be more transparent about how their research decisions are informed by and, in turn, inform their relationships, identities, and (emotional) experiences, as well as to share when and why changes in their approaches became necessary.' The research methodology proposed in this study therefore highlights the importance of critically reflecting on aspects such as: positioning the researcher's experience; reconsidering power dynamics during interactions with professionals; and fostering flexibility, which implies methodological self-awareness (Hordge-Freeman, 2018).

### **Implications for practice**

The practical implication arising from this study is the need to introduce all professionals involved in family support to reflective practice and promote their training in such practice so that it can become embedded within organisational culture. This methodology is ideal for the acquisition of professional competencies and for promoting engagement in evidence-based practices that are better aligned with the needs and characteristics of families, thereby facilitating the integration of a positive parenting approach.

### **Notas**

<sup>1</sup> *L'initiative AIDES: une approche centrée sur les besoins des enfants vulnérables* (Chamberland et al., 2012); *PAPFC: Cadre d'analyse écosystémique des besoins de développement des enfants* (Lacharité, 2017); *PIPPi: Il modelo multidimensionale 'il mondo del bambino'* (Milani et al., 2013); *'Caminar en familia' [Walking as a Family] programme* (Balsells et al., 2015).

### **Contributions**

<b>Contributions</b>	<b>Authors</b>
Conception and design of work	Author 1
Documentary search	Author 1
Data collect	Author 1, 2 & 3
Critical data analysis and interpretation	Author 1, 2 & 3
Review and approval of versions	Author 1, 2, 3 & 4
Administration and funding	Author 4

### **Funding**

This research is part of project R&D PID2022-137305NB-C21, and is developed under the protection of the research agreement between the Department of Social Action and Innovation of the City Council of Lleida (Spain) and the Chair of Education and Adolescence "Abel Martínez" from the University of Lleida (UdL).

### **Conflict interest**

The authors declare that there is no conflict of interest.

## References

- Almeida, A., Cruz, O. & Canário, A. C. (2022). *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*. EurofamNet.
- Balsells, M. À., Pastor, C., Amorós, P., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A., Vaquero, E., Ponce, C., Mateo, M. I., Parra, B., Torralba, J. M., Mundet, A., Urrea, A., Ciurana, A., Navajas, A. & Vázquez, N. (2015). *Caminar en familia: Programa de competencias parentales durante el acogimiento y la reunificación familiar*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Centro de Publicaciones. <http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/docs2016/CaminarenFamilia.pdf>
- Balsells, M. À., Urrea, A., Ponce, C., Vaquero, E. & Navajas, A. (2019). Claves de acción socioeducativa para promover la participación de las familias en procesos de acogimiento. *Educación XX1*, 22(1), 401-423. doi:10.5944/educxx1.21501
- Balsells, M. À., Cortada, N., Borrego, A. & Massons-Ribas, A. (2022). La familia en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia desde el enfoque de la parentalidad positiva: la participación como eje del trabajo con la familia de origen. In S. Rivas Borrell & C. Beltramo (Eds.), *Parentalidad positiva: una mirada a una nueva época* (pp. 191-213). Ediciones Pirámide.
- Balsells, M.À. et al. (2023). Triángulo p+. El triángulo de la parentalidad positiva como recurso para la metodología individual y familiar. In M.À. Balsells (Dir.), Colección FRAME+P: Balsells M.À. (Dir.), *El trabajo con la familia de origen en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia*, vol. 4. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/464447>
- Balsells, M. À., Borrego-Tarragó, A., Urrea-Monclús, A., Erta-Majó, A., Massons-Ribas, A., Rodríguez-Pérez, S., Vaquero, E., González-Pasarín, L. & Segarra-Ayllón, L. (2024). Programa d'atenció integral a nens, nenes, adolescents i les seves famílies en situació de risc social. Des de l'enfocament de la parentalitat positiva. Com treballem amb les famílies als Serveis socials de l'Ajuntament de Lleida?. Ajuntament de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/85305>
- Barrera, M., Berkel, C. & Castro, F. G. (2017). Directions for the advancement of culturally adapted preventive interventions: Local adaptations, engagement, and sustainability. *Prevention Science*, 18(6), 640-648. doi:10.1007/s11121-016-0705-9
- Bernedo, I. M., Balsells, M. À., González-Pasarín, L. & Espinosa, M. A. (2023). Evidence-based Standards in the Design of Family Support Programmes in Spain. *Psicología Educativa*, 29(1), 15-23. doi:10.5093/psed2022a6
- Canavan, J., Pinkerton, J. & Dolan, P. (2016). *Understanding family support. Policy, practice and theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Chamberland, C., Clément, M.-È., Lacharité, C. & Bouchard, V. (2012). Quality of exposure to the AIDES social innovation and developmental outcomes innovation and developmental outcomes of the children and parents. *Keeping children safe in an uncertain world: learning from evidence and practice*.
- Churchill, H., Devaney, C. & Abela, A. (2024). Promoting child welfare and supporting families in Europe: Multi-dimensional conceptual and developmental frameworks for national family support systems. *Children and Youth Services Review*, 161. doi:10.1016/j.chilyouth.2024.107679
- Comisión Europea (2024). *Recomendación de la Comisión de 23.4.2024 sobre el desarrollo y el refuerzo de los sistemas integrados de protección de la infancia que redunden en el interés superior del niño*. [https://commission.europa.eu/document/36591cfb-1b0a-4130-985e-332fd87d40c1\\_en](https://commission.europa.eu/document/36591cfb-1b0a-4130-985e-332fd87d40c1_en)
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec(2006) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. (Adoptada por el Comité de Ministros el 13 de diciembre de 2006 en la 983.ª reunión de los Delegados de los Ministros). <http://rm.coe.int/native/09000016805d6dda>
- Cortés-González, P., Martín Solbes, V. M. & Vila Merino, E. (2023). Pedagogía social y evaluación de los servicios sociales comunitarios: Un caso de estudio. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42. doi:10.7179/PSRI.2023.42.08
- European Family Support Network. (2020). Foundation document for the European Family Support Network. *Social Work & Social Sciences Review*, 21(2), 5-7. <https://journals.whitingbirch.net/index.php/SWSSR/article/view/1407/1456>
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don't: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social work education*, 37(4), 415-427. doi:10.1080/02615479.2017.1413083
- Fives, A., Canavan, J. & Dolan, P. (2017). Evaluation study design - a pluralist approach to evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 153-170. doi:10.1080/1350293X.2016.1266227
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N. & Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893-926. doi:10.1007/s11121-015-0555-x
- Hidalgo, V., Balsells, M. A., Espinosa, M. A., Martín, J. C., Martínez-González, R. A. & Rodrigo, M. J. (2023). El trabajo con familias desde el enfoque de la parentalidad positiva. Recursos de apoyo y formación para profesionales. In

- C. Orte, B. Pascual & L. Sánchez-Prieto (Coords.), *La formación de los profesionales en programas de educación familiar: claves para el éxito* (pp. 153-170). Octaedro.
- Hordge-Freeman, E. (2018). 'Bringing Your Whole Self to Research' The Power of the Researcher's Body, Emotions, and Identities in Ethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 17. doi:10.1177/1609406918808862
- Jiménez, L., Hidalgo, V., Lorence, B. & Maya, J. (2020). *Intervenciones psicoeducativas para la promoción de parentalidad positiva*. Cruz Roja Española.
- Lacharité, C. (2017). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Program Guide* (2.ª ed.). CEIDF/UQTR. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4103/F\\_1176562\\_899\\_Guide\\_PAPFC2\\_anglais\\_170322.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4103/F_1176562_899_Guide_PAPFC2_anglais_170322.pdf)
- Lacharité, C., Balsells, M. À., Milani, P., Lus, M., Boutanquoi, M. & Chamberland, C. (2021). Protection de l'enfance et participation des familles: Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles 1. In D. St-Laurent, K. & Dubois-Comtois, C. Cyr (Eds.), *La maltraitance, perspective développementale et écologique* (pp. 341-364). Presses de l'Université du Québec. <https://hal.science/hal-04492654>
- Lüthi, P. A. & Zuntini, L. (2021). *Histoires de PARENTS. Déclinaisons d'un modèle de compréhension du soutien à l'action éducative parentale*. *Consultori Familiari Oggi*, 29(2), 140-155. <https://consultorifamiliarioggi.it/consultori-familiari-oggi-2021/>
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C. & Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor.
- Mešl, N., Polić Penavić, S., Žegarac, N., Antunes, A., Radulović, M., Martins, C. & Nunes, C. (2023). *Catalogue of family support skills*. EurofamNet.
- Milani, P., Serbati, S., Lus, M., Di Masi, D. & Zanon, O. (2013). *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Università degli Studi di Padova.
- Minuchin P., Colapinto, J. & Minuchin, S. (2009). *Pobreza, institución, familia*. Amorrortu.
- Fuentes-Peláez, N., Mateos, A. Guggiari, M. & Rabassa, J. (2021). *El Model SIS en la franja de 0 a 3 anys: reflexions des de la pràctica*. Diputació de Barcelona i FEDAIA. <http://hdl.handle.net/2445/176226>
- Özdemir, M., Vastamäki, S., Leijten, P. & Sampaio, F. (en prensa). *The European Family Support Network (EurofamNet) quality standards for family support programs*. EurofamNet.
- Pascual Barrio, B., Sánchez-Prieto, L., Gomila Grau, M. A., Quesada Serra, V. & Nevot Caldentey, M. Ll. (2019). Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: Un análisis de los perfiles profesionales [Prevention training in the socio-educational field: An analysis of professional profiles]. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34, 33-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/72369/44921>
- Rodrigo, M. J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A. & Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Arranz, E., Balsells, M. À., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Martínez, R. A., Ochaita, E. & Manzano, A. (2021). *Guía de competencias interprofesionales en parentalidad positiva. Un recurso para fortalecer y consolidar las buenas prácticas en los servicios de infancia, adolescencia y familias*. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <http://familiasenpositivo.org>
- Rodrigo, M. J., Hidalgo, V., Byrne, S., Bernedo, I. M. & Jiménez, L. (2023). Evaluation of Programmes under the Positive Parenting Initiative in Spain: Introduction to the Special Issue. *Psicología Educativa*, 29(1), 1-13. doi:10.5093/psed2022a5
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. & Martín-Quintana, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Urrea-Monclús, A., López-Ruiz, D., Pérez-Hernando, S., Mundet-Bolós, A., Ortega-Ortigoza, D., Rodríguez-Rodríguez, J. & Simó-Cunillera, I. (2024). El enfoque desinstitucionalizador para la atención de la juventud extutelada. Informe de procesos sobre el Enfoque Desinstitucionalizador en las Acciones Innovadoras. *IMEX-FEPA 2022-2024. Informe Ejecutivo*. Federación de Entidades con Proyectos y Pisos Asistidos.

## HOW TO CITE THE ARTICLE

Borrego-Tarragó, A., González-Pasarín, L., Segarra-Ayllón, L. y Balsells, M.À. (2025). Práctica reflexiva en la formación de profesionales: adecuación de programas basados en evidencia en contextos locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 119-132. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.07

## AUTHOR'S ADDRESS

**Alícia Borrego-Tarragó.** [alicia.borrego@udl.cat](mailto:alicia.borrego@udl.cat)

**Lucía González-Pasarín.** [lucia.gonzalez@udl.cat](mailto:lucia.gonzalez@udl.cat)

**Laura Segarra-Ayllón.** [laura.segarra@udl.cat](mailto:laura.segarra@udl.cat)

**M. Àngels Balsells.** [mangels.balsells@udl.cat](mailto:mangels.balsells@udl.cat)

## ACADEMIC PROFILE

### ALÍCIA BORREGO-TARRAGÓ

<https://orcid.org/0000-0001-5589-5073>

Social Educator and PhD Candidate at the University of Lleida (UdL), supported by a predoctoral fellowship linked to the research agreement between the Department of Social Action and Innovation of Lleida City Council and the Chair of Education and Adolescence “Abel Martínez Oliva” from the University of Lleida. This work is part of an R&D&I project on research into families in situations of risk and neglect (PID2022-137305NB-C21). She is member of the Group of Excellence in Childhood, Adolescence and Families (GRIAF) and the Chair in Education and Adolescence “Abel Martínez Oliva” (UdL). She has also participated in the Research Group on Socio-educational Interventions in Childhood and Youth (GRISIJ). Her research focuses on family participation in families at risk and in situations of neglect, children’s rights, and professional practices. She has contributed to various R&D&I projects funded by the Ministry of Science and Innovation aimed at promoting the rights of children, adolescents, and families.

### LUCÍA GONZÁLEZ-PASARÍN

<https://orcid.org/0000-0001-9080-8043>

PhD in Psychology, University of Málaga (2022). She is postdoctoral researcher at the Group of Excellence in Childhood, Adolescence and Families (GRIAF) and the Chair of Education and Adolescence “Abel Martínez Oliva” at the University of Lleida (UdL). She is also a member of the Research Group on Foster Care and Adoption (GIAFA) at the University of Málaga and the European Family Support Network (EurofamNet). Her research focuses on family preservation, protection of children and adolescents, contact arrangement in foster care and positive parenting. She participates in projects aimed at promoting the rights of children, adolescents, and families.

### **LAURA SEGARRA-AYLLÓN**

<https://orcid.org/0009-0005-6338-9257>

PhD student at the University of Lleida (UdL). She has predoctoral fellowship under the “Knowledge Generation Projects” programme of the Government of Spain, linked to the R&D&I project on peer-research into families in situations of risk and neglect (PID2022-137305NB-C21). She is member of the Group of Excellence in Childhood, Adolescence and Families (GRIAF) and the Chair of Education and Adolescence “Abel Martínez Oliva” (UdL). Her research focuses on children’s rights, decolonisation, and vulnerable regions. She is involved in various projects related to children’s rights, intersectionality, and vulnerability, including UNICEF’s project on awareness of children’s rights in Spain and the international K-reporters project led by the Autonomous University of Barcelona.

### **M. ÀNGELS BALSELLS**

<https://orcid.org/0000-0003-3283-8222>

Extraordinary Doctorate Award in Pedagogy from the University of Lleida (UdL). She is a Full Professor in the Department of Didactics and Educational Organisation at the Faculty of Education and Social Work of the University of Lleida. Her expertise lies in children at risk of social exclusion and their families, as well as educational action for inclusion and child protection. She is member of the Group of Excellence in Childhood, Adolescence and Families (GRIAF) and Director of the Chair of Education and Adolescence “Abel Martínez Oliva” (UdL). She has led several R&D&I projects funded by the Ministry of Science and Innovation.

# Investigaciones



## Acciones pedagógicas desde el trabajo social y la teoría del género entorno al *stalking*: una revisión sistemática

**Pedagogical actions from social work and gender theory surrounding stalking:  
a systematic review**

**Ações pedagógicas do serviço social e da teoria de gênero em torno do stalking:  
uma revisão sistemática**

Luis Manuel RODRÍGUEZ-OTERO  <https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>  
María Fernanda DEL REAL-GARCÍA  <https://orcid.org/0000-0002-2293-239X>  
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Fecha de recepción: 14.II.2024  
Fecha de revisión: 24.IV.2024  
Fecha de aceptación: 30.IV.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

**Luis Manuel Rodríguez-Otero:** Universidad Internacional de La Rioja. Av. de la Paz, 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. E-mail: [luismaotero@yahoo.es](mailto:luismaotero@yahoo.es)

#### **PALABRAS CLAVE:**

Violencia doméstica;  
violencia de género;  
control;  
vigilancia;  
*stalking*.

**RESUMEN:** El *stalking* refiere a las conductas de vigilancia y de control reiteradas y sin consentimiento de un sujeto respecto a otro, que producen efectos negativos en el bienestar de las personas y representan una forma de ejercer la violencia en pareja. Se realizó una revisión sistemática con el objetivo de caracterizar las acciones pedagógicas a partir de la teoría del género que se realizan desde el trabajo social entorno al *stalking*. Para ello se aplicó el protocolo PRISMA y se utilizaron las palabras clave (*stalking* & "social work"), (*stalking* & "trabajo social"), (control & "trabajo social") y (vigilancia & "trabajo social") en las bases de datos de Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet y PubMed. Se incluyeron un total de 17 documentos publicados entre 2005 y 2023. Los resultados revelaron que el trabajo social fundamenta las intervenciones a partir de una perspectiva epistemológica principalmente positivista y una perspectiva ontológica basada en las capacidades de los sujetos y la violencia de género. En este sentido, los estudios analizados denotan propuestas de intervención respecto al *stalking* basadas principalmente a partir de los modelos psicodinámicos y sistémicos. No obstante, también se incluyen propuestas pedagógicas desde los diferentes ámbitos sociales, especialmente a partir de modelos cognitivo-conductuales.

<b>KEYWORDS:</b> Domestic violence; gender violence; control; surveillance; stalking.	<b>ABSTRACT:</b> Stalking refers to the repeated surveillance and control behaviors without consent of one subject with respect to another, which produce negative effects on the well-being of people and represent a way of exercising violence in a couple. A systematic review was carried out with the objective of characterizing the pedagogical actions based on gender theory that are carried out from social work around stalking. For this, the PRISMA protocol was applied and the key words (stalking & “social work”), (stalking & “social work”), (control & “social work”) and (surveillance & “social work”) were used in the Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet and PubMed databases. A total of 17 documents published between 2005 and 2023 were included. The results revealed that social work bases interventions from a mainly positivist epistemological perspective and an ontological perspective based on the capabilities of the subjects and gender violence. In this sense, the studies analyzed denote intervention proposals regarding stalking based mainly on psychodynamic and systemic models. However, pedagogical proposals from different social areas are also included, especially based on cognitive-behavioral models.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Violência doméstica; violência de gênero; ao controle; vigilância; perseguição.	<b>RESUMO:</b> O <i>stalking</i> refere-se aos repetidos comportamentos de vigilância e controle sem consentimento de um sujeito em relação a outro, que produzem efeitos negativos no bem-estar das pessoas e representam uma forma de exercício de violência no casal. Foi realizada uma revisão sistemática com o objetivo de caracterizar as ações pedagógicas baseadas na teoria de gênero que são realizadas a partir do trabalho social em torno do <i>stalking</i> . Para isso, foi aplicado o protocolo PRISMA e utilizadas as palavras-chave ( <i>stalking</i> & “social work”), ( <i>stalking</i> & “social work”), (control & “social work”) e (surveillance & “social work”). nas bases de dados Scopus, Web of Science, Scielo, Dialnet e PubMed. Foram incluídos 17 documentos publicados entre 2005 e 2023. Os resultados revelaram que o serviço social baseia as intervenções numa perspectiva epistemológica principalmente positivista e numa perspectiva ontológica baseada nas capacidades dos sujeitos e na violência de gênero. Nesse sentido, os estudos analisados denotam propostas de intervenção em relação ao <i>stalking</i> baseadas principalmente em modelos psicodinâmicos e sistêmicos. Contudo, também estão incluídas propostas pedagógicas de diferentes áreas sociais, especialmente baseadas em modelos cognitivo-comportamentais.

## 1. Introducción

La pedagogía social emana como un campo fundamental en la intervención social, donde las estrategias educativas representan un papel fundamental para abordar las problemáticas sociales. En este contexto, una de las problemáticas sociales que podría ser indispensable de abordar es el *stalking*. Siguiendo la definición de Dos Anjos y Do Valle (2023) el *stalking* se define como: “un conjunto de conductas reiteradas e intrusivas, vigilancia y control no deseados, búsqueda de contacto y comunicación infligida por un individuo (perseguidor) a otra (víctima) y que generan miedo” (p. 8). En este sentido, Estrella (2022) indica que el *stalking* se caracteriza, en primer lugar, por la existencia de conductas repetidas en el tiempo y, en segundo lugar, por la ausencia de consentimiento o aprobación por parte de la víctima. Asimismo, el *stalking* afecta al bienestar de la víctima debido al miedo que genera en esta. A propósito, Horszczaruk y Zanatta (2023) indican que las consecuencias que tienen el *stalking* en las víctimas se relacionan con acciones de reestructuración de su vida cotidiana, a través de acciones como: el cambio de número telefónico, redes sociales, correo electrónico, domicilio, trabajo, amistades, espacios de ocio y

tiempo libre, etc. Por otro lado, Dos Anjos y Do Valle (2023) señalan que el *stalking* refiere a una forma a través de la cual puede materializarse la violencia doméstica y por ende la mujer refiere al principal perfil de la víctima.

En el contexto legal español Casanueva-Sanz (2022) indica que el *stalking* está regulado en el artículo 172 del Código Penal, el cual tipifica las acciones de: vigilancia, persecución, el uso de medios de comunicación o de terceros para establecer contactos y el uso indebido de datos personales de una persona. En este sentido, la autora advierte que la legislación española establece el *stalking* como un delito común y no asociado a la vinculación con relaciones sentimentales o de género. Sin embargo, Casanueva-Sanz (2022) señala que a través del artículo 172 de la Ley Orgánica 1/2015 se añadió un tipo agravado en el caso de víctimas mujeres.

### 1.1. Marco referencial

En el ámbito de estudio de las acciones pedagógicas desde el trabajo social, el *stalking* ha sido considerado objeto de estudio en lo que respecta a el tema de la violencia como problemática social. Arteaga-Botello (2013) señala que existe un claro abordaje hipersociologizante respecto al estudio

de la violencia, el cual, claramente se enmarca en perspectivas estratégicas tanto culturalistas como socioestructurales. No obstante, el autor considera que existen tres mecanismos esenciales que operan en los procesos de violencia, los cuales categoriza como: (1) ambientales (contexto ecológico y social), (2) cognitivos (percepciones individuales y colectivas) y (3) relacionales (transferencia de conexiones). En este sentido, Arteaga-Botello (*op. cit.*) refiere sobre la existencia de un elemento transversal a tales mecanismos, el cual se relaciona con la escalada de la violencia (perspectiva simbólico-interaccionista). Esto podría generar que la individualidad se transforme en colectividad. En este sentido, se puede observar que los estudios de Alencar-Rodrigues y Cantera (2012) señalan que la violencia en pareja se ha desarrollado principalmente desde tres teorías: (1) la teoría biológica, (2) la teoría generacional y (3) la teoría sistémica. Asimismo, y a modo de completar el marco teórico de la violencia en pareja, se encuentran los estudios de Calderón Guerrero (2014), los cuales añaden las siguientes teorías: la teoría del aprendizaje social, la teoría del apego y la perspectiva de género.

Tomando como base las perspectivas teóricas sobre el *stalking* como problemática social, el presente estudio pretende abordar este problema desde una perspectiva fundamentada en la teoría de género. Específicamente se tratará el *stalking* como una problemática de violencia en pareja como un fenómeno dentro de una estructura social y machista, donde “el sistema privilegia al hombre y mantiene la filosofía que es el hombre es superior, por tanto, la violencia en la pareja es un medio para asegurar el papel que les corresponde” (Calderón Guerrero, 2014, p. 9). En este sentido, Reina-Barreto (2021), señala que la violencia en pareja se caracteriza por la perpetración, la victimización y por afectar en mayor medida a mujeres de forma sistemática. Asimismo, señala que este fenómeno se reproduce a través de diferentes expresiones como: la “violencia física, psicológica, sexual, verbal, económica, patrimonial, ciberviolencias, omisiones, amenazas, coerciones, control, acecho y privaciones de libertad” (p. 126). En las cuales el apoyo de la red social de las víctimas (familia, amistades, compañeros/as de trabajo, etc), el apoyo de la red institucional (servicios de salud, servicios de justicia, servicios sociales, etc), la percepción individual y la percepción social sobre la violencia se configuran como factores determinantes.

Villanueva *et al.* (2021) y Alonso-Ruido *et al.* (2024) advierten que la raíz de la violencia en pareja se localiza en la construcción de las sociedades

patriarcales, en las cuales la dominación y el poder sustentan un sistema social que adjudica al hombre una posición de superioridad frente a la sumisión de la mujer a partir de la división sexual del trabajo (funciones productivas y reproductivas), los roles y estereotipos de género, la perpetración del modelo familiar heterocisnormativo y la noción del amor romántico basado en la exclusividad y la posesividad. Bajo este contexto, matizan que la cultura, la religión y la política ejercen como factores determinantes en la reproducción del sistema patriarcal.

En este sentido, Cubillos *et al.* (2020) señalan que la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos advierte que la violencia hacia la mujer representa un problema de salud pública, el cual vulnera los Derechos Humanos de las mismas. Por ende, a nivel internacional se ha realizado un llamado a los estados a legislar en aras de erradicar la violencia en pareja y promover programas específicos de prevención y atención. De la misma manera, Alemán-Salcedo y Páez-Cuba (2021) advierten que la legislación ha integrado la perspectiva de género como una estrategia para prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género, así como para brindar asistencia a las mujeres y a los menores. A su vez, la Agenda 2030 incluyó dentro de una de las metas del objetivo cinco de desarrollo sostenible (igualdad de género) “eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado” (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015, p. 1).

A partir del marco jurídico internacional se han establecido diferentes modelos de intervención para abordar la violencia en pareja. En este sentido, Villa-Rueda *et al.* (2022) destacan la orientación de la intervención en estas propuestas, especialmente desde lo familiar, lo comunitario y, especialmente, desde el ámbito educativo, con población objeto de acción tanto hombres como mujeres, abordando las perspectivas de victimización y perpetración. No obstante, enfatizan que existe una clara tendencia a promover intervenciones a nivel individual e interpersonal. Por otro lado, Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez (2019) manifiestan que las propuestas de intervención subyacen de los modelos explicativos de la violencia, como son: (1) los modelos unicausales (biológicas, psicopatológicas y/o de personalidad), (2) los modelos psicológicos (aprendizaje social, recursos, intercambio y/o transmisión intergeneracional), (3) los modelos sociológicos (conflicto familiar y perspectiva de género), (4) los modelos multicausales, los cuales incluyen factores tanto individuales como sociales como las relaciones de género y las situaciones de

desigualdad social y existen diferentes versiones: “las perspectivas de la violencia familiar, el sexismo y la inconsistencia de estatus, y las teorías de la dependencia y el intercambio [...] y el vínculo afectivo” (Bosch-Fiol y Ferrer-Pérez, 2019, p. 2.) y (5) el modelo piramidal, el cual propone un análisis de la violencia en pareja a partir del sustrato patriarcal, la socialización diferencial, las expectativas de control, los factores desencadenantes y el proceso de filtraje o los puntos de fuga.

## 1.2. Pedagogía social, trabajo social y violencia

Como señala Pérez-Otero (2021) la pedagogía social refiere a una ciencia de la educación, la cual se consolida como “el principal marco científico teórico-práctico de la educación social” (p. 3); asimismo destaca porque utiliza como base epistemológica la pedagogía social para construir modelos de intervención (socioeducativos, psicopedagógicos, cognitivo-conductuales, en crisis, humanistas, críticos, sistémicos y de gestión de casos). En este sentido, Leal-Leal *et al.* (2023) advierten que epistemológicamente existen múltiples abordajes de los tipos de violencia, incluyendo las categorías de directa, estructural, cultural y simbólica. A partir de estas categorías se establecen diferentes modelos metodológicos. Por un lado, mencionan teorías que aluden a cuestiones personales de los sujetos (biológicas, psicológicas o conductuales) y por otro lado otras que toman en consideración elementos contextuales (sociales, económicos, políticos y culturales). A propósito, diferentes autores señalan una clara diferencia entre las teorías biologicistas y psicológicas, las cuales se centran en cuestiones individuales de los sujetos o en interacciones que se producen entre los mismos; y las teorías sistémicas, las cuales centran su atención en las interacciones que se producen en el contexto social. Dentro de ese contexto, se podría destacar la perspectiva crítica, la cual alude, por un lado, a las inferencias de los sistemas de opresión (capitalismo, imperialismo/colonialismo y patriarcado) y, por otro lado, menciona los efectos de la vulnerabilidad, la sostenibilidad y la resiliencia en la educación para la paz (González, 2019; González *et al.*, 2020; González-Gijón *et al.* 2024; Jiménez-Bautista, 2019).

El ámbito de acción del trabajo social respecto a la violencia en pareja remonta sus orígenes a los inicios de la profesión, tradicionalmente vinculada con la esfera privada (familia) y fuertemente feminizada. La función del trabajo social se circunscribe en acciones de atención y de cuidados multisectoriales (familia, salud, educación, trabajo,

etc) en diferentes niveles (individual-familiar, grupal y comunitario) y formas (atención, prevención, planificación, docencia, inserción, mediación, supervisión, evaluación, gerencia, investigación y coordinación). Por lo cual, las acciones encaminadas a la atención, la prevención y la rehabilitación tradicionalmente han presentado la figura del trabajo social como un referente en la política pública; incluidos los casos de violencia en pareja (Martínez-Suarez, *et al.*, 2021).

## 2. Justificación y objetivos

Piedra *et al.* (2018) señalan que el trabajo social desarrolla sus intervenciones respecto a la violencia en pareja desde tres grandes esferas. Por un lado, se trata la intervención desde un ámbito familiar, y por otro lado, se enfatiza esta intervención a partir del ámbito escolar, donde se aborda la igualdad, la prevención de la violencia, la identificación de casos de violencia en pareja, el asesoramiento, el acompañamiento, el apoyo emocional, la coordinación con servicios específicos, la valoración social de las víctimas, el riesgo y la toma de decisiones y la creación, coordinación, gestión y/o participación en programas específicos de atención a la violencia en pareja. No obstante, Piedra *et al.* (2018) matizan que la acción del trabajo social también ejerce un papel fundamental en la socialización de la cultura de prevención a través de acciones en los medios de comunicación como podría ser:

Asesorar y ofrecer formación a personas profesionales en materia de igualdad y cultura de la no-violencia. Colaborar con las instituciones y colectivos en el diseño de materiales de publicidad no sexista y de respeto hacia la mujer. Denunciar cualquier material o campaña sexista, favoreciendo la reflexión individual y colectiva (p. 204).

A su vez, Martínez-Suarez *et al.* (2021) destacan la labor del trabajo social en casos de violencia de género, desarrollado especialmente, desde el ámbito judicial y policial como miembros del equipo evaluador y pericial, en los Servicios Sociales como puerta de entrada a los servicios de asesoramiento, protección y prevención, en las escuelas y también en los equipos de intervención con menores. Por otro lado, Rodríguez y Torres (2021) destacan la importancia de la formación especializada en perspectiva de género para los profesionales que intervienen con casos de violencia de género. Asimismo, advierten que “la actuación profesional de las trabajadoras sociales está enmarcada institucionalmente, lo que delimita las posibilidades de su intervención” (p. 40). Desde un enfoque sobre

lo concerniente con las intervenciones en casos de violencia de pareja, destaca lo expuesto por Tapia-Izquierdo (2019), quien aborda la intervención de equipos multidisciplinares, destacando la importancia de contemplar diferentes áreas, como la familiar, formativa-laboral, vivienda, económica, sanitaria, protección y seguridad, jurídica, psicológica y con relación a los menores. Tales áreas no pueden ser aisladas y deberían ser abordadas con equipos multidisciplinares.

Finalmente, Estrella (2022) destaca la escasez de literatura científica sobre el *stalking* bajo un contexto latinoamericano, específicamente respecto a lo que se refiere a violencia en pareja. Por ello se abordó una revisión bibliográfica sistemática con el objetivo de caracterizar las acciones pedagógicas a partir de la teoría del género que se realizan desde el trabajo social entorno al *stalking*. En este sentido se plantearon los siguientes objetivos específicos: (1) identificar las teorías a partir de las cuales el trabajo social caracteriza el *stalking*, (2) presentar las políticas públicas que alude el trabajo social en torno al *stalking*, (3) describir los modelos de intervención propuestos desde el trabajo social para abordar el *stalking* y (4) definir los roles del trabajo social en torno al *stalking*.

### 3. Metodología

Se realizó una revisión bibliográfica sistemática sobre estudios el trabajo social y el *stalking*. Este tipo de revisiones se caracterizan por ser: estructuradas, completas, explícitas, reproducibles y evitar tanto los sesgos como la subjetividad. También porque “combina los puntos fuertes de la revisión crítica con el proceso de búsqueda exhaustiva. Aborda cuestiones amplias para producir una síntesis de la mejor evidencia” (García-Peñalvo, 2022, p. 5). En este sentido, se seleccionó este tipo de revisión por tratarse de un tema poco abordado y debido a que plantea un proceso metodológico sistematizado.

#### 3.1. Material de análisis

Se realizó la búsqueda en las bases de datos: Scopus, Web of Science (WoS), Scielo, Dialnet y PubMed. En la búsqueda de documentos, realizada en octubre de 2023, se utilizaron las palabras clave (*stalking* & “social work”), (*stalking* & “trabajo social”), (control & “trabajo social”) y (vigilancia & “trabajo social”).

#### 3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios elegibilidad utilizados fueron: (1) documentos científicos (libros, capítulo de libro,

tesis, artículos o actas de conferencias y congresos), (2) publicaciones realizadas hasta el 7 de octubre de 2023, (3) textos en escritos en inglés o español, (4) documentos en acceso abierto y (5) publicaciones que abordaban de forma directa la relación entre el trabajo social y el *stalking*. En este sentido, como criterios de exclusión se consideraron: documentos no científicos, publicaciones posteriores al 7 de octubre de 2023 y/o escritos en idioma diferente al inglés o el español, documentos en los que no se podía acceder de forma gratuita, publicaciones que no abordan de forma directa o indirecta el *stalking* y documentos que no incluyen el trabajo social y/o la figura de los trabajadores sociales en el contenido. Respecto al enfoque científico, el tipo de participantes, y los tipos medidas de resultado y de diseños no se incluyeron criterios de exclusión para poder obtener un mayor número de documentos.

#### 3.3. Técnica de recogida de datos

En la revisión se aplicó la guía del protocolo PRISMA en la versión 2020. Se identificaron un total de 156 registros en las diferentes bases de datos, de los cuales se eliminaron 32 por duplicidad y se incluyeron 124 en el cribado. Se recuperaron 77 documentos en abierto y se sometieron a evaluación. Tras aplicar los criterios de inclusión se eliminó un documento que estaba publicado en italiano y 59 documentos en los que no se abordaba de forma directa la relación entre el trabajo social y el *stalking*. Así, se incluyeron 17 documentos en la revisión sistemática (ver Tabla 1 y Figura 1).

#### 3.4. Procedimiento

Se aplicó el protocolo PRISMA para identificar los 17 documentos. Se confeccionó una tabla resumen de los documentos. Para ello de cada uno de los textos se identificaron las siguientes categorías: (1) año de publicación, (2) tipo de documento (libros, capítulo de libro, artículos, tesis o actas de conferencias y/o congresos), (3) tipo de estudio (revisión bibliográfica o investigación cualitativa, cuantitativa o mixta), (4) el contexto, (5) la muestra, (6) la técnica de recogida de datos, (7) el uso de instrumentos validados y/o análisis de fiabilidad y (8) los sesgos de los estudios (ver Anexo).

Por otro lado, se realizó una metasíntesis del contenido de los artículos seleccionados sobre la relación entre el trabajo social y el *stalking*. Para ello se abordó un proceso de categorización emergentes a partir de las siguientes metacategorías: (1) teorías a partir de las cuales se caracteriza el *stalking*, (2) políticas públicas en torno al *stalking*, (3) modelos de intervención

propuestos para abordar el *stalking* y (4) roles del trabajo social en torno al *stalking*.

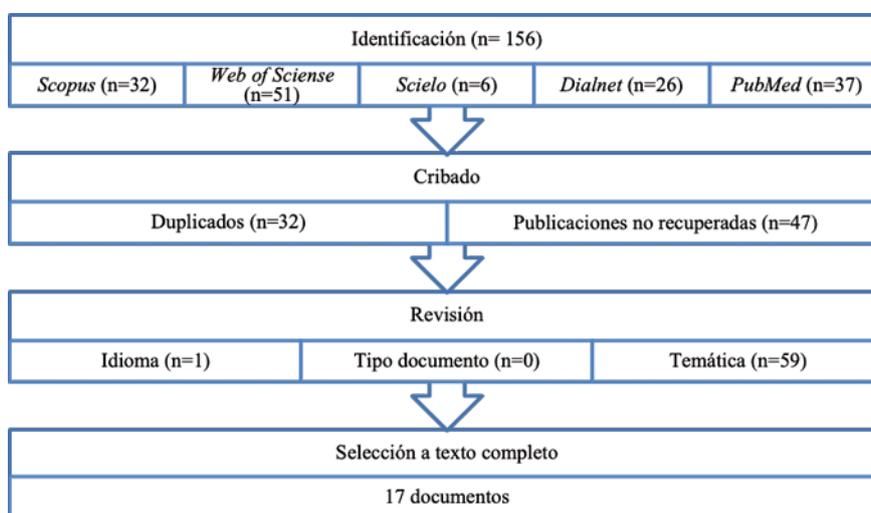
Respecto a la evaluación de la calidad y el sesgo de los estudios se utilizó el programa Cochran por parte de dos investigadores/as. Los resultados fueron contrastados, las discrepancias se resolvieron por consenso y se obtuvo un nivel de riesgo de sesgo general bajo. Asimismo, cabe destacar que se abordó un proceso de tamizaje y evaluación de cada estudio por pares y se resolvieron las discrepancias a través del consenso.

### 3.5. Análisis de datos

Para realizar el análisis de los datos se identificaron las categorías en los textos, se construyó una lista de categorías y se analizaron las relaciones entre las mismas, se elaboró el árbol de categorías, se discutieron las categorías con los antecedentes y se redactó el informe de investigación.

**Tabla 1. Protocolo de búsqueda**

IDENTIFICACIÓN	Estudios previos	Identificación de nuevos estudios vía bases de datos y archivos		Identificación de nuevos estudios por otros métodos
	Estudios incluidos en versiones previas de la revisión (k=0) Publicaciones de estudios incluidos versiones previas de la revisión (k=0)	Registros identificados hasta octubre de 2023 (n=156): Scopus (n=32), Web of Science (n=51), Scielo (n=6), Dialnet (n=26) y PubMed (n=37)	Registros eliminados antes del cribado: Duplicados (n=32) Registros señalados como ilegibles por herramientas de automatización (n=0) Registros eliminados por otras razones (n=0)	Registros identificados a partir de: Sitios web (n=0) Organizadores (n=0) Búsqueda de citas (n=0)
CRIBADOS	Registros cribados (n=124)	Registros excluidos (n=0)		
	Publicaciones recuperadas para evaluación (n=77)	Publicaciones no recuperadas (n=47)	Publicaciones solicitadas para su recuperación (n=0)	
	Publicaciones evaluadas para elegibilidad (n=77)	Publicaciones excluidas: Idioma (n=1) Tipo documento (n=0) Temática (n=59)	Publicaciones evaluadas para elegibilidad (n=0)	
INCLUIDOS	N.º de estudios incluidos en la revisión (n=17) Registros de nuevos estudios incluidos (n=0)			
	Total de estudios incluidos en la revisión (n=17) Documentos de todos los estudios incluidos (n=17)			



**Figura 1. Fases del proceso de selección.**

## 4. Resultados

### 4.1. Características de los estudios

Todos los documentos analizados eran artículos científicos (ver Tabla 2), de los cuales cuatro se publicaron en 2023 (Brookfield *et al.*, 2023; Mehr *et al.*, 2023; Nikupeteri *et al.*, 2023; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023), tres en 2021

(Murugan *et al.*, 2021; Reina-Barreto, 2021; Wahab *et al.*, 2021), dos en 2020 (Bautista-Miranda, 2020; Rodríguez *et al.*, 2020), dos en 2019 (Maya-Pérez, *et al.*, 2019; Voth Schrag *et al.*, 2019), una en 2018 (Wennerstrom *et al.*, 2018), una en 2017 (Nikupeteri, 2017), una en 2016 (Spencer *et al.*, 2016), dos en 2012 (Cho *et al.*, 2012; Westbrook, 2012) y dos en 2005 (Aguirre y Delgado, 2005; Leitz y Theriot, 2005).

**Tabla 2. Estudios incluidos en la revisión**

Autor	Estudio	Contexto	Muestra	Técnica recogida datos	Instrumento	Criterios calidad
Brookfield <i>et al.</i> (2023)	RN	Reino Unido	NA	NA	NA	NA
Mehr <i>et al.</i> (2023)	RN	Estados Unidos	NA	NA	NA	NA
Nikupeteri <i>et al.</i> (2023)	IC	Finlandia	15 mujeres y 3 hombres de entre 4 y 21 años	Entrevista	Guion entrevista	Método basado en la teoría
Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo (2023)	IC	Chile	19 mujeres de Atacama	Entrevista	Guion entrevista	Método manual e informático simultáneo
Murugan <i>et al.</i> (2021)	ICC	Estados Unidos	Nationwide Emergency Department Sample (NEDS)	Base de datos	NA	Regresión lineal
Wahab <i>et al.</i> (2021)	RN	Estados Unidos	NA	NA	NA	NA
Reina-Barreto (2021)	ICC	Colombia	6.279 mujeres entre 25-49 años de Bogotá	Cuestionario autoadministrado	Escalas likert	Alfa de Cronbach y correlación validez
Rodríguez <i>et al.</i> (2020)	RN	Colombia	NA	NA	NA	NA
Bautista-Miranda (2020)	ICC	México	Mujeres de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México (no especifica n.º)	Cuestionario autoadministrado	29 preguntas cerradas	NE
Maya-Pérez <i>et al.</i> (2019)	IC	México	Mujeres residentes en Caxuxi parejas de migrantes laborales (no especifica n.º)	Mapeo corporal y entrevistas	Guion de entrevista y mapa	NE

Autor	Estudio	Contexto	Muestra	Técnica recogida datos	Instrumento	Criterios calidad
Voth Schrag et al. (2019)	ICC	Estados Unidos	734 estudiantes de trabajo social	Cuestionario autoadministrado	Escalas likert	Chi cuadrado
Wennerstrom et al. (2018)	ICC	Estados Unidos	Asociación	Base de datos	NE	NE
Nikupeteri (2017)	IC	Finlandia	15 mujeres de entre 29-50 años	Entrevista	Guion entrevista	Determinación del posicionamiento teórico y factores socioculturales
Spencer et al. (2016)	ICC	Sudáfrica	1.354 estudiantes de trabajo social	Cuestionario autoadministrado	Escalas likert	Alfa de Cronbachy correlación validez
Cho et al. (2012)	RN	Estados Unidos	NA	NA	NA	NA
Westbrook (2012)	IC	Estados Unidos	Web 91refugios de Texas	Web	Registros	NE
Aguirre y Delgado (2005)	RN	Cuba	NA	NA	NA	NA
Leitz y Theriot (2005)	RN	Estados Unidos	NA	NA	NA	NA

Nota. RN=revisión narrativa, IC=investigación cualitativa, ICC=investigación cuantitativa, NA=no aplica, NE=no especificado.

En cuanto al tipo de estudio siete publicaciones eran revisiones narrativas (Aguirre y Delgado, 2005; Brookfield et al., 2023; Mehr et al., 2023; Rodríguez et al., 2020; Wahab et al., 2021; Cho et al., 2012; Leitz y Theriot, 2005), cinco investigaciones cualitativas (Maya-Pérez et al., 2019; Nikupeteri et al., 2023; Nikupeteri, 2017; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023; Westbrook, 2012) y seis investigaciones cuantitativas (Bautista-Miranda, 2020; Murugan et al., 2021; Reina-Barreto, 2021; Spencer et al., 2016; Voth Schrag et al., 2019; Wennerstrom et al., 2018).

Respecto al contexto 8 publicaciones eran de Estados Unidos (Mehr et al 2023; Murugan et al., 2021; Wahab et al., 2021; Voth Schrag et al., 2019; Wennerstrom et al., 2018; Cho et al., 2012; Westbrook, 2012; Leitz y Theriot, 2005), dos de Finlandia (Nikupeteri et al., 2023; Nikupeteri, 2017), dos en Colombia (Reina-Barreto, 2021; Rodríguez et al., 2020), dos en México (Bautista-Miranda, 2020; Maya-Pérez et al., 2019), una de Reino Unido (Brookfield et al., 2023) y una de Sudáfrica (Spencer et al., 2016), una en Chile (Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023) y una en Cuba (Aguirre y Delgado, 2005)

En referencia a la muestra de los estudios analizados se advirtió que en las revisiones bibliográficas no especifican la muestra, en dos investigaciones eran estudiantes de trabajo social (Voth Schrag et al., 2019; Spencer et al., 2016), en dos población joven y/o adolescente (Nikupeteri et al., 2023; Nikupeteri, 2017), en cinco mujeres (Bautista-Miranda, 2020; Maya-Pérez, et al., 2019; Nikupeteri, 2017; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023; Reina-Barreto, 2021) y en tres instituciones (Murugan et al., 2021; Wennerstrom et al., 2018; Westbrook, 2012). Asimismo, la técnica de recogida de datos utilizada fue en cuatro entrevistas (Maya-Pérez, et al., 2019; Nikupeteri et al., 2023; Nikupeteri, 2017; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023), en dos análisis de base de datos (Murugan et al., 2021; Wennerstrom et al., 2018), en un análisis de páginas web (Westbrook, 2012), en cuatro cuestionarios autoadministrados (Bautista-Miranda, 2020; Reina-Barreto, 2021; Spencer et al., 2016; Voth Schrag et al., 2019) y en un mapeos corporales (Maya-Pérez et al., 2019).

En cuanto a los criterios de calidad utilizados en las investigaciones utilizadas se advirtió que 2 publicaciones mencionan el método basado

en la teoría (Nikupeteri *et al.*, 2023; Nikupeteri, 2017), en una la regresión lineal (Murugan *et al.*, 2021), en una la prueba de chi cuadrado (Voth Schrag *et al.*, 2019), en tres el Alfa de Cronbach y el coeficiente de validez a la correlación (Reina-Barreto, 2021; Spencer *et al.*, 2016), en una la realización de análisis mixto de tipo manual e informatizado de forma simultánea (Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023) y en cuatro no especifican la técnica utilizada (Bautista-Miranda, 2020; Maya-Pérez *et al.*, 2019; Wennerstrom *et al.*, 2018; Westbrook, 2012).

Respecto a la temática de los estudios analizados Brookfield *et al.* (2023) analizan el impacto que tienen las tecnologías de información y la comunicación en el *stalking* y la violencia en pareja, así como el papel que ejerce el trabajo social en tales sucesos; mientras que en el mismo año Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo (2023) estudian los efectos de la pandemia del Covid-19 en las mujeres. Por otro lado, Mehr *et al.* (2023) abordan la relación existente entre el abuso de sustancias y la violencia en pareja. Asimismo, Nikupeteri *et al.* (2023) se centran en el impacto de la violencia en pareja en los menores y Murugan *et al.* (2021) en la violencia que sufren las mujeres embarazadas por parte de sus parejas. En cuanto al estudio de Wahab *et al.* (2021) se puede observar el diagnóstico de casos de violencia en pareja a través de estudios mamarios (ecografías y mamografías); mientras que Reina-Barreto (2021) analiza los apoyos sociales de las mujeres víctimas de violencia de género. Por otro lado, Rodríguez *et al.*, (2020) abordan la inferencia de la biopolítica en la violencia de género y Bautista-Miranda (2020) el perfil de las mujeres víctimas de violencia de género. Asimismo, Maya-Pérez *et al.* (2019) realizaron una investigación sobre los efectos en un nivel psicosocial de las relaciones matrimoniales a distancia; mientras que la publicación de Voth Schrag *et al.* (2019) analiza la exposición de estudiantes de trabajo social a la violencia interpersonal. Por otro lado, Wennerstrom *et al.* (2018) abordan las acciones que realiza una institución destinada a realizar intervenciones con mujeres víctimas de violencia en pareja. Asimismo, Nikupeteri (2017) se centra en el análisis de los procesos de búsqueda de ayuda de mujeres víctimas de violencia en pareja. Spencer *et al.* (2016) analizan la prevalencia de la violencia de género en estudiantes de trabajo social; mientras que Cho *et al.* (2012) abordan los factores de riesgo asociados al *stalking* y las implicaciones que tienen en la práctica del trabajo social. Por otro lado, Westbrook (2012) aluden al acceso y al uso de Internet en los refugios para víctimas de violencia doméstica. Finalmente, la

investigación de Leitz y Theriot (2005) aborda el *stalking* entre adolescentes y en el mismo año Aguirre y Delgado (2005) analizaron los efectos del alcoholismo en la convivencia familiar.

#### 4.2. Teorías a partir de las cuales se caracteriza el *stalking*

Dentro de los estudios analizados se observa el abordaje de las diferentes perspectivas teóricas, las cuales se muestran a continuación: (1) biologicistas (Mehr *et al.*, 2023; Murugan *et al.*, 2021; Wahab *et al.*, 2021; Spencer *et al.*, 2016; Aguirre y Delgado, 2005), (2) del control coercitivo (Nikupeteri *et al.*, 2023), (3) del aprendizaje social (Nikupeteri *et al.*, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Leitz y Theriot, 2005), (4) de la información y la comunicación (Westbrook, 2012), (4) del posicionamiento (Nikupeteri, 2017), (5) de la tecnificación de la violencia (Brookfield *et al.*, 2023), (6) de los roles familiares y las implicaciones emocionales (Maya-Pérez, *et al.*, 2019) y (7) la perspectiva de género (Brookfield *et al.*, 2023; Reina-Barreto, 2021; Rodríguez *et al.*, 2020; Bautista-Miranda, 2020; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Cho *et al.*, 2012). En este sentido se observó que las teorías con mayor cobertura en los estudios anglosajones son: las teorías biologicistas, del aprendizaje social y la teoría de la perspectiva de género; mientras que en los estudios latinoamericanos predomina la perspectiva de la teoría de género (ver Anexo).

Respecto a los estudios que abordan las teorías biologicistas Mehr *et al.* (2023), Murugan *et al.* (2021) y Aguirre y Delgado (2005) abordan las teorías relativas al abuso de sustancias psicoactivas y su vinculación con la violencia de género y el favorecimiento de acciones de *stalking*. Por otro lado, Murugan *et al.* (2021) aluden a la disfunción y/o ausencia de actos sexuales como factores que favorecen la desconfianza y violencia en pareja. Asimismo, Wahab *et al.* (2021) y Spencer *et al.* (2016) mencionan teorías relativas a los efectos físicos, sexuales y reproductivos, fatales, psicológicos y conductuales de las vivencias de las víctimas de *stalking*.

También se han identificado otras teorías fundamentadas en la perspectiva cognitivo-conductual. Por un lado, Nikupeteri *et al.* (2023) justifican su estudio a través de la teoría del control coercitivo, la cual sustenta la forma en la que la capacidad de agencia de las víctimas se ve mermada ante el temor que genera el *stalking*. En este sentido, los autores señalan que las capacidades, los funcionamientos y los factores de conversión son las categorías determinantes

en el estudio del *stalking*. También se encuentran estudios que abordan la teoría del aprendizaje social en la medida en que las conductas son aprendidas por imitación (Nikupeteri *et al.*, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Leitz y Theriot, 2005). Mientras que Nikupeteri (2017) menciona la teoría del posicionamiento, la cual advierte que “las posiciones de las personas entre sí se constituyen y negocian en prácticas discursivas” (p. 796) y están influidas por los estereotipos, el orden moral y las categorías culturales. También Westbrook (2012) refiere a la teoría de la información y la comunicación en tanto en cuanto a la forma en la que los mensajes de los sistemas de protección, los medios de comunicación y la información digital infieren en las representaciones de la violencia y en la conducta de los sujetos. Asimismo, Maya-Pérez, *et al.* (2019) aluden a los diferentes roles existentes al interior de una familia y los efectos que producen las relaciones a distancia en el nivel social y emocional.

Por otro lado, se han identificado teorías fundamentadas en la perspectiva crítica. En este sentido Brookfield *et al.* (2023) advierte la teoría de la tecnificación de la violencia, la cual indica que la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación han generado nuevos espacios a través de los cuales se puede ejercer la violencia. Asimismo, otros estudios abordan la perspectiva de género para el análisis del *stalking* (Brookfield *et al.*, 2023; Reina-Barreto, 2021; Rodríguez *et al.*, 2020; Bautista-Miranda, 2020; Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Cho *et al.*, 2012). Estas investigaciones señalan que el sistema patriarcal genera estereotipos de género, por los cuales el sexismo, la hetero-cisnormatividad, el amor romántico y la división sexual del trabajo, entre otros factores, influyen en las relaciones sociales de los sujetos. Igualmente, señalan dos visiones que fundamentan el *stalking*, por un lado, están el dominio, el control y el poder del hombre respecto a la mujer y, por otro lado, la violencia como forma de ratificación de poder en las relaciones de pareja. Asimismo, el estudio de Rodríguez *et al.* (2020) aborda la inferencia de la biopolítica y los dispositivos de seguridad en las mujeres.

### 4.3. Políticas públicas en torno al *stalking*

Respecto a las referencias que realizan los estudios sobre las políticas públicas en torno al *stalking* se han identificado solamente 6 estudios que abordan esta categoría. Dos de ellas mencionan leyes sobre violencia doméstica, tanto en Reino Unido (Brookfield *et al.*, 2023) como en Sudáfrica (Spencer *et al.*, 2016). Otro estudio

menciona la importancia de conocer las políticas antiacoso para promover acciones acordes a la legislación. Asimismo, aluden a la existencia de un marco normativo específico muy variable respecto al contexto-territorio, lo cual dificulta la acción de los profesionales (Cho *et al.*, 2012). Finalmente, 2 publicaciones mencionan la política educativa sobre la violencia a nivel universitario (Voth Schrag *et al.*, 2019) y preuniversitario (Leitz y Theriot, 2005). No obstante, se advierte que se mencionan tales políticas, pero estas no se desarrollan en torno al *stalking* (ver Anexo). Finalmente, cabe destacar que solamente en un estudio realizado en el contexto latinoamericano se aborda la política pública; en el cual se menciona la inferencia de la biopolítica en la regulación de la cotidianidad de la mujer, sus cuerpos y sus relaciones socioafectivas (Rodríguez *et al.*, 2020).

### 4.4. Modelos de intervención propuestos para abordar el *stalking*

Como se advierte en la Tabla 2, se han identificados dos estudios que no exponen un modelo específico de intervención (Brookfield *et al.*, 2023; Murugan *et al.*, 2021). Por otro lado, se advierten menciones a los siguientes modelos: (1) enfoque de capacidades (Nikupeteri *et al.*, 2023), (2) unicasal biologicista (Wahab *et al.*, 2021), (3) psicológicos (Nikupeteri, 2017; Spencer *et al.*, 2016; Leitz y Theriot, 2005; Westbrook, 2012) y (4) multicausal (Mehr *et al.*, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Wennerstrom *et al.*, 2018; Cho *et al.*, 2012). En este sentido, cabe destacar que los modelos de tipo psicológico y multicausal son los más mencionados respecto al tema del trabajo social. Asimismo, destaca que en ninguno de los estudios abordados en el contexto latinoamericano se mencionan modelos de intervención específicos en torno al *stalking*.

Respecto a los estudios que refieren a intervenciones basadas en el enfoque de capacidades y los modelos psicológicos, se advierte que basan las acciones a partir de un enfoque cognitivo-conductual. En este sentido, Nikupeteri *et al.* (2023), Nikupeteri (2017) y Leitz y Theriot (2005) aluden a la percepción que los sujetos poseen sobre la interpretación de la realidad y a la medida en que los sentimientos influyen en sus conductas. Por ende, estas intervenciones se basan en el análisis de las acciones de los sujetos y en la reinterpretación de la realidad subjetiva. Dentro de este contexto el estudio de Spencer *et al.* (2016) aborda las intervenciones desde el diagnóstico de los efectos psicológicos que derivan de las situaciones de *stalking* y la medida en que tales efectos

influyen en su cotidianidad. Asimismo, Westbrook (2012) propone una intervención estructurada, en primer lugar, en el análisis del conocimiento que las personas poseen sobre el *stalking*, y a continuación con un proceso de clarificación y de asesoramiento. Respecto a este tema, Westbrook (2012) señala que tras la evaluación de los casos se propone una intervención basada en el análisis de la información, los mecanismos de análisis de la realidad y el desarrollo de capacidades afectivas, haciendo uso para tales objetivos de la terapia con galgos.

Por otro lado, se identificó un estudio que propone intervenciones biologicistas centradas en la detección de casos, el diagnóstico y la derivación a los servicios especializados (Wahab *et al.*, 2021).

En referencia a las publicaciones que aluden a modelos multicausales Mehr *et al.* (2023) proponen acciones en las que se tomen en consideración las variables sociodemográficas de los sujetos, la salud mental, el bienestar físico y reconocer las barreras de atención. Asimismo, aluden a intervenciones basadas en la terapia cognitivo-conductual, así como enseñar y fortalecer la resiliencia. Por otro lado, Voth Schrag *et al.* (2019) mencionan como factores de análisis: los efectos, los factores de riesgo, las experiencias, las percepciones sobre la violencia y las implicaciones que tienen en la salud y en la educación. En este sentido, señalan que las intervenciones de los docentes deben de prevenir las relaciones duales con las víctimas y basarse en la información y en la orientación; acompañado de acciones de canalización a servicios especializados. Respecto a la publicación de Wennerstrom *et al.* (2018) abordan una propuesta de intervención basada en la prevención de la violencia en pareja y el *stalking*, acompañadas de medidas de difusión comunitaria de información especializada basadas en la intervención comunitaria. En este sentido, los autores abogan por realizar acciones con víctimas, los perpetradores de la violencia y los profesionales de los diferentes sistemas sociales que intervienen con dichos sujetos. Finalmente, Cho *et al.* (2012) parten de una visión ecológica del *stalking*, donde proponen un plan de acción considerando las variables individuales (género, edad, salud mental), interpersonales (tipología, gravedad y contextos de la violencia), sociales (legislación, servicios de protección y atención y recursos) y culturales de las víctimas y los/as agresores/as de *stalking* (religión, patriarcado y tribales). Los cuales señalan que son determinantes para ofrecer servicios, abordar tratamientos y realizar acciones a nivel educativo.

#### 4.5. Roles del trabajo social en torno al *stalking*

A través de los estudios analizados se han identificado un total de 8 publicaciones que refieren a los roles que los profesionales del trabajo social poseen en torno a las situaciones de *stalking* (ver Anexo). Los cuales se asocian con: (1) la detección de casos (Wahab *et al.*, 2021), (2) el diagnóstico de las víctimas (Brookfield *et al.*, 2023; Wahab *et al.*, 2021; Cho *et al.*, 2012), (3) la información y el asesoramiento que realizan los profesionales a las víctimas (Wahab *et al.*, 2021), (4) las medidas de prevención (Cho *et al.*, 2012; Leitz y Theriot, 2005), (5) las acciones educativas a nivel comunitario, grupal e individual y familiar (Cho *et al.*, 2012), (6) las acciones de ayuda dirigidas a las víctimas (Nikupeteri, 2017), (7) la protección y la búsqueda de contextos de seguridad tanto de las víctimas como de sus hijos/as (Nikupeteri, 2017), (8) la planificación de la intervención (Wahab *et al.*, 2021; Rodríguez *et al.*, 2020), (9) la intervención con las víctimas a través de tratamientos (Cho *et al.*, 2012; Leitz y Theriot, 2005; Mehr *et al.*, 2023), (10) las acciones de empoderamiento y de fomento de la resiliencia en las víctimas (Mehr *et al.*, 2023) y (11) las medidas a desarrollar desde el trabajo social comunitario con los diferentes sistemas que interactúan con las víctimas (Wennerstrom *et al.*, 2018). Asimismo, destaca que en ninguno de los estudios abordados en el contexto latinoamericano se mencionan roles específicos del trabajo social en torno al *stalking*.

#### 4.6. Acciones pedagógicas propuestas

Finalmente, cabe destacar que a partir del análisis realizado se han identificado 6 estudios que incluyen nociones relativas a la relación entre la pedagogía social y el *stalking*. Estos estudios muestran que en la intervención ante casos de *stalking*, resulta indispensable abordar acciones de tipo educativo destinadas a favorecer la información sobre aspectos clave como: los factores de riesgo y de protección, los recursos existentes y el análisis relativo a la medida en que las distorsiones cognitivas, la interiorización de los estereotipos de género y la institucionalización de la violencia favorece la victimización (Mehr *et al.*, 2023; Voth Schrag *et al.*, 2019; Wennerstrom *et al.*, 2018; Cho *et al.*, 2012; Westbrook, 2012; Leitz y Theriot, 2005).

En este sentido, Mehr *et al.* (2023) aluden a la necesidad de realizar intervenciones basadas en el desarrollo de habilidades de resiliencia en los sujetos, a través de medidas de tipo formativo

y vivencial. Por otro lado, Voth Schrag *et al.* (2019) destacan la importancia de abordar esta problemática a través de la educación basada en el trauma, la ejemplificación por parte del docente y el diseño de programas educativos de prevención. Asimismo, Wennerstrom *et al.* (2018) proponen la necesidad de abordar intervenciones centradas en la pedagogía comunitaria dirigida a todos los sistemas sociales. También Cho *et al.* (2012), indican que resulta positivo abordar acciones formativas que creen conciencia sobre los efectos negativos del *stalking*. Por ende, los autores indican que resulta imprescindible abordar capacitaciones por parte de especialistas en las instituciones y los refugios; acompañadas de otras formaciones de tipo preventivo para los menores y sus familias. Por otro lado, Cho *et al.* (2012) destaca la importancia de incorporar formación específica sobre la violencia y el *stalking* en los currículums tanto de las escuelas como de las universidades. Asimismo, Leitz y Theriot (2005) proponen programas formativos para estudiantes, padres, profesorado y personal escolar en aras de favorecer el conocimiento y la prevención entorno al *stalking*; la cuales generen la adquisición de competencias de rechazo con empatía. Finalmente, Westbrook (2012) menciona diferentes recursos pedagógicos para abordar este tipo de violencia. Entre ellos, destacan la biblioterapia, la terapia artística, la terapia escritura y la creación de redes sociales para productos creativos e introspectivos. Finalmente, cabe destacar que en ninguno de los estudios abordados en el contexto latinoamericano se mencionan acciones pedagógicas en torno al *stalking*.

## 5. Discusión y conclusiones

Mediante esta revisión sistemática presentada se advierte que el acervo científico respecto a la acción del trabajo social ante el *stalking* es escaso. De los 17 estudios identificados el más antiguo es de 2005, aunque a partir del 2020 se ha producido un aumento significativo. Asimismo, se caracterizan por ser mayoritariamente revisiones narrativas o investigaciones cuantitativas anglosajonas; puesto que solamente 6 son del contexto latinoamericano. Estos resultados corroboran la tesis de autores como Estrella (2022), los cuales advierten sobre la escala literatura científica sobre el *stalking* en contexto de habla no inglesa.

Por otro lado, los estudios analizados muestran que existe un claro énfasis de las perspectivas biológica, psicológica y sociológica en el estudio del *stalking* desde el trabajo social; aspecto también identificado previamente en

otras áreas científicas (Arteaga-Botello, 2013; Alencar-Rodrigues y Cantera, 2012; Reina-Barreto, 2021; Villanueva *et al.*, 2021). En este sentido, se aprecia una doble perspectiva en los estudios señalados. Por un lado, existen publicaciones que mencionan perspectivas teóricas que parte de una visión individualizada del *stalking*. Es decir, la consideración de las capacidades de los sujetos se manifiesta tanto en relación con el riesgo (aprendizaje, relación con el entorno, capacidades e interpretación) como en las conductas de los sujetos. Por otro lado, otros estudios abordan la perspectiva de género analizando la inferencia de los sistemas patriarcales y la cultural en cuanto a las relaciones de los sujetos y la medida en que los estereotipos de género se reproducen en la virtualidad de las interacciones sociales. Así como también la reproducción de los mandatos patriarcales a través de la biopolítica.

Asimismo, a pesar de que existe una legislación y recomendaciones internacionales donde se identifica al *stalking* como una problemática de salud pública (Cubillos *et al.*, 2020), se advierte que desde el trabajo social se realizan pocas referencias a las políticas públicas en torno al *stalking*. En este sentido, Alemán-Salcedo y Páez-Cuba (2021) alude esta problemática específicamente como una dificultad específica en las mujeres. Los cinco estudios que incluyen referencias a tales políticas aluden simplemente a las referencias legislativas relacionadas con la violencia doméstica o las directrices educativas al respecto para sustentar sus proposiciones. No obstante, en tales propuestas no se incluyen acciones en un nivel político o legislativo; se centran en mayor medida en acciones de tipo microsociales y no contemplan medidas macrosociales desde el trabajo social.

En cuanto a las intervenciones que se proponen en los estudios analizados se aprecia que desde el trabajo social priman las acciones basadas en los modelos de tipo psicológico y multicausales. En este sentido, se constata que como señalan Villa-Rueda *et al.* (2022) existe una clara tendencia a promover intervenciones a nivel individual e interpersonal. Asimismo, en las diferentes propuestas identificadas se hace alusión a la perspectiva simbólico-interaccionista (Arteaga-Botello, 2013); la cual advierte que la individualidad se transforma en colectividad. No obstante, en las propuestas multicausales se abordan intervenciones en un nivel familiar, comunitario y educativo. En este sentido, destaca que en las propuestas que realiza el trabajo social se otorga más énfasis a los componentes cognitivos (percepciones individuales y colectivas)

y relacionales (transferencia de conexiones) que a los de tipo contextual (Arteaga-Botello, 2013).

A partir de las perspectivas epistemológicas identificadas se presenta una visión ontológica del trabajo social basada principalmente en roles positivistas (identificación de casos, diagnóstico de las víctimas, medidas de prevención e intervenciones con las víctimas a través de tratamientos) en detrimento de otros roles vinculados con la esfera educativa, comunitaria y macrosocial. Estos resultados contrastan con las tesis de Martínez-Suarez *et al.* (2021) y Piedra, *et al.* (2018), los cuales advierten que tradicionalmente las acciones del trabajo social se circunscriben a la esfera privada y la intervención individual-familiar; aunque desde el contexto latinoamericano existe un fuerte acervo de intervenciones comunitarias. En este sentido, cabe destacar que ninguno de los 6 estudios analizados que se abordaron en el contexto latinoamericano mencionan las funciones del trabajo social respecto al *stalking*.

En cuanto a los estudios que incluyen nociones relativas a la pedagogía social destaca que priman la difusión de la información sobre el *stalking* y las implicaciones que tienen la interpretación que los sujetos realizan sobre la violencia. En este sentido, cabe destacar que esta visión individualizada de la pedagogía social invisibiliza otras acciones vinculadas con el análisis de los mensajes que se socializan en los medios de comunicación (Piedra *et al.*, 2018), la coordinación entre los sistemas educativos y de protección social (Martínez-Suarez *et al.*, 2021), la formación especializada con perspectiva de género en los profesionales que intervienen con casos de violencia de género (Rodríguez y Torres, 2021), las medidas de concientización social a nivel laboral, sanitario, jurídico, servicios sociales, etc (Tapia-Izquierdo, 2019).

A través de la presente revisión se ha constatado que el trabajo social realiza acciones específicas respecto a las conductas de vigilancia y de control que realizan los sujetos y que afectan al bienestar de las víctimas de violencia

en pareja (Dos Anjos y Do Valle, 2023; Estrella, 2022; Horszczaruk y Zanatta, 2023). Asimismo, se advierte que el trabajo social fundamenta las intervenciones a partir de una perspectiva epistemológica principalmente positivista y una perspectiva ontológica basada en las capacidades de los sujetos. En este sentido, los estudios analizados denotan propuestas de intervención respecto al *stalking* basadas principalmente a partir de los modelos psicodinámicos y sistémicos. No obstante, también se evidencia, aunque en menor medida, otras propuestas pedagógicas desde los diferentes ámbitos sociales identificados por Pérez-Otero (2021); especialmente a partir de los modelos cognitivo-conductuales. En este sentido, se advierte que la perspectiva crítica y el análisis de las violencias culturales y simbólicas que se interrelacionan con el *stalking* son las menos reportadas por los estudios analizados (Leal-Leal *et al.*, 2023), aunque en mayor medida en el contexto latinoamericano que en el anglosajón; mientras que la perspectiva individualista de la acción de los sujetos permea en la mayoría de las publicaciones y se invisibilizan propuestas basadas en la inferencias de los sistemas de opresión (capitalismo, imperialismo/colonialismo y patriarcado) y por otro lado a los efectos de la vulnerabilidad, la sostenibilidad y la resiliencia en la educación para la paz (Jiménez-Bautista, 2019; González, 2019; González *et al.*, 2020).

Finalmente cabe destacar que gran parte de las revistas especializadas en trabajo social, especialmente en lengua castellana, no se encuentran indexadas en *Scopus* y *Journal Citation Report*. Esta peculiaridad se presenta como una limitante en la revisión presentada.

Como perspectiva futura se considera necesario promover la investigación especializada en torno al *stalking* en los espacios en los que se desarrollan los profesionales del trabajo social. Así como revisar la incidencia que tiene la pedagogía social en los planes formativos de las universidades que imparten el grado de trabajo social.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1
Búsqueda documental	Autor 2
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1

## Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Alemán-Salcedo, E., y Páez-Cuba, L. D. (2021). La violencia de género en el ámbito de la pareja y la expareja. Reflexiones socio-jurídicas en torno a la protección integral de la víctima en Cuba y España. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9(2), 1-22. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2308-01322021000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322021000200011)
- Alonso-Ruido, P., Estévez, I., Varela-Portela, C. y Sotelino-Losada, A. (2024). Sextorsión: una estrategia de violencia sexual online en el estudiantado universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 29-43. doi: 10.7179/PSRI\_2024.45.0
- Arteaga-Botello, N. (2013). Perspectivas teóricas de la violencia: modos epistémicos. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 23(66), 33-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70538668003>
- Bosch-Fiol, E., y Ferrer-Perez, V. A. (2019). El Modelo Piramidal: alternativa feminista para analizar la violencia contra las mujeres. *Revista Estudios Feministas*, 27, 1-14. doi: 10.1590/1806-9584-2019v27n254189
- Calderón Guerrero, R. A. (2019). Violencia en el noviazgo, una revisión teórica (Tesis de licenciatura). Universidad Señor de Sipán. <https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/6099>
- Casanueva-Sanz, I. (2022). Violencia de género y agravante de discriminación en el delito de stalking. En D., Benito-Sánchez y M. S., Gil-Nobajas (Coords.), *Alternativas político-criminales frente al derecho penal de la aporofobia* (pp. 269-296). Tirant humanidades.
- Cubillos, N. S., Charry, V. C. G., Losada, L. V. Z., y Usme, O. S. D. (2020). Intervenciones en violencia de género en pareja: Artículo de Revisión de la Literatura. *Revista Cuidarte*, 11(3), 2-30. doi: 10.15649/cuidarte.980
- de Alencar-Rodrigues, R., y Cantera, L. (2012). Violencia de género en la pareja: Una revisión teórica. *Psico*, 41(1), 116-126. <https://ddd.uab.cat/record/130820>
- Dos Anjos, P. C., y Do Valle, M. D. T. (2023). Entendimientos iniciales sobre el stalking. *Dictum-Revista de Ciencias Jurídicas y Políticas/ Universidad Yacambú*, 2(1), 5-22. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/dictum/article/view/292>
- Estrella, Á. M. (2022). Stalking y cyberstalking: Cuando la digitalización tiene consecuencias negativas. Análisis jurídico penal. Su aplicación en España en los últimos 5 años (2017-2021). En J., Jorge-Vázquez y J. S. Nández-Alonso (Coords.), *Retos económicos empresariales y jurídicos del siglo XXI: Digitalización, globalización y desarrollo sostenible* (pp. 56-104). Tirant humanidades.
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society*, 23(1), 1-22. doi: 10.14201/eks.28600
- González, P. G. (2019). La cultura como condición de paz y la paz como condición de cultura en el pensamiento latinoamericano. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(1), 43-66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190006>
- González, P., Hernández, F., y Prats, G. (2020). Mecanismos alternativos en la solución de conflictos para la construcción de una cultura de paz. *Revista ciencias de la documentación*, 7(1), 15-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8132546>
- González-Gijón, G., Jiménez-Ríos, F. J., Ruíz-Garzón, F. y Soriano-Díaz, A. (2024). Autopercepción de la violencia en la pareja en el alumnado del grado en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 45, 15-28. doi: 10.7179/PSRI\_2024.45.0
- Horszczaruk, E., y Zanatta, D. C. (2023). Stalking e Cyberstalking: os primeiros impactos da criminalização da conduta no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Eletrônica Direito & TI*, 1(15), 178-209. <https://direitoeti.com.br/direitoeti/article/view/126>
- Jiménez-Bautista, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (72), 13-34. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190006>

- Leal-Leal, G., Hernández-Flórez, N., Leal-Leal, K., Torrado-Vargas, R., Klimenko, O., y Hernandez-Flórez, J. (2023). Enfoque etnometodológico para el abordaje de la violencia escolar en una institución de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(3), 85-105. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/875>
- Martínez-Suarez, M., Galarza-Bogotá, E. Y., García-Gómez, A. M. y Rojas-Bonilla, Y. K. (2021). Intervención del trabajador social en casos de violencia contra la mujer, interpretación fenomenológica desde la práctica profesional. *Conrado*, 17(81), 410-418. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-864420210004000410&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-864420210004000410&lng=es&nrm=iso)
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2015). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Pérez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. doi:10.21680/1981-1802.2021v59n59id24018
- Piedra, J., Rosa-Martín, J. J. y Muñoz-Dominguez, M. C. (2018). Intervención y prevención de la violencia de género: un acercamiento desde el trabajo social. *Trabajo Social Global* 8(14), 195-216. doi: 10.30827/tsg-gsw.v8i14.6595
- Reina-Barreto, J. A. (2021). Victimización y perpetración de violencia en pareja adolescente y redes de apoyo en Colombia. Análisis con perspectiva de género. *Prospectiva*, (32), 125-150. doi: 10.25100/prts.voi32.9590
- Rodríguez, E. C. y Torres, G. C. (2021). Acercamiento a la intervención de las profesionales del Trabajo Social en materia de violencia de género en dos ciudades de México. *Itinerarios de Trabajo Social*, (1), 37-44. doi: 10.1344/its.voi1.32478
- Tapia-Izquierdo, C. (2019). *Mujeres víctimas de violencia de género, trabajo social y los equipos psicosociales en los Juzgados de Violencia de Género: una revisión de la literatura*. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39860>
- Villa-Rueda, A. A., Váldez-Montero, C., Jiménez-Vázquez, V., Mendoza-Catalán, G., Domínguez-Chávez, C. J., y Cisneros-Ruiz, B. (2022). Intervenciones para prevenir violencia de pareja en población latina e hispano-americana joven: una revisión sistemática. *Alternativas. Cuadernos De Trabajo Social*, 29(1), 24-47. doi: 10.14198/ALTERN.19764
- Villanueva, J. G., Ramírez, C. I. H., y Hernández, O. Y. A. (2021). De la violencia al amor, la desmitificación romántica: un análisis con perspectiva de género. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 10(20), 56-79. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/16710>

### Estudios incluidos en la revisión bibliográfica

- Aguirre del Busto, R. y Delgado González, M. (2005). Alcoholismo y convivencia femenina: Una propuesta de influencias educativas en la comunidad. *Humanidades Médicas*, 5(2), 1-25. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202005000200004&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202005000200004&script=sci_arttext)
- Bautista-Miranda, M., Jiménez, V. Z., y Sánchez, M. (2020). Rasgos de la violencia psicológica en las alumnas en relaciones de noviazgo, en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAEMEX). *Trabajo Social UNAM*, (23-24), 123-138. <https://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/77475>
- Brookfield, K., Fyson, R., y Goulden, M. (2023). Technology-Facilitated Domestic Abuse: An under-Recognised Safe-guarding Issue? *The British Journal of Social Work*, 00, 1-18. doi: 10.1093/bjsw/bcad206
- Cho, H., Hong, J. S., y Logan, T. K. (2012). An ecological understanding of the risk factors associated with stalking behavior: Implications for social work practice. *Affilia*, 27(4), 381-390. doi: 10.1177/0886109912464474
- Leitz, M. A., y Theriot, M. T. (2005). Adolescent Stalking: a review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2(3-4), 97-112. doi: 10.1300/J394v02n03\_07
- Maya-Pérez, E., Galindo, J., y de Jesús-Jiménez, M. (2019). La ira y los nervios como malestares emocionales en la conyugalidad a distancia. *Trabajo Social*, 21(2), 27-51. doi: 10.15446/ts.v21n2.75263
- Mehr, J. B., Bennett, E. R., Price, J. L., de Souza, N. L., Buckman, J. F., Wilde, E. A., Tate, D. F., Marshall, A. D., Dams-O'Connor, K., y Esopenko, C. (2023). Intimate partner violence, substance use, and health comorbidities among women: a narrative review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1028375
- Murugan, V., Holzer, K. J., Termos, M., y Vaughn, M. (2021). Intimate partner violence among pregnant women reporting to the emergency department: findings from a nationwide sample. *BMJ Sexual & Reproductive Health*, 47(3), 1-6. <https://doi.org/10.1136/bmjsex-2020-200761>
- Nikupeteri, A. (2017). Professionals' critical positionings of women as help-seekers: Finnish women's narratives of help-seeking during post-separation stalking. *Qualitative Social Work*, 16(6), 793-809. doi:10.1177/1473325016644315
- Nikupeteri, A., Laitinen, M., Gupta, A., y Mikkonen, E. (2023). Using the Capability Approach in Social Work with Children Experiencing Post-Separation Parental Stalking. *The British Journal of Social Work*, 53(2), 900-920. doi: 10.1093/bjsw/bcac163
- Reina-Barreto, J. A. (2021) Relación entre violencia de género por la pareja y apoyo social en mujeres colombianas. Análisis con perspectiva de género. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(2), 301-315. doi: 10.5209/cuts.72690

- Rodríguez, R., Gómez-Contreras, S. P., y Falla-Ramírez, U. (2020). Del espacio disciplinario a una biopolítica de la intervención en violencia y muerte de mujeres. *Tábula Rasa*, 34(1), 289-304. doi: 10.25058/20112742.n34.14
- Rodríguez-Venegas, V., y Duarte-Hidalgo, C. (2023). La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile. *Trabajo Social*, 25(1), 83-108. doi: 10.15446/ts.v25n1.101941
- Spencer, K., Haffejee, M., Candy, G., y Kaseke, E. (2016). Intimate partner violence at a tertiary institution. *South African Medical Journal*, 106(11), 1129-1133. <https://www.ajol.info/index.php/samj/article/view/150198>
- Voth Schrag, R. J., Wood, L. G., Hoefler, S., y Busch-Armendariz, N. (2021). # Metosocialworkeducation: Exposure to Interpersonal Violence Among Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 57(3), 489-504. doi: 10.1080/10437797.2019.1671264
- Wahab, R. A., Chan, M., Vijapura, C., Brown, A. L., Asghar, E., Frazee-Katz, C., y Mahoney, M. C. (2021). Intimate partner violence and the role of breast imaging centers. *Journal of Breast Imaging*, 3(4), 482-490. doi: 10.1093/jbi/wbab046
- Wennerstrom, A., Haywood, C., Wallace, M., Sugarman, M., Walker, A., Bonner, T., ... y Theall, K. (2018). Creating safe spaces: a community health worker-academic partnered approach to addressing intimate partner violence. *Ethnicity & Disease*, 28(Suppl. 2), 317-324. doi: 10.18865/ed.28.S2.317
- Westbrook, L. (2012). Internet access and use in domestic violence shelters: Policy, capacity, and management barriers. *Journal of Social Work*, 13(1), 30-53. doi: 10.1177/1468017311435184

## Anexo

Tabla 3: Categorías identificadas en los estudios					
Autor	Teorías	Políticas públicas	Modelos	Roles trabajo social	Pedagogía social
Brookfield et al. (2023)	Tecnificación de la violencia y perspectiva de género	Ley de abuso doméstico del Reino Unido de 2021	No especifica	Diagnóstico	No incluye
Mehr et al. (2023)	Biologicistas	No especifica	Multicausal	Terapia cognitivo-conductual Empoderamiento Resiliencia	Resiliencia
Nikupeteri et al. (2023)	Teoría del control coercitivo, teoría del aprendizaje social	No especifica	Enfoque de capacidades	No incluye	No incluye
Rodríguez-Venegas y Duarte Hidalgo (2023)	Perspectiva de género	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye
Murugan et al. (2021)	Biologicistas	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye
Wahab et al. (2021)	Biologicistas	No especifica	Unicausal biologicista	Detección de casos y diagnóstico Información y asesoramiento Planificación de la intervención	No incluye
Reina-Barreto (2021)	Perspectiva de género	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye
Rodríguez et al., (2020)	Perspectiva de género	Biopolítica	No incluye	Seguridad	No incluye
Bautista-Miranda (2020)	Perspectiva de género y teoría cíclica de la agresión	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye

Autor	Teorías	Políticas públicas	Modelos	Roles trabajo social	Pedagogía social
Maya-Pérez, et al., (2019)	Teoría roles familiares, emociones y resiliencia	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye
Voth Schrag et al. (2019)	Perspectiva de género, aprendizaje social	Educación universitaria	Multicausal	No incluye	Educación basada en el trauma
Wennerstrom et al. (2018)	Sistémica	No incluye	Multicausal	Trabajo social comunitario	Educación comunitaria
Nikupeteri (2017)	Teoría del posicionamiento y teoría del apego	No incluye	Psicológicos	Ayuda y protección	No incluye
Spencer et al. (2016)	Biologicista	Ley sobre violencia doméstica de Sudáfrica de 1998	Psicológicos	No incluye	No incluye
Cho et al (2012)	Sistémica y perspectiva de género	Políticas antiacoso Política variable	Multicausal	Diagnóstico, tratamiento Prevención y educación	Conciencia Capacitación Prevención Formación específica
Westbrook (2012)	Teoría de la información y la comunicación	No incluye	Psicológicos	No incluye	Biblioterapia, terapia artística, terapia escritura, red social
Aguirre y Delgado (2005)	Biologicista	No especifica	No incluye	No incluye	No incluye
Leitz y Theriot (2005)	Aprendizaje social	Educación reglada	Psicológicos	Tratamiento y prevención	Rechazo con empatía

### CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Rodríguez-Otero, L. M. y Del Real-García, M. F. (2025). Acciones pedagógicas desde el trabajo social y la teoría del género entorno al *stalking*: una revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 135-152. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.08

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Luis Manuel Rodríguez-Otero.** Universidad Internacional de la Rioja. Av. de la Paz, 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. E-mail: [luismaotero@yahoo.es](mailto:luismaotero@yahoo.es)

**María Fernanda del Real-García.** Universidad Internacional de la Rioja. Av. de la Paz, 137, 26006 Logroño, La Rioja, España. E-mail: [maria.fernanda@unir.net](mailto:maria.fernanda@unir.net)

## PERFIL ACADÉMICO

### LUIS MANUEL RODRÍGUEZ-OTERO

<https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Diplomado en Trabajo Social, Máster y Doctorado en menores en situación de riesgo y conflicto social por la Universidad de Vigo. Docente-investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías de México con nivel 1.

### MARÍA FERNANDA DEL REAL-GARCÍA

<https://orcid.org/0000-0002-2293-239X>

Doctorado en Procesos de Calidad e Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona (Sobresaliente Cum Laude). Coordinadora Académica en el Máster de Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja. Docente-investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Miembro del grupo de investigación Metodologías Activas y Mastery Learning en la Formación Online de Maestros y Profesores (MAML) de la Universidad Internacional de la Rioja.

## La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo

The specialized training of social educators in the educational system

A formação especializada de educadoras e educadores sociais no sistema educativo

Rubén JIMÉNEZ-JIMÉNEZ  <https://orcid.org/0000-0002-5066-525X>

Ana María MARTÍN-CUADRADO  <https://orcid.org/0000-0001-7579-3701>

Lourdes PÉREZ-SÁNCHEZ  <https://orcid.org/0000-0002-9767-4639>

Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) y  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Fecha de recepción: 09.II.2024

Fecha de revisión: 09.IV.2024

Fecha de aceptación: 01.X.2024

### CONTACTO CON LOS AUTORES

Rubén Jiménez-Jiménez: Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. C/ Aragón 141-143, 4.ª Planta 08015-Barcelona. [rubenjj@copesa.es](mailto:rubenjj@copesa.es)

#### **PALABRAS CLAVE:**

Carrera profesional;  
educación continua;  
educación social;  
enseñanza a  
distancia;  
formación por  
módulos;  
sistema educativo.

**RESUMEN:** El presente artículo expone el origen y desarrollo de un programa de formación continua, categoría de posgrado, modalidad de enseñanza a distancia enriquecida con tecnología digital, estructura modular, con diferentes itinerarios y niveles de especialización en el área de la Educación Social y en el ámbito del sistema educativo. La necesidad surge en los contextos escolares, debido al creciente interés por implementar estrategias y actuaciones relacionadas con profesionales que no son docentes, pero que son pertinentes por la variedad de situaciones de carácter socioeducativas que surgen de forma constante y sistemática. Los profesionales de la educación social que trabajan en el sistema educativo precisan niveles de formación específica en diferentes momentos de su carrera profesional. La creación de un marco de competencias *ad hoc* entre profesionales del área y profesorado universitario de educación fue el primer paso en el origen del modelo de formación especializada para responder a las carencias formativas del profesional que trabaja en los centros educativos. La conclusión de esta experiencia es la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar procesos de formación continua en colaboración entre el ámbito académico y el ámbito profesional. Finalmente, se propone la adaptación del modelo de formación a otros ámbitos de la Educación Social.

<p><b>KEYWORDS:</b> Professional career; continuous education; social education; distance learning; modular training; educational system.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> This article outlines the origin and development of a continuous education programme at the postgraduate level, delivered through a digital technology-enhanced distance learning modality. The programme features a modular structure with different pathways and levels of specialisation in the area of Social Education and within the educational system. The need for this programme arises in school contexts due to the growing interest in implementing strategies and actions related to professionals who are not teachers but are relevant because of the variety of socio-educational situations that constantly and systematically arise. Social education professionals working within the educational system require specific levels of training at different stages of their professional careers. The creation of an ad hoc competency framework between professionals in the area and university education faculty was the first step in the origin of the specialised training model to address the training deficiencies of professionals working in educational centres. The conclusion of this experience is the need to design, develop, and evaluate continuous training processes in collaboration between the academic and professional domains. Finally, it is proposed to adapt the training model to other areas of Social Education.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Carreira profissional; educação contínua; educação social; ensino a distância; formação modular; sistema educativo.</p>	<p><b>RESUMO:</b> O presente artigo expõe a origem e o desenvolvimento de um programa de formação contínua, na categoria de pós-graduação, em modalidade de ensino à distância enriquecida com tecnologia digital, com estrutura modular, diferentes itinerários e níveis de especialização na área da Educação Social e no âmbito do sistema educativo. A necessidade surge nos contextos escolares devido ao crescente interesse em implementar estratégias e ações relacionadas com profissionais que não são docentes, mas que são pertinentes pela variedade de situações de carácter socioeducativo que emergem de forma constante e sistemática. Os profissionais da educação social que trabalham no sistema educativo necessitam de níveis de formação específica em diferentes momentos da sua carreira profissional. A criação de um quadro de competências <i>ad hoc</i> entre profissionais da área e professores universitários de educação foi o primeiro passo na origem do modelo de formação especializada para responder às carências formativas dos profissionais que trabalham nos centros educativos. A conclusão desta experiência é a necessidade de desenhar, desenvolver e avaliar processos de formação contínua em colaboração entre o âmbito académico e o âmbito profissional. Finalmente, propõe-se a adaptação do modelo de formação a outros âmbitos da Educação Social.</p>

## Introducción

Tras más de 20 años desde la introducción de la Educación Social en los centros escolares (Parcerisa, 2008), son escasos los estudios e investigaciones sobre las necesidades formativas de estos profesionales, especialmente para facilitar su integración, promoción y desarrollo en los distintos niveles del sistema educativo (Sierra *et al.*, 2017; Vila *et al.*, 2018), así como las formas en que se produce la colaboración entre educación social y academia para la formación, investigación y acreditación (García y Sáez, 2021) en este ámbito específico. En el desarrollo de la Educación Social en el sistema educativo, se aprecia que si bien se desarrolla dentro del ámbito escolar su actuación complementa y apoya el trabajo curricular (González y Martínez, 2018; Sierra *et al.*, 2017) en áreas como la mejora de la convivencia, la inclusión educativa y la educación para la participación. Se trata de un espacio de acción que, desde la lógica del Espacio Europeo de Educación Superior, complementa la formación de base ofrecida en el Grado de Educación Social, con una formación especializada y profesionalizante a nivel de posgrado.

Este artículo analiza el origen, estructura y desarrollo de un programa específico de posgrado

en Educación Social en el sistema educativo, focalizado su impacto sobre el desarrollo formativo de los profesionales y en la colaboración entre la academia y la profesión. Para ello, toma como marco de referencia la propuesta de un programa de posgrado en línea con estructura modular, diseñado a partir del análisis de las necesidades surgidas en los centros educativos y sentidas por los profesionales. Se establece un marco de competencias profesionales elaborado en colaboración entre la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

Uno de los logros más recientes de la Educación Social ha sido su incorporación al sistema educativo convirtiéndose en un elemento esencial de la vida diaria de los centros educativos (Bretones, 2022; Dapía *et al.*, 2018; Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022; Terrón-Caro *et al.*, 2017). Esta integración alinea la Educación Social como derecho de la ciudadanía enfocado a la plena incorporación y circulación de las personas en las redes sociales (ASEDES, 2007) con los objetivos fundamentales de la educación: el desarrollo integral de la persona y su participación activa en la sociedad (Jiménez-Jiménez, 2021; Barranco *et al.*, 2024).

En este sentido, las/os educadoras/es sociales se integran al sistema educativo compartiendo objetivos con otros profesionales docentes (López, 2013; Ortega, 2014), enriqueciendo el trabajo colaborativo de los centros educativos (Borges y Cid, 2019), resaltando así el potencial de la Educación Social en todo el sistema educativo (Terrón-Caro *et al.*, 2016).

Sin embargo, surgen interrogantes sobre la formación necesaria para abordar desafíos complejos como el acoso escolar, la violencia hacia la infancia, la exclusión social o la falta de participación de la comunidad educativa. Al mismo tiempo, se necesita una formación continua que permita el reciclaje, el desarrollo profesional y generar conocimiento desde la práctica (Álvarez, 2015) y para responder a nuevas demandas formativas surgidas al definir figuras específicas como el/la coordinador/a de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros educativos.

Pasadas dos décadas desde su incorporación al sistema educativo, se indaga sobre cómo se han cubierto sus necesidades formativas, cómo han construido sus redes profesionales y sobre sus necesidades específicas de formación permanente, destacando la importancia de identificar experiencias inspiradoras y su contribución al conocimiento práctico (Martín-Cuadrado y Jiménez-Jiménez, 2023).

## 1. Justificación y objetivos del programa formativo

### 1.1. El creciente interés por la Educación Social en el sistema educativo

La relevancia de la Educación Social en el sistema educativo ha propiciado un debate y colaboración tan necesaria entre el mundo académico y profesional (Sáez-Carreras, 2009; Jiménez-Jiménez y Martín-Cuadrado, 2022, 2023).

Por un lado, el CGCEES está impulsando el desarrollo de este ámbito específico, especialmente desde la publicación en 2021 de la Ley de Protección Integral a la Infancia y la creación de la figura del/la coordinador/a de bienestar en los centros educativos. Por otro lado, la universidad se interesa por los detalles de este ámbito emergente de la Educación Social que le resulta ahora más familiar que nunca. Surge así, un encuentro necesario entre academia y profesión (Terrón-Caro *et al.*, 2016; Dapía *et al.*, 2018).

En primer lugar, los centros educativos se muestran satisfechos con la incorporación de un profesional que les ayuda a abordar las cuestiones más sociales del proceso educativo (Borges y Cid, 2019; Serrate *et al.*, 2019; Vila *et al.*, 2020).

En segundo lugar, la Educación Social identifica en el sistema educativo un terreno natural de crecimiento y desarrollo profesional en un ámbito en el que colabora desde diferentes espacios de acción social:

en una sociedad compleja y cambiante, donde la interacción de la escuela con su entorno social es cada vez más determinante en el desarrollo y formación del alumnado, el papel de los profesionales de la educación social se hace imprescindible en el sistema educativo español. (Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo, 2022, p. 20)

Por último, la universidad ha encontrado en la intersección entre Educación Social y sistema educativo un espacio interesante para la investigación y formación aprovechando su trayectoria de colaboración, formación e investigación en este contexto.

En este escenario, profesión, academia y sistema educativo establecen un diálogo sobre el que comienza a haber resultados interesantes de explorar produciendo un aumento de literatura científica sobre el papel de la Educación Social en el sistema educativo. Estudios como el de Bretones *et al.* (2019), Cid-Fernández *et al.* (2022), Díez-Gutiérrez y Muñoz-Cortijo (2022), Galán (2019), Fernández Rey y Ceinos (2018), González Sánchez *et al.* (2016), Puig y Fernández de Sanmamed (2018), Rodrigo y Aguirre-Martín (2020), Sáez-Sáez (2019), Serrate y González (2019), Terrón-Caro *et al.* (2015, 2017) y Vila *et al.* (2020) describen cómo la Educación Social ha ampliado su campo de acción de forma que “a sus tres ámbitos de intervención tradicionales –Educación de Personas Adultas, Animación Sociocultural y Pedagogía del Ocio, y Educación Especializada–, se le han sumado otros ámbitos emergentes, como la escuela” (Dapía y Fernández González, 2018, p. 209). Ya sea desde el sistema educativo, los servicios municipales o entidades del tercer sector, la integración de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo está destacando sus beneficios para el fomento de una educación inclusiva y de calidad (Jiménez-Jiménez, 2022).

### 1.2. Desarrollo académico y profesional en el marco del sistema educativo

En España, la aparición del título de Diplomado en Educación Social se produce en el año 1991 con el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios

conducentes a su obtención. Desde entonces, se han producido cambios sociales que han llevado a la aparición y consolidación de nuevos escenarios de acción socioeducativa.

Con el Real Decreto 393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias en España y según lo previsto en el Art. 37 de la Ley Orgánica 4/2007 de Universidades, así como su posterior modificación en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, y su derogación a través del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, se abrió un nuevo marco para la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas universitarias oficiales. Se fomentó que el alumnado obtuviera una formación universitaria integral que facilitase su incorporación al mundo laboral. Era el momento de aparición del Plan Bolonia y su adaptación en los planes de estudios universitarios europeos. El Real Decreto 1393/2007 otorgaba plena autonomía a las universidades para diseñar sus planes de estudio.

Desde entonces, la formación en Educación Social ha experimentado un considerable cambio en cuanto a su implantación, elementos curriculares y método de enseñanza. El título de Graduado en Educación Social queda configurado en torno a 240 créditos ECTS y se imparte en 41 universidades del territorio español incluyendo 2 universidades a distancia.

Sin embargo, la formación especializada en los distintos ámbitos específicos de la Educación Social no ha alcanzado el mismo nivel de desarrollo en los estudios de posgrado, presentando un desafío como profesión y para la universidad en su rol de fomentar el desarrollo profesional y social. Se hace necesario desarrollar una formación permanente y especializada que permita, tras los estudios de grado como formación de base (Martín-Cuadrado, 2022), profundizar en diferentes ámbitos de acción de la Educación Social:

sigue siendo un reto actual la formación de los educadores y las educadoras sociales que se encuentran cursando estudios de grado en conocimientos, competencias y habilidades que les permitan desarrollar una adecuada educación social escolar. Son pocas las universidades que en la actualidad cuentan con materias específicas dentro de los planes de estudio, así como la inexistencia, hasta el momento, de títulos de posgrado centrados en la formación especializada del educador/a social escolar. Esta situación encuentra su lógica en el hecho de que, hasta hace apenas una década, el

espacio escolar no ha sido un espacio profesional propio de la educación social; sin embargo, poco a poco va configurándose como uno de los espacios más necesarios, demandados y ocupados. (Serrate y González, 2019, p. 76)

### **1.3. La necesidad de formación especializada para la acción social en el sistema educativo**

Tomando referencia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como forma de organizar las enseñanzas universitarias, la formación inicial en Educación Social se cubre con el título de Grado en Educación Social. Sin embargo, tras una fase de consolidación de la profesión, se hace necesario el avance en propuestas de formación que aborden todo el ciclo profesional del educador y la educadora social y permitan abordar los nuevos retos y espacios de acción social emergentes. Estos pueden ser abordados a través de programas de formación permanente y de desarrollo profesional en el marco de las enseñanzas de posgrado.

En España el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, indica que

la formación permanente estará conformada por una serie de enseñanzas cuya finalidad es fortalecer la formación de los ciudadanos y las ciudadanas a lo largo de la vida, actualizando y ampliando sus conocimientos, sus capacidades y sus habilidades generales, específicas o multidisciplinares de los diversos campos del saber. (p. 28)

En este sentido, la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) publicó en 2007 el Marco Conceptual de Competencias del Educador Social planteando que “debería establecerse un sistema de formación continua y complementaria para educadoras y educadores sociales públicamente reconocido y vinculado a la profesión” (p. 14).

Tres años antes, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), al analizar la valoración realizada por el alumnado egresado de los estudios de Educación Social, “destaca que un 14,1% de las lagunas metodológicas que se señalan tienen que ver con un mayor nivel de especialización en los estudios” (2004, p. 106). Además, señala la existencia de una demanda real de formación especializada en los diferentes ámbitos de acción social y para el desarrollo profesional.

Si bien es cierto que se hace necesaria una formación inicial sólida (Cáñedo *et al.*, 2007, Martín-Cuadrado y Jiménez-Jiménez, 2022), cada vez cobra más valor la especialización en ámbitos específicos de acción a través de programas de posgrado y de formación permanente. Considerando la función social del sistema educativo y las necesidades de ofrecer una educación de calidad en una sociedad en constante transformación, se propone la inclusión de profesionales de la Educación Social en el sistema educativo acompañada de una formación sólida, de calidad y profesionalizante, centrada en las competencias necesarias para su ejercicio profesional en el ámbito del sistema educativo. En este sentido, López (2013) “necesitamos profesionales bien preparados, con formación específica, que posibiliten que cada profesional pueda hacer su trabajo. Las educadoras y educadores sociales, por su formación en el ámbito socioeducativo y cultural, aportan y pueden aportar mejoras al sistema educativo y sobre todo a la cobertura de las necesidades de nuestro alumnado y de sus familias” (p. 6).

Sin embargo, surge la duda de cómo dar respuesta a una demanda tan específica y exigente en la que hace falta incorporar el conocimiento práctico con formación científico-técnica. En este sentido, la colaboración entre universidad y profesión permite abordar la necesidad de “ir superando la separación entre el mundo académico y el profesional. Si hablamos de una universidad de mayor calidad, la relación y el trabajo colaborativo entre la institución universitaria y los agentes y agencias de educación social para configurar tanto la formación como la investigación se impone de modo evidente”. (Arandia *et al.*, 2012, p. 507)

#### **1.4. La aparición de nueva regulación y nuevas figuras profesionales dentro del sistema educativo**

A partir del curso 2022/2023, según la nueva normativa vigente, todos los centros educativos cuentan con una nueva figura: el/la *coordinador/a de bienestar y protección del alumnado en los centros educativos*.

Esta figura queda definida a partir de la publicación de Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y la publicación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. De esta forma, tal y como establece el artículo 35 de esta última, todos los centros educativos donde cursen

estudios personas menor de edad deben tener un coordinador o coordinadora de bienestar y protección del alumnado. Además, define entre sus funciones promover planes de formación y detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes dirigidos a toda la comunidad educativa, la coordinación de protocolos de actuación de casos específicos que requieran actuación y derivación a los servicios sociales y/o administraciones competentes, la promoción del bienestar y la cultura del buen trato, el fomento el uso de métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos y la coordinación del plan de convivencia del centro educativo entre otras. Si bien es cierto que esta figura puede ser desarrollada por diferentes miembros de la comunidad educativa, como señalan Díez y Muñoz (2022) las funciones del coordinador/a de convivencia coinciden con las desarrolladas por las y los educadores sociales en los centros educativos.

#### **1.5. La colaboración entre universidad y profesión como vía de construcción de la formación y el conocimiento**

Una vez asumida la necesidad de desarrollar una formación de especialización y desarrollo profesional en el ámbito de la Educación Social en el sistema educativo, el CGCEES y la UNED propusieron en 2019 el diseño y desarrollo de un programa específico que diese respuesta a esa triple necesidad:

- Capacitar a las/os educadoras/es sociales para actuar eficazmente en las principales áreas de trabajo en los centros educativos.
- Permitir su formación permanente y su desarrollo profesional mediante el aprendizaje del diseño, gestión y evaluación de programas de acción social y de innovación y trabajo en red en el sistema educativo.
- Contribuir a la generación y difusión del conocimiento permitiéndoles investigar, sistematizar y difundir el conocimiento generado sobre su práctica profesional.

Para ello, con el objetivo de “tender puentes entre la Universidad y los profesionales de la Educación Social” (Arandia *et al.*, 2012, p. 505) y de establecer vías de colaboración entre el CGCEES y la UNED, firman en julio de 2019 un convenio específico que sirve como punto de partida para el desarrollo de un programa de posgrado centrado en la actuación y la investigación de la Educación Social en el sistema Educativo. Este convenio permite al CGCEES colaborar en el

diseño del curso y “realizar un seguimiento de contenidos para garantizar que se adecúan al ejercicio y práctica profesional de la Educación Social y en especial a la intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo” (UNED y CGCEES, 2019, p. 3)

Con la propuesta de este programa se busca contribuir a la formación de profesionales de la Educación Social en la que interactúan académicos y profesionales y que les permita formar “parte

activa en las tareas que conlleva la formación de otros profesionales como ellos”. (Sáez, 2007, p. 17)

## 2. Elementos de interés para la formación especializada en educación social en el sistema educativo

El programa formativo se desarrolla tras definir conjuntamente las necesidades formativas específicas del sistema educativo presentadas en la Tabla 1.

<b>Tabla 1. Necesidades formativas para el desarrollo de la Educación Social en el sistema educativo</b>		
<b>Necesidades y características del sistema educativo</b>	<b>Necesidades específicas para la Educación Social en el sistema educativo</b>	<b>Necesidades formativas para el desarrollo de la Educación Social en el sistema educativo</b>
Necesidad de superar problemas estructurales del sistema educativo: (falta de formación del profesorado en cuestiones sociales, sobrecarga del profesorado)	Integrar la visión social en la comunidad educativa. Detección de situaciones de violencia y maltrato a la infancia y la juventud. Adaptación a la organización y gestión de los centros educativo.	Conocimiento de la legislación, organización, funcionamiento y procedimientos de los centros educativos. Estrategias de formación y asesoramiento de la comunidad educativa. Promoción del bienestar y protección en la comunidad educativa.
Adaptación del currículum a nuevas necesidades y demandas sociales	Ciberconvivencia. Generación de espacios de desarrollo de las competencias cívicas y sociales. Educación Emocional. Prevención de las adicciones con y sin sustancias. Promoción de la diversidad.	Diseño y desarrollo de los aspectos sociales del currículum. Formación en Educación para la Salud y Educación Emocional. Promoción de colectivos y grupos sociales en el proceso y la vida educativa.
Retos complejos del sistema educativo	Problemas de convivencia escolar. Altas tasas de fracaso y abandono escolar temprano. Desigualdad y exclusión social, falta de equidad. Barreras en la movilidad social. Desarticulación de la comunidad educativa. Necesidad de integración del centro educativo en el territorio y las redes comunitarias.	Educación para la paz y la convivencia. Promoción y permanencia en el sistema educativo. Modelo de escuela inclusiva. Desarrollo de programas de promoción de la participación en el centro educativo y en la comunidad.
Nuevos modelos y paradigmas educativos	Implementación y desarrollo de modelos alternativos de convivencia, resolución de conflictos y cultura de paz. Desarrollo del modelo de escuela inclusiva. Aprendizaje por competencias. Modelos de gestión participativa de la comunidad y el hecho educativo.	Conocimiento del Modelo Mediador y el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos. Estrategias de convivencia desde las comunidades de Aprendizaje. Desarrollo de Programas de Aprendizaje Servicio. La innovación como motor de la transformación y la mejora educativa.
Especificidad del sistema educativo	Necesidad de conocer un sistema complejo. Comprender la organización y funcionamiento considerablemente diferente a otros sistemas de acción social.	Conocimiento de los aspectos fundamentales del sistema educativo: currículum, organización, gestión y funcionamiento. Conocimiento de la acción tutorial. Estrategias de formación habituales desde el sistema educativo.
Modernización y digitalización del sistema educativo	Promoción de las competencias digitales en la comunidad educativa. Uso seguro de la red. Reducción de la brecha tecnológica y la brecha digital.	Entrenamiento y desarrollo de las competencias digitales. Formación para la promoción de competencias digitales de alumnado, familias y profesorado.

Necesidades y características del sistema educativo	Necesidades específicas para la Educación Social en el sistema educativo	Necesidades formativas para el desarrollo de la Educación Social en el sistema educativo
Necesidad de generar y difundir conocimiento desde y para la práctica profesional y social	Promover estudios e investigaciones sobre las aportaciones de la Educación Social al sistema educativo. Sistematización de experiencias desde la práctica. Falta de métodos y técnicas específicas validadas para la acción social en el sistema educativo. Necesidad de difundir y socializar el conocimiento generado.	Técnicas y herramientas de investigación aplicadas al sistema educativo. Sistematización de experiencias como fuente de generación de conocimiento. Estrategias y herramientas para la socialización, difusión y transferencia del conocimiento. Validación de herramientas para acción social en el sistema educativo.
Promoción del desarrollo profesional de su personal educativo	Necesidad de generación, definición y desarrollo de un modelo propio para la Educación Social en el sistema educativo. Desarrollo de procesos de formación que cubran todo el ciclo profesional: formación inicial, avanzada. Formación específica y especializada por ámbitos de acción.	Definición y conceptualización del modelo de acción social en el sistema educativo. Fuentes, estrategias y procedimientos de generación del conocimiento. Desarrollo de estrategias de mentoría, asesoramiento y orientación profesional.
Necesidad de actualización, reciclaje y formación permanente y para el desarrollo de sus profesionales	Desarrollar estrategias de aprendizaje y autoformación. Formación de educadoras y educadores sociales nóveles. Estrategias de formación y actualización de la función educativa. Identificación de necesidades específicas de formación inicial y para el desarrollo profesional.	Aprendizaje de estrategias para la construcción y generación del conocimiento. Estrategias de innovación desde la formación. Generación de grupos y redes de conocimiento.
Configuración y desarrollo de la figura del/la coordinador/a de bienestar y protección de la infancia y adolescencia en los centros educativos	Adaptación a la normativa vigente. Formación de la comunidad educativa en materia de convivencia y protección a la infancia y adolescencia. Gestión de protocolos de actuación en materia de protección. Promoción de la convivencia y la cultura del buen trato. Métodos alternativos de resolución pacífica de conflictos. Coordinación del plan de convivencia del centro. Fomento del respeto hacia la diversidad del centro.	Estrategias participativas de formación de la comunidad educativa. Técnicas para la generación de aprendizaje y sistematización de experiencias. Actuaciones de Éxito Educativo. Diseño, gestión y desarrollo de planes de convivencia. Técnicas para el análisis del clima de convivencia. Estrategias de actuación con la diversidad y el alumnado en situación de riesgo de exclusión social.

Fuente: elaboración propia.

### 3. El diseño del programa de posgrado. Ideas emergentes

Una vez firmado el convenio entre la UNED y el CGCEES, se diseñó el programa formativo a través de un equipo motor formado por una profesora de la Facultad de Educación de la UNED con experiencia en la promoción y desarrollo de la identidad profesional de las y los educadores sociales y un educador social del CGCEES con experiencia en el sistema educativo y en la evaluación y seguimiento de programas formativos en el ámbito universitario, contando además con la colaboración de la presidenta del CGCEES. Este equipo realizó en 2019 el diseño inicial: estructura curricular, objetivos, competencias, resultados de

aprendizaje, metodología y sistema de evaluación. Al mismo tiempo, se planifican y organizan los tres itinerarios formativos (experto, especialista y máster).

Teniendo en cuenta las necesidades definidas en la Tabla 1, se elaboró un programa formativo que permitiese:

- Ofrecer una formación especializada en los principales ámbitos de acción del sistema educativo: promoción de la convivencia, actuación con alumnado en riesgo de exclusión social, género y diversidad, dinamización familiar y participación de la comunidad educativa. Este sería el primer nivel de formación con un *diploma de experto universitario*.

- Ser útil para profesionales integrados en el sistema educativo, ofreciendo una formación más avanzada como especialistas en el diseño, desarrollo y evaluación de programas (segundo nivel de formación con un *diploma de especialista*) y en innovación e investigación sobre su práctica profesional (tercer nivel de formación alcanzando el *título de máster*).
- Abordar la necesidad de formación permanente y desarrollo profesional, optando por el diseño de una formación con estructura modular que permitiese cursar los distintos módulos e itinerarios de manera flexible y adaptada a los intereses formativos de cada estudiante.
- Constituir un equipo docente integrado por educadoras/es sociales con experiencia en el sistema educativo y profesorado universitario con experiencia en investigación, innovación y formación.
- Incorporación del pensamiento crítico, la participación y la perspectiva de género como componentes transversales del proceso formativo.
- Alinearse con los estándares de la formación universitaria para poder convertirlo en un título de máster oficial.
- Apertura de una vía para la investigación, generación y difusión del conocimiento.
- Organizar un programa de formación a distancia para llegar a todo el territorio y explotar las potencialidades de la formación en línea.

El programa modular comenzó en enero de 2020, contado con 131 estudiantes en sus cuatro ediciones.

### 3.1. Definición del marco de competencias del programa formativo

El desafío inicial consistió en definir un conjunto de competencias específicas para estructurar una formación en Educación Social en el sistema educativo, abarcando tres niveles formativos (experto, especialista y máster) y orientada a la futura acreditación oficial del título. Para ello, se elaboró una propuesta en torno a cuatro categorías de competencias: transversales, básicas, generales y específicas (Tabla 2):

<b>Tabla 2. Competencias del Programa Modular de Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo</b>
<b>Competencias transversales</b>
Adaptación a nuevas situaciones y aprendizaje autónomo Capacidad de análisis y síntesis. Espíritu emprendedor Pensamiento crítico Incorporación de la perspectiva de género Trabajo en equipo con carácter interdisciplinar Capacidad para generar conocimiento Capacidad de organización y planificación
<b>Competencias básicas</b>
Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados la acción del educador/a social en el sistema educativo y las problemáticas específicas que son objeto de su intervención. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. Comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
<b>Competencias generales</b>
Conocer los fundamentos teóricos, científicos y normativos de la acción social del educador/a social en el ámbito educativo. Elaborar planes de acción socioeducativa para la dinamización de los centros educativos. Implementar programas de educación en valores con los diferentes miembros de la comunidad educativa. Desarrollar procesos de investigación aplicada para la mejora de la acción social en el sistema educativo. Diseñar, desarrollar y evaluar programas de acción social en el sistema educativo.

Competencias específicas
<p>Diseñar programas de educación para la promoción de la convivencia en los centros educativos.</p> <p>Intervenir con alumnado en situación de riesgo social desde una perspectiva global.</p> <p>Desarrollar estrategias de participación de la comunidad educativa.</p> <p>Conocer las técnicas, herramientas y recursos fundamentales para la intervención del educador/a social en el sistema educativo.</p> <p>Adquirir las competencias digitales para la dinamización de procesos de acción con la comunidad educativa.</p> <p>Diseñar, desarrollar y evaluar planes, proyectos y programas de acción socioeducativa en los centros educativos.</p> <p>Diseñar, promover y coordinar programas de promoción del bienestar y protección de la infancia y la adolescencia en los centros educativos.</p> <p>Diseñar, promover y dinamizar redes y programas de innovación educativa de ámbito nacional e internacional.</p>

### 3.2. Organización y diseño del programa formativo

El programa se estructura en 14 módulos con una estructura formativa abierta y progresiva:

- Abierta: cada estudiante selecciona el itinerario según sus intereses formativos.
- Progresiva: al permitir acceder a titulaciones de nivel superior.

En este primer momento, la estructura modular permitía configurar tres posibles itinerarios y recibir tres titulaciones distintas (Tabla 3):

1. Título de Experto Universitario en Intervención desde la Educación Social en el sistema Educativo (30 ECTS).
2. Diploma de Especialista Universitario en Diseño, Desarrollo y Evaluación de

Programas de Educación Social en el Sistema Educativo (50 ECTS).

3. Título de Máster Universitario en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo (70 ECTS).

En el itinerario de experto, los módulos se vinculan con los principales ámbitos de actuación en el sistema educativo. En el de especialista, con las competencias relacionadas con el diseño, desarrollo y evaluación de programas y en el de máster con aquellas vinculadas con la investigación y la innovación.

Hay que destacar también la incorporación de un módulo de prácticas profesionales y del Trabajo de Fin de Máster.

**Tabla 3. Estructura del Programa Modular: distribución de módulos por itinerarios y titulaciones específicas**

Itinerario	Módulo	Créditos ECTS	
		Por módulo	A realizar
Experto en intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo (30 ECTS)	1. Marco teórico de la Educación Social en el Sistema Educativo	5	30
	2. Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y en la comunidad	5	
	3. Acción socioeducativa con alumnado en situación de riesgo social	5	
	4. Dinamización familiar y participación con la comunidad educativa y el territorio	5	
	5. Género y acción socioeducativa	5	
	6. Técnicas y herramientas para la acción socioeducativa en el ámbito escolar	5	

Itinerario	Módulo	Créditos ECTS	
		Por módulo	A realizar
Especialista en diseño, desarrollo y evaluación de programas de Educación Social en el sistema educativo (50 ECTS)	7. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico desde la acción socioeducativa en el sistema educativo	5	20
	8. Promoción y desarrollo de las competencias digitales del educador/a social en centros educativos	5	
	9. Prácticas profesionales o proyecto de intervención socioeducativa	5	
	10. OPTATIVO: Educación para la Salud en centros educativos	5	
	11. OPTATIVO: Educación Medioambiental en centros educativos	5	
Máster en Investigación e Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo (70 ECTS)	12. Diseño, promoción y dinamización de redes y programas internacionales desde una perspectiva socioeducativa		20
	13. Metodología y técnicas de investigación aplicadas a la educación social en el sistema educativo	5	
	14. Trabajo Fin de Máster	10	
<b>Total</b>		<b>75</b>	<b>70</b>

### 3.3. Revisión y actualización del programa formativo

Tras la experiencia inicial, se produce una revisión de los diferentes itinerarios respondiendo a la necesidad de actualizar el programa formativo y adaptarlo a la nueva normativa universitaria que regula los títulos de posgrado. Para ello, se implementó un pequeño estudio mediante una encuesta en línea. De forma paralela, se ha realizado una revisión de la normativa vigente.

#### 3.3.1. Instrumento de recogida de información

La encuesta en línea constaba de cinco preguntas de corte cualitativo y cuantitativo. Se buscó profundizar en las experiencias y perspectivas subjetivas de las y los educadores sociales participantes en la citada formación, así como conocer los desafíos y las habilidades que necesitan para navegar por las complejidades de la educación social en el ámbito escolar.

La primera pregunta versaba sobre la motivación del participante para realizar el programa formativo.

La segunda pregunta se elaboró en formato Likert para conocer la opinión sobre diferentes elementos clave de la formación (estructura

curricular, contenidos, metodología, docentes, evaluación, comunicación y feedback, recursos didácticos, plataforma virtual, temporalidad, utilidad de lo aprendido y la aplicación al contexto real de los centros educativos), clasificándolos como aspectos fuertes o débiles durante el proceso de formación.

Las preguntas tercera y cuarta pretendían conocer lo más relevante y significativo de los elementos clave recogidos en la segunda pregunta.

La quinta y última pregunta buscaba conocer la utilidad de los aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana (puesto de trabajo, entorno social, vida personal, etc.).

El instrumento fue validado por un panel de 5 profesionales, conocedores de la temática por su experiencia profesional, que además participaban como docentes en el programa modular. Se les informó sobre la necesidad de construcción del instrumento, así como las características de los participantes y el lugar donde se llevaría a cabo su aplicación (formato en línea). El método seleccionado para realizar el proceso de validación se basó en la propuesta de Guardado (2024), conformado por 10 criterios y una escala de valores para asignar un puntaje a cada criterio, tal como se visualiza en la Tabla 4.

**Tabla 4. Instrumento de validación de la encuesta en línea**

N.º	Criterio de validación	1	2	3	4	Observaciones
1	La redacción de los ítems del instrumento es comprensible, clara y se utiliza un lenguaje adecuado.					
2	La redacción de los ítems del instrumento es gramaticalmente correcta.					
3	Existe una organización coherente y lógica en la distribución de los ítems del instrumento.					
4	La cantidad de ítems del instrumento es suficiente y necesaria.					
5	Los ítems del instrumento son coherentes con los objetivos del objeto de estudio.					
6	Los ítems del instrumento corresponden a fundamentos teóricos actuales referidos a los e-diarios.					
7	Los ítems del instrumento tienen un nivel adecuado de detalle/profundidad.					
8	Los aspectos teóricos abordados en los ítems del instrumento son relevantes para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
9	Las escalas de evaluación de los ítems del instrumento son apropiadas y acordes al contenido.					
10	Las instrucciones del instrumento orientan con claridad sobre la forma de aplicarlo.					
11	Se presenta el objetivo del instrumento.					
12	El instrumento es fácil de cumplimentar.					
Índice global de validez del instrumento = (sumatoria de los valores asignados en cada criterio / cantidad de criterios * 4) *100						
<b>Observaciones Generales:</b>						
Nota. Tomado y adaptado del "Instrumento de evaluación del ICRED" de Guardado (2024).						

### 3.3.2. Muestra

De un total de 131 participantes en las cinco ediciones realizadas del Programa Modular, se seleccionó a 25 egresados de un modo intencional. Las razones fueron: relevancia temporal (presencia de alumnado de las diferentes ediciones realizadas), género, variedad geográfica, participación en diferentes niveles del programa formativo (experto, especialista y máster) y éxito académico (finalización de al menos de uno de los itinerarios ofertados: experto; experto y especialista o experto, especialista y máster).

Finalmente, se ha contado con la participación de un número de 12 representantes de todos los niveles de formación y ediciones impartidas. La muestra quedó compuesta de la siguiente manera:

- Relevancia temporal: de los doce participantes egresados del programa formativo el 16.66% participaron en la

primera edición del programa, el 58.33% en la segunda edición, el 8.33% de la tercera, 8.33% de cuarta edición y 8.33% de la quinta edición del programa formativo (Figura 1).

- Género: 75% de mujeres y 25% de hombres
- Variedad geográfica: 33.33% de Andalucía, 16,67% de Canarias, 8.33% de la Comunidad de Madrid 8.33%, de Castilla la Mancha, 8.33%, de Galicia, 8.33%, 8.33% de Extremadura, 8.33% de Asturias y el 8.33% de La Rioja.
- Participación en diferentes niveles del programa:
- Participación en diferentes niveles del programa: el 41.67% completaron el itinerario de experto; el 50% los itinerarios de experto y especialista y el 8.33% completó el itinerario de experto, el de especialista y el máster (Figura 2).

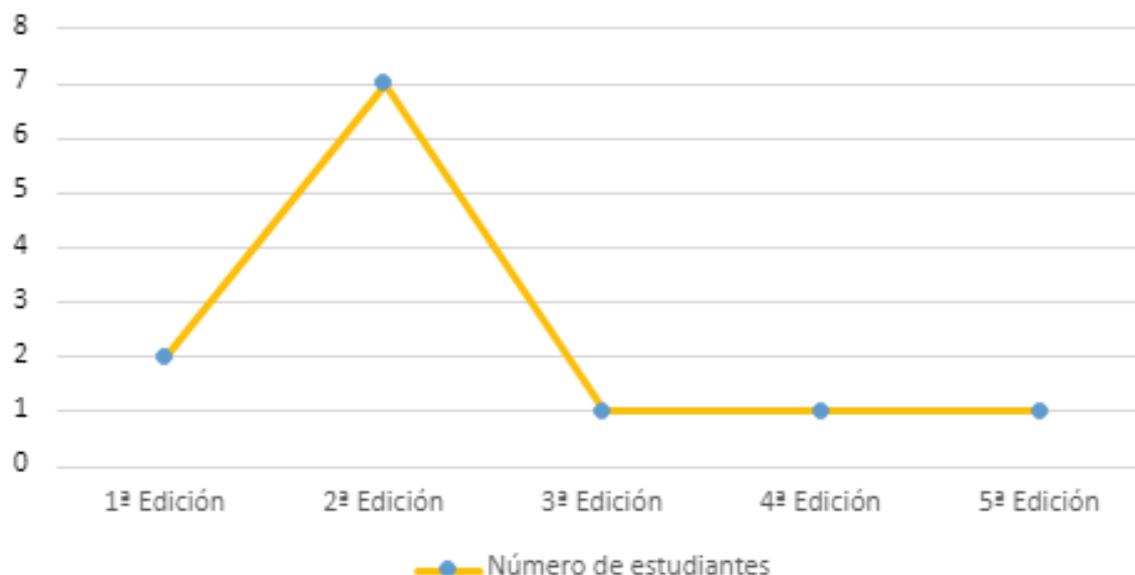


Figura 1. Distribución de estudiantes por edición. Fuente: elaboración propia.

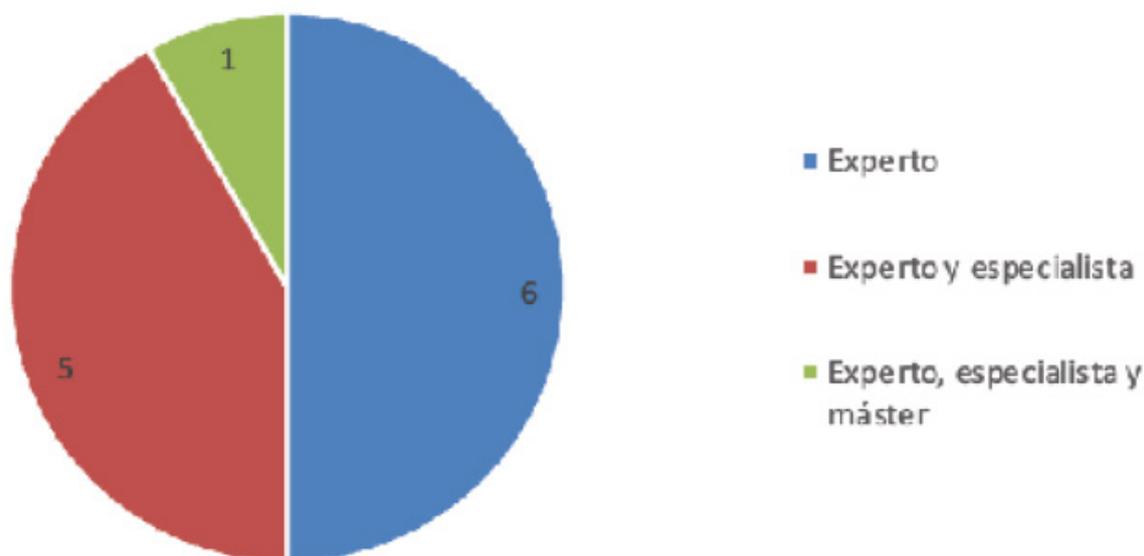


Figura 2. Nivel de formación realizado. Fuente: elaboración propia.

### 3.4. Resultados

En relación con la motivación que les empujó a realizar esta formación, las respuestas dadas son muy diversas. De forma sintética, se recogen las principales razones, entre las que destacan aquellas que hacen referencia a la actualización de conocimientos, ampliar los relativos a la educación social en el sistema educativo, actualización profesional, reciclaje,

formación permanente, aplicación práctica en su desempeño como educador social en centros educativos, preparación de oposiciones, incrementar las posibilidades para futuras ofertas laborales, mejorar en el desempeño profesional o el convencimiento de la necesidad de que existan educadores sociales en los centros. En la siguiente nube de palabras (Figura 3) se recogen los principales conceptos recogidos de las respuestas dadas.

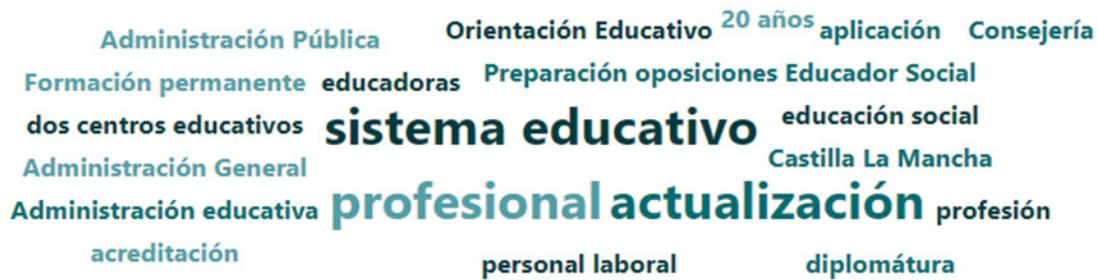


Figura 3. Principales conceptos emergentes de la formación realizada. Fuente: elaboración propia.

Con relación a la pregunta en formato de escala de tipo Likert, en la que se preguntó por la opinión de las/os participantes (fuerte o débil) sobre los diferentes elementos que forman parte de toda acción formativa de carácter virtual, el resultado ha sido muy positivo en la medida que se han considerado fuertes en la mayoría

de los citados elementos. En algunos de ellos se produjeron opiniones en sentido contrario, tales como, metodología, recursos didácticos, plataforma virtual, temporalidad y utilidad de lo aprendido, aunque, bien es cierto, lo fueron a niveles bajos (Figura 4).

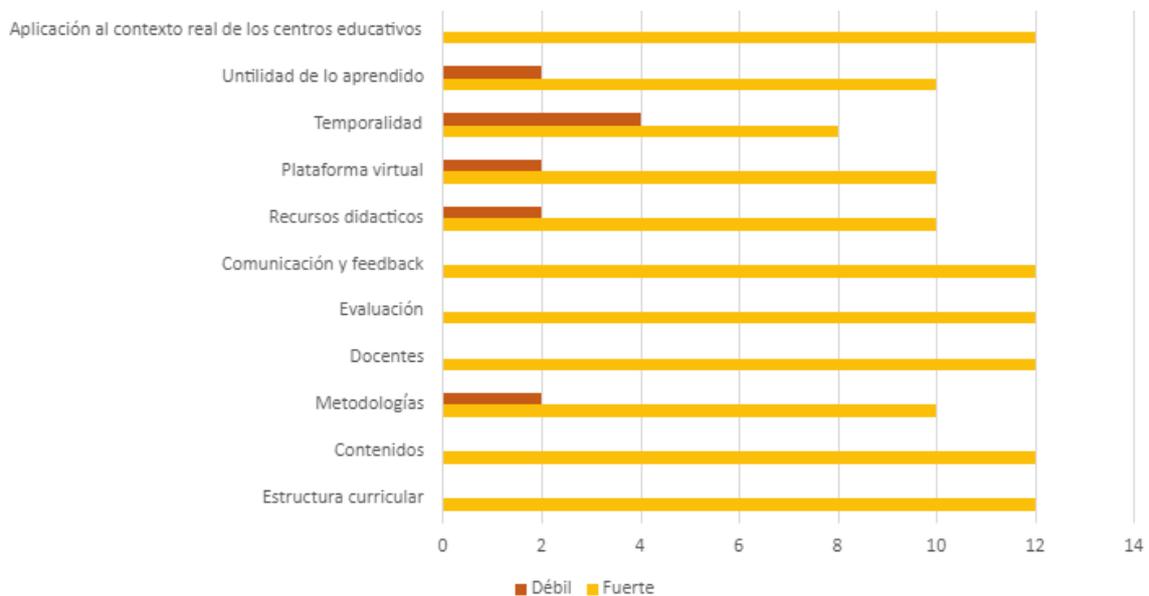


Figura 4. Elementos clave. Valoración. Fuente: elaboración propia.

Para conocer con detalle dichas opiniones, se les solicitó que comentaran lo recogido en las respuestas.

Los resultados a destacar en relación con los puntos fuertes: formación muy interesante, profesorado con alto nivel de dominio, valía de los docentes, aprendizajes logrados muy prácticos para la vida laboral, contenidos muy valiosos, alto nivel de especialización del equipo docente, contenidos muy aplicables en el perfil trabajado, muy buena comunicación con los docentes, buena estructuración de los contenidos y cierta flexibilidad con las fechas de entrega.

Los resultados a destacar en relación con los puntos más débiles, cabe señalar lo comentado

sobre los elementos que obtuvieron algún porcentaje de respuesta, aunque pequeño, de carácter más negativo. Las razones esgrimidas fueron: exceso de contenidos y trabajos a realizar, tiempos de estudios coincidentes con el verano, un nivel alto de exigencia en el especialista, alta carga de trabajo, plazos de entrega ajustados, etc.

Con la última pregunta, se pretendía conocer la utilidad de los conocimientos adquiridos para los participantes en la formación. Las respuestas fueron muy diversas. Se destacan las siguientes:

- Conocer conceptos nuevos, refrescar otros anteriores y abrir nuevos horizontes laborales.

- Elaborar recursos propios sobre Programas de Convivencia.
- Mayor conocimiento de la participación familiar y del alumnado en el centro escolar, en relación con la comunidad.
- Profundización sobre el tema de la igualdad, la convivencia en las aulas, integración, diversidad del alumnado.
- La normativa relativa al tema.
- Conocimientos para mejorar la práctica, llevando a cabo una experiencia sobre Aprendizaje Servicio.
- Logro de una formación para afrontar con mayor seguridad en contextos grupales, preparación para las pruebas selectivas como educador en una CC.AA.
- Una metodología muy efectiva. Batería de herramientas muy útiles.
- Mejor entendimiento del centro escolar.
- Trabajo con temas diversos como el enfoque dialógico, perspectiva de género, enfoque feminista, etc.

En líneas generales, comentan una utilidad amplia para diferentes momentos de su vida profesional, volviendo a los aprendizajes realizados, trabajos realizados y recursos y estrategias adquiridas.

Por los resultados presentados, y evidenciando la importancia otorgada a los participantes, cabe enfatizar algunos aspectos: la importancia del desarrollo profesional continuo, de un proceso de

actualización y formación constante para mejorar los conocimientos, la adquisición de estrategias nuevas y diferentes para abordar las tareas de educadoras y educadores sociales en el ámbito escolar, además de buscar perfeccionar sus métodos de enseñanza y de acción socioeducativa.

Al arrojar luz sobre la naturaleza multifacética del desarrollo profesional en educación social, esta formación contribuye al discurso actual sobre la necesaria formación de las y los educadores sociales en cuanto a la implementación exitosa de iniciativas de educación social en las escuelas. Las ideas extraídas de estos resultados tienen implicaciones para las políticas y prácticas educativas, y enfatizan la importancia de programas de capacitación personalizados para ayudar a los profesionales a brindar educación social de alta calidad en los entornos escolares.

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, establece la organización de las enseñanzas universitarias y duración de los títulos de formación permanente de las universidades, definiendo los siguientes títulos: Diploma de Experto (de menos de 30 créditos), Diploma de Especialización (entre 30 y 59 créditos) y Máster de Formación Permanente (con una carga de 60, 90 o 120 ECTS).

De esta forma, el nuevo itinerario de experto tiene una carga de 29 ECTS, los de especialista 45 ECTS y el de máster de 60 ECTS. Además, se amplía la oferta de itinerarios y títulos, ofreciéndose las siguientes opciones (Figura 5):

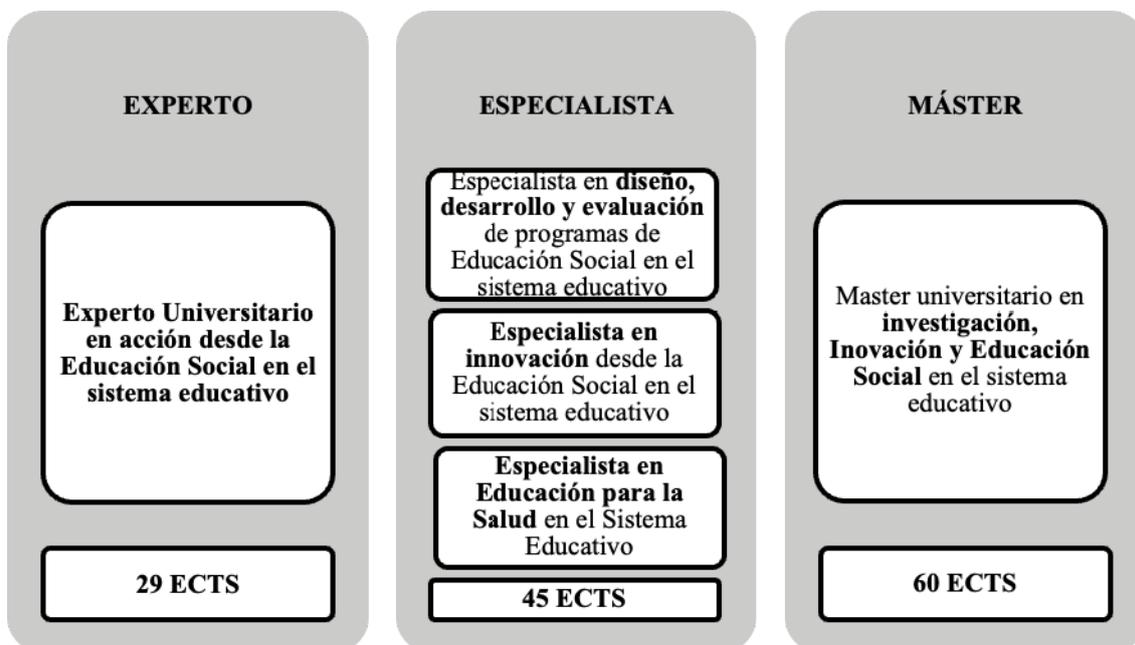


Figura 5. Propuesta formativa a partir 2024. Itinerarios y títulos de experto, especialista y máster.  
Fuente: elaboración propia.

Según la nueva configuración del programa para obtener los títulos se deben superar los siguientes módulos (Tabla 5):

Itinerario	Módulo	Créditos ECTS	
		Por módulo	A realizar
Experto en acción desde la Educación Social en el Sistema Educativo (29 ECTS)	1. Marco teórico de la Educación Social en el Sistema Educativo.	5	29
	2. Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y en la comunidad.	5	
	3. Acción socioeducativa con alumnado en situación de riesgo social.	5	
	4. Dinamización familiar y participación con la comunidad educativa y el territorio.	5	
	5. Género y acción socioeducativa.	5	
	6. Técnicas y herramientas para la acción socioeducativa en el ámbito escolar.	4	
Título de Experto Universitario (3 títulos ofertados) (45 ECTS)	7. Prácticas profesionales o proyecto de intervención socioeducativa.	6	16
	8. Promoción y desarrollo de las competencias digitales del educador/a social en centros educativos.	5	
	9. Procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación y diagnóstico desde la acción socioeducativa en el sistema educativo (para el Especialista en Diseño, desarrollo y evaluación).	5	
	10. Innovación, diseño, promoción y dinamización de redes y programas internacionales desde una perspectiva social en el sistema educativo (para el Especialista en innovación).	5	
	11. Educación para la Salud en centros educativos (para el Especialista en Educación para la Salud en el sistema educativo).	5	
Máster en Investigación e Innovación desde la Educación Social en el Sistema Educativo (60 ECTS)	12. Metodología y técnicas de investigación aplicadas a la educación social en el sistema educativo.	5	15
	13. Trabajo Fin de Máster.	10	
<b>Total</b>		<b>70</b>	<b>60</b>

#### 4. Contribuciones del programa modular al progreso académico y profesional

Los resultados del análisis realizado permiten identificar fortalezas y propuestas de futuro para el desarrollo de la formación sobre Educación Social en el sistema educativo, así como definir algunas de las perspectivas de futuro de este programa formativo.

##### 4.1. Contribuciones relacionadas con el desarrollo académico y profesional

- a) El programa de posgrado especializado responde a la necesidad de una formación

específica en Educación Social y el sistema educativo.

Este programa cuenta con una estructura modular ofreciendo 5 itinerarios para cubrir las necesidades formativas del desarrollo profesional: formación específica en ámbitos de acción socioeducativa; especializada en el diseño, desarrollo y evaluación y avanzada en investigación e innovación educativa. Su desarrollo ha sido progresivo a lo largo de las cuatro ediciones: en las dos primeras se ofreció la formación de experto (30 ECTS) y especialista (50 ECTS); en 2022 se implanta el tercer nivel (máster). A partir de 2024 se ofrecen 5

itinerarios formativos: un título de experto, tres de especialista y uno de máster.

A futuro, se apunta la posibilidad de establecer el título oficial máster de forma que tenga reconocimiento y validez en todo el EEES, tras un proceso de evaluación y acreditación oficial.

- b) Como fortalezas del programa se señala su diseño modular y progresivo, la relación con los escenarios de acción en el sistema educativo y la integración de profesorado con perfil profesional y académico.
- c) Elaboración de un marco de competencias específicas para educadoras/es sociales en el sistema educativo organizado en cuatro categorías de competencias: transversales, básicas, generales y específicas, que han servido de base para el diseño del programa formativo. Sobre la construcción del marco de competencia se destaca la colaboración entre profesionales y académicas/os, la relación con los ámbitos de actuación en el sistema educativo, su revisión permanente en función de las necesidades emergentes y normativa actualizada. Como futuras vías de acción se propone la validación de este marco de competencias con métodos científicos y su difusión entre los diferentes agentes y grupos de interés.
- d) Adaptación y respuesta a nuevas figuras profesionales como el coordinador/a de bienestar y protección en los centros educativos, abordando las diferentes funciones asignadas en la normativa vigente. Si bien todas estas funciones estaban contempladas en el anterior programa formativo, esta revisión ha servido para actualizar y ajustar los contenidos a esta nueva figura, introduciendo ajustes en el marco de competencia definidas para esta formación.
- e) Se apunta la formación en línea como modalidad más idónea para su desarrollo, debido a sus potencialidades en cuanto a multiplicidad de recursos y metodología, permitiendo participar a personas de distintos territorios.

#### **4.2. Aportaciones para el desarrollo de otros programas de formación permanente**

- a) Desarrollo de actividades que materialicen y den sentido práctico al convenio de colaboración entre la UNED y el CGCEES.
- b) Consideración de la modalidad en línea y la estructura modular del programa

han permitido una formación accesible y adaptable sirviendo de modelo para nuevos programas formativos sobre distintos ámbitos de la Educación Social.

Por ejemplo, a partir de este programa, desde 2023 se ofrece otro programa de posgrado sobre Educación Social en el ámbito penitenciario tomando elementos del programa analizado: formación en línea, modular, con diferentes itinerarios formativos (experto y máster) con una propuesta de profesionales del CGCEES y profesorado especializado de la UNED.

De cara al futuro, se sugiere desarrollar programas específicos de posgrado y formación permanente sobre diferentes ámbitos de la Educación Social y establecer líneas de coordinación y colaboración entre ellos.

#### **4.3. Reflexiones sobre la colaboración entre el ámbito académico y profesional**

- a) Desarrollo de una línea de colaboración entre el ámbito académico y profesional como aspecto fundamental de esta formación, consolidando las relaciones entre educadoras/es sociales y docentes universitarios, aspecto fundamental en la literatura científica sobre la formación universitaria (Barnett, 1999). De esta forma las/os educadoras/es sociales son “parte activa (...) en la formación de otros profesionales como ellos”. (Sáez, 2009) propiciando la construcción de redes entre lo académico y lo profesional (Moyano *et al.*, 2023).

Se apunta la necesidad de evaluar el impacto de esta colaboración en el desarrollo académico, personal y profesional del alumnado. Además, se propone el desarrollo de materiales formativos específicos que combinen perspectivas académicas y profesionales a partir de la reflexión conjunta, la sistematización de experiencias y la investigación sobre la práctica profesional.

- b) Elaboración de un currículum y un marco de competencias sólido, relevante a nivel teórico y profesional que requiere revisión permanentemente para adaptarlo a las nuevas demandas sociales.

#### **4.4. Perspectivas de futuro**

- a) Como propuesta más importante se apunta la posibilidad de establecer el título oficial de máster en Educación Social en el Sistema

Educativo contribuyendo al desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, así como al desarrollo y consolidación de la actuación de la Educación Social en el ámbito escolar. Esto implicaría la realización del correspondiente proceso de acreditación del título.

- b) Revisión permanente de los contenidos y del marco de competencias, para adaptarlo a nuevas corrientes pedagógicas, así como a necesidades específicas de la sociedad y a la nueva normativa, tal y como ha sido el caso de la revisión de competencias para integrar elementos relacionados con la figura del coordinador de bienestar y protección a la infancia en el ámbito escolar.
- c) Desarrollo y validación de instrumentos específicos para la evaluación de aprendizajes desarrollados desde el Programa Modular de Educación Social en el sistema educativo como la validación de un marco de competencias específico.
- d) Colaboración con el Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales en la inclusión, promoción y

desarrollo de la educación social en el sistema educativo, contribuyendo así a la colaboración entre academia y profesión que han caracterizado al desarrollo tanto de la Educación Social y la Pedagogía Social.

Aunque el estudio se centra en un programa de posgrado específico, limitando la generalización de los hallazgos, se recomienda extender a otros programas de posgrado en distintos ámbitos de la Educación Social.

En resumen, este análisis aporta una perspectiva valiosa sobre el origen y desarrollo de un programa de posgrado en un ámbito específico de la Educación Social, destacando su contribución al desarrollo académico y profesional y ofreciendo propuestas específicas para el desarrollo de nuevos programas en diferentes ámbitos.

### Agradecimientos

El artículo se ha elaborado como resultado del convenio de colaboración firmado entre la UNED y el CGCEES.

### Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2
Búsqueda documental	Autor 1, 2
Recogida de datos	Autor 1, 2, 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3

### Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

### Declaración de conflicto de intereses

Las autoras y los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. A. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148). doi: 10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49320
- Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Educación (ANECA) (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social* (Vol. 1). ANECA. [http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.Pdf](http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.Pdf)

- Arandia, M., Fernández-Fernández, I., Alonso-Olea, M. J., Uribe-Etxebarria, A., Beloki, N., Remiro, A., Aguirre, N. y Otaño, J. (2012). Formación y desarrollo profesional de los educadores y educadoras sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca. *Revista de Educación*, 359, 505-529. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359-23.html>
- Asociación Estatal de Educadores Sociales (ASEDES) (2007). *Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Grafox. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) (2007). *Marco conceptual de las competencias del educador social*. [https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe\\_res\\_13.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/13/compe_res_13.pdf)
- Barranco, R., Bretones, E. y Morales, S. (2024). La participación del alumnado de los centros de educación secundaria obligatoria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 29-49. doi:10.7179/PSRI\_2024.44.02
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Borges, C. y Cid, X. (2019). Educación social y profesorado: la escuela como espacio común de intervención. *RES, Revista de Educación Social*, 29, 174-193. <https://eduso.net/res/revista/29/miscelanea/educacion-social-y-profesorado-la-escuela-como-espacio-comun-de-intervencion>
- Bretones, E., Solé, J., Meneses, J., Castillo, M. y Fàbregues, S. (2019). ¿Qué dicen los centros educativos de Cataluña sobre la incorporación de educadoras y educadores sociales en las escuelas y los institutos? *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 39-59. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350950/446455>
- Bretones, E. (abril, 2022). Las y los profesionales de la Educación Social en el Sistema Educativo [Mesa coloquio]. *VIII Congreso Estatal de Educación Social: dignidad y derechos*. Las Palmas de Gran Canaria. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2022/12/Res35.pdf>
- Cándedo, M., Caride, J. A. y Cid, X. M. (2007). La educación social la escuela: Una apuesta de futuro en la formación universitaria. *Aula de Innovación Educativa*, 160, 32-35.
- Cid-Fernández, X. M. y Borges-Veloso, C. A. (2022). La profesionalización de la educación social en la escuela. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 127-142. doi:10.7179/PSRI\_2022.41.09
- Dapía Conde, M. D. y Fernández González, M. R. (2018). Educación social y escuela en España. A propósito de la formación e inserción laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 209-228. doi:10.35362/rie7602857
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). Educación Social en el Ámbito Escolar y la Ley Rhodes. *REL-CE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(1), 21-39. doi:10.15366/riece2022.20.1.002
- Fernández Rey, E. y Ceinos, C. (2018). ¿Qué hay de escuela y de educación social en la formación inicial universitaria de los educadores/as?: El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. En X. M. Cid Fernández, S. Riveiro Oliveira, M. V. Carrera Fernández, M. M. Castro Rodríguez, J. Rodríguez Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed Santos, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia Durán (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 261-275). Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia y Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>
- Galán, D. (2019). La realidad de los educadores sociales en el estado español. Experiencia evolutiva en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Educcació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 79-104. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/350968/446457>
- García Molina, J. y Sáez Carreras, J. (2021). *Educación social y profesionalización: La relación con la escuela*. Nau Llibres. [https://naullibres.com/wp-content/uploads/2021/10/9788418047640\\_L33\\_23.pdf](https://naullibres.com/wp-content/uploads/2021/10/9788418047640_L33_23.pdf)
- González, E., y Martínez, N. (2018). Educador social y escuela: un reto hacia la educación inclusiva. En *Educación social e escola: análise da última década (2006-2016)* (pp. 467-479). CEESG/NEG. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/16677>
- González, M., Olmos, S. y Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 229-243. doi:10.7179/PSRI\_2016.28.17
- Guardado, K. (2024). *Producción de Recursos Educativos Digitales: desde un enfoque teórico-metodológico*. Universidad de El Salvador.
- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñiz-Cortijo, L. M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. doi:10.6018/rie.454511
- Jiménez-Jiménez, R. (24 de septiembre de 2021). Programa modular en Intervención desde la Educación Social en el Sistema Educativo. UNED/CGCEES [archivo de vídeo]. CANAL UNED. <https://canal.uned.es/video/614d9b-5cb60923538b5408ee>
- Jiménez-Jiménez, R. (2022). Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: propuestas y actuaciones desde la Educación Social en el sistema educativo. En A. M. Martín Cuadrado (Coord.), *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social* (pp. 85-103). Octaedro.

- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares en el estado español. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-6 [https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor\\_res\\_%2016.pdf](https://www.eduso.net/res/pdf/16/jor_res_%2016.pdf)
- Martín-Cuadrado, A. M. y Jiménez-Jiménez, R. (2022). El ámbito educativo: actuación desde la Educación Social. En A. M. Martín-Cuadrado (Coord.), *Retos actuales del sistema educativo. Propuestas de actuación desde la Educación Social* (pp. 15-33). Octaedro.
- Martín-Cuadrado, A. M. y Jiménez-Jiménez, R. (2023). La actuación en la escuela desde la Educación Social. En M. García Pérez, M. C. Ortega Navas y D. Galán Casado (Coords.), *Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT: competencias, investigación y realidades sociales*. (pp. 111-126). Octaedro.
- Moyano, S. y Fryd, P. (2023). Transatlánticos siglo XXI: Oportunidades para pensar la educación social desde una perspectiva internacional. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 63-76. doi:10.24140/issn.1645-7250.rle60.04
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *EDETANIA* (45), 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27. doi:10.7179/PSRI\_2008.15.02
- Puig, X. y Fernández de Sanmamed Santos, A. (2018). Profesión necesaria para una escuela inclusiva. En X. M. Cid, S. Riveiro, M. V. Carrera, M. M. Castro, J. Rodríguez, A. Fernández de Sanmamed, A. Cid, P. Alonso y F. X. Candia (Eds.), *Educación social e escola: Análise da última década (2006-2016)* (pp. 17-50). Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Galicia y Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10347/16677>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781#dd>
- Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre), por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *Boletín Oficial del Estado*, 243, de 10 de octubre de 1991. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1420>
- Rodorigo, M., y Aguirre-Martín, T. (2020). La educación social en los centros educativos institucionalizados posmodernos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 183-200. doi:10.18172/con.3646
- Sáez, J. (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Pearson.
- Sáez-Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 71, 15-38. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/351120/446454>
- Sáez-Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Serrate, S. y González, M. (2019). La aportación de los educadores sociales a la secundaria: competencias, funciones y criterios para un nuevo ámbito de trabajo profesional. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 60-78. doi:10.34810/EducacioSocialn71id351358
- Sierra, J. E., Vila, E. S., Caparrós, E. y Martín, V. M. (2017). Rol y funciones de los educadores y las educadoras sociales en los centros educativos andaluces. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 479-495. doi:10.5209/rev\_RCED.2017.v28.n2.49542
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R. y Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40. doi:10.7179/PSRI\_2017.29.02
- Terrón-Caro, T., Rebollo, T., Rodríguez, M. R. y Esteban, M. (2015). La diversidad cultural desde la perspectiva de los/as educadores/as sociales. Un estudio en los centros educativos de Andalucía. *Educatio Siglo XXI*, 33, 141-164. doi:10.6018/j/233181
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES) (2019). *Convenio entre la UNED y CGCEES, para la realización de actividades de formación permanente*. UNED. <https://acortar.link/Jsb7nP>
- Vila, E. S., Cortés, P. y Martín, V. M. (2020). Los educadores y educadoras sociales en los centros educativos de Andalucía: Perfil y desarrollo profesional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47-64. doi:10.15366/reice2020.18.1.003

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Jiménez-Jiménez, R., Martín-Cuadrado, A.M y Pérez-Sánchez, L. (2025). La formación especializada de educadoras y educadores sociales en el sistema educativo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 153-173. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.09

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Rubén Jiménez Jiménez.** Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. C/ Aragón 141-143, 4.ª Planta 08015-Barcelona. E-mail: rubenjj@copesa.es

**Ana María Martín Cuadrado.** Facultad de Educación. UNED. C/ Juan del Rosal, 14. 28040, Madrid. E-mail: amartin@edu.uned.es

**Lourdes Pérez Sánchez.** Lourdes Pérez Sánchez. Facultad de Educación. UNED. C/ Juan del Rosal, 14. 28040, Madrid. E-mail: lperezsanchez@edu.uned.es”

## PERFIL ACADÉMICO

### RUBÉN JIMÉNEZ JIMÉNEZ

<https://orcid.org/0000-0002-5066-525X>

Licenciado en Pedagogía y Graduado en Educación Social por la Universidad de Salamanca. Está realizando su tesis en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, investigando sobre las aportaciones de las y los educadores sociales al desarrollo de las políticas sociales en el sistema educativo y las necesidades formativas en este ámbito profesional. Pertenece al Cuerpo de Educadores Sociales de la Junta de Andalucía donde ha trabajado como educador social en el Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe (Granada) y posteriormente como Experto en Innovación Educativa en el Hub de Innovación Educativa de la UNED. Codirector del Programa Modular “Educación Social en el Sistema Educativo” (Título propio en la UNED). Coordina la Comisión de Educación Social en el Sistema Educativo del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES).

### ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

<https://orcid.org/0000-0001-7579-3701>

Licenciada y doctora por la UNED en Filosofía y Ciencias de la Educación. Pertenece al Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar. Imparte docencia en titulaciones de Educación Social, Pedagogía y Educación Infantil; así, como en estudios de postgrado, como el Máster universitario en “Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y EOI”, en el cual es la coordinadora de la asignatura *Prácticum*. Directora del Programa Modular “Educación Social en el Sistema Educativo” (Título propio en la UNED). Coordinadora del Grupo de Innovación Docente sobre Prácticas Profesionales (GID2016-41). Conlleva la administración del Blog científico *Prácticum y Prácticas Profesionales* <https://gidpip.hypotheses.org/>. Actualmente es la vicedecana de prácticas en la Facultad de Educación de la UNED.

**LOURDES PÉREZ SÁNCHEZ**

<https://orcid.org/0000-0002-9767-4639>

Doctora en Pedagogía. Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Educación Social. Doctora en Procesos formativos en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Máster en Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (Universidad de Barcelona y Universidad Carlos III). Secretaria del Máster de Comunicación y Educación en la Red (UNED). Profesora contratada doctora (UNED). Miembro del Grupo de Innovación Docente “Prácticas Profesionales” (PiP) (UNED). Miembro del grupo de investigación Sistemas Informáticos y Tecnologías de la Educación (Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España). Sus líneas de investigación de interés son la tecnología educativa, la formación virtual del profesorado, la enseñanza online, la formación virtual, las competencias digitales y las competencias digitales docentes.



**Percepción de violencia psicológica en alumnas de educación post-obligatoria de la comunidad autónoma de Euskadi**  
**Perception of psychological violence in post-compulsory education students in the autonomous community of Euskadi**  
**Percepção da violência psicológica em estudantes do ensino pós-obrigatório na comunidade autónoma de Euskadi**

Alexandra COTO-CASTRO  <https://orcid.org/0009-0008-5252-8639>

Álvaro MORO  <https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>

Marta RUÍZ-NAREZO  <https://orcid.org/0000-0002-6834-6070>

Universidad de Deusto

Fecha de recepción: 14.II.2024

Fecha de revisión: 25.III.2024

Fecha de aceptación: 08.VII.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

Álvaro Moro Inchaustieta: Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto. Avenida de las Universidades,24. 48007 Bilbao, Bizkaia. E-mail: [alvaro.moro@deusto.es](mailto:alvaro.moro@deusto.es)

<p><b>PALABRAS CLAVE:</b> Percepción de violencia psicológica; violencia de género; noviazgo adolescente; itinerario educativo; educación secundaria postobligatoria.</p>	<p><b>RESUMEN:</b> El objetivo de la investigación fue describir la prevalencia de la percepción de conductas machistas en los diferentes itinerarios educativos de la enseñanza secundaria post-obligatoria (Bachillerato, Formación Profesional de Grado Básico y Formación Profesional de Grado Medio) de las alumnas de la Comunidad Autónoma de Euskadi. Para ello se utilizaron datos de la última edición de la Encuesta Drogas y Escuela X sobre uso de drogas en Educación Secundaria 2021-2022, que incorpora un módulo de preguntas sobre conductas de violencia psicológica que se pueden dar en relaciones de pareja adolescente heterosexuales, utilizándose pruebas de diferencias de medias (ANOVA) para su posterior análisis. Los resultados nos aportan información sobre un fenómeno que, pese a no estar muy generalizado y a no producirse habitualmente, existe y provoca gran alarma social. Así mismo se identificaron itinerarios educativos concretos como la Formación Profesional de Grado Básica como contextos con capacidad predictora de una mayor presencia de este tipo de conductas. Estos resultados deberían permitir enfocar de forma más específica la prevención selectiva que se realice en aras de aumentar su efectividad.</p>
---	--

<b>KEYWORDS:</b> Perception of psychological violence; gender violence; teenage dating; educational itinerary; post-compulsory secondary education.	<b>ABSTRACT:</b> The objective of the research was to describe the prevalence of the perception of sexist behavior in the different educational itineraries of post-compulsory secondary education (Baccalaureate, Basic Vocational Training and Intermediate Vocational Training) of the female students of the Autonomous Community of Euskadi. For this, data from the latest edition of the Drugs and School X mean difference tests (ANOVA) for subsequent analysis. The results provide us with information about a phenomenon that, despite not being very widespread and not occurring regularly, exists and causes great social alarm. Likewise, specific educational itineraries such as Basic Vocational Training were identified as contexts with predictive capacity for a greater presence of this type of behavior. These results should allow for a more specific focus on selective prevention in order to increase its effectiveness.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Percepção da violência psicológica; violência de género; namoro adolescente; itinerário educativo; ensino secundário pós-obrigatório.	<b>RESUMO:</b> O objetivo da pesquisa foi descrever a prevalência da percepção de comportamentos sexistas nos diferentes itinerários educacionais do ensino secundário pós-obrigatório (Bacharelado, Formação Profissional Básica e Formação Profissional Intermediária) das estudantes da Comunidade Autónoma de Euskadi. Para isso, serão utilizados dados da última edição dos testes de diferença de médias (ANOVA) Drugs and School para posterior análise. Os resultados fornecem-nos informações sobre um fenómeno que, apesar de pouco difundido e de não ocorrer com regularidade, existe e provoca grande alarme social. Da mesma forma, itinerários educativos específicos como a Formação Profissional Básica foram identificados como contextos com capacidade preditiva para uma maior presença deste tipo de comportamento. Estes resultados deverão permitir uma atenção mais específica à prevenção selectiva, a fim de aumentar a sua eficácia.

## Introducción

La violencia hacia las mujeres, motivada por el hecho de ser mujeres, es un problema social arraigado que ha experimentado un cambio significativo en términos de visibilidad y reconocimiento en las últimas décadas. Así, ha sido un problema que ha trascendido del ámbito privado al público y que actualmente parte de una concepción de problemática social y de salud a nivel mundial por parte de instituciones nacionales e internacionales (OMS, 2013).

Este abordaje ha permitido romper con la asociación de la violencia de género como conducta que únicamente se presenta en la edad adulta, pudiendo observarse este tipo de violencia también durante la adolescencia.

Así, la investigación en esta etapa evolutiva, la adolescencia, ha permitido detectar una alta prevalencia de conductas violentas en relaciones de noviazgo encontrando estudios con porcentajes variables. Esta variabilidad de resultados es fruto de la discusión teórica existente a la hora de analizar este tipo de violencia, sin embargo, una conclusión común es que la incidencia supera a la que se halla entre la población adulta, a pesar de que las consecuencias puedan no ser tan graves (Lee y Wong, 2022; Taquette y Monteiro, 2019; Tomaszewska y Chuster, 2021). En España, la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer de 2019 identificó que el 71,2% de las mujeres en edades comprendidas entre los 16 y 24 años habían sufrido algún tipo de violencia a lo largo de sus vidas (Delegación del Gobierno contra

la Violencia de Género; Macroencuesta de Violencia contra la Mujer, 2020). De la misma manera, la Fundación ANAR (Ayuda a Niños/as y Adolescentes en Riesgo), identifica en un estudio realizado sobre la evolución de la violencia contra las mujeres menores de edad (2018-2022) un crecimiento del 30.9% destacando un aumento producido tras la pandemia SARS COVID-19.

La alarma social y los datos que sugieren una alta prevalencia, han promovido que durante los últimos años se hayan incrementado las investigaciones centradas en la detección de las variables, factores asociados (Dalouh *et al.*, 2020) y direccionalidad (Rojas Solís y Romero-Méndez, 2022) de la violencia en relaciones de noviazgo adolescente tratando de conceptualizar y comprender este conjunto de conductas que presentan características diferenciadoras de las que se puede observar en la edad adulta.

## Violencia en las relaciones de noviazgo adolescente

La falta de acuerdo sobre cómo conceptualizar esta realidad ha llevado a discrepancias significativas en los resultados de la investigación científica (Jennings *et al.*, 2017; López-Cepero *et al.*, 2015; Romero-Méndez, 2021). Estas diferencias son de carácter terminológico y se centran en si el énfasis se debe otorgar bien al origen del problema, o bien al objeto de la violencia (Nardi, 2017). Otras diferencias provienen de los diversos enfoques teóricos que se puedan adoptar. En este sentido predominan dos modelos diferenciados; por

un lado, las teorías feministas, que sostienen que la violencia es de género y viene originada como resultado de un proceso de socialización que hace énfasis en las diferencias en función del género, siendo una forma de continuación del patriarcado que considera la violencia unidireccional (Muñoz-Rivas *et al.*, 2015), situando a los varones como los únicos que perpetran la violencia (Ferrer-Pérez y Bosch, 2019). Por otro lado, los modelos sociológicos, derivados de otros tipos de contextos violentos que sostienen la bidireccionalidad de las agresiones, alegando que son formas de resolución de conflictos, es decir, que es una violencia reactiva, alejándose de la instrumentalización característica de la violencia de género.

En esta investigación se adopta la perspectiva de violencia de género sostenida por la legislación en vigor (Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género), es decir, aquella que establece como violencia de género cualquier conducta violenta que un hombre ejerce sobre una mujer partiendo de una discriminación o de una situación de desigualdad, ya sea a través de una relación de afectividad presente o pasada, aún sin convivencia. Esto implica que la población adolescente sea incluida como parte de la población susceptible de sufrir este tipo de conductas machistas. El abordaje desde la perspectiva de género parte de la asunción de que las relaciones se construyen y se enmarcan en un contexto social en el que la violencia de género sigue presente en todas las estructuras de nuestra sociedad actual.

Así mismo, al hacer referencia a la etapa adolescente en la que se enmarca esta investigación se parte de la concepción de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015) que contempla la etapa vital desde los 15 hasta los 19 años. Esta etapa evolutiva, marcada por grandes cambios fisiológicos, biológicos, además de psicosociales, supone una transición a la vida adulta (Tellez, 2021) en la que la construcción de la identidad social posee un espacio relevante (Morales y Reyes, 2017), así como el aprendizaje y la interiorización de comportamientos que pueden mantenerse en la vida adulta con implicaciones más graves (Billingham *et al.*, 1999; Rojas-Solís y Flores, 2013; Foshee *et al.*, 2015; Méndez *et al.*, 2021). En este sentido, es necesario abordar la violencia en la etapa adolescente, haciendo hincapié en la violencia referida en las relaciones de pareja y aplicar intervenciones preventivas evitando repercusiones más graves.

## Conductas de violencia psicológica en las relaciones de noviazgo adolescente

Si bien es cierto que la violencia se puede dar de diversas formas (ONU Mujeres, 2022), el tipo de violencia con mayor prevalencia en la adolescencia es la psicológica (Rubio-Garay *et al.*, 2017; Dalouh *et al.*, 2022). Es decir, aquella violencia que se perpetra a través de conductas machistas de control (Ballesteros *et al.*, 2019), aislamiento, celos, amenazas, etc. (Sumalla y Beltrán, 2020; Dalouh *et al.*, 2022). De hecho, estudios como el de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2015), refieren que a pesar de que la percepción de la violencia y el rechazo a la misma está extendida entre los y las adolescentes, una persona de cada tres acepta que se puedan dar alguna conducta de control (33%). Este hecho resulta relevante ya que las y los adolescentes no suelen percibir determinadas conductas como violentas (Riesgo *et al.*, 2019) aspecto que viene determinado por la sutileza de algunas e incluso, la normalización de estas (Bringas-Molleda *et al.*, 2015).

La prevalencia de la violencia psicológica se observa en estudios recientes internacionales como el de Borges *et al.*, (2020) que en una muestra de N=428 adolescentes (M=16,73 y DP=1,20) identificaron un 91,1%. En el caso de España, Tomaszewska y Schuster (2021), detectaron en su trabajo de revisión de artículos que la victimización se situaba en un 95,5% en relación con mujeres adolescentes.

La violencia psicológica genera un grave impacto a nivel físico y emocional (Morris *et al.*, 2015; Ledesma-Ortega y Riveros, 2023) además de incidir negativamente en la calidad de vida, tanto a corto como a largo plazo, siendo estos efectos acumulativos y pudiendo ser irreversibles (Boira *et al.*, 2016; Sugg, 2015). Diversos estudios sugieren como indicadores clave la pérdida de autonomía, baja autoestima, elevados niveles de depresión, ansiedad, dependencia emocional (Ledesma-Ortega y Riveros, 2023) y problemas de conducta, así como bajos niveles de rendimiento académico (Cleveland *et al.*, 2003; Exner-Cortens *et al.*, 2013).

La relevancia de ahondar en la psicogénesis de la violencia psicológica viene originada por su carácter predictivo de la agresión física posterior y guarda relación con la violencia de género en la edad adulta (Pérez, 2015). Esta violencia suele darse al inicio y en muchos de los casos conlleva dificultades para su identificación (Samaniego y Freixas, 2010). Por ejemplo, en un estudio de Cantera *et al.*, (2009) con 133 chicas en edades comprendidas entre los 18 y 25 años identificó que

las conductas relacionadas con menor riesgo de violencia psicológica (control, celos, manipulación emocional, etc.) se consideran conductas propias de una relación “normal” (Cantera *et al.*, 2009, p. 49). Esta normalización de las conductas se justificaba a través de la reiteración de estas en relaciones anteriores, no atribuyéndoles una intencionalidad negativa, coincidiendo con los discursos de autores que advierten una tendencia a minimizar y normalizar conductas de celos, control, indiferencia y manipulación emocional, así como el acoso (Díaz-Aguado *et al.*, 2014; Delgado y Mergenthaler, 2011; Lazo *et al.*, 2020) como conductas normales y aceptadas.

Es por ello por lo que se considera muy necesario incrementar las investigaciones dirigidas a la identificación de señales de alarma, es decir, de conductas machistas que puedan promover una escalada progresiva hacia la violencia de género con el objetivo de generar una prevención desde sus inicios. Así mismo, teniendo en cuenta la etapa vital en la que se centra la investigación se ha de recalcar el impacto, que desde el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1987), refiere tener el entorno en el que se desenvuelven las adolescentes y los factores de riesgo que en dichos ámbitos pueden existir.

### **Factores de riesgo asociados a la violencia en relaciones de noviazgo adolescente, una perspectiva ecológica**

Existen múltiples factores de riesgo que están estrechamente ligados a la victimización de la violencia en esta etapa evolutiva. En este caso, y dado que el entorno educativo es un contexto con gran presencia en la adolescencia, se atenderá a las principales vulnerabilidades que pueden ser predictoras y/o facilitadoras de sufrir este tipo de violencia en los diferentes itinerarios educativos post-obligatorios.

La violencia tiene un origen multicausal y debido a ello existen diversos factores de riesgo (Pueyo y Redondo, 2007). El modelo ecológico sitúa a las variables que afectan a este fenómeno en diferentes niveles yendo de lo social a lo individual y no considerándose ninguno como un eje causal, sino siendo resultado de una interacción entre los factores motivadores de tales conductas (Puente-Martínez *et al.*, 2016).

La literatura refiere múltiples factores que podrían precipitar, facilitar, modular o inhibir las conductas de agresión y victimización (Rubio-Garay *et al.*, 2015; Ruiz *et al.*, 2018). Muchos de los factores hallados, en cualquiera de sus funciones, son comunes tanto en violencia percibida como en la cometida. Ruiz *et al.* (2018) y Duval *et al.* (2020)

indican que variables como la baja autoestima, las estrategias de afrontamiento basadas en la distracción, así como las relaciones sexuales y los embarazos no deseados y/o precoces, al igual que un mayor número de relaciones sexuales, son más comunes en la victimización.

Así, los factores que se relacionan de manera general con la violencia en relaciones de noviazgo adolescente son: la justificación de la violencia, la influencia del grupo de iguales con comportamientos antisociales, la exposición a la violencia en el núcleo familiar o comunitario, historias previas de maltrato, estereotipos tradicionales de género, falta de habilidades sociales y/o de comunicación, falta de autocontrol emocional, consumo de sustancias psicoactivas y falta de apoyo social (Herbert *et al.*, 2019; Esquivel-Santoveña, 2019; Duval *et al.*, 2020; Gracia-Leiva, *et al.*, 2019; Garthe *et al.*, 2017; Castro y Casique, 2010). Por el contrario, existen otras variables que carecen de consenso como pueden ser el sexo, el origen étnico, el lugar de residencia, la estructura familiar o el estatus socioeconómico (Makin-Byrd y Bierman, 2013).

Tras presentar los factores de riesgo a nivel individual, procedemos, a continuación, al abordaje del ámbito escolar, entendiendo el mismo como uno de los principales espacios de socialización. Existen diferentes mecanismos que reproducen desigualdades sociales (Tarabini e Ingram, 2018) pudiéndose considerar el itinerario educativo uno de ellos.

En España, el itinerario educativo se bifurca entre estudios dirigidos a la cualificación profesional (Formación Profesional de Grado Básico, Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior) y estudios orientados al desarrollo académico (Bachiller, estudios universitarios, etc.). A pesar de que el objetivo de las reformas educativas trata de evitar las diferencias, sigue existiendo una asociación de bajo rendimiento académico referido a los estudios de cualificación profesional, contribuyendo a que se perciban como estudios de segunda opción en relación con los orientados al desarrollo académico (Merino y García, 2022).

Un elemento clave para comprender estas desigualdades se puede observar a través de la configuración de los grupos sociales que integran cada uno de los itinerarios. El alumnado que accede a estudios profesionalizadores como la Formación Profesional de Grado Básico (FPGB) presenta características sociodemográficas diferenciadoras del resto de itinerarios. La edad de acceso se sitúa entre los 15 (25.3%) y 16 (48.8%) años, presentando hombres y mujeres distribuciones similares. Sin embargo, se ha de

recalcar que las mujeres únicamente representan el 29.5% del alumnado en FPGB accediendo a estudios de familias profesionales del tipo imagen personal, servicios socioculturales, administración y gestión y sanidad. Los hombres, se decantan por familias profesionales como instalación y mantenimiento, industrias extractivas, transporte y mantenimiento de vehículos, electricidad, etc. (Subdirección General de Estadística y Estudios, 2023).

Sarceda-Gorgoso *et al.* (2017) referencian que el alumnado de FPGB ha presentado de manera habitual problemas escolares y fracaso y/o abandono escolar temprano. De la misma manera, se han identificado altos niveles de desmotivación (Olmos y Mas, 2013), baja autoestima y aislamiento social (Monserrat y Melendro, 2017) y presencia de desestructuración familiar y/o violencia intrafamiliar (Vallejo, 2017). Así, se detectan conductas de riesgo como el consumo de sustancias y las relaciones sexuales prematuras (Pérez *et al.*, 2016) y conductas propias de una desorganización del tiempo libre que pueden llegar a orientar al desarrollo de conductas antisociales (Navarro-Pérez *et al.*, 2015).

En el caso de la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM), el alumnado accede con 16 años (19.0 %) sin embargo, la edad más frecuente se sitúa en los 17 años (24.3%), siendo representativo el grupo de 18 años (15.7%). En cuanto al sexo, cabe destacar que las mujeres de nuevo ingreso menores de 20 años representan un grupo más reducido en relación a los hombres (56.4% frente al 75.8%) y una mayor proporción del grupo que ingresa con 30 años o más (22.6% frente al 8.1% en los hombres). Sin embargo, la presencia de mujeres es más equitativa en relación a los hombres (45.1%) si atendemos a los datos presentados con anterioridad respecto a la FPGB.

El alumnado que, por el contrario, accede a estudios Bachiller se caracteriza por el buen rendimiento académico, viniendo de manera habitual del itinerario educativo ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Pese a que pueden coexistir diferentes factores que promuevan conductas de riesgo el contexto educativo es de carácter normativo. Así, encontramos datos que refieren que es el itinerario predominante (61.3%) frente al 38.7% que accede a estudios de cualificación profesional (Eurostat, 2023).

Como se puede advertir, muchas de las variables asociadas al alumnado de FPGB que se han descrito son comunes a las ya indicadas en la violencia que se puede dar en las relaciones de noviazgo adolescente, lo que sugiere que puede ser un espacio en el que este tipo de violencia se autoperceba con mayor frecuencia.

## 1. Objetivo

El objetivo de esta investigación es describir y comparar la frecuencia de las conductas de violencia psicológica percibidas por alumnas que cursan diferentes itinerarios educativos de la enseñanza post-obligatoria (Bachillerato, FPGB y FPGM) en la Comunidad Autónoma de Euskadi.

## 2. Metodología

### Participantes

Se han utilizado los datos de la décima edición de DROGAS Y ESCUELA IX que recogió información de 6.209 estudiantes de 88 centros educativos públicos y privados del País Vasco. El procedimiento de muestreo empleado ha sido un muestreo por conglomerados bietápico, en el que, en primera instancia, se han seleccionado aleatoriamente centros educativos (unidades de primera etapa) y en segundo lugar aulas (unidades de segunda etapa), proporcionando el cuestionario a todo el alumnado presentes en las mismas. El error muestral máximo para un nivel de confianza del 95%, fue del 1.25%.

El estudio ha tomado como muestra a aquellas estudiantes que cursaron Enseñanzas Secundarias en el País Vasco en el curso 2021-22 y que estaban matriculadas en: 1.º y 2.º de Bachillerato, 1.º y 2.º de Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) y 1.º y 2.º de Formación Profesional de Grado Básica (FPGB). En total se trata de una muestra de 1038 alumnas de las cuales 696 (el 67%) manifiesta haber tenido pareja.

### Instrumento

La herramienta empleada, elaborada por Nardi-Rodríguez *et al.*, (2017), se dirige a la detección de señales de alarma de violencia psicológica con mayor prevalencia en la violencia de género durante la adolescencia. Las autoras propusieron veintitrés conductas correspondientes a seis categorías: a) estrategias de control: categoría orientada a obtener el poder y mando de la relación; b) estrategias de desvalorización: conductas orientadas a socavar la seguridad de la víctima en varios planos; c) estrategias de amenaza o coacción; d) estrategias de chantaje emocional; e) estrategias de chantaje sexual y f) conductas sexistas (Arostegui *et al.*, 2021, en Coto-Castro *et al.*, 2023).

Por último, cabe destacar que fue el Instituto de Deusto de Drogodependencias el que, tras el acuerdo con las respectivas autoras, configuró una escala a partir de las conductas identificadas con el objetivo de medir la prevalencia de estas en las mujeres adolescentes en el País Vasco. La

escala tipo Likert puntúa entre 1 y 10. Desde 1 que hace referencia a no haber percibido este tipo de conductas, hasta 10 que indica una percepción continua y habitual, mantenida y sostenida en el tiempo.

### Procedimiento

La encuesta se realizó en el territorio de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). El periodo de recogida de información fue del 1 de octubre de 2021 al 1 de abril de 2022. El instrumento empleado es un cuestionario estandarizado, anónimo y “autoadministrado” cumplimentado por escrito por todos los estudiantes de las aulas seleccionadas durante una clase normal ordinaria (45-60 minutos). Dichos cuestionarios estuvieron disponibles en las dos lenguas oficiales de la CAE, euskera y castellano.

El método de recogida se llevó a cabo por un trabajador de campo que acudió a los centros educativos y explicó la forma de proceder. Después, permaneció en el aula durante todo el proceso y recogiendo el cuestionario una vez finalizado.

En relación con las consideraciones éticas, se explicó detalladamente al alumnado participante los objetivos del estudio, garantizando así su plena comprensión y consentimiento informado. Se respetó rigurosamente el anonimato de los participantes y se tomaron todas las medidas necesarias para asegurar la confidencialidad y protección de sus datos personales. Esto incluyó la implementación de protocolos estrictos para el almacenamiento y manejo seguro de la información recopilada, de conformidad con las normativas vigentes sobre la protección de datos y la libre circulación de estos.

### Análisis de los datos

Se ha procedido a realizar un análisis general con los principales resultados de las alumnas que cursan la enseñanza post-obligatoria (Bachillerato, FPGM, FPGB) para conocer la percepción de violencia psicológica en las relaciones de noviazgo adolescente. Además, se ha procedido a realizar la comparación de los diferentes itinerarios educativos para conocer las posibles diferencias

entre los perfiles de alumnado que pueden presentar ciertas vulnerabilidades.

Para ello se han utilizado pruebas de diferencias de medias (ANOVA) para su posterior análisis. Aunque los supuestos de normalidad y homocedasticidad son fundamentales para el análisis de varianza (ANOVA), es común que en datos de este tipo no se cumplan exactamente con estos supuestos. Sin embargo, el tamaño de la muestra es lo suficientemente grande ( $N=696$ ) para que la distribución de la media de la muestra se acerque a una distribución normal, según el Teorema del Límite Central (CLT) (Londoño; Morales, 2000; Badii, et al., 2008). Además, ANOVA es una prueba relativamente robusta al incumplimiento moderado de la hipótesis de homocedasticidad (Field, 2018) y que tiene más potencia estadística que las pruebas no paramétricas (Ramalle-Gómara et al., 2003; Vallejo et al., 2010) lo que significa que es más probable detectar un efecto significativo cuando realmente existe uno. Por lo tanto, aunque los datos no cumplieran con los supuestos de normalidad, se ha elegido utilizar ANOVA ya que se cumplen las condiciones adecuadas, como un tamaño de muestra lo suficientemente grande y la ausencia de influencia significativa de los outliers.

### 3. Resultados

En lo que respecta a los principales resultados de la escala analizada en las alumnas de la enseñanza post-obligatoria (Bachillerato, FPGM y FPGB) en la Tabla 1 se presentan las puntuaciones medias en cada ítem, ordenado de menor a mayor puntuación. En esta tabla podemos observar que los valores medios no son muy altos lo que indica que la percepción de conductas machistas psicológicas no es muy generalizada.

Los ítems con valores medios más altos son aquellos que tienen que ver con los celos (*se ha puesto celoso*), la sobreprotección (*ha sido sobreprotector contigo porque considera que debe protegerte y defenderte*) y el control de la vida diaria (*te ha llamado para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuando os vais a ver; te ha dicho que necesita saber dónde vas, con quién, y qué haces*).

**Tabla 1. Valores medios y desviaciones de las puntuaciones obtenidas en la escala y comparativa de los resultados de toda la enseñanza postobligatoria (ESPO) y de las alumnas de FPGB**

Items de	Alumnas de toda la ESPO		Alumnas FPGB	
	M	DT	M	DT
Te ha chantajeado diciéndote que, si no mantiene relaciones sexuales con él, se va con otra	1.38	1.451	1.65	1.935
Ha usado tus contraseñas para suplantar tu identidad o controlarte	1.45	1.604	1.83	2.265
Te ha amenazado, intimidado o te ha hecho sentir miedo	1.58	1.779	1.83	2.176
Te ha criticado con frecuencia, ya sea en público o en privado, por tu forma de pensar, hablar o por cualquier otro motivo	1.69	1.721	2.14	2.274
Te ha intentado aislar de tus amistades y/o de tu familia	1.7	1.89	1.94	2.196
Te ha presionado para mantener relaciones sexuales con él cuando no deseas	1.71	1.841	1.74	1.867
Te ha insultado o ridiculizado en privado o en público	1.73	1.896	2.03	2.392
Te ha pedido que cambies tu forma de vestirte o de maquillarte	1.74	1.78	2.39	2.550
Te ha pedido que no salgas con tus amigos y/o amigas.	1.76	1.956	2.06	2.351
Ha hablado mal de tu familia o amigos/as	1.83	1.879	2.07	2.189
Te ha dicho que te calles, que no digas tonterías o se ha burlado de tus opiniones	1.83	1.827	2.34	2.572
Te ha comparado con otras chicas haciéndote sentir incómoda y humillada	1.85	1.939	2.51	2.572
Ha mirado y controlado tu móvil, correo o redes sociales	2.04	2.146	2.76	2.728
Ha criticado tu forma de vestir o de maquillarte	2.06	1.933	2.64	2.644
Te ha gritado y te hablado mal	2.07	2.103	2.49	2.578
Te ha ignorado o te ha castigado con el silencio.	2.18	2.306	2.33	2.527
Te ha dicho que no puede vivir sin ti, para que no le dejes ni siquiera una semana para irte de vacaciones, campamentos o excursiones	2.21	2.495	2.51	2.751
Te ha acusado de tener una relación con otra persona	2.25	2.388	2.77	3.006
Ha pasado de ti, ha estado pendiente sólo de las cosas que le pasan a él.	2.37	2.35	2.74	2.716
Te ha dicho que necesita saber dónde vas, con quién, y qué haces	2.45	2.489	3.38	3.106
Te ha llamado para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuando os vais a ver	2.72	2.59	3.52	3.092
Ha sido sobreprotector contigo porque considera que debe protegerte y defenderte	2.99	2.814	4.10	3.638
Se ha puesto celoso	4.07	2.943	5.47	3.171
ESCALA TOTAL	46.24	34.573	59.56	44.976
Fuente: Elaboración Propia.				

Respecto a la especificidad de itinerarios educativos que poseen un perfil de alumnado que puede presentar ciertas vulnerabilidades cabe señalar que, tal y como aparece en la Tabla 1, los valores medios de estas violencias percibidas son siempre superiores en la FPGB con respecto al total de las alumnas. Sin embargo, esta especificidad no afecta a los ítems con valores medios más altos, que al igual que en el total de

alumnas corresponden a aquellos que tienen que ver con los celos, la sobreprotección y el control de la vida diaria.

A continuación, se ha procedido a ahondar en la comparación de los diferentes itinerarios educativos para conocer dónde se encuentran las posibles diferencias y el grado de significatividad de estas. Para ello, en la Tabla 2 se presentan los valores medios

de las puntuaciones obtenidas en la escala en los tres tipos de itinerarios de la enseñanza postobligatoria analizados, así como la prueba ANOVA correspondiente.

**Tabla 2. Valores medios y prueba ANOVA de las puntuaciones obtenidas en la escala según itinerario educativo**

	Bachiller	FPGM	FPGB	F	Sig.
Ha criticado tu forma de vestir o de maquillarte	1.94	2.07	2.66	3.853	0.022*
Te ha pedido que cambies tu forma de vestirte o de maquillarte	1.53	1.96	2.41	8.286	0.000**
Ha mirado y controlado tu móvil, correo o redes sociales	1.72	2.49	2.78	11.308	0.000**
Ha usado tus contraseñas para suplantar tu identidad o controlarte.	1.39	1.46	1.82	2.054	129
Te ha dicho que necesita saber dónde vas, con quién, y qué haces	2.13	2.81	3.42	9.38	0.000**
Te ha llamado para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuando os vais a ver	2.43	3.07	3.54	6.849	0.001**
Se ha puesto celoso	3.67	4.48	5.51	12.269	0.000**
Te ha acusado de tener una relación con otra persona	2.06	2.46	2.79	3.251	0.039*
Te ha pedido que no salgas con tus amigos y/o amigas.	1.63	1.94	2.09	2.303	0.101
Ha hablado mal de tu familia o amigos/as.	1.72	2.02	2.05	1.805	0.165
Te ha intentado aislar de tus amistades y/o de tu familia	1.56	1.94	1.94	2.651	0.72
Ha pasado de ti, ha estado pendiente sólo de las cosas que le pasan a él.	2.16	2.72	2.75	3.86	0.22
Te ha ignorado o te ha castigado con el silencio.	2.02	2.53	2.35	2.724	0.66
Te ha comparado con otras chicas haciéndote sentir incómoda y humillada	1.65	2.02	2.53	6.405	0.002*
Te ha insultado o ridiculizado en privado o en público	1.63	1.87	2.04	1.74	0.177
Te ha criticado con frecuencia, ya sea en público o en privado, por tu forma de pensar, hablar o por cualquier otro motivo.	1.6	1.72	2.13	2.678	0.07
Te ha dicho que te calles, que no digas tonterías o se ha burlado de tus opiniones.	1.7	1.91	2.36	3.735	0.024*
Te ha gritado y te hablado mal	1.81	2.53	2.49	7.292	0.001**
Te ha amenazado, intimidado o te ha hecho sentir miedo	1.46	1.78	1.84	2.358	0.096
Te ha dicho que no puede vivir sin ti, para que no le dejes ni siquiera una semana para irte de vacaciones, campamentos o excursiones	2.05	2.46	2.5	1.832	1.61
Te ha chantajeado diciéndote que, si no mantiene relaciones sexuales con él, se va con otra	1.33	1.38	1.66	1.47	0.231
Te ha presionado para mantener relaciones sexuales con él cuando no deseas	1.7	1.72	1.75	0.02	0.981
Ha sido sobreprotector contigo porque considera que debe protegerte y defenderte	2.69	3.22	4.1	7.561	0.001**
TOTAL, Escala de VRNA	42.45	50.36	59.88	7.235	0.001**

Fuente: Elaboración Propia. \*sig < .0.05; \*\*sig < .0.001

Como se ha comentado previamente los valores medios de las violencias psicológicas registradas son siempre superiores en las alumnas de FPGB con respecto a las alumnas del resto de itinerarios educativos analizados, siendo esta diferencia significativa para la puntuación total de la escala. En la comparativa entre itinerarios de la Tabla 2 se puede observar que las puntuaciones mayores corresponden a las alumnas de FPGB seguidas de las alumnas de FPGM y por último las alumnas de Bachillerato.

Cabe destacar que, aunque podamos observar diferencias en las puntuaciones medias de los ítems, aquellas diferencias que son significativas corresponden nuevamente a aquellos aspectos que tienen que ver con el control de la vida diaria (*Te ha pedido que cambies tu forma de vestirte o de maquillarte, Ha mirado y controlado tu móvil, correo o redes sociales, Te ha dicho que necesita saber dónde vas, con quién, y qué haces, Te ha llamado para saber dónde estás, con quién, qué haces y cuando os vais a ver*), los celos y la sobreprotección.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados descritos sobre las alumnas de educación secundaria post-obligatoria en la CAE nos orientan sobre las conductas machistas percibidas en relaciones de noviazgo adolescente.

Se puede observar que es un fenómeno que no está muy generalizado y que no se produce habitualmente de forma continuada, sin embargo, los resultados permiten concluir dos aspectos fundamentales.

En primer lugar, en línea con estudios anteriores como los de Gómez *et al.*, (2015) y Díaz-Aguado *et al.* (2021), la juventud de las mujeres incrementa el riesgo de sufrir diferentes tipos de violencia psicológica de pareja, siendo la violencia psicológica de control la más frecuente.

La detección de la percepción y aceptación de las conductas violentas, por lo tanto, será un aspecto sumamente importante a abordar, pues una mayor aceptación podría conllevar a un

aumento gradual de la violencia favoreciendo así a su normalización (Alba *et al.*, 2015; Palazzesi, 2015). Por el contrario, una menor percepción de gravedad de la violencia podría significar una subestimación de sus consecuencias, dificultando así el reconocimiento de que se es víctima y, por ende, la búsqueda de apoyo (Amaral *et al.*, 2020).

En segundo lugar, la identificación de la FPGB parte de una estructura marcada por desigualdades de género que alberga alumnado con mayor vulnerabilidad respecto a la población general.

El acceso a los itinerarios profesionalizadores se ha incrementado respecto a los 5 años previos en un 29,8% (Ministerio de Educación y formación Profesional, 2023). En este sentido es necesario matizar, por un lado, que el número de mujeres que accede a este tipo de itinerario es menor que el número de hombres, identificando la mayor diferencia en FPGB con un 29,5 de mujeres (Ministerio de Educación y formación Profesional, 2024). Por otro lado, el género emerge como una variable para comprender el número reducido de presencia de mujeres, así como la agrupación de estas en ramas profesionales que perpetúan la segregación ocupacional (Francés *et al.*, 2020).

La información obtenida permite identificar la existencia de conductas psicológicas violentas en niveles educativos como la Educación Secundaria Post-Obligatoria. Por lo tanto, será clave el acompañamiento de las adolescentes en su transición a la vida adulta, más si cabe cuando éstas han ido acumulando factores de riesgo que puedan resultar en una disminución de su percepción sobre conductas violentas. Así, identificar contextos educativos como espacios de referencia en los que poder desarrollar programas de prevención adaptados, supone una oportunidad de minimizar los riesgos e incluso, revertirlos. Dotar de herramientas educativas que permita a las adolescentes, no sólo percibir conductas violentas en sus relaciones de noviazgo sino hacerles frente, tendrá implicaciones positivas en el compromiso social de erradicar la violencia contra las mujeres.

#### Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 3
Búsqueda documental	Autor 1, 2, 3
Recogida de datos	Autor 1, 2, 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 1, 2, 3

## Financiación

Este artículo se ha realizado en el marco de la investigación competitiva EduRisk - Buenas prácticas con adolescentes en riesgo en Formación Profesional Básica: Hacia una mayor eficacia educativa e inclusión social, del Ministerio de Ciencia e Innovación - AEI, con referencia PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Alba, J., Navarro P, L. y López, M. J. (2015). La violencia de pareja entre adolescentes: revisión de los programas preventivos actuales y propuesta de intervención. *Misión Jurídica. Revista de derecho y ciencias sociales*, 8(9), 69-86. doi:10.25058/1794600x.98
- Amaral, A., Sampaio, J., Matos, F., Pocinho, M. T., de Mesquita, R, y Sousa, R. M. (2020). Depressão e ideação suicida na adolescência: implementação e avaliação de um programa de intervenção. *Enfermería Global*, 19(3), 1-35. <https://doi.org/10.6018/eglobal.402951>
- Arostegui, E. Romo, N y Laespada, M. T. (2021). Maltrato de género en espacios de ocio juvenil en los que se usa y se abusa de drogas, principalmente alcohol. En M. González de Audikana, M. Ruiz-Narezo y A. Moro, A. (coords.) *Consumo de drogas y conductas de riesgo en la adolescencia*. Grao.
- Badii, M., Castillo, J., y Guillen, A. (2008). Tamaño óptimo de la muestra. *Innovaciones de negocios*, 5(9), 53-65. doi:10.29105/rinn5.9-5.
- Ballesteros, J., Rubio, A., Sanmartín, A., y Tudela, P. (2019). *Barómetro juventud y género 2019. Identidades y representaciones en una realidad social compleja*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Billingham, R. E., Bland, R. y Leary, A. (1999). Dating violence at three time periods: 1976, 1992, and 1996. *Psychological Report*, 85, 574-580. doi:10.2466/pr0.1999.85.2.574
- Boira, S., Carbajosa, P., y Méndez, R. (2016). Miedo, conformidad y silencio: la violencia en las relaciones de pareja en áreas rurales de Ecuador. *Psychosocial Intervention*, 25(1), 9-17. doi:10.1016/j.psi.2015.07.008
- Bringas-Molleda, C., Cortés-Ayala, L., Antuña-Bellerín, M. A., Flores-Galaz, M., López-Cepero, J. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Análisis diferencial de la percepción de jóvenes sobre maltrato en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 737-748. doi:10.11600/1692715x.13213160315
- Bronfenbrenner, U. (1979/1987). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. (Ed. cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós).
- Cantera, I., Estébanez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo. Resumen del informe final*. Emakunde (Instituto de la Mujer Vasco).
- Castro, R. y Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cleveland, H., Herrera, V. y Stuewig, J. (2003). Abusive males and abused females in adolescent relationships: Risk factor similarity and dissimilarity and the role of relationship seriousness. *Journal of Family Violence*, 18(6), 325-339. doi:10.1023/A:1026297515314
- Dalouh, R., Soriano, E. y Caballero, V. (2020). La ciber-violencia entre parejas adolescentes en contextos transculturales. un estudio cualitativo. En S. Takazaki y F. Oliveira. (Eds.), *Comunicación desde una perspectiva de género: artes, medios y otras tecnologías* (pp.37-58). Ediciones Egregius.
- Dalouh, R.; González-Jiménez, A. J.; Rodríguez, D. (2022). Violencia en el noviazgo adolescente desde la perspectiva de los profesionales socioeducativos. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 507-517. doi: 10.5209/rced.79495
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2020). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de Igualdad.
- Delgado, C. y Mergenthaler, E. (2011). Evaluación psicométrica de la percepción de la violencia de género en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 197-205.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Ministerio de Igualdad.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. y Martín, J. (2014). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Duval, A., Lanning, B., y Patterson, M. (2020). A systematic review of dating violence risk factors among undergraduate college students. *Trauma, Violence & Abuse*, 21(3), 567-585. doi:10.1177/1524838018782207
- Esquivel-Santoveña, E. E., Rodríguez-Hernández, R., Gutiérrez-Vega, M., Castillo-Viveros, N. y López-Orozco, F. (2019). Psychological aggression, attitudes about violence, violent socialization, and dominance in dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15-16), 8373-8394. doi:10.1177/0886260519842856
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J. y Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131(1), 71-78. doi:10.1542/peds.2012-1029
- Ferrer-Pérez, V. A., y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: De la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29, 69-76. doi: 10.5093/apj2019a3
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using SPSS: (and sex, drugs and rock&roll)* (5th ed.). Los Angeles [etc.]. Sage.
- Foshee, V. A., McNaughton, L., Tharp, A. T., Chang, L. Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., Lutzman, N. E. y Suchindran, C. (2015). Shared longitudinal predictors of physical peer and dating violence. *Journal Adolesc Health*, 56(1), 106-12. doi: 10.1016/j.jadohealth.2014.08.003.
- Francés, S., Samaranch, E., Di Nella, D., Beltrán, N., Franco, A., Bosch, N., y Aguilés, A. (2020). ¿Una orientación marcada por el género? El caso de la Formación Profesional Básica valenciana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(3), 371-391.
- García, A., Llamas, J.L. y Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de humanidades*, (36), 211-231. doi: 10.5944/rdh.36.2019.22564
- Garthe, R., Sullivan, T., y McDaniel, M. (2017). A meta-analytic review of peer risk factors and adolescent dating violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 45-57. doi: 10.1037/vio000040
- Gómez, M., Vicario, B., y García, A. (2015). Indicadores de violencia de género en las relaciones amorosas. Estudio de caso en adolescentes chilenos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (26), 85-109. doi: 10.7179/psri\_2015.26.04
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., y Páez-Rovira, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): Una revisión de metaanálisis. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. doi:10.6018/analesps
- Hébert, M., Daspe, M. È., Lapierre, A., Godbout, N., Blais, M., Fernet, M., y Lavoie, F. (2019). A meta-analysis of risk and protective factors for dating violence victimization: The role of family and peer interpersonal context. *Trauma, Violence & Abuse*, 20(4), 574-590. doi:10.1177/1524838017725336
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Seller, C. S., Theobald, D., y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young person's ages 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 107-125. doi: 10.1016/j.avb.2017.01.007
- Lazo, L., Crespo, M. T., Gálvez, K., y Pacheco, P. (2022). Patrones socioculturales sobre feminidad, comunicación mediática y violencia hacia mujeres, en provincia de El Oro. *Sociedad & Tecnología*, 5(2), 406-422. doi:10.51247/st.v5i2.223
- Ledesma-Ortega, K. y Rosas, A. (2023). "¿Ahora cómo me alejo?". Intervención basada en la terapia de aceptación y compromiso (ACT) para erradicar la violencia en el noviazgo. *Psicología y Salud*, 33(2), 357-368. doi:10.25009/pys.v33i2.2818
- Lee, C. y Wong, J. (2022). Examining the effects of teen dating violence prevention programs: a systematic review and meta-analysis. *J Exp Criminol*, 18, 1-40. doi:10.1007/s11292-020-09442-x
- Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (Ley Orgánica, 1/2004, 28 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, no 313, 2004, 29 diciembre.
- Londoño, G. y Morales, A. (2000). Tamaño de muestra para aproximación de un estadístico a la distribución normal. *Agrociencia*, 34, 467-476.
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F. L. (2015). Evaluación de la violencia de pareja. Una revisión de instrumentos de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 40(2), 37-50.
- Makin-Byrd K, Bierman K. (2013); Conduct Problems Prevention Research Group. Individual and family predictors of the perpetration of dating violence and victimization in late adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 536-50. doi:10.1007/s10964-012-9810-7.
- Méndez, C., Rojas-Solís, J., y Amador, L. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 38, 137-150. doi:10.7179/PSRI\_2021.38.09
- De Miguel-Luken, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones.
- Montserrat, C. y Melendro, M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Revista Educación XX1*, 20(2), 113-135. doi: 10.5944/educxx1.19034

- Morales, D. y Reyes, G. (2017). *Construcción de identidad personal en adolescentes de 12 a 18 años que presentan problemáticas en la identidad personal* [tesis de maestría]. Universidad de Chile.
- Morris, A., Mrug, S. y Windle, M. (2015). From Family Violence to Dating Violence: Testing a Dual Pathway Model. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1819-1835. doi:10.1007/s10964-015-0328-7.
- Muñoz-Rivas, M., Gonzáles-Lozano, P., Fernández-Gonzáles, L., y Fernández-Ramos, S. (2015). *Violencia en el noviazgo: realidad y prevención*. Editorial Pirámide.
- Nardi-Rodríguez, A., Pastor-Mira, M.ª Ángeles, López-Roig, S., y Ferrer-Pérez, V. (2017). ¿Cuáles son las señales de alarma más representativas de la violencia de pareja contra las adolescentes? *Anales de Psicología*, 33(2), 376-382. doi: 10.6018/analesps.33.2.25697
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosin, J. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170.
- Olmos, P. y Mas, O. (2013). Youth, Academic Failure and second chance training programmes. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Violencia contra la mujer. Violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. (Nota descriptiva N.º 239). Centro de Prensa.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Salud del adolescente*. Ginebra.
- Palazzesi, A. (2015). Noviazgos violentos: detección, abordaje y prevención desde el Hospital Público. *Revista del Hospital de niños de Buenos Aires*, 57(258), 203-208.
- Pérez, S. (2015). Violencia en parejas jóvenes: estudio preliminar sobre su prevalencia y motivos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 251-275. doi: 10.7179/PSRI
- Pérez, V., Velázquez, M., Villanueva, A., Sánchez, L. M. y Fernández, M. C. (2016). Percepción y significación de jóvenes excluidos del contexto escolar o laboral y consumo de sustancias psicoactivas. *Health and Addictions*, 16(1), 19-32. doi:10.21134/haaj.v16i1.248
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E., y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología*, 32(1), 295-306. doi: 10.6018/analesps.32.1.189161
- Pueyo, A. y Redondo, S. (2007). La predicción de la violencia. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 145-146.
- Ramalle-Gómara, E. y Andrés De Llano, J. (2003). Utilización de métodos robustos en la estadística inferencial [Use of robust methods in inferential statistics]. *Atención primaria*, 32(3), 177-182. doi:10.1016/s0212-6567(03)79241-5.
- Riesgo, N., Fernández-Suarez, A., Herrero, J., Rejano-Hernández, L., Rodríguez-Franco, L., Paino-Quesada, S., y Rodríguez-Díaz, F. J. (2019). Concordancia en la percepción de conductas violentas en parejas adolescentes. *Terapia Psicológica*, 37(2), 154-165. doi:10.4067/S0718-48082019000200154
- Rojas-Solís, J., y Flores, A. (2013). El noviazgo y otros vínculos afectivos de la juventud mexicana en una sociedad con características posmodernas. *Uaricha. Revista de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, 10(23), 120-139.
- Rojas-Solís, J. L. y Romero-Méndez, C. (2022). Violencia en el noviazgo: Análisis sobre su direccionalidad, percepción, aceptación, consideración de gravedad y búsqueda de apoyo. *Health and addictions*, 22(1), 132-151. doi:10.21134/haaj.v22i1.638
- Romero-Méndez, C. (2021). Antecedentes, definiciones y teorías explicativas de la violencia de pareja hacia la mujer. En J. L. Rojas-Solís (Ed.), *Investigación, prevención e intervención en la violencia de pareja hacia la mujer en el Estado de Puebla* pp. 57-86. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P., y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de psicología jurídica*, 25(1), 47-56. doi:10.1016/j.apj.2015.01.001
- Ruiz, N., Peralta, R., Acosta-López, J., Villegas, M., y de Biava, Y. (2018). Una mirada integrativa de intervención de la violencia en el noviazgo. *Archivos venezolanos de farmacología y terapéutica*, 37(5), 483-488.
- Samaniego, E. y Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28(3), 349-366.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., Santos, M. C. y Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378, 78-112. doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362
- Subdirección General de Estadística y Estudios. Datos y cifras. Curso escolar 2023/2024. (2024). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Subdirección General de Estadística y Estudios. Estadística del alumnado de formación profesional curso 2021-2022. (2023). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Sugg, N. (2015). Intimate Partner Violence: Prevalence, health consequences and intervention. *Medical Clinics for North America*, 99, 629-649 doi:10.1016/j.mcna.2015.01.012

- Sumalla, J. M. T y Beltrán, N. (Eds.). (2020). *Violencia y género en las relaciones de pareja*. Marcial Pons.
- Taquette, S. R., Monteiro, D. L.M. (2019). Causes and consequences of adolescent dating violence: a systematic review. *Inj Violence Res*, 11(2), 37-147. doi:10.5249/jivr.v11i2.1061
- Tarabini, A. e Ingram, N. (2018). Introducción: Preparando el escenario para el análisis. En *Opciones, transiciones y aspiraciones educativas en Europa* (págs. 3-12). Routledge.
- Tellez-Rodríguez, N. (2021). Constructos de la prevención de la violencia infanto juvenil en el contexto cubano. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 11-26. doi:10.51247/st.v3i2.63
- Tomaszewska, P. y Schuster, I. (2021). Prevalence of teen dating violence in Europe: A systematic review of studies since 2010. *Child and Adolescent Development*, 178, 11-37. doi:10.1002/cad.20437
- Vallejo, A. (2017). La generación: Y ante el desafío de su inserción laboral: realidades frente a estereotipos. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 193(786), 1-14. doi: 10.3989/arbor.2017.783n1006
- Vallejo, G., Fernández, P. y Livacic-Rojas, P. (2010). Pruebas robustas para modelos ANOVA de dos factores con varianzas heterogéneas. *Psicológica*, 37(1), 129-148.

### CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Coto-Castro, A., Moro, A. y Ruíz-Narezo, M. (2025). Percepción de violencia psicológica en alumnas de educación post-obligatoria de la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 175-188. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.10

### DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Alexandra Coto Castro.** E-mail: alexandra.coto@deusto.es

**Álvaro Moro Inchaustieta.** E-mail: alvaro.moro@deusto.es

**Marta Ruíz Narezo.** E-mail: marta.ruiznarezo@deusto.es

### PERFIL ACADÉMICO

#### ALEXANDRA COTO-CASTRO

<https://orcid.org/0009-0008-5252-8639>

Doctoranda en el programa de educación de la Universidad de Deusto sobre violencia en relaciones de noviazgo adolescente. Ayudante de investigación en el Instituto Deusto de Drogodependencias de la Universidad de Deusto sobre adicciones con y sin sustancia, violencia de género y conductas de riesgo en adolescentes y jóvenes. Educadora Social especializada en Drogodependencias y otras adicciones y en estudios de género.

**ÁLVARO MORO**

<https://orcid.org/0000-0003-0167-6048>

Doctor en Innovación Educativa y Aprendizaje Permanente (UD-2017). Es licenciado en Sociología (UPV- 2007) y Máster en Participación Ciudadana y Desarrollo Comunitario (UPV-2008), Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UD-2011) y Máster en Estadística Aplicada (UNED-2020).

Actualmente es miembro del grupo de investigación INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social (Deusto INTERVENCIÓN) reconocido por el Gobierno Vasco. También es director el Instituto de Drogodependencias de Deusto donde analiza los principales factores de riesgo y protección vinculados a las situaciones de vulnerabilidad de las personas; así como estudios cuantitativos y cualitativos para conocer las experiencias, expectativas y retos de las personas en diferentes situaciones de vulnerabilidad.

**MARTA RUIZ-NAREZO**

<https://orcid.org/0000-0002-6834-6070>

Doctora en Innovación Educativa y Aprendizaje A lo Largo de la Vida. Es graduada en Educación Social y Máster en Drogodependencias y Otras Adicciones.

# Efectividad de un programa de intervención para la reducción del sexismo hostil y benévolo en adolescentes infractores varones

Effectiveness of an intervention program for the reduction of hostile and benevolent sexism in male juvenile offenders

Eficácia de um programa de intervenção para a redução do sexismo hostil e benevolente em adolescentes do sexo masculino infratores

David RONCERO\*  <https://orcid.org/0000-0002-4141-1418>  
Álvaro FERNÁNDEZ-MORENO\*  <https://orcid.org/0000-0003-0582-0801>  
Carlos BENEDICTO\*\*  <https://orcid.org/0000-0003-0443-1345>  
\*Universidad Francisco de Vitoria y \*\*Asociación GINSO

Fecha de recepción: 16.II.2024  
Fecha de revisión: 10.V.2024  
Fecha de aceptación: 01.X.2024

## CONTACTO CON LOS AUTORES

**David Roncero:** Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria. M-515, km 1, 800, 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid. E-mail: david.roncero@ufv.es

### **PALABRAS CLAVE:**

Justicia juvenil;  
intervención;  
sesgo de género;  
sexismo ambivalente;  
sexismo hostil;  
sexismo benévolo.

**RESUMEN:** Las actitudes sexistas son un factor de riesgo tradicionalmente asociado a la violencia contra la mujer, siendo los adolescentes infractores varones un colectivo diana de cara a la prevención. El objetivo principal del presente trabajo fue evaluar la efectividad del "Programa de intervención para promover las relaciones igualitarias", dirigido a reducir las actitudes sexistas en adolescentes infractores varones. Se llevó a cabo un estudio preexperimental en el que participaron 104 adolescentes varones con edades entre 14 y 21 años ( $M=17.35; \pm 0.16$ ) que cumplían una medida judicial de internamiento. Se recogieron datos sobre las actitudes sexistas antes y después de participar en el programa de intervención, utilizando la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). Los resultados mostraron una reducción significativa de las actitudes sexistas hostiles y benévolas solo en aquellos participantes con altos niveles iniciales de sexismo. Por el contrario, los participantes con un nivel bajo de sexismo antes de la intervención experimentaron un ligero incremento de las actitudes sexistas hostiles. Los resultados mostraron la utilidad de implementar programas dirigidos a reducir las actitudes sexistas en adolescentes infractores, destacando la necesidad de ajustar las intervenciones al nivel de riesgo presentado para maximizar su efectividad.

<b>KEYWORDS:</b> Juvenile justice; intervention; gender bias; ambivalent sexism; hostile sexism; benevolent sexism.	<b>ABSTRACT:</b> Sexist attitudes have traditionally been identified as a risk factor associated with violence against women, with male young offenders being a target population for prevention efforts. The main objective of this study was to evaluate the effectiveness of the “Intervention Program to Promote Egalitarian Relationships” aimed at reducing sexist attitudes in male adolescent offenders. A pre-experimental study was conducted involving 104 male adolescents aged between 14 and 21 years ( $M=17.35; \pm 0.16$ ) who were under judicial custody. Data on sexist attitudes were collected before and after participation in the intervention program using the Adolescent Sexism Detection Scale (DSA). The results revealed a significant reduction in both hostile and benevolent sexist attitudes, but only among those participants who displayed high levels of sexism at baseline. Conversely, participants with low levels of sexism prior to the intervention experienced a slight increase in hostile sexist attitudes. These findings demonstrated the usefulness of implementing programs targeted at reducing sexist attitudes in adolescent offenders, emphasizing the need to tailor interventions to the level of risk presented in order to maximize their effectiveness.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Justiça juvenil; intervenção; viés de gênero; sexismo ambivalente; sexismo hostil; sexismo benevolente.	<b>RESUMO:</b> As atitudes sexistas são um fator de risco tradicionalmente associado à violência contra as mulheres, sendo os adolescentes infratores do sexo masculino um grupo-alvo para a prevenção. O principal objetivo do presente trabalho foi avaliar a eficácia do “Programa de intervenção para a promoção de relações igualitárias”, visando a redução das atitudes sexistas em adolescentes infratores do sexo masculino. Foi realizado um estudo pré-experimental com a participação de 104 adolescentes do sexo masculino, com idades entre os 14 e os 21 anos ( $M=17.35; \pm 0.16$ ), que que cumpriam uma medida judicial de internamento. Foram recolhidos dados sobre atitudes sexistas antes e depois da participação no programa de intervenção, utilizando a Escala de Detecção de Sexismo em Adolescentes (DSA). Os resultados mostraram uma redução significativa das atitudes sexistas hostis e benevolentes apenas nos participantes com níveis elevados de sexismo na linha de base. Em contrapartida, os participantes com baixos níveis de sexismo antes da intervenção registaram um ligeiro aumento das atitudes sexistas hostis. Os resultados demonstraram a utilidade da implementação de programas destinados a reduzir as atitudes sexistas em adolescentes delinquentes, salientando a necessidade de adaptar as intervenções ao nível de risco apresentado, a fim de maximizar a sua eficácia.

## Introducción

La violencia contra la mujer constituye un problema de salud pública mundial. En torno al 30% de mujeres en edades comprendidas entre los 15 y 49 años han sufrido violencia física y/o sexual por parte de varones dentro o fuera de relaciones de pareja (World Health Organization, 2018). Esta problemática no es ajena a España, donde aproximadamente el 34% de las mujeres mayores de 16 años han sufrido a lo largo de su ciclo vital algún tipo de violencia dentro de una relación sentimental (Ministerio de Igualdad, 2019).

Una de las etapas vitales en las que este tipo de violencia es más prevalente es la adolescencia, con estimaciones de una tasa de entre dos a tres veces mayor que en la población general (Montreal-Gimeno *et al.*, 2014). Aunque existen similitudes con la violencia ejercida en adultos, se ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar intervenciones y tratamientos específicos para esta etapa (González-Ortega *et al.*, 2008). Ante esta necesidad, la comunidad científica lleva décadas estudiando los factores de riesgo que han mostrado cierta relevancia en la génesis de este tipo de violencia (Guedes *et al.*, 2016), la cual se vincula con una variedad

de factores individuales y contextuales. Los resultados de multitud de investigaciones han clarificado que, en el varón adolescente agresor, es frecuente la presencia de una pobre autoestima, mayores tasas de conductas antisociales, la presencia de creencias en los mitos del amor romántico y la incapacidad para detectar la violencia en sus formas sutiles (Díaz-Aguado *et al.*, 2020; Luzón *et al.*, 2011; Renner y Whitney, 2012; Samaniego y Freixas, 2010). De igual modo, diversos estudios han mostrado que tanto las actitudes sexistas como el ejercicio de ciertos tipos de masculinidad por parte de los hombres son factores clave para explicar la violencia ejercida contra las mujeres (UN Women, 2022). Esta relación resulta particularmente relevante en varones adolescentes, donde el aprendizaje y la internalización de estos patrones de género contribuyen significativamente a la perpetuación de conductas violentas (Díaz-Aguado *et al.*, 2014; Reyes *et al.*, 2016).

En este sentido, investigaciones recientes destacan el importante papel que desempeñan las normas de género, entendidas como las convenciones sociales que dictan las conductas esperadas y aceptables para hombres y mujeres dentro de un determinado entorno social

(Kato-Wallace *et al.*, 2019), las cuales comienzan a establecerse ya desde la primera infancia (González Barea y Rodríguez Marín, 2020).

La masculinidad se refiere a las características y actitudes tradicionalmente asociadas a los hombres, las cuales determinan los roles que desempeñan en la sociedad. Según Connell y Messerschmidt (2005), el concepto de masculinidad hegemónica alude a un ideal de género que mantiene la posición dominante del hombre y la subordinación de la mujer. En muchas sociedades, este ideal se asocia con la autoridad, la competitividad, la independencia, el control, la agresividad, el rol de proveedor, la restricción emocional, la toma de riesgos y actitudes homofóbicas (Khan y Khandaker, 2017; Pérez-Martínez *et al.*, 2021). En ocasiones, este modelo de masculinidad hegemónica se manifiesta de una forma subordinada, en la que los individuos adoptan una actitud pasiva ante la discriminación de la mujer y las desigualdades (Ríos-González *et al.*, 2024).

Numerosos estudios han explorado la relación entre las creencias de masculinidad hegemónica y la violencia hacia las mujeres, aunque esta asociación resulta compleja debido a la interacción con otras variables. En personas encarceladas, se han identificado vínculos significativos entre estas creencias y conductas violentas, incluidas la agresión sexual (Powell-Williams *et al.*, 2020). Además, la relación entre las creencias de masculinidad hegemónica y la violencia contra las mujeres se intensifica cuando estas creencias se combinan con otros factores de riesgo, como la aceptación de la violencia en relaciones juveniles de pareja (Reyes *et al.*, 2016). Sin embargo, estas creencias deben analizarse desde una perspectiva multidimensional, dado que sus distintas dimensiones pueden generar efectos diversos. Por ejemplo, Leone *et al.* (2016) encontraron que las creencias que promueven la dureza y la agresividad en los hombres se asociaron con una menor disposición a intervenir en situaciones de violencia hacia las mujeres, mientras que la creencia de que los hombres deben alcanzar un estatus social mostró una asociación positiva con la disposición a intervenir.

La masculinidad hegemónica no solo tiene consecuencias adversas para las mujeres, sino también para los propios hombres. Según Alonso *et al.* (2019), esta visión de la masculinidad se concibe como algo frágil que debe ser constantemente demostrada y validada, ya que su definición se construye en oposición a la femineidad.

En contraposición a la masculinidad hegemónica, han emergido nuevas masculinidades

alternativas, caracterizadas por la incorporación de valores igualitarios, producto de una socialización diferente, y manifestadas en actitudes y comportamientos más equitativos en términos de género (Ríos-González *et al.*, 2024). La promoción de una socialización positiva y el desarrollo de nuevas masculinidades alternativas entre los hombres puede constituir un factor clave en la prevención de la violencia contra las mujeres, dado que pueden contribuir a transformar las normas de género tradicionales que perpetúan los comportamientos violentos. Sin embargo, para lograr cambios significativos no es suficiente centrarse en actitudes y comportamientos a nivel individual o interpersonal, sino que es necesario intervenir en otros entornos, como la escuela, la familia o la comunidad (Marcos-Marcos *et al.*, 2021).

Por otra parte, el sexismo se refiere a la discriminación ejercida sobre las mujeres, sustentada en un conjunto de valores y mecanismos legitimadores, incluidos factores emocionales, y que se manifiesta mediante la desvalorización, la subordinación y la explotación de las mujeres (Carretero-Bermejo y Nolasco-Hernández, 2017). Además, dado que estas actitudes sexistas implican un rechazo hacia comportamientos y características que se desvían de los roles tradicionales de masculinidad y femineidad (López-Sáez, 2024), pueden dirigirse también hacia hombres y mujeres que se apartan de estas normas tradicionales en algún aspecto de su comportamiento o identidad. Esto incluye a las personas del colectivo LGBTQ+, observándose en los jóvenes una asociación entre el sexismo y el rechazo hacia este colectivo (López-Sáez *et al.*, 2020).

De acuerdo con la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 1996), dentro del sexismo se identifican dos tipos de actitudes, denominadas sexismo hostil y benévolo. El sexismo hostil (SH) incluye actitudes que menosprecian y socavan la dignidad de las mujeres, justificando el poder masculino y el trato a la mujer como un objeto sexual, lo que refuerza las relaciones de subordinación. Por otro lado, el sexismo benévolo (SB) se manifiesta en un discurso aparentemente más favorable hacia las mujeres, mediante actitudes paternalistas protectoras, la idealización del rol femenino y el deseo de establecer relaciones con un elevado nivel de intimidad, todo ello envuelto en un afecto positivo pero condescendiente. Sin embargo, aunque el SB parece más benigno, también refuerza el mismo sistema de desigualdad al mantener a las mujeres en roles tradicionales y dependientes del control masculino.

El sexismo es una actitud muy presente en población adolescente española (Bonilla-Algovia,

2021), siendo esta una de las etapas vitales que registra niveles más altos de sexismo en comparación con otras edades (Garaigordobil y Aliri, 2013). En particular, los adolescentes varones presentan niveles más elevados de sexismo que las mujeres, especialmente en lo que respecta al SH (Martín Cabrera *et al.*, 2024). Tradicionalmente se ha asociado el sexismo con la violencia ejercida contra las mujeres, considerándose una de las variables que mayor peso tiene ante la justificación y aceptación de este tipo de violencia (Sirvent García del Valle, 2020; Ramiro-Sánchez *et al.*, 2018). Aunque en algunos casos la capacidad predictiva del sexismo sobre la violencia en la pareja ha resultado ser débil (Ibabe *et al.*, 2016), la asociación entre ambos constructos parece ser consistente. En adolescentes, existen múltiples evidencias de una asociación positiva de la violencia hacia la pareja con los dos tipos de sexismo, de tal manera que los adolescentes que refirieron haber sido violentos con su pareja reportaban un nivel mayor de SH y de SB (Dasil *et al.*, 2020). A pesar de estos hallazgos, otras investigaciones, solo han encontrado una asociación de la violencia en la pareja con el SH, pero no con el SB. Rodríguez-Domínguez *et al.* (2018) hallaron una fuerte asociación entre el SH y la comisión de actos de ciber-agresión hacia las parejas en adolescentes varones con el SH, pero no con el SB. En esta línea, Renzetti *et al.* (2018) tampoco evidenciaron una asociación entre el SB y la violencia en la pareja, mientras que altos niveles de SH sí estuvieron asociados a una mayor violencia psicológica y física hacia la pareja, encontrándose estos resultados moderados por el consumo de alcohol. No obstante, el sexismo no solo es una variable implicada en la violencia hacia la pareja, sino que también parece estar presente en un tipo de violencia específica de los jóvenes, la violencia filio-parental. Aunque es un ámbito menos estudiado, parece que el SH estaría asociado con la violencia física contra las madres (Cortina y Martín, 2020).

Los programas de prevención de la violencia hacia la pareja para adolescentes suelen incluir intervenciones para disminuir las actitudes sexistas o aumentar las actitudes hacia la igualdad de género. Además, la inclusión de un enfoque centrado en el desarrollo de nuevas masculinidades alternativas, basado en la promoción de relaciones equitativas y no violentas a través de actitudes y comportamientos de género igualitarios, se presenta como una estrategia prometedora para reducir la violencia contra las mujeres, tanto en adultos como en jóvenes (Casey *et al.*, 2016). Ejemplos de programas internacionales que han incorporado esta perspectiva son el Programa

Stepping Stones (Jewkes *et al.*, 2010), el Programa H de PROMUNDO y su versión estadounidense, Manhood 2.0 (Kato-Wallace *et al.*, 2019).

La mayoría de las investigaciones que han evaluado intervenciones con este enfoque han mostrado resultados positivos en la mejora de las actitudes de género igualitarias, la reducción de la violencia física y sexual hacia las mujeres, y el aumento de la disposición a intervenir en situaciones de violencia (Gibbs *et al.*, 2020; Pérez-Martínez *et al.*, 2021). No obstante, algunos estudios realizados con jóvenes no han encontrado cambios significativos tras la implementación de estas intervenciones en la reducción de la violencia sexual ni en el abuso en las relaciones de pareja (Miller *et al.*, 2020) y, en otros casos, las mejoras han sido solo parciales (Powell-Williams *et al.*, 2020). Con respecto a las actitudes sexistas, los programas que han demostrado cierta eficacia han tenido generalmente un tamaño del efecto pequeño (Verbeek *et al.*, 2022), siendo un número muy reducido de estudios los que encuentran un tamaño del efecto grande (Carrascosa *et al.*, 2019). Otros estudios han encontrado que la reducción del sexismo tras la intervención estaba relacionada con el nivel de sexismo previo a la intervención, obteniéndose mayores reducciones en los casos que presentaban niveles más altos de sexismo al inicio (Sanz-Barbero *et al.*, 2022).

En contextos judiciales, donde se realiza el abordaje educativo y terapéutico de los agresores dentro de la pareja, también se han desarrollado estrategias para la reducción del sexismo (Tereškinas, 2016; Esteban Ramiro y Fernández Montaña, 2017). En España la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias ha desarrollado recientemente un programa de intervención en este ámbito, el PRIA-MA (Ruiz *et al.*, 2010). Las actividades planteadas en este programa están orientadas a fomentar la reflexión sobre los beneficios que genera una nueva visión del rol tanto masculino como femenino dentro de la pareja, propiciando con ello una nueva mirada hacia la masculinidad (Cuéllar Otón y Hernández Ramos, 2021). En el desarrollo de estas actividades se ha realizado un énfasis especial en la toma de conciencia del impacto que los procesos de socialización producen en la formación de prejuicios y estereotipos en relación con los roles de género (Cormos *et al.*, 2023; Santa Catalina, 2021). No obstante, hasta el momento, los programas de tratamiento con agresores de género no parecen haber mostrado efectos significativos (Fernández-Fernández *et al.*, 2021).

Continuando con el análisis de la población infractora, es preciso señalar que uno de los colectivos donde se detectan un mayor número

de factores de riesgo ante el desarrollo y mantenimiento de actitudes sexistas son los adolescentes varones que han cometido delitos y que están incluidos en el sistema de justicia juvenil, al ser una población en la que la conducta agresiva y delictiva en ocasiones es considerada como una expresión de la masculinidad (Bengtsson, 2016; Magidson, 2020). A pesar de que desde algunos organismos que atienden a este colectivo se han desarrollado intervenciones para el abordaje del sexismo (Shade *et al.*, 2013), por el momento son pocos los programas que plantean actividades centradas en el desarrollo de una masculinidad que permita reducir la discriminación por género, siendo por el momento una asignatura pendiente. A pesar de ello, las pocas intervenciones preventivas que han abordado programas para el desarrollo de una masculinidad inclusiva en adolescentes encarcelados han demostrado cierta eficacia (Opsal *et al.*, 2019; Powell-Williams *et al.*, 2020).

## 1. Justificación y objetivos

Como previamente se ha expuesto, los programas de intervención han tenido un impacto limitado en la reducción del sexismo en la población reclusa adulta. Además, son pocas las investigaciones realizadas con adolescentes infractores. Dado que las creencias relacionadas con la masculinidad hegemónica junto con las actitudes sexistas son factores clave en la violencia contra la mujer (Opsal *et al.*, 2019), parece importante desarrollar acciones preventivas destinadas a reducir el sexismo. Para ello es preciso el desarrollo, aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa que dé respuesta a la necesidad analizada en población adolescente infractora.

La presente investigación tiene tres objetivos. En primer lugar, caracterizar los niveles de SH y SB en adolescentes varones inmersos en el Sistema de Justicia Juvenil español. En segundo lugar, evaluar la efectividad del "Programa de intervención para promover las relaciones igualitarias", dirigido a reducir las actitudes sexistas en estos adolescentes. En tercer lugar, analizar

si la efectividad del programa de intervención difiere en función del nivel de sexismo previo de los participantes. En relación con estos objetivos, se espera encontrar altos niveles de SH en los participantes. También se espera que los niveles de SH y SB se reduzcan significativamente en los participantes tras la aplicación del programa de intervención y que esta reducción de las actitudes sexistas sea mayor en aquellos participantes que presenten niveles iniciales más altos de sexismo.

## 2. Metodología

Se utilizó una metodología cuantitativa, mediante un diseño preexperimental pre - post. Se dividió el grupo en tres subgrupos en función del nivel presentado en la variable dependiente pretratamiento (sexismo bajo, medio y alto), con el fin de analizar las diferencias intragrupo e intergrupo y evaluar el efecto diferencial del programa de intervención.

### *Participantes*

Para la realización del presente estudio se utilizó una muestra incidental compuesta inicialmente por 228 menores / jóvenes infractores que se encontraban cumpliendo una medida judicial de internamiento en Centros de Internamiento para Menores Infractores en la Comunidad Autónoma de Andalucía por la comisión de al menos un delito durante el año 2021.

Los criterios de inclusión para la presente investigación fueron: a) Encontrarse cumpliendo una medida judicial de internamiento por la comisión de al menos un delito; b) tener una comprensión básica del idioma español; c) haber asistido al programa de intervención para promover las relaciones igualitarias y haberlo completado en su totalidad; y d) ser varón.

Tras la aplicación de los criterios de inclusión, la muestra final estuvo compuesta por 104 participantes varones (Figura 1). Se consideró que 34 participantes presentaron un nivel bajo en actitudes sexistas, 35 presentaron un nivel medio y 35 un nivel alto.

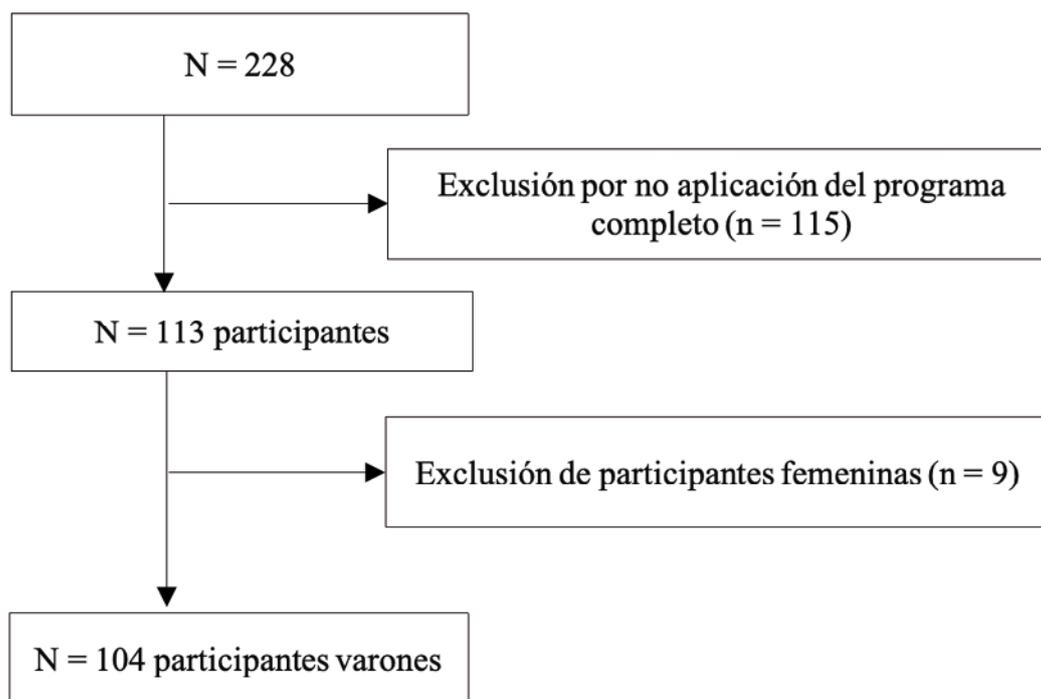


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de la muestra. Fuente: elaboración propia.

La edad de los participantes al inicio de la aplicación del programa estuvo comprendida entre los 14 y los 21 años ( $M=17.35; \pm 0.16$ ). El 65.4% de los participantes tenían nacionalidad española. Con respecto a los participantes extranjeros, el 8.7% procedían de países latinoamericanos, el 12.5% tenían nacionalidad marroquí y el 3.8% provenían de otros países europeos. La nacionalidad del 9.6% de los participantes no fue especificada. Todos los participantes incluidos en el estudio tenían una comprensión del idioma español suficiente para seguir el programa de intervención.

El 45.2% de los participantes procedía de una familia nuclear, mientras que el 32.7% y el 19.2% procedían respectivamente de familias monoparentales y reconstituidas. Respecto al nivel de estudios de los padres, un 8.7% tenía estudios universitarios, mientras que el 41.3% habían completado únicamente los estudios primarios. En cuanto a la ocupación laboral de los padres, en el 57.7% de las familias, al menos uno de los dos progenitores se encontraba en situación de desempleo.

## Instrumentos

### Cuestionario sociodemográfico ad hoc

Se diseñó un cuestionario ad hoc para la recogida de datos sociodemográficos de los participantes: sexo, edad, nacionalidad, estructura familiar, nivel educativo de los progenitores y situación laboral de los progenitores.

### Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA)

La Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (Recio *et al.*, 2007) se basa en la teoría del sexismo ambivalente (Glick y Fiske, 2001) y mide las actitudes sexistas en adolescentes a través de dos dimensiones principales: Sexismo Hostil (SH) y Sexismo Benévolo (SB). Consta de 26 ítems, los cuales han de responderse en una escala tipo Likert de 6 puntos, donde 1 significa “totalmente en desacuerdo” y 6 “totalmente de acuerdo”. La dimensión SH hace referencia a una forma de sexismo tradicional, caracterizada por actitudes hostiles y la creencia en una presunta inferioridad de las mujeres en comparación con los hombres. Esta subescala consta de 16 ítems, por ejemplo, “las mujeres son manipuladoras por naturaleza”. Por otro lado, la dimensión de SB abarca actitudes sexistas que se basan en una visión estereotipada y limitada de las mujeres expresadas en un tono afectivo positivo que incluye un ensalzamiento o un deseo de protección. Esta subescala consta de 10 ítems como, por ejemplo, “las mujeres son, por naturaleza, más pacientes y tolerantes que los hombres”.

Complementariamente, el DSA mide también actitudes sexistas en relación con rasgos, que implican la atribución de características estereotipadas a las mujeres por su género, y con roles, los cuales reflejan la asignación estereotipada de funciones sociales según las capacidades atribuidas a hombres y mujeres. Este

instrumento consta de 12 ítems referidos a rasgos, de los cuales 4 se asocian a SH (por ejemplo, “las mujeres razonan peor que los hombres”) y 8 a SB (“las mujeres poseen por naturaleza una sensibilidad superior a los hombres”). Los roles están divididos en tres categorías: la primera se ha denominado en este estudio *Roles-D* y se refiere a la asignación de las tareas domésticas y de cuidado a las mujeres, lo cual refuerza la distribución tradicional de funciones y responsabilidades, como el cuidado del hogar, de los hijos o de personas dependientes. Esta categoría está compuesta por 7 ítems, 5 asociados a SH (“una medida positiva para acabar con el paro sería que las mujeres se quedaran en casa”) y 2 a SB (“nadie como las mujeres sabe criar a sus hijos”). La segunda categoría (denominada *Roles-FP*) engloba la idea de que los hombres son más aptos para el ámbito público y la generación de recursos, mientras que se considera inapropiado que se involucren en tareas domésticas (3 ítems, todos asociados a SH, por ejemplo “el hombre debe ser la principal fuente de ingresos de su familia”). Finalmente, la tercera categoría se ha denominado *Roles-LA* y aborda la asignación y legitimación de la autoridad de los hombres sobre las mujeres, basada únicamente en su género. Esta categoría consta de 4 ítems, todos asociados a SH (“el marido es el cabeza de familia y la mujer debe respetar su autoridad”).

En la validación original se obtuvo una fiabilidad en población masculina de  $\alpha = .93$  para la dimensión de SH,  $\alpha = .70$  para la dimensión SB y de  $\alpha = .93$  para la escala total (Recio *et al.*, 2007). En la presente muestra, los datos de fiabilidad en las medidas pretratamiento fueron  $\alpha = .85$  para la dimensión de SH,  $\alpha = .89$  para la dimensión SB y  $\alpha = .96$  para la escala total. Las subescalas complementarias también presentaron una alta fiabilidad, siendo de  $\alpha = .91$  para la subescala Rasgos,  $\alpha = .81$  para la subescala de roles asociados a la atribución de tareas domésticas a las mujeres,  $\alpha = .83$  para la subescala correspondiente a la atribución de mayor aptitud de los hombres para el ámbito público y  $\alpha = .86$  para la subescala que mide la legitimación de la autoridad del hombre frente a la mujer.

El DSA ha mostrado correlaciones significativas y positivas con el Ambivalent Sexism Inventory (ASI) (Glick y Fiske, 1996), tanto en la puntuación total ( $r = .63$ ) como en la subescala SH ( $r = .68$ ) y en la subescala SB ( $r = .54$ ) (Recio *et al.*, 2007). Por otra parte, se han obtenido correlaciones negativas significativas con la Escala de Actitudes del Alumnado hacia la Igualdad de Género (García Pérez *et al.*, 2010), tanto con la subescala SH ( $r = -.79$ ), como con la subescala SB del DSA ( $r = -.47$ )

(Bonilla-Algovia *et al.*, 2022). Estos resultados sugieren que el DSA presenta una adecuada validez convergente y discriminante, resultando un instrumento apropiado para la evaluación de actitudes sexistas en adolescentes.

### Procedimiento

El estudio se realizó en tres fases: evaluación pretratamiento de las actitudes sexistas, aplicación del programa de intervención y evaluación postratamiento.

El programa de intervención aplicado se dirigió a reducir las actitudes sexistas y promover las relaciones igualitarias en adolescentes. Fue un programa diseñado para su aplicación grupal que constó de 9 sesiones de 2 horas de duración cada una. Estuvo dividido en cuatro bloques temáticos: 1) Sexismo en adolescentes (2 sesiones); 2) Violencia visible (2 sesiones); 3) Violencia invisible (2 sesiones); y 4) Relaciones alternativas, diversas e igualitarias (1 sesión). A estas 7 sesiones se añadieron 2 sesiones más: presentación del programa y clausura.

La primera sesión tuvo como objetivos presentar el programa y trabajar la motivación hacia la participación en el mismo. Las sesiones 2 y 3 (sexismo en adolescentes) estuvieron orientadas a la identificación de los roles de género, estereotipos y en cómo estos afectan específicamente a los adolescentes. Las sesiones 4 y 5 (violencia visible) abordaron las diferentes manifestaciones del sexismo implicadas en la violencia contra la mujer. Las sesiones 6 y 7 (violencia invisible) trataron sobre indicadores de violencia más sutil, centrándose especialmente en las relaciones a través de internet y redes sociales. La sesión 8 buscó explorar las diferentes formas de vivir la masculinidad. La sesión 9 se orientó al cierre del programa y al establecimiento de conclusiones personales a partir de lo experimentado durante la aplicación del programa.

Fueron seleccionados todos los menores que se encontraban en los centros en el momento del inicio del programa y que tenían una comprensión básica del idioma español. El programa de intervención se incluyó dentro de las actividades obligatorias de tratamiento que se llevaban a cabo en estos centros.

Se aplicó el cuestionario sociodemográfico ad hoc y la Escala DSA en una primera sesión, pasando después a la aplicación del programa de intervención para promover las relaciones igualitarias. Este programa se aplicó en grupo, utilizando los grupos naturales de convivencia de los centros, los cuales tienen una capacidad

máxima de 12 personas. El programa se aplicó con una frecuencia de 2 sesiones por semana y fue implementado por el personal educativo de los centros.

Las personas encargadas de llevar a cabo la intervención fueron los educadores responsables de cada grupo educativo de convivencia. Dado que se trató de una primera implantación de este programa, las personas que lo diseñaron impartieron una formación previa al personal educativo. Esta formación, de 4 horas de duración, cubrió la fundamentación teórica del programa, sus contenidos y los procesos de aplicación y evaluación.

Posteriormente, se aplicó de nuevo la Escala DSA a todos los participantes que finalizaron el programa. Finalmente, se seleccionaron los casos que cumplían con los criterios de inclusión y se dividió a los participantes en tres grupos en función del nivel de sexismo previo que presentaron según las puntuaciones de la escala DSA: 1) grupo de sexismo bajo, que incluyó a todos los participantes con una puntuación en la escala total del DSA igual o menor que el percentil 33; 2) grupo de sexismo medio, en el que incluyó a todos los participantes con una puntuación en la escala total del DSA mayor que el percentil 33 y menor que el percentil 66; y 3) grupo de Sexismo Alto, que estuvo compuesto por los participantes que obtuvieron una puntuación media igual o superior al percentil 66.

En relación con los aspectos éticos, la investigación se llevó a cabo cumpliendo con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2013) y los Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta (American Psychological Association, 2017). Se obtuvo la autorización de la Dirección General de Justicia Juvenil y Cooperación, dependiente de la Consejería de Justicia, Administración Local y Función Pública de la Junta de Andalucía. Se obtuvo además el consentimiento informado de la Dirección de los centros de internamiento, al ser los guardadores legales de los adolescentes durante el cumplimiento de la medida judicial. La participación en el programa y su evaluación formaron parte del programa educativo y de tratamiento del centro, siendo una actividad obligatoria para los adolescentes. No obstante, se solicitó el consentimiento para utilizar sus datos en la presente investigación, tratados de manera anónima y grupal. Los adolescentes fueron informados del objetivo del estudio y de que podían optar por no permitir el uso de sus datos sin repercusiones negativas. Para garantizar la confidencialidad, se asignó un código a cada participante, de modo

que su identidad permanecía desconocida para el equipo investigador. Además, el equipo investigador no compartió datos individuales con el equipo educativo del centro, asegurando así la protección de la privacidad de los participantes. Todos los adolescentes internos contaban con asistencia psicológica regular, por lo que cualquier situación emocional negativa observada durante la aplicación del programa fue comunicada por el equipo educativo de manera confidencial al profesional de la psicología asignado para su intervención. Estos procedimientos aseguraron el cumplimiento de los estándares éticos y la protección del bienestar de los participantes.

### **Análisis de datos**

En primer lugar, a partir de las puntuaciones en la muestra total ( $n=104$ ), se calcularon los estadísticos descriptivos (Media y Error Estándar de la Media) de la escala total del cuestionario DSA y en las escalas SH y SB. A continuación, se obtuvieron los percentiles 33 y 66 en la escala total de sexismo del DSA pretratamiento para dividir a los participantes en tres grupos en función del nivel de sexismo inicial.

Para analizar la equivalencia de los grupos en cuanto a la variable edad, se llevó a cabo un ANOVA de un factor, utilizando como factor los grupos de sexismo. Asimismo, se analizaron las posibles diferencias entre los grupos en las variables estructura familiar, nivel de estudios de los progenitores y ocupación laboral de los progenitores mediante la prueba Chi cuadrado.

A continuación, se comprobó el supuesto de normalidad en las diferencias pretratamiento y postratamiento para la escala total y todas las subescalas del DSA. Para ello se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la muestra total y la prueba de Shapiro-Wilk para cada uno de los tres grupos.

Se realizaron pruebas *t* de Student para muestras relacionadas con el fin de analizar las diferencias en las medias postratamiento y pretratamiento en la puntuación total del DSA, en las subescalas SH y SB, así como en las subescalas complementarias (Rasgos, Roles en el ámbito doméstico, Roles en la función pública y Roles en la legitimación de la autoridad del varón). Estas pruebas se llevaron a cabo con los tres grupos formados en función del nivel de sexismo previo. Para las diferencias que se mostraron significativas, se calculó el tamaño del efecto a través de la *d* de Cohen. El tamaño del efecto se consideró pequeño cuando la *d* de Cohen fue inferior a 0,5, medio con valores entre 0,5 y 0,8, y grande cuando el valor fue superior a 0,8.

Se utilizó el software IBM SPSS Statistics versión 21 para la realización de los análisis estadísticos.

### 3. Resultados

En el grupo completo de participantes ( $N=104$ ) la puntuación media pretratamiento en la escala total del DSA fue de  $M=2.54 \pm 0.12$ . Asimismo, se obtuvo una puntuación media en SH de  $2.40 \pm 0.12$  y en SB de  $2.75 \pm 0.12$ . Las puntuaciones en SB fueron significativamente más elevadas que las puntuaciones en SH ( $t[206]=2.07$ ;  $p=.04$ ;  $d=0.29$ ).

Respecto a las subescalas complementarias, la puntuación media pretratamiento en la subescala de Rasgos fue de  $M=2.58 \pm 0.11$ ; en la subescala Roles-D (estereotipos acerca de la asignación a las mujeres de tareas domésticas y de cuidado) la puntuación media pretratamiento fue de  $M=2.44 \pm 0.12$ ; en la subescala Roles-FP, que evalúa la preferencia por la asignación de roles públicos y de generación de recursos a los hombres, la puntuación media pretratamiento fue de  $M=2.47 \pm 0.14$ ; por último, en la subescala Roles-LA, que mide la legitimación de la autoridad masculina sobre la mujer, la puntuación media fue de  $2.60 \pm 0.14$  (Tabla 1).

**Tabla 1. Puntuaciones medias pretratamiento en el DSA en la muestra total**

	M	ETM	Min.	Max.	Percentil 33	Percentil 66
Total	2.54	0.11	1	6	1.91	2.97
SH	2.40	0.12	1	6	1.54	2.81
SB	2.75	0.12	1	6	2.07	3.24
Rasgos	2.58	0.11	1	6	2.00	3.03
Roles-D	2.44	0.12	1	6	1.81	2.82
Roles-PF	2.47	0.14	1	6	1.33	3.00
Roles-A	2.60	0.14	1	6	1.50	3.00

Nota. SH (Sexismo Hostil); SB (Sexismo Benévolo); Roles-D (Estereotipos en el ámbito doméstico); Roles-PF (Estereotipos asociados a la función pública); Roles-LA (Legitimación de la autoridad de los hombres).

En la escala total del cuestionario DSA se obtuvieron los percentiles 66 ( $P_c=2.97$ ) y 33 ( $P_c=1.91$ ) en la escala total del cuestionario DSA; los cuales se utilizaron para dividir la muestra en tres grupos en función del nivel de sexismo presentado al inicio del tratamiento, quedando la muestra dividida en tres grupos: 1) Sexismo alto ( $n=35$ ); 2) Sexismo medio ( $n=34$ ); y Sexismo bajo ( $n=34$ ).

No se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en cuanto a la edad de los participantes ( $F[2]=0.522$ ;  $p=.556$ ). Tampoco se encontraron diferencias entre los tres grupos en cuanto a la estructura familiar ( $\chi^2[6]=3.400$ ;  $p=.757$ ), nivel de estudios de los progenitores ( $\chi^2[6]=9.273$ ;  $p=.159$ ) ni en la ocupación laboral de los progenitores ( $\chi^2[8]=6.476$ ;  $p=.594$ ), considerándose que los tres grupos fueron equivalentes en estas variables analizadas.

Atendiendo al total de la muestra, no se encontraron diferencias significativas entre las medidas tomadas antes y después de la intervención, ni en la escala total ni en ninguna de las subescalas del DSA.

Sin embargo, en el grupo de Sexismo alto, se observó una disminución significativa del

sexismo entre las puntuaciones pretratamiento y postratamiento en todas las escalas del DSA (Figura 2).

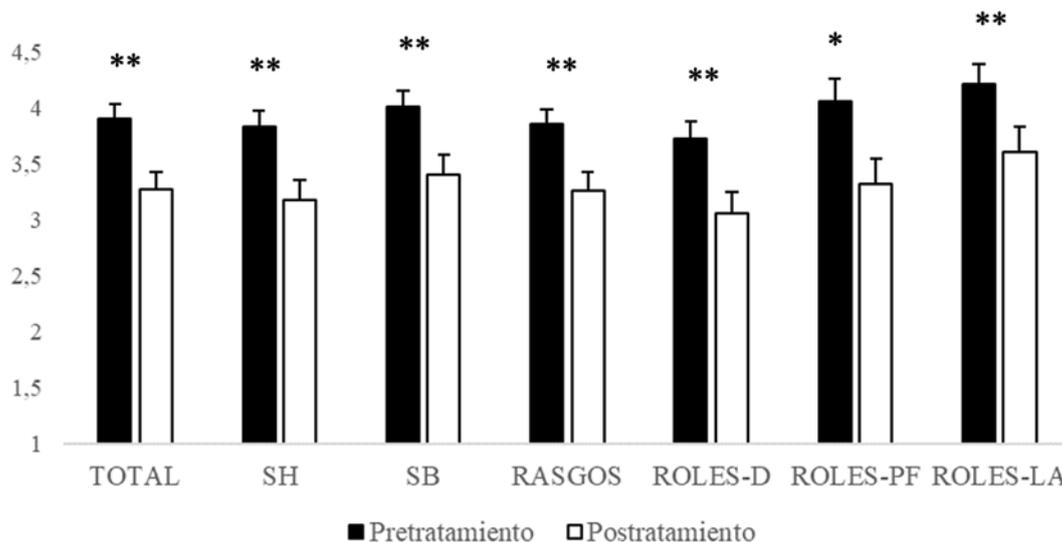
La puntuación total pretratamiento fue  $M=3.90 \pm 0.13$ , mientras que en el postratamiento descendió a  $M=3.27 \pm 0.15$ , con diferencias estadísticamente significativas ( $t[34]=3.86$ ,  $p<.001$ ) y un tamaño del efecto medio ( $d=0.65$ ).

En la escala SH, la puntuación pretratamiento fue  $M=3.83 \pm 0.15$ , disminuyendo a  $M=3.18 \pm 0.17$  en la evaluación postratamiento, con diferencias significativas ( $t[34]=3.09$ ,  $p=.004$ ) y un tamaño del efecto medio ( $d=0.52$ ). En la subescala SB, las puntuaciones pretratamiento ( $M=4.01 \pm 0.14$ ) y postratamiento ( $M=3.40 \pm 0.18$ ) también mostraron diferencias significativas ( $t[34]=3.77$ ,  $p<.001$ ), con un tamaño del efecto medio ( $d=0.64$ ).

En la subescala de Rasgos la puntuación pretratamiento fue  $M=3.86 \pm 0.13$ , reduciéndose a  $M=3.26 \pm 0.16$  tras la aplicación del programa, mostrando diferencias significativas ( $t[34]=4.21$ ,  $p<.001$ ) y un tamaño del efecto medio ( $d=0.71$ ). En la subescala Roles-D, se observó un descenso significativo entre las puntuaciones pretratamiento ( $M=3.72 \pm 0.16$ ) y postratamiento ( $M=3.06 \pm 0.19$ )

( $t[34]=2.79, p=.009$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $d=0.47$ ). En la subescala Roles-FP, las puntuaciones pretratamiento fueron  $M=4.06 \pm 0.19$  y postratamiento  $M=3.32 \pm 0.22$ , con diferencias significativas ( $t[34]=2.67, p=.012$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d=0.45$ ). Finalmente,

en la subescala Roles-LA, las puntuaciones pretratamiento fueron  $M=4.21 \pm 0.18$  y postratamiento  $M=3.61 \pm 0.22$ , con diferencias significativas ( $t[34]=2.49, p=.018$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d=0.42$ ).

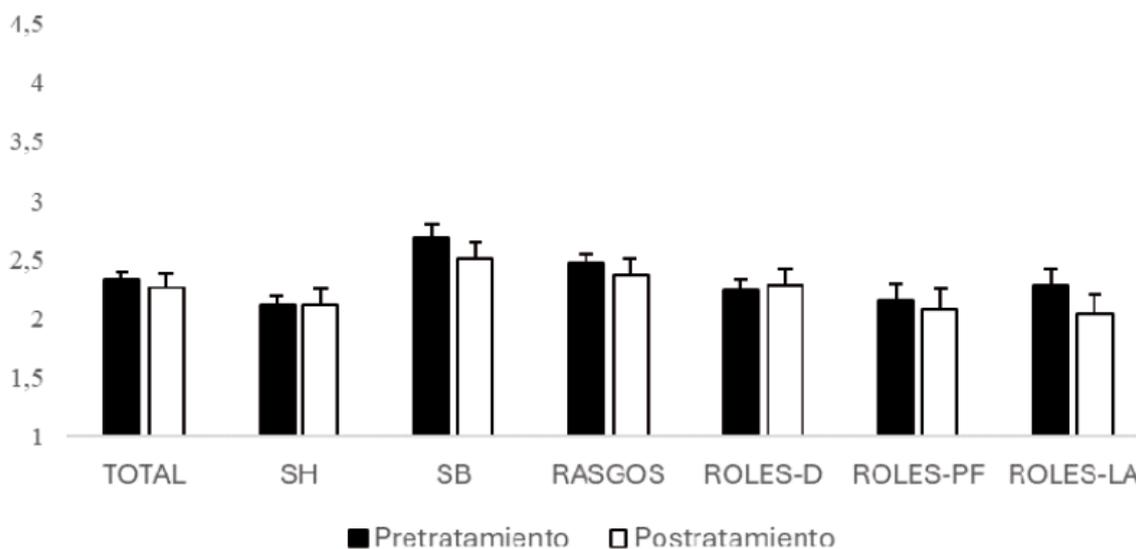


Nota. SH (Sexismo Hostil); SB (Sexismo Benévolo); Roles-D (Estereotipos en el ámbito doméstico); Roles-PF (Estereotipos asociados a la función pública); Roles-LA (Legitimación de la autoridad de los hombres). Los datos se presentan como Media  $\pm$  Error Estándar de la Media. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Figura 2. Medidas pre y postratamiento en el grupo de Sexismo Alto. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en el grupo de Sexismo medio no se encontraron diferencias significativas entre

las medidas pretratamiento y postratamiento en ninguna de las variables analizadas (Figura 3).



Nota. SH (Sexismo Hostil); SB (Sexismo Benévolo); Roles-D (Estereotipos en el ámbito doméstico); Roles-PF (Estereotipos asociados a la función pública); Roles-LA (Legitimación de la autoridad de los hombres). Los datos se presentan como Media  $\pm$  Error Estándar de la Media. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Figura 3. Medidas pre y postratamiento en el grupo de Sexismo Medio. Fuente: elaboración propia.

En el grupo de Sexismo bajo (Figura 4), se observaron diferencias significativas en algunas

variables, reflejando un incremento en las puntuaciones postratamiento.

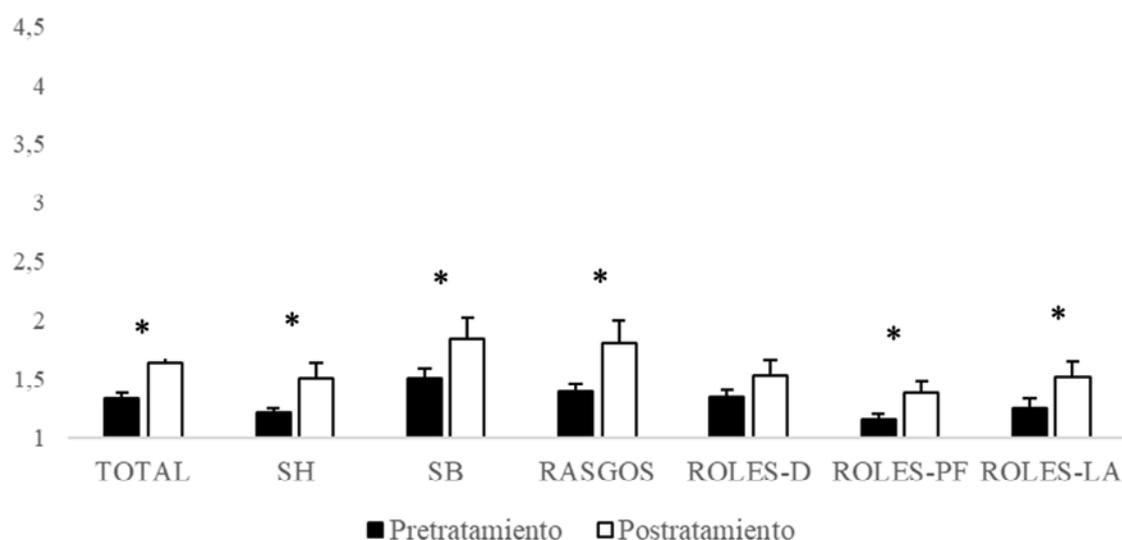
La puntuación total pretratamiento fue  $M=1.33 \pm 0.05$ , aumentando significativamente a  $M=1.64 \pm 0.14$  en la evaluación postratamiento ( $t[33]=-2.14$ ,  $p=.040$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $d=-0.37$ ).

En la subescala SH, se detectaron diferencias significativas similares ( $t[33]=-2.14$ ,  $p=.019$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $d=-0.42$ ), siendo la puntuación pretratamiento  $M=1.21 \pm 0.04$  y la puntuación postratamiento  $M=1.51 \pm 0.13$ . No se encontraron diferencias significativas en la subescala SB.

En la subescala Rasgos, la puntuación pretratamiento fue  $M=1.39 \pm 0.06$ , mientras que la postratamiento fue  $M=1.81 \pm 0.18$ , con diferencias

significativas ( $t[33]=-2.18$ ,  $p=.037$ ) y un tamaño del efecto pequeño ( $d=-0.37$ ).

En cuanto a las subescalas de roles, no se encontraron diferencias significativas en Roles-D. Sin embargo, en Roles-FP, las puntuaciones pretratamiento ( $M=1.15 \pm 0.05$ ) y postratamiento ( $M=1.37 \pm 0.11$ ) mostraron diferencias significativas ( $t[33]=-2.36$ ,  $p=.024$ ) con un tamaño del efecto pequeño ( $d=-0.40$ ). De manera similar, en Roles-LA, las puntuaciones pretratamiento ( $M=1.25 \pm 0.07$ ) y postratamiento ( $M=1.52 \pm 0.14$ ) también mostraron diferencias significativas ( $t[33]=-2.06$ ,  $p=.048$ ), con un tamaño del efecto pequeño ( $d=-0.35$ ).



**Nota.** SH (Sexismo Hostil); SB (Sexismo Benévolo); Roles-D (Estereotipos en el ámbito doméstico); Roles-PF (Estereotipos asociados a la función pública); Roles-LA (Legitimación de la autoridad de los hombres). Los datos se presentan como Media  $\pm$  Error Estándar de la Media. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

**Figura 4. Medidas pre y postratamiento en el grupo de Sexismo Bajo. Fuente: elaboración propia.**

## 2. Discusión y conclusiones

Los beneficios que generan los modelos de intervención con población masculina en el abordaje de la violencia contra la mujer y la reducción de actitudes sexistas son evidentes (Conchell Diranzo *et al.*, 2016; Comisión Europea, 2020; MenEngage, 2015). No obstante, es necesario desarrollar intervenciones que tengan en cuenta las normas de género mediante un enfoque integral y transformador, así como cuantificar el cambio producido por dichas intervenciones (Alonso *et al.*, 2019). En respuesta a estas necesidades, los objetivos de la presente investigación fueron caracterizar los niveles de sexismo en adolescentes varones en cumplimiento de medidas judiciales, evaluar la efectividad de un programa de intervención para promover las

relaciones igualitarias sobre la reducción del sexismo y analizar si dicho programa produce un efecto diferencial en la modificación de las actitudes sexistas en función del nivel de sexismo previo de los participantes.

En cuanto a la caracterización de las actitudes sexistas en los adolescentes infractores, a partir de los resultados expuestos se observó que predominaron las actitudes sexistas benévolas sobre las actitudes sexistas hostiles en esta muestra de adolescentes infractores. Estos resultados están en la línea de lo encontrado en otros trabajos actuales que han evaluado el sexismo con muestras españolas comunitarias (Cañete Lairla y Díaz Sánchez, 2019; Carrasco Carpio *et al.*, 2021; Cuadrado-Gordillo *et al.*, 2020; Navarro-Pérez *et al.*, 2019), donde también las actitudes sexistas benévolas son compartidas

en mayor medida que las actitudes sexistas hostiles por adolescentes de ambos sexos. Estos resultados pueden enmarcarse en la mayor aceptabilidad social que suscitan las actitudes sexistas benévolas, al constituir una dimensión del sexismo menos evidente que el SH. No obstante, las puntuaciones observadas en SH son más elevadas que las que aparecen en las muestras comunitarias de otras investigaciones que utilizan el DSA (Carrasco Carpio *et al.*, 2021; Cuadrado-Gordillo *et al.*, 2020). Tales hallazgos se encuentran dentro de lo esperado, dado que los participantes son adolescentes condenados por la comisión de algún delito grave y el SH no solo está asociado a la violencia en la pareja (Renzetti *et al.*, 2018; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018), sino que también puede estar asociado a otros comportamientos agresivos de diversa índole (Carrascosa *et al.*, 2019; Cortina y Martín, 2020; Malonda *et al.*, 2018). Así, estos resultados apoyan la idea de que los adolescentes infractores son un grupo de adolescentes especialmente proclive a mostrar altos niveles de actitudes sexistas hostiles, dando sentido a las intervenciones psicoeducativas dirigidas a su reducción.

En cuanto al segundo objetivo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en el total de la muestra, entre las medidas tomadas antes y después de la intervención en ninguna de las variables estudiadas. Estos resultados contrastan con los obtenidos por otros estudios en los que sí se obtuvieron reducciones significativas de los niveles de sexismo tras la aplicación de un programa de intervención (Carrascosa *et al.*, 2019; Navarro-Pérez *et al.*, 2019). No obstante, en tales estudios se utilizaron muestras comunitarias compuestas por adolescentes de ambos sexos, mientras que en la presente investigación han participado solo varones. Otras investigaciones, también con muestras comunitarias, que han analizado el efecto diferencial de las intervenciones en función del sexo de los participantes muestran la resistencia de los varones a modificar las actitudes sexistas, especialmente las de carácter hostil (Sanz-Barbero *et al.*, 2022), por lo que los resultados obtenidos en la presente investigación también apuntan en esta dirección. Además de la procedencia de la muestra, el marco de intervención en que se ha aplicado el programa también puede tener una influencia añadida en los resultados, ya que supone trabajar con adolescentes en situación de privación de libertad. En este contexto puede ser difícil encontrar una motivación intrínseca al aprovechamiento de las propuestas de tratamiento que se llevan a cabo

desde la propia institución, al tener éstas un carácter obligatorio.

Un tercer factor que podía estar asociado a la falta de permeabilidad a la intervención podría ser el nivel previo a la intervención de las propias actitudes sexistas mostrado por los participantes. Por ello, se planteó el tercer objetivo de analizar la efectividad del programa en función del nivel de sexismo previo reportado por los adolescentes. Lo encontrado apoya la hipótesis inicial, ya que la efectividad del programa fue diferente en cada uno de los tres grupos en los que se dividió la muestra. Así, en los participantes con un nivel de sexismo más elevado se produjo una reducción significativa de sus niveles de sexismo, lo cual sigue la línea de los hallazgos de Sanz-Barbero *et al.* (2022). Se observó una disminución significativa en la escala total de sexismo y en todas las subescalas analizadas. En primer lugar, los participantes de este grupo redujeron las actitudes que menosprecian a las mujeres y justifican un trato vejatorio que componen la subescala de SH. Esto es especialmente relevante, ya que este tipo de sexismo está directamente relacionado con los comportamientos más violentos hacia la mujer, tales como la agresión sexual o la violencia en la pareja (Renzetti *et al.*, 2018; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018). Por lo tanto, la reducción de estas creencias en esta población de adolescentes infractores es una prioridad, ya que constituyen el grupo de adolescentes más proclive a mostrar comportamientos violentos, por lo que son los que precisan de manera más urgente este tipo de intervenciones.

Por otra parte, también se redujeron significativamente las actitudes sexistas benévolas, protectoras y condescendientes. Esta reducción puede repercutir positivamente en una conceptualización más igualitaria y autónoma de la mujer, ya que el sexismo benévolo puede servir para legitimar el sexismo hostil, perpetuar los roles de género tradicionales y obstaculizar el avance profesional de las mujeres (Glick y Raberg, 2018). Además, los resultados en la subescala de rasgos indican una reducción de las creencias estereotipadas tradicionalmente vinculadas a la feminidad.

Sin embargo, merecen una mención aparte los resultados obtenidos en relación con las tres subescalas relacionadas con los roles sociales. Estas tres subescalas, aunque no constituyen una medida estandarizada de masculinidad hegemónica, están especialmente relacionadas con ella, ya que se refieren a las creencias acerca de las normas de género y las funciones sociales atribuidas a hombres y mujeres. Los participantes de este grupo disminuyeron sus creencias acerca

de que a las mujeres les corresponden las tareas domésticas y de cuidado en el hogar, mientras que el hombre debe tener un papel de proveedor y generador de recursos en la familia. Además, también disminuyeron las creencias legitimadoras de la autoridad de los hombres sobre las mujeres. La disminución de estas creencias podría indicar el inicio de una transición en los participantes hacia una expresión de la masculinidad alternativa. Sin embargo, es relevante señalar que, aunque el tamaño del efecto fue mediano en el resto de las subescalas, en estas tres subescalas el tamaño del efecto resultó ser pequeño. Esto puede reflejar que la dificultad de modificar en población infractora las creencias que conciernen a los roles de género culturalmente establecidos (Fernández-Fernández *et al.*, 2021) puede extenderse también a los jóvenes.

Así, tomando todos los datos en conjunto, dado que los tamaños del efecto variaron de pequeño a medio, queda abierta la cuestión de si los cambios cuantitativos observados fueron suficientes para repercutir en una modificación clínicamente significativa y estable de las actitudes y comportamientos sexistas.

Por otra parte, los adolescentes que presentaron niveles más bajos de sexismo previo experimentaron un ligero aumento de las actitudes sexistas hostiles tras la intervención, mientras que aquellos que presentaron niveles de sexismo medios no experimentaron cambios significativos. Estos resultados cobran importancia en la medida en la que parece que la intervención en actitudes sexistas es efectiva para los menores con mayor riesgo, mientras que en aquellos con bajo riesgo podría tener un efecto contrario al esperado.

El hecho de que se haya producido una reducción de las actitudes sexistas solo en los adolescentes con un nivel de sexismo previo más elevado podría deberse a diferentes razones. En primer lugar, al ser un programa de aplicación grupal donde cada grupo de tratamiento estuvo compuesto por participantes con niveles de sexismo diferente, no puede descartarse el efecto moderador del propio grupo sobre las actitudes sexistas más extremas, apareciendo finalmente un efecto de igualación y consenso grupal.

Por otra parte, el hecho de que los adolescentes con puntuaciones más bajas en sexismo hayan incrementado ligeramente sus actitudes sexistas hostiles podría deberse a una mayor resistencia al cambio de aquellos adolescentes que no se vieron representados en las actitudes y comportamientos que se abordaban en los contenidos del programa de intervención. De acuerdo con el *Principio del riesgo* expuesto en el modelo RNR (Riesgo-Necesidad-Responsividad) de Andrews y Bonta

(2010), las intervenciones con adolescentes infractores han de ser proporcionales al riesgo presentado para que sean eficaces, ya que intervenciones intensas para niveles de riesgo bajos pueden tener efectos iatrogénicos, es decir, podrían provocar consecuencias adversas no intencionadas que agraven el problema en lugar de resolverlo.

Debido a que la presente investigación se ha desarrollado en un contexto judicial de internamiento existen ciertas limitaciones que, aun siendo difícilmente salvables, hay que tomar en consideración. En primer lugar, hubo un número considerable de casos perdidos durante el proceso de selección de la muestra. No obstante, en este contexto, existen diversos factores relacionados con la propia ejecución de la medida judicial que pueden condicionar la asistencia regular a un programa de intervención. Una segunda limitación consiste en el hecho de no haber contado con un grupo de control, dado que la intervención se aplicó a todos los adolescentes como parte del programa educativo de los centros. Si bien la metodología cuantitativa empleada en esta investigación permitió una descripción objetiva de los resultados obtenidos tras la aplicación del programa, su alcance podría ampliarse en futuras investigaciones complementándola con una metodología cualitativa. Este tipo de enfoque permitiría profundizar en los cambios observados y explorar de manera más detallada cómo los participantes interiorizaron los contenidos del programa. Además, sería interesante incorporar una medida de seguimiento en futuras investigaciones para observar si los cambios producidos en las actitudes sexistas tras la aplicación del programa se mantienen en el tiempo. Por otra parte, aunque todos los participantes contaban con una comprensión suficiente del idioma español, para un pequeño porcentaje no era su lengua materna, lo que podría haber influido en sus respuestas a los cuestionarios. En futuras aplicaciones, sería recomendable disponer de versiones traducidas del DSA a las lenguas maternas de los participantes. Otro aspecto importante es que los resultados solo pueden representar a adolescentes infractores varones. Como se ha señalado anteriormente, parece que la respuesta a los programas de intervención en actitudes sexistas puede diferir en función del sexo de los participantes, por lo que sería interesante observar la efectividad de este programa de intervención también en las adolescentes infractoras, aun constituyendo un porcentaje muy reducido de la población de jóvenes que cumplen medidas judiciales de internamiento.

Por otra parte, dado que el sexismo también se manifiesta en actitudes hostiles hacia el colectivo LGBTIQ+ (López-Sáez *et al.*, 2020), sería adecuado considerar la inclusión de un enfoque orientado a la prevención de la violencia hacia estas personas, incluida la violencia que aparece en redes sociales, en futuras ediciones del programa de intervención. Igualmente podrían incorporarse nuevas medidas que evalúen la masculinidad hegemónica de una manera específica.

Por último, el contexto social y cultural puede influir en la expresión y percepción del sexismo (Cuadrado-Gordillo y Martín-Mora-Parra, 2022; López-Garrido y Sánchez-Santamaría, 2024). Por lo tanto, sería de interés para futuras investigaciones analizar si estas diferencias culturales y sociales son relevantes en la población de adolescentes infractores. De esta manera, se podría determinar si estos factores modulan las actitudes sexistas para, en su caso, desarrollar intervenciones más específicas y eficaces.

A pesar de estas limitaciones, el presente estudio también presenta ciertas fortalezas. En primer lugar, son escasos los estudios que abordan el sexismo en adolescentes infractores (Opsal *et al.*, 2019; Powell-Williams *et al.*, 2020), más aún en España, por lo que esta investigación aporta datos empíricos sobre las actitudes sexistas en estos adolescentes y pone el foco en la necesidad implementar programas de intervención con esta población. Además, esta investigación se basa en la implementación de un programa basado en el enfoque de las nuevas masculinidades, lo que constituye un intento novedoso de abordar las actitudes sexistas. Esta aproximación es especialmente innovadora en la población de menores infractores, donde la intervención en el sexismo a través de la redefinición de las masculinidades ha sido escasamente explorada hasta el momento. Por otro lado, cabe destacar la elevada validez ecológica del estudio, ya que la

intervención y la evaluación de la intervención se han realizado en las condiciones reales en las que se implementan los programas en los centros de ejecución de medidas judiciales.

Como conclusión, los hallazgos de este estudio indican que los adolescentes varones en los centros de ejecución de medidas judiciales presentan niveles elevados de sexismo, lo cual es relevante ya que este fenómeno se relaciona con diversas formas de violencia. Por lo tanto, es importante abordar las actitudes sexistas en esta población para prevenir comportamientos violentos. El programa de intervención implementado presenta un enfoque innovador basado en el abordaje de las nuevas masculinidades y, salvando las limitaciones ya expuestas, parece que puede ser efectivo para reducir estas actitudes sexistas en aquellos adolescentes con niveles más altos de sexismo. No obstante, para maximizar el impacto de estas intervenciones, es necesario continuar perfeccionándolas, buscando no solo resultados estadísticamente significativos, sino también clínicamente significativos y que se mantengan en el tiempo. Esto implica asegurar su aceptación por parte de los participantes y minimizar el rechazo. Para ello, es fundamental aumentar la motivación intrínseca hacia la intervención, proporcionar a los adolescentes modelos de masculinidad positiva y ajustar la intensidad de las intervenciones de acuerdo con el nivel de riesgo de cada participante, reforzando las intervenciones en casos de mayor riesgo y diseñando enfoques menos intensos para aquellos de riesgo bajo. La aplicación habitual de programas de este tipo no solo contribuirá a la reducción de las actitudes sexistas, sino que, utilizada como complemento a otras intervenciones destinadas a reducir la violencia, podría contribuir a la disminución de la reincidencia delictiva en los adolescentes infractores.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 3, 2
Búsqueda documental	Autor 2, 1
Recogida de datos	Autor 3
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2, 1, 3

## Financiación

Este estudio forma parte del proyecto “Aplicación y valoración de la efectividad del programa de intervención para promover las relaciones igualitarias a partir del enfoque de las nuevas masculinidades, en jóvenes en situación de conflicto social”, financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 de España dentro de la convocatoria de subvenciones con fines de interés social con cargo a la asignación tributaria del IRPF para el año 2022.

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Agradecimientos

Los autores desean agradecer Jesús Barroso su orientación y consejo en el proceso de análisis estadístico.

## Referencias bibliográficas

- Alonso, B., Aranguren, E. y Bacete, R. (2019). El trabajo con hombres desde una perspectiva de género: una asignatura pendiente en la intervención social. *Zerbitzuan* 69, 23-38. doi:10.5569/1134-7147.69.02
- American Psychological Association (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Andrews, D. A. y Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct* (5.º Ed.). LexisNexis.
- Asociación Médica Mundial (2013). *Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial - Principios Éticos para las Investigaciones Médicas en Seres Humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Bengtsson, T. T. (2016). Performing hypermasculinity: Experiences with confined young offenders. *Men and Masculinities*, 19(4), 410-428. doi:10.1177/1097184X15595083
- Bonilla-Algovia, E. (2021). Aceptación del sexismo ambivalente en docentes en formación de España y países de América Latina. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(2), 253-264. doi:10.6018/analesps.441791
- Bonilla-Algovia, E., Ibáñez Carrasco, M., y Carrasco Carpio, C. (2022). Validez de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA) en Castilla-La Mancha, España. *Psykhē*, 31(2), 1-12. doi:10.7764/psykhe.2021.28041
- Cañete Lairla, M. y Díaz Sánchez, L. D. (2019). La Dependencia Emocional y su Relación con el Sexismo en Adolescentes. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 236-260. doi:10.17583/rise.2019.4198
- Carrasco Carpio, C., Bonilla-Algovia, E., y Carrasco, M. I. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480
- Carrascosa, L., Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., y Jesús, S. N. D. (2019). Reduction of sexist attitudes, romantic myths, and aggressive behaviors in adolescents: Efficacy of the DARSÍ program. *Psicothema*, 31(2), 121-127. doi: 10.7334/psicothema2018.245
- Carretero-Bermejo, R., y Nolasco-Hernández, A. (2017). Aproximación al concepto de emocionalidad. El estereotipo emocional del sexismo || Approach to the concept of emotionality. The emotional stereotype of sexism. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(1), 34-41. doi:10.17979/reipe.2017.4.1.1545
- Casey, E., Carlson, J., Two Bulls, S. y Yager, A. (2016). Gender transformative approaches to engaging men in gender-based violence prevention: A review and conceptual model. *Trauma, Violence, & Abuse*, 19(2), 231-246. doi:10.1177/1524838016650191
- Comisión Europea (2020). *Una Unión de la igualdad: Estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. Parlamento europeo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>
- Conchell Diranzo, R., Lila Murillo, M., y Catalá-Miñana, A. (2016). Intervención con hombres penados por violencia contra la mujer en las relaciones de pareja: el Programa Contexto. *Información psicológica*, (111), 51-63. doi:10.14635/IPSIC.2016.111.2
- Connell, R. W. y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & society*, 19(6), 829-859. doi:10.1177/0891243205278639
- Cormos, L. S., Godoy-Fernández, C., Pina, D., Puente-López, E., García-Jiménez, J. J., Marín-Talón, M. C., y Ruiz-Hernández, J. A. (2023). Violencia de género: perspectiva de condenados y de psicólogos/as de instituciones pe-

- nitenciarías. Análisis cualitativo con grupos focales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(1), 153-166. doi:10.6018/analesps.509091
- Cortina, H. y Martín, A. M. (2020). La especificidad conductual de la violencia filio-parental. *Anales de Psicología*, 36(3), 386-399. doi:10.6018/analesps.36.3.411301
- Cuadrado-Gordillo, I., Fernández-Antelo, I., y Martín-Mora Parra, G. (2020). Search for the profile of the victim of adolescent dating violence: an intersection of cognitive, emotional, and behavioral variables. *International journal of environmental research and public health*, 17(21), 8004. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218004>
- Cuadrado-Gordillo, I., y Martín-Mora-Parra, G. (2022). Influence of cross-cultural factors about sexism, perception of severity, victimization, and gender violence in adolescent dating relationships. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 10356. doi:10.3390/ijerph191610356
- Cuéllar Otón, J. P. y Hernández Ramos, C. (2021). Violencia de género, condenados e intervención en medio abierto: premisas, avances y retos, *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad* (1-22). <https://www.ejc-reeps.com/cUELLAR.pdf>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Barbarro, J. (2014) *Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Gobierno de España.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2020) *Menores y Violencia de Género*. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España.
- Dosil, M., Jaureguizar, J., Bernaras, E. y Sbicigo, J. B. (2020). Teen dating violence, sexism, and resilience: A multivariate analysis. *International journal of environmental research and public health*, 17(8), 2652. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082652>
- Esteban Ramiro, B. y Fernández Montaña, P. (2017). ¿Actitudes sexistas en jóvenes?: Exploración del sexismo ambivalente y neosexismo en población universitaria. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 2(2), 137-153. doi:10.20318/femeris.2017.3762
- Fernández-Fernández, R., Navas, M. P. y Sobral, J. (2021). What is known about the intervention with gender abusers? A meta-analysis on intervention effectiveness. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, 23-31. doi:10.5093/apj2021a17
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Ambivalent Sexism Inventory: Standardization and normative data in a sample of the Basque Country. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(1), 173-186.
- García Pérez, R., Rebollo Catalán, M. A., Buzón García, O., González-Piñal, R., Barragán Sánchez, R. y Ruíz Pinto, E. (2010). Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 217-232. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98951>
- Gibbs, A., Washington, L., Abdelatif, N., Chirwa, E., Willan, S., Shai, N., Sikweyiya, Y., Mkhwanazi, S., Ntini, N. y Jewkes, R. (2020). Stepping Stones and Creating Futures Intervention to Prevent Intimate Partner Violence Among Young People: Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health*, 66(3), 323-335. doi:10.1016/j.jadohealth.2019.10.004
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512. doi:10.1037/0022-3514.70.3.491
- Glick, P. y Raberg, L. (2018). Benevolent sexism and the status of women. En C. B. Travis, J. White, A. Rutherford, W. S. Williams, S. L. Cook y K. F. Wyche (Eds.). *APA Handbook of the Psychology of Women; History, Theory and Battlegrounds* (pp. 363-380) American Psychological Association. doi:10.1037/0000059-018
- González Barea, M. y Rodríguez Marón, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social*, 36(2), 125-138. doi:10.7179/PSRI\_2020.36.08
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16, 207-225.
- Guedes, A., Bott, S., García-Moreno, C. y Colombini, M. (2016). Bridging the gaps: a global review of intersections of violence against women and violence against children. *Global health action*, 9, 31516. doi:10.3402/gha.v9.31516
- Ibabe, I., Arnoso, A., y Elgorriaga, E. (2016). Ambivalent sexism inventory: Adaptation to Basque population and sexism as a risk factor of dating violence. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E78. doi:10.1017/sjp.2016.80
- Jewkes, R., Nduna, M. y Jama, N. (2010). *Stepping Stones. A training manual for sexual and reproductive health communication and relationship skills. Edition III*. Medical Research Council.
- Kato-Wallace, J., Barker, G., Garg, A., Feliz, N., Levack, A., Ports, K. y Miller, E. (2019). Adapting a Global Gender-Transformative Violence Prevention Program for the U.S. Community-Based Setting for Work with Young Men. *Global Social Welfare*, 6(2), 121-130. doi:10.1007/s40609-018-00135-y
- Khan, A. R. y Khandaker, S. (2017). Analizando la Masculinidad desde la Óptica Teórica y Buscando Vínculos con la Violencia de Género. *Masculinities and Social Change*, 6(3), 196-216. doi:10.17583/MCS.2017.2593
- Leone, R. M., Parrott, D. J., Swartout, K. M. y Tharp, A. T. (2016). Masculinity and bystander attitudes: Moderating effects of masculine gender role stress. *Psychology of Violence*, 6(1), 82-90. doi:10.1037/a0038926

- López-Garrido, F. M., y Sánchez-Santamaría, J. (2024). ¿Qué opinan las personas jóvenes sobre la violencia en la pareja adolescente? Un estudio cuantitativo desde un enfoque transcultural. *Pedagogía Social*, 45, 45-62. doi:10.7179/PSRI\_2024.45.03
- López-Sáez, M. Á., García-Dauder, D. y Montero, I. (2020). Intersections Around Ambivalent Sexism: Internalized Homonegativity, Resistance to Heteronormativity and Other Correlates. *Frontiers in Psychology*, 11, 608793 doi:10.3389/fpsyg.2020.608793
- Luzón, J. M., Ramos, E., Recio, P. y de La Peña, E. M. (2011). *Proyecto Detecta Andalucía: factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Magidson, M. (2020). Youth male identities in a correctional setting. *Journal of Gender Studies*, 29(2), 202-213. doi:10.1080/09589236.2019.1677457
- Malonda, E., Llorca, A., Tur-Porcar, A., Samper, P., y Mestre, M. V. (2018). Sexism and aggression in adolescence-how do they relate to perceived academic achievement? *Sustainability*, 10(9), 3017. doi:10.3390/su10093017
- Marcos-Marcos, J., Nardini, K., Briones-Vozmediano, E. y Vives-Cases, C. (2023). Listening to stakeholders in the prevention of gender-based violence among young people in Spain: a qualitative study from the positivMas project. *BMC Women's Health*, 23(1). doi:10.1186/s12905-023-02545-3
- Martín Cabrera, E., Torbay Betancor, Á. y Alonso Sánchez, J. A. (2024). Mitos del amor romántico y sexismo ambivalente en adolescentes. *Pedagogía Social*, 45, 137-148. doi:10.7179/PSRI\_2024.45.07
- MenEngage (2015). *Men, Masculinities, and Changing Power: A Discussion Paper on Engaging Men in Gender Equality from Beijing 1995 to 2015*. UN Woman. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/Men-Masculinities-and-Changing-Power-MenEngage-2014.pdf>
- Miller, E., Jones, K. A., Culyba, A. J., Paglisotti, T., Dwarakanath, N., Massof, M., Feinstein, Z., Ports, K. A., Espelage, D., Pulerwitz, J., Garg, A., Kato-Wallace, J. y Abebe, K. Z. (2020). Effect of a Community-Based Gender Norms Program on Sexual Violence Perpetration by Adolescent Boys and Young Men: A Cluster Randomized Clinical Trial. *JAMA Network Open*, 3(12). doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.28499
- Ministerio de Igualdad (2019). Macroencuesta de Violencia contra la mujer de 2019 [2019 Violence Against Women Macro-Survey]. [https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta\\_2019\\_estudio\\_investigacion.pdf](https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/pdf/Macroencuesta_2019_estudio_investigacion.pdf).
- Monreal-Gimeno, M. C., Povedano-Díaz, A. y Martínez-Ferrer, B. (2014). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 105-114.
- Navarro-Pérez, J. J., Carbonell, Á. y Oliver, A. (2019). The effectiveness of a psycho-educational app to reduce sexist attitudes in adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 9-16 doi:10.1016/j.psicod.2018.07.002
- Opsal, T., Aguilar, J., y Briggs, S. (2019). The promises and pitfalls of engaging male juvenile offenders in gender violence prevention and bystander education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(21-22), 4384-4403. doi:10.1177/0886260516675466
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, Mc., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., La Parra-Casado, D. y Vives-Cases, C. (2023). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 24(2), 468-486. doi:10.1177/15248380211030242
- Powell-Williams, T., Foley, A. y Davies, K. (2020). "So I Won't Go to Jail": Year Two of a PROMUNDO-Adapted Program to Eradicate Gender-Based Violence. *Masculinities and Social Change*, 9(1), 85-105 doi:10.17583/MCS.2020.4599
- Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., y Buela-Casal, G. (2018). Sexism in adolescent relationships: A systematic review. *Psychosocial Intervention*, 27(3), 123-132. doi:10.5093/pi2018a19
- Renner, L. M y Whitney, S. D. (2012). Risk factors for unidirectional and bidirectional intimate partner violence among young adults. *Child Abuse & Neglect*, 36, 40-52. doi:10.1016/j.chiabu.2011.07.007
- Renzetti, C. M., Lynch, K. R., y DeWall, C. N. (2018). Ambivalent sexism, alcohol use, and intimate partner violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(2), 183-210. doi:10.1177/088626051560441
- Recio, P., Cuadrado, I., Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528 <https://www.psicothema.com/pi?pii=3394>
- Reyes, H. L., Foshee, V. A., Niolon, P. H., Reidy, D. E., y Hall, J. E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: Normative beliefs as moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 350-360. doi:10.1007/s10964-015-0278-0
- Ríos-González, O., Torres, A., Aiello, E., Coelho, B., Legorburo-Torres, G. y Munte-Pascual, A. (2024). Not all men: the debates in social networks on masculinities and consent. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1). doi:10.1057/s41599-023-02569-y
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán Segura, M., y Martínez Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. doi:10.21134/haaj.v18i1.329

- Ruiz S., Negro I., Rui A., García-Moreno C., Herrero O., Yela M. y Pérez M. (2010) *Programa de Intervención para Agresores (PRIA)*. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior, Gobierno de España. <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/instituciones-penitenciarias/Violencia-de-genero-Programa-de-Intervencion-para-Agresores-PRIA-NIPO-126-10-079-4.pdf>
- Samaniego, E. y Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 28, 349-366.
- Santa Catalina, M. J. (2021). La violencia de género entre adolescentes: Ley 1/ 2004, de 28 de diciembre. Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal de los menores, y ley 4/2015, de 27 de abril del estatuto de víctima del delito. *Revista del Centro de Estudios Jurídicos y de Postgrado CEJUP*, (2) 204-211.
- Sanz-Barbero, B., Ayala, A., Ieracitano, F., Rodríguez-Blázquez, C., Bowes, N., De Claire, K., Mocanu, V., Anton-Paduranu, D. T., Sánchez-Sandegundo, M., Albadalejo-Blázquez, N., Antunes das Neves, A. S., da Dilva Queirós, A. S., Kankowiak, B., Waszynka, K. y Vives-Cases, C. (2022). Effect of the Lights4Violence intervention on the sexism of adolescents in European countries. *BMC public health*, 22(1), 1-12. doi:10.1186/s12889-022-12925-3
- Shade, K., Kools, S., Pinderhughes, H., y Weiss, S. J. (2013). Adolescent fathers in the justice system: Hoping for a boy and making him a man. *Qualitative Health Research*, 23(4), 435-449. doi:10.1177/1049732312470520
- Sirvent Garcia del Valle, E. (2020). Acceptability of Sexual Violence Against Women in Spain: Demographic, Behavioral, and Attitudinal Correlates. *Violence Against Women*, 26(10), 1080-1100. doi:10.1177/1077801219854536
- Tereškinas, A. (2016). Family in the narratives of good life: Performing masculinities in the lithuanian correctional facilities. *Journal of Comparative Family Studies*, 47(1), 45-63. doi:10.3138/jcfs.47.1.45
- UN Women (2022) *Progress on the Sustainable Development Goals the Gender Snapshot 2022*. United Nations. [https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-09/Progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2022-en\\_o.pdf](https://www.unwomen.org/sites/default/files/2022-09/Progress-on-the-sustainable-development-goals-the-gender-snapshot-2022-en_o.pdf)
- Verbeek, M., Weeland, J., Luijk, M., y van de Bongardt, D. (2023). Sexual and Dating Violence Prevention Programs for Male Youth: A Systematic Review of Program Characteristics, Intended Psychosexual Outcomes, and Effectiveness. *Archives of Sexual Behavior*. doi:10.1007/s10508-023-02596-5
- World Health Organization (2018). *Violence against women, 2018 estimates: global and regional and national estimates of the prevalence of intimate partner violence against women and global and regional estimates of the prevalence of non-partner sexual violence against women*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240026681>

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Roncero, D., Fernández-Moreno, A. y Benedicto, C. (2025). Efectividad de un programa de intervención para la reducción del sexismo hostil y benévolo en adolescentes infractores varones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 189-207. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.11

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**David Roncero.** Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria. M-515, km 1, 800, 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid. E-mail: david.roncero@ufv.es

**Álvaro Fernández-Moreno.** Facultad de Educación y Psicología. Universidad Francisco de Vitoria. M-515, km 1, 800, 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid. E-mail: alvaro.fernandezmor@ufv.es

**Carlos Benedicto Duque.** Asociación GINSO. Calle de Joaquín María López, 41duplicado, 28015 Madrid. E-mail: carlosbenedicto@ginso.org

## PERFIL ACADÉMICO

### DAVID RONCERO

<https://orcid.org/0000-0002-4141-1418>

Profesor Ayudante Doctor en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Licenciado en Psicología, Master en Psicología Clínica y de la Salud y Doctor en Psicología Clínica, Forense y de la Salud. Miembro del grupo de investigación EDIPS (Evaluación, Diseño e Intervención Psicosocial).

### ÁLVARO FERNÁNDEZ-MORENO

<https://orcid.org/0000-0003-0582-0801>

Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria (UFV). Vicedecano de Formación Integral. Licenciado en Psicología, Master en Psicología Clínica, Legal y Forense y Doctor en Psicología Clínica, Forense y de la Salud. Investigador Principal del grupo de investigación EDIPS (Evaluación, Diseño e Intervención Psicosocial).

### CARLOS BENEDICTO DUQUE

<https://orcid.org/0000-0003-0443-1345>

Director del área de Proyectos, Estudios e Innovación y Coordinador Técnico de Centros en la Asociación para la Gestión de la Integración Social (GINSO). Profesor en el Grado de Criminología en la Universidad Europea de Madrid. Licenciado en Psicología, Master en Psicopatología Criminal y Forense. Master en Psicología Clínica y de la Salud. Doctor en Psicología Clínica Forense y de la Salud.



**Redes sociales y vínculos: revisión sistemática (PRISMA)  
sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes**  
**Social networks and linkages: a systematic literature review (PRISMA)  
on the impact of social capital in youth communities**  
**Redes sociais e laços: revisão sistemática da literatura (PRISMA) sobre o impacto  
do capital social nas comunidades juvenis**

Laia ALGUACIL MIR  <https://orcid.org/0009-0006-5562-5093>

Paloma VALDIVIA VIZARRETA  <https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>

Universitat Autònoma de Barcelona

Fecha de recepción: 01.III.2024

Fecha de revisión: 04.V.2024

Fecha de aceptación: 04.XI.2024

CONTACTO CON LOS AUTORES

**Paloma Valdivia Vizarreta:** Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 171. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: [paloma.valdivia@uab.cat](mailto:paloma.valdivia@uab.cat)

<b>PALABRAS CLAVE:</b> Capital social; jóvenes; redes sociales; comunidades virtuales; vínculos.	<b>RESUMEN:</b> En la sociedad digital actual, las redes sociales han adquirido una gran importancia en la vida de los jóvenes, quienes las utilizan como espacios virtuales para establecer y mantener relaciones sociales. El objetivo de esta revisión sistemática de la literatura es analizar el potencial del uso de las redes sociales para contribuir al desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes. Siguiendo las indicaciones de la declaración PRISMA 2020, se identificaron y seleccionaron 18 estudios relevantes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los resultados indican que las redes sociales juegan un papel significativo en el desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes. Estas plataformas brindan oportunidades para la interacción social, la construcción de la identidad y la participación comunitaria, fortaleciendo así las conexiones sociales, fortaleciendo el sentido de pertenencia de los jóvenes y empoderándolos.
<b>KEYWORDS:</b> Social capital; youth; social networks; online communities; linkages.	<b>ABSTRACT:</b> In today's digital society, social networks have acquired great importance in the lives of young people, who use them as virtual spaces to establish and maintain social relationships. The aim of this systematic literature review is to analyze the potential of use of social networks to contribute to the development of social capital in virtual communities of young people. Following the indications of the PRISMA 2020 statement, 18 relevant studies that met the established inclusion and exclusion criteria were identified and selected. The

	results indicate that social networks play a significant role in the development of social capital in virtual youth communities. These platforms provide opportunities for social interaction, identity building and community participation, thus strengthening social connections, strengthening young people's sense of belonging and empowering them.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Capital social; juventude; redes sociais; comunidades online; ligações.	<b>RESUMO:</b> Na sociedade digital atual, as redes sociais adquiriram uma grande importância na vida dos jovens, que as utilizam como virtuais para estabelecer e manter relações sociais. O objetivo desta revisão sistemática da literatura é analisar o potencial da utilização das redes sociais para contribuir para o desenvolvimento do capital social em comunidades virtuais de jovens. Seguindo as indicações da declaração PRISMA 2020, foram identificados e selecionados 18 estudos relevantes que cumpriam os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Os resultados indicam que as redes sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento do capital social nas comunidades virtuais juvenis. Estas plataformas proporcionam oportunidades de interação social, construção de identidade e participação comunitária, fortalecendo assim as ligações sociais, fortalecendo o sentimento de pertença dos jovens e capacitando-os.

## 1. Introducción

En la actualidad, el 84 % de las personas de entre 18 y 29 años utiliza al menos una red social (Wong, 2023). Estas plataformas de redes sociales (RS) han creado un espacio virtual en el que las personas pueden conectar con otras independientemente de la distancia geográfica y las barreras culturales. La transición de una fase estática de los años 90 hacia plataformas interactivas y redes sociales en los años 2000, nos ha llevado a un cambio hacia plataformas colaborativas en los años 2020, donde estas redes sociales involucran activamente a los usuarios en la creación y difusión de contenidos en línea. Esto ha tenido un impacto significativo en las comunidades de jóvenes, los principales impulsores y usuarios de estas redes (Vromen *et al.*, 2015, citado en Bano *et al.* 2019).

A pesar de ser un concepto muy extendido, no existe una definición única o comúnmente aceptada de las redes sociales. En un principio, Kaplan y Haenlein (2010), citados en Tulibaleka y Katunze (2023), definieron las redes sociales como “un grupo de aplicaciones basadas en Internet que se fundamentan en las bases ideológicas y tecnológicas de la Web 2.0, y que permiten crear y compartir contenidos generados por los usuarios” (p. 2). Asimismo, para Way y Malvini Redden (2017), citados en Brough *et al.* (2020), las redes sociales son entornos significativos donde los jóvenes forman identidades, crean y mantienen relaciones; espacios donde los jóvenes entienden sus identidades cultivadas y experiencias en estas redes sociales, que tienen lugar en diferentes comunidades virtuales. Estas interacciones varían según el entorno en el que tienen lugar e influyen en las dinámicas que se generan y en cómo se construye el capital social. Para Matenda *et al.* (2020), la capacidad interactiva de las redes sociales permite a los

jóvenes colaborar, coordinarse y generar capital social (CS) en comunidades virtuales, del mismo modo que la interrelación o convivencia con grupos presenciales o la ausencia de éstos, todas estas acciones influyen en la forma en que se desarrollan estas relaciones en el entorno virtual. Además, hay que tener en cuenta que una plataforma de redes sociales también tiene limitaciones en función de su diseño y estructura. De esta forma, las relaciones sociales que se producen se ajustan a la “arquitectura” de la RS, aunque el uso que se les da depende de los miembros que componen la comunidad (Ramos-Mancilla y Flores-Fuentes, 2023).

El uso generalizado de las redes sociales en gran parte del mundo ha influido en el compromiso de los jóvenes con su participación cívica, en el sentido más amplio del concepto. Las redes sociales se han convertido en una de las principales fuentes de información y comunicación (entendida en un sentido bidireccional, ya no sólo unidireccional de los medios hacia los usuarios) para la población en general, y especialmente para las personas jóvenes (Newman *et al.*, 2019). Actualmente sabemos que las redes sociales promueven un mayor compromiso entre la juventud porque forman comunidades virtuales. Sin embargo, no está claro qué ocurre y qué condiciones lo promueven. Esta es una pregunta relevante, ya que la participación comunitaria es lo que permite a las personas jóvenes contribuir significativamente al desarrollo de las sociedades actuales (Matenda *et al.*, 2020), así como la identificación de los grupos participantes. En consecuencia, es evidente el interés de muchos países por incluir en sus agendas de juventud políticas dirigidas a incrementar la participación comunitaria de los jóvenes a través del capital social y el empoderamiento juvenil. Un ejemplo relevante sería el proyecto “Integración de

jóvenes adultos con menos oportunidades en organizaciones y reforzar su empoderamiento” (Valdivia *et al.*, 2022).

Actualmente, no es posible responder a esta pregunta ignorando las comunidades virtuales que se forman en RS. Las comunidades virtuales se definen como “la organización de usuarios de Internet que comparten intereses, gustos, preferencias y puntos de vista similares, que se reúnen en el espacio virtual para compartir información, trabajar o comunicarse con sus pares” (Loaiza-Ruiz, 2018, p. 223, en Mancilla y Flores-Fuentes, 2023, p. 3), influenciadas también por el grado de formalidad y las expectativas compartidas de las personas que forman estas comunidades. Aunque el componente digital es lo que caracteriza a estas comunidades, sus miembros también pueden formar una comunidad fuera del plano virtual. Por ejemplo, un grupo de clase de un instituto de enseñanza secundaria puede tener su comunidad virtual en una RS.

Como se ha presentado anteriormente, existen pruebas en la literatura científica de que las interacciones entre las personas jóvenes en estas comunidades virtuales contribuyen al desarrollo del CS. Según Bourdieu (1985), citado en Matenda *et al.* (2020), el capital social se refiere a cómo las conexiones sociales de una persona pueden ser utilizadas para acceder a recursos importantes para su bienestar. Para Martínez y Úcar (2022), se genera a partir de la estructura de relaciones sociales que existen en una comunidad y la conexión de los individuos que la integran. Martínez y Úcar (*op. cit.*), haciendo referencia a Putnam (1993), Durnston (1999) y Atria *et al.* (2003), destacan el carácter colectivo del CS como cualidad de grupos, comunidades e instituciones. Asimismo, defienden que el CS no es sólo un recurso de individuos y comunidades, sino que es una capacidad colectiva y comunitaria. De este modo, las comunidades pueden incrementarlo y desarrollarlo. Existen cinco factores clave en la CV de las comunidades: (1) confianza, (2) normas, (3) relaciones, (4) valores y (5) participación, voluntariedad y acceso a la información (Martínez y Úcar, *op. cit.*).

Las redes sociales formales e informales son componentes esenciales del CS de los jóvenes, entre otras cosas por los vínculos que establecen con otros miembros de la comunidad. Según Woolcock y Narayan (2000), existen diferentes tipos de relaciones en función de su naturaleza: *bonding*, *bridging* y *linking*. En primer lugar, las relaciones *bonding* son socialmente cercanas y se generan a partir de puntos de acuerdo heredados o creados como resultado de un contacto personal frecuente. Por otro lado,

las relaciones *bridging* se caracterizan por ser horizontales y semicerradas. Se trata de vínculos moderadamente estrechos basados en puntos de acuerdo adquiridos. Este tipo de relaciones pueden convertirse en relaciones de vinculación. Por último, las relaciones de *linking* se caracterizan por ser asimétricas y mayoritariamente verticales, ya que se dan entre individuos con diferentes espacios de poder. Todos estos tipos de vínculos son esenciales para el desarrollo del CS de los jóvenes de hoy.

En general, existe evidencia de que las RS se han convertido en una poderosa fuente de desarrollo de CS, ya que han facilitado la movilización de recursos y el mantenimiento y creación de relaciones. Sin embargo, se necesita más investigación para entender cómo ocurre este desarrollo del CS en las RS. Por este motivo, se plantea la pregunta de investigación de esta revisión sistemática de la literatura: ¿cómo pueden contribuir las redes sociales al desarrollo del CS en las comunidades virtuales de jóvenes? Para dar una respuesta más concreta, se han planteado tres subpreguntas de investigación: ¿Cómo contribuyen las redes sociales al desarrollo del capital social en las comunidades de jóvenes? ¿Qué tipos de capital social se han generado a partir del uso de las redes sociales en las comunidades virtuales de jóvenes? ¿Cuáles son las funcionalidades de las plataformas de redes sociales que facilitan el desarrollo del capital social?

Al comprender mejor cómo las redes sociales pueden promover el desarrollo del CS entre jóvenes, se pueden diseñar intervenciones y políticas más eficaces para aprovechar el potencial de estas plataformas en beneficio de las comunidades juveniles. Además, se espera que esta investigación suscite una reflexión sobre los efectos e implicaciones más amplios de las redes sociales en la sociedad actual, y sobre cómo podemos fomentar un uso responsable y constructivo de estas herramientas digitales.

## 2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar el potencial del uso de las redes sociales para contribuir al desarrollo del capital social en comunidades virtuales de jóvenes. Asimismo, se han concretado tres objetivos específicos:

- Describir las características generales de las experiencias de desarrollo de capital social a través de redes sociales en comunidades virtuales de jóvenes.
- Identificar cómo se desarrolla el capital social como resultado del uso de redes

sociales en comunidades virtuales de jóvenes.

- Analizar las funcionalidades de las plataformas de redes sociales que promueven el desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes.

### 3. Metodología

Para responder a las preguntas y alcanzar los objetivos de la investigación se ha realizado una revisión sistemática de la literatura, ya que esta metodología permite responder a las preguntas planteadas utilizando un método riguroso. Guirao Goris (2015) define una revisión sistemática como un resumen de la evidencia sobre un tema determinado, que se obtiene a través de un riguroso proceso de búsqueda y análisis para minimizar los sesgos. En concreto, se trata de una revisión sistemática exploratoria, en el sentido de que busca analizar y sintetizar el conocimiento existente en la literatura científica (Codina, 2021).

Siguiendo este tipo de metodología, se trata de identificar, evaluar y sintetizar los estudios existentes para responder a una pregunta concreta y extraer conclusiones a partir de los datos ya recogidos. Para garantizar la transparencia y veracidad de los resultados, se han seguido durante todo el proceso las indicaciones de la declaración PRISMA 2020 (Page *et al.*, 2021). Se ha utilizado como referencia el marco SALSA para garantizar el rigor de la investigación, organizándola en 4 fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis.

En primer lugar, se realizó la búsqueda sistemática (Figura 1). Teniendo en cuenta la pregunta de investigación, se trabajó con tres temas principales: (1) jóvenes, (2) redes sociales y (3) capital social. La expresión final de la búsqueda dio como resultado: “youth” AND “social media” AND (“social capital” OR “bonding” OR “linking”), que se aplicó en los campos de título, resumen y palabras clave. La búsqueda se realizó en inglés para cubrir la literatura internacional. Se utilizaron tres motores de búsqueda (Scopus, Web of Science y ERIC) por su relevancia para la investigación en ciencias sociales y de la educación. Estas bases de datos se seleccionaron por su rigor y amplitud de cobertura:

1. **Scopus**, una de las mayores bases de datos multidisciplinares, ofrece acceso global a estudios revisados por pares, incluidas las ciencias sociales y la tecnología, esenciales para el análisis de las redes sociales y el capital social.
2. **Web of Science** es reconocida por su alta calidad y cobertura en las ciencias sociales,

lo que permite encontrar estudios clave que influyen en el campo.

3. **ERIC** fue elegido por su enfoque en la investigación educativa, proporcionando acceso a estudios específicos sobre la juventud, las redes sociales y el desarrollo del capital social en contextos educativos.

La combinación de estas bases de datos garantiza una cobertura completa y adecuada para los objetivos de esta revisión exploratoria. Tras revisar los resultados, no fue necesario ajustar las palabras clave.

Cabe destacar que se realizó una búsqueda sobre el colectivo juvenil en general, sin especificar ningún elemento de su contexto, ya que el objetivo era obtener una visión general de todos los ámbitos en los que todo tipo de jóvenes utilizan las RS para formar comunidades que contribuyan al desarrollo de CS. Sin embargo, desde una etapa temprana de la búsqueda se identificó que la mayoría de los resultados se referían a grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad. Esto puede deberse a que el concepto de CS ha estado tradicionalmente ligado a estudios de desarrollo comunitario, que suelen realizarse en este tipo de comunidades. Asimismo, también cabe señalar que la selección de los tres motores de búsqueda genera un sesgo en los resultados que, en cierta medida, es intencionado. Se trata de bases de datos que contienen principalmente publicaciones de revistas anglosajonas y, aunque en ellas pueden publicar autores de otros países, es cierto que los datos pueden estar sesgados geográficamente. Sin embargo, esto es apropiado para el propósito de esta revisión, ya que es necesario estudiar contextos en los que los jóvenes utilizan las RS regularmente. No obstante, reconocemos que ésta no es la realidad de todos los jóvenes en todos los países.

Inicialmente, se obtuvieron  $n=149$  resultados (Web of Science  $n=78$ , Scopus  $n=64$  y ERIC  $n=7$ ). A continuación, se evaluaron los resultados según los criterios de inclusión:

- Últimos 5 años (2019-2023)
- texto en Inglés / Español / Catalán
- acceso disponible con los permisos de la universidad
- tipo de texto: artículo
- campo de conocimiento: ciencias sociales

La aplicación de criterios redujo los resultados a  $n=47$  (Web of Science  $n=15$ , Scopus  $n=31$  y ERIC  $n=1$ ). Tras eliminar los duplicados, quedaron  $n=36$ . Se revisaron los títulos y resúmenes, y se aplicaron los siguientes criterios de exclusión, que eliminaron  $n=18$  documentos:

- no se mencionan las redes sociales
- no se menciona el concepto de comunidad
- no se hace hincapié en el desarrollo del capital social y las conexiones en la comunidad

Este proceso redujo la muestra a n=18 documentos para esta revisión sistemática.

## Búsqueda inicial

"youth" AND "social media" AND ("social capital" OR "bonding" OR "linking")  
• en título, resumen y palabras clave

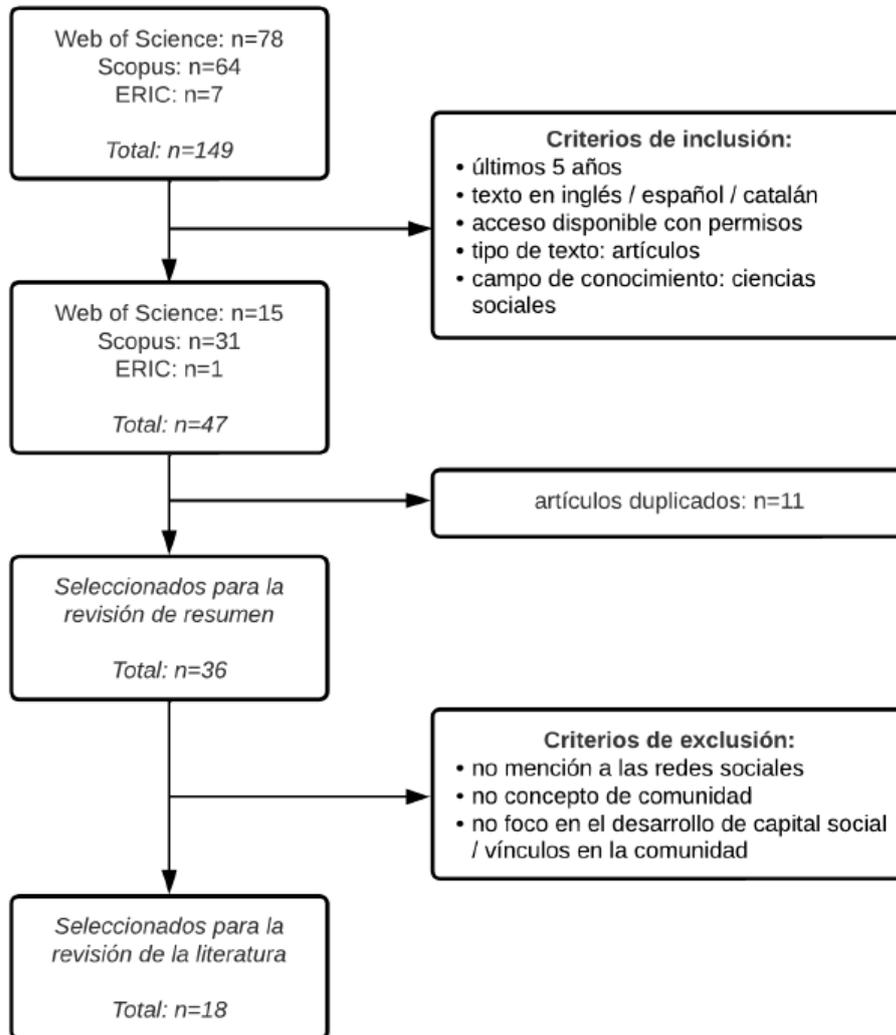


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión sistemática. Fuente: elaboración propia.

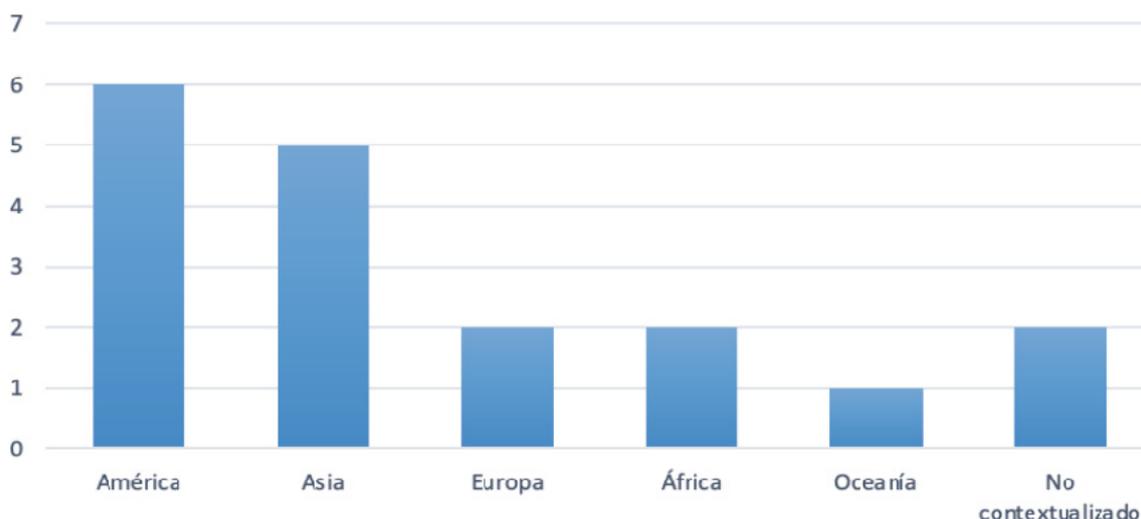
Los documentos resultantes se resumen en la Tabla 1:

Tabla 1. Resumen de los documentos seleccionados para la revisión		
Referencia	Contexto	Método
Kornbluh (2019)	Estados Unidos	Método mixto secuencial: - Encuesta - Análisis de redes sociales (3 momentos) - Entrevistas semi-estructuradas

Referencia	Contexto	Método
Matenda <i>et al.</i> (2020)	Sudáfrica	Método mixto secuencial: - Cuestionario cuantitativo - Grupos de discusión
Brough <i>et al.</i> (2020)	Estados Unidos	Estudio cualitativo: entrevistas
Yuen y Tang (2021)	Hong Kong	Método mixto: - Datos cuantitativos públicos de Instagram - Entrevistas semi-estructuradas
Bano <i>et al.</i> (2019)	Pakistán	Estudio cuantitativo: cuestionario
Kasperski y Blau (2023)	Israel	Estudio cualitativo: teoría fundamentada - Entrevistas semi-estructuradas - Observación de las interacciones estudiante-docente online
Brown <i>et al.</i> (2022)	Estados Unidos	Estudio cualitativo: entrevistas
Tisdall y Cuevas-Parra (2022)	No contextualizado	Artículo teórico de tipo ensayo, referencia literatura existente
Junus <i>et al.</i> (2023)	Hong Kong	Estudio cuantitativo: cuestionario tomado en 2 olas
Nursey-Bray <i>et al.</i> (2022)	Australia	Método mixto: - Análisis documental - Entrevistas semi-estructuradas - Cuestionario
Dredge y Schreurs (2020)	Bélgica	Revisión sistemática de la literatura
Walby y Gumieny (2020)	Canadá	Estudio cualitativo: análisis documental (contenido de cuentas de Twitter)
Tulibaleka y Katunze (2023)	Uganda	Estudio cualitativo: - Entrevistas semi-estructuradas - Grupos de discusión
Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023)	México	Estudio cualitativo: - Observación participante - Observación de las comunidades en digitales
Theben <i>et al.</i> (2021)	España	Estudio cualitativo: revisión de la literatura y análisis de un inventario de buenas prácticas en países europeos. Para recoger información de las buenas prácticas: - Análisis documental - Cuestionario cualitativo - Entrevistas
Chan <i>et al.</i> (2021)	China, Taiwán y Hong Kong	Estudio cuantitativo: cuestionario
Newman (2019)	No contextualizado	Artículo teórico de tipo ensayo, referencia literatura existente
Gureeva <i>et al.</i> (2022)	Estados Unidos	Método mixto: - Encuesta - Análisis de redes sociales - Entrevistas semi-estructuradas

La Figura 2 muestra un gráfico que resume la distribución gráfica de los documentos revisados por continentes. Los más frecuentes son América (n=6) y Asia (n=5). Los artículos clasificados como

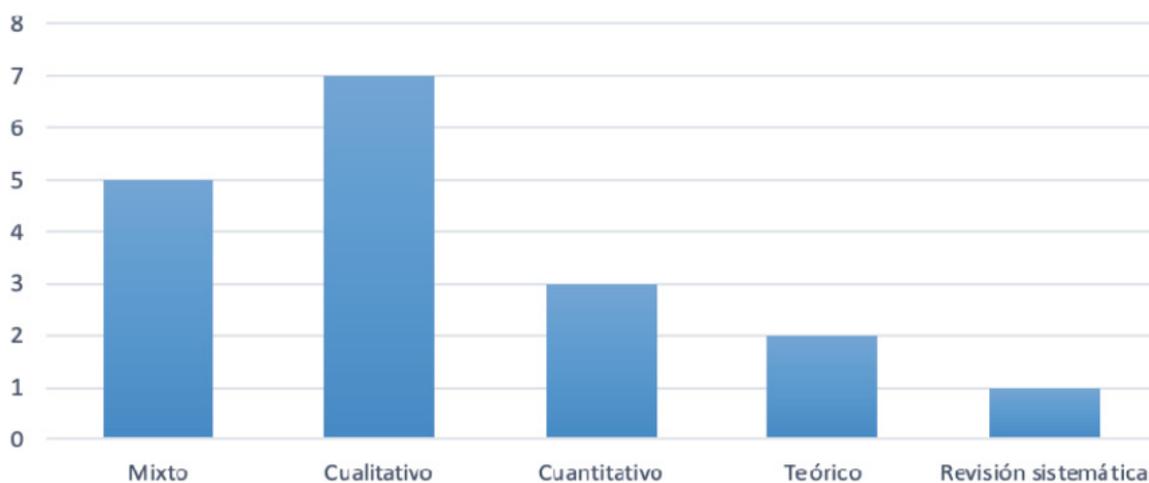
«no contextualizados» son aquellos artículos teóricos que, por tanto, no relatan experiencias concretas en un contexto específico.



**Figura 2. Distribución geográfica de los estudios revisados. Fuente: elaboración propia.**

La figura 3 muestra un gráfico que resume los tipos de estudios revisados según su diseño

metodológico. Los más frecuentes son cualitativos (n=7) y mixtos (n=5).



**Figura 3. Tipo de estudio revisado según la metodología. Fuente: elaboración propia.**

Tras el proceso de evaluación, se analizaron los documentos para extraer los datos pertinentes. Para ello, se leyeron los documentos y se analizó su contenido mediante una ficha de análisis, elaborada de acuerdo con las subpreguntas de la investigación y los objetivos de esta revisión sistemática. Posteriormente, el equipo procedió a la fase de síntesis del contenido analizado. Se utilizó una tabla para organizar estos resultados y proceder a su discusión, que se presenta en la sección siguiente.

#### 4. Resultados

Con el fin de responder al objetivo y a la pregunta de esta investigación (¿cómo pueden contribuir

las redes sociales al desarrollo del capital social en las comunidades de jóvenes?), los resultados se presentan en base a las preguntas de investigación:

- ¿Cómo contribuyen las redes sociales al desarrollo del capital social en las comunidades de jóvenes?
- ¿Qué tipos de capital social se han generado a partir del uso de las redes sociales en las comunidades virtuales de jóvenes? ¿Cuáles son las funcionalidades de las plataformas de redes sociales que facilitan el desarrollo del capital social?

#### 4.1. ¿Cómo contribuyen las redes sociales al desarrollo del capital social en las comunidades de jóvenes?

De los documentos revisados, en primer lugar se han identificado las características generales de las experiencias que relatan. Esto ha sido posible para 15 documentos, ya que se han excluido la revisión sistemática y los dos artículos teóricos, al no informar de resultados sobre una experiencia concreta que se pueda describir. Las experiencias relatadas son de naturaleza variada. Con el fin de proporcionar una visión general de estas experiencias, se han categorizado en la Tabla 2 utilizando las siguientes variables de estudio:

- **Ámbito.** Se refiere al ámbito social y de estudio donde se ha desarrollado la experiencia. Esta variable es crucial porque permite entender en qué contextos específicos (como educación, comunidad, activismo, bienestar, entre otros) se generan las interacciones que potencialmente desarrollan el capital social. Diferentes entornos presentan diferentes dinámicas y necesidades en cuanto al uso de las redes sociales. Las experiencias analizadas abarcan una amplia variedad de entornos, reflejando la diversidad de contextos en los que se generan interacciones que contribuyen al desarrollo del capital social juvenil. Predominan los estudios en ámbitos de desarrollo comunitario (Matenda *et al.*, 2020; Ramos Mancilla y Flores-Fuentes, 2023) y activismo social (Yuen y Tang, 2021; Chan *et al.*, 2021), mientras que otras experiencias se centran en el bienestar psicológico (Bano *et al.*, 2019; Junus *et al.*, 2023), la educación (Kornbluh, 2019; Kaspersky y Blau, 2023) y el voluntariado comunitario (Nursey-Bray *et al.*, 2022). Esto sugiere que las redes sociales tienen el potencial de contribuir al capital social juvenil en contextos muy diversos, facilitando tanto el empoderamiento comunitario como el apoyo psicológico y el acceso a oportunidades educativas (Soler *et al.* 2017).
- **Coexistencia de grupo presencial.** En el caso de que la comunidad virtual sea la digitalización de un grupo que anteriormente sólo existía en persona, se ha categorizado como “sí”; si el grupo sólo existe en el plano virtual, se ha categorizado como “no”. La existencia previa de un grupo presencial puede influir en la calidad e intensidad de las relaciones sociales dentro de la comunidad virtual, afectando a la formación de capital social. En algunos casos, las comunidades virtuales son una continuación de grupos presenciales preexistentes, como los grupos de clase en experiencias educativas (Kornbluh, 2019; Kaspersky y Blau, 2023), o los grupos comunitarios (Ramos Mancilla y Flores-Fuentes, 2023). En estos casos, la existencia de una comunidad presencial previa parece favorecer una mayor cohesión social en el entorno digital. Sin embargo, en la mayoría de los estudios, las comunidades juveniles eran exclusivamente virtuales, lo que podría sugerir que las redes sociales también son capaces de facilitar la creación de nuevas formas de capital social, sin necesidad de una relación presencial previa.
- **Colectivo participante.** Se refiere al tipo de jóvenes que han participado en la experiencia, centrándose en qué los une como comunidad. Identificar el tipo de jóvenes que han participado (por ejemplo, estudiantes de secundaria, universitarios, jóvenes vulnerables) es fundamental, ya que las características demográficas y sociales de los participantes pueden influir en cómo se forman y fortalecen las redes de capital social. Este análisis permite determinar si a determinados grupos les resulta más fácil que a otros generar capital social a través de las redes sociales. La mayoría de los estudios se centran en estudiantes de secundaria y universitarios (Kornbluh, 2019; Matenda *et al.*, 2020; Brough *et al.*, 2020), mientras que algunos estudios incluyen grupos específicos como los jóvenes vulnerables (Brough *et al.*, 2020). La diversidad en los grupos participantes indica que las redes sociales no solo son útiles para generar capital social en comunidades homogéneas o con un perfil muy concreto, sino que están presentes en contextos muy dispares.
- **Formalidad de la red.** Se refiere al grado de formalidad de la experiencia, siendo formales las intervenciones socioeducativas que implican la creación de una comunidad virtual en RS con una finalidad concreta por parte del adulto responsable de la intervención. Por otro lado, las experiencias informales son aquellas en las que las comunidades virtuales se han formado de forma totalmente natural. Las semiformales son aquellas en las que la iniciativa de crear la comunidad virtual ha sido de los propios jóvenes, por lo que se formaliza y se utiliza, pero sin una finalidad concreta por parte

del adulto. Los resultados muestran cómo las RS pueden utilizarse en ambos tipos de contextos; sin embargo, destaca su uso informal. De hecho, en la mayoría de las experiencias, las RS surgen de manera informal, sin un propósito estructurado, lo que refleja su potencial para facilitar interacciones espontáneas entre los jóvenes, que contribuyen al desarrollo del capital social.

- **Dinamización adulta.** Esta variable se refiere a la presencia de adultos que facilitan o guían la comunidad virtual. La participación de un adulto facilitador puede ser crucial en comunidades formales o semiformales, donde se busca un desarrollo específico del capital social. Los adultos pueden desempeñar un papel clave en la moderación, el establecimiento de objetivos y la resolución de conflictos dentro de la comunidad. Es el caso de la relación profesorado-alumnado en el estudio de Kaspersky y Blau (2023) o en intervenciones socioeducativas en entidades del tercer sector (Theben *et al.*, 2021). Sin embargo, en muchas experiencias informales no se observó la participación de adultos, lo que

sugiere que los jóvenes también pueden gestionar sus propias comunidades de forma autónoma en entornos virtuales.

- **Formación asociada.** Esta variable considera si se ofrece algún tipo de formación complementaria a los participantes para facilitar el desarrollo del capital social en las comunidades virtuales que se llevan a cabo a nivel formal o semiformal. Algunas experiencias formales incluyen formación complementaria para los participantes, como habilidades de liderazgo (Kornbluh, 2019) o competencias digitales (Theben *et al.*, 2021). La formación puede proporcionar a los jóvenes las herramientas necesarias para interactuar más eficazmente en la comunidad virtual, aumentando así la probabilidad de generar capital social. Sin embargo, la mayoría de las experiencias, al ser informales, no incluyen formación específica. Esto puede reflejar una planificación menos estructurada en este tipo de redes, aunque no es determinante para el desarrollo o no de capital social en las comunidades virtuales de jóvenes.

**Tabla 2. Resumen descriptivo de experiencias en el desarrollo del capital social a través de las redes sociales**

Experiencia	Ámbito	Colectivo participante	Coexistencia de grupo presencial	Formalidad de la red	Dinamización adulta	Formación asociada
Kornbluh (2019)	Desarrollo sociopolítico y participación para la mejora de la comunidad	Estudiantes de secundaria	Sí (grupo clase)	Formal (parte de un proyecto de la escuela integrado en horas lectivas)	No consta	Sí (habilidades de liderazgo)
Matenda <i>et al.</i> (2020)	Desarrollo comunitario	Estudiantes de secundaria y universitarios	Algunos, pero no necesariamente	Informal	No	No
Brough <i>et al.</i> (2020)	Desarrollo de comunidades en situación de vulnerabilidad / minorías	Estudiantes de grado pertenecientes a minorías	No	Informal	No	No
Yuen y Tang (2021)	Activismo social juvenil	Estudiantes universitarios	No	Informal	No	No
Bano <i>et al.</i> (2019)	Bienestar psicológico	Estudiantes universitarios	No	Informal	No	No
Kasperski y Blau (2023)	Relaciones entre docente y alumnado	Estudiantes de secundaria	Sí (grupo clase)	Semi-formal (iniciativa propia del alumnado)	Sí (docentes)	No
Brown <i>et al.</i> (2022)	Acceso a estudios postobligatorios	Estudiantes de secundaria	No	Informal	No	No

Tisdall y Cuevas-Parra (2022)	Activismo social juvenil	<i>No aplica porque es un artículo teórico</i>				
Junus et al. (2023)	Bienestar psicológico	Jóvenes con historial de trastorno psicológico	No	Informal	No	No
Nursey-Bray et al. (2022)	Voluntariado en la comunidad	Jóvenes miembros de la comunidad	No	Informal	Sí (organización que lidera el voluntariado)	No
Dredge y Schreurs (2020)	Uso cotidiano de las RRSS en jóvenes	<i>No aplica porque es una revisión sistemática</i>				
Walby y Gumieny (2020)	Desarrollo comunitario iniciativa de la policía local	Jóvenes miembros de la comunidad	No	Informal	No	No
Tulibaleka y Katunze (2023)	Transición de jóvenes de las áreas rurales a las áreas urbanas	Jóvenes de áreas rurales	No	Informal	No	No
Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023)	Aprendizaje informal para el desarrollo comunitario	Jóvenes de comunidades indígenas	Sí (propia comunidad)	Formal (intervención de las investigadoras)	1 grupo sí; 1 grupo no	1 grupo sí; 1 grupo no
Theben et al. (2021)	Intervenciones socioeducativas en entidades del tercer sector	Jóvenes asociados a estas entidades	Sí (grupo asignado en la entidad)	Formal (intervenciones socioeducativas de la entidad)	Sí (educadores)	Sí (competencia digital)
Chan et al. (2021)	Activismo social juvenil	Estudiantes universitarios	No	Informal	No	No
Newman (2019)	Intervenciones socioeducativas en entidades del tercer sector	<i>No aplica porque es un artículo teórico</i>				
Gureeva et al. (2022)	Activismo social juvenil	No se especifica	No	Informal	No	No

Como se observa en la Tabla 2, los **ámbitos** de experiencias son diversos. Esto se explica por la versatilidad de uso de las RS, así como por la diversidad de espacios y situaciones en las que se puede evidenciar el desarrollo de CS, tanto por parte de los individuos como de las comunidades. Sin embargo, a pesar de la variedad, se identifican ciertas coincidencias. Algunas experiencias se refieren al desarrollo comunitario en general (Kornbluh, 2019; Brough et al., 2020; Walby y Gumieny, 2020; Ramos Mancilla y Flores-Fuentes, 2023), al activismo social juvenil (Yuen y Tang, 2021; Tisdall y Cuevas-Parra, 2022; Chan et al., 2021; Gureeva et al., 2022), a las etapas de transición que

caracterizan la etapa vital de los jóvenes donde deben tomar muchas decisiones (Brown et al., 2022; Tulibaleka y Katunze, 2023) y a los vínculos entre los miembros de la comunidad (Kasperski y Blau, 2023; Nursey-Bray et al., 2022), entre otros.

En cuanto al **colectivo participante**, 8 de los 18 estudios se refieren a estudiantes de secundaria o universitarios. Esto puede explicarse por la accesibilidad de los investigadores a la muestra. Sin embargo, el elemento común entre todos los grupos es que no se trata de jóvenes que forman parte de comunidades físicas, pero sí virtuales.

Por otro lado, para la categoría **coexistencia de grupo presencial, formalidad de la red,**

**dinamización adulta y formación asociada**, se han calculado las frecuencias de cada subcategoría y los porcentajes correspondientes en la Tabla 3. Lo más frecuente es que no exista un grupo presencial equivalente a la comunidad virtual;

que sean experiencias informales; que no estén dinamizadas; y que no tengan formación asociada. Los detalles de la Tabla 2 ayudan a entender la asociación entre estas opciones.

**Tabla 3. Cálculo de frecuencias de las categorías descriptivas de experiencias**

Coexistencia de grupo presencial	Sí	4	27%
	No	11	73%
Formalidad de la red	Formal	3	20%
	Semi-formal	1	7%
	Informal	11	73%
Dinamización adulta	Sí	3	20%
	No	11	73%
	No consta	1	7%
Formación asociada	Sí	3	20%
	No	12	80%

Los resultados son los siguientes:

- **Coexistencia de grupo presencial:** La mayoría de las comunidades virtuales (73%) no cuentan con un grupo presencial previo, lo que indica que estas redes suelen formarse directamente en el entorno digital, sin depender de interacciones presenciales previas.
- **Formalidad de la red:** El 73% de las comunidades analizadas son informales, se forman espontáneamente sin una estructura predefinida. Este predominio de la informalidad sugiere que los jóvenes tienden a organizarse en espacios digitales con flexibilidad y autonomía.
- **Dinamización adulta:** En el 73% de las experiencias, las comunidades funcionaron sin intervención adulta, lo que demuestra que los jóvenes gestionan sus interacciones en línea de forma autónoma. Sólo en el 20% de los casos hubo facilitación adulta.
- **Formación asociada:** El 80% de las experiencias no incluían formación complementaria, lo que sugiere que el capital social en estas comunidades se desarrolla de forma intuitiva o a través de la experiencia directa, sin depender de intervenciones educativas formales.

#### 4.2. ¿Qué tipos de capital social se han generado a partir del uso de las redes sociales en las comunidades virtuales de jóvenes? ¿Cuáles son las funcionalidades de las plataformas de

#### *redes sociales que facilitan el desarrollo del capital social?*

Como se desprende de la pregunta anterior, los documentos revisados presentan diversas experiencias de uso de las RS en comunidades virtuales de jóvenes. Sin embargo, todos los trabajos tienen un elemento común: los resultados reportan evidencias del desarrollo de SC cuando hay participación e involucramiento en estas redes. Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023) son los únicos autores que, en una de las dos comunidades virtuales de su intervención socioeducativa, no reportan desarrollo de CS. Los autores lo explican debido a las funcionalidades de la plataforma elegida (Google+, tema que se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente apartado), así como a la falta de utilidad percibida del uso de esta RS para formar una comunidad por parte de los jóvenes.

En el resto de los casos, los jóvenes participan activamente en comunidades virtuales con un propósito claro, estrechamente relacionado con el ámbito de experiencia. Por ejemplo, en la experiencia de Tulibaleka y Katunze (2023) los jóvenes de zonas rurales utilizan las RS para recibir apoyo en el proceso de transición a la gran ciudad y cubrir todas las necesidades que surgen. En la experiencia de Kornbluh (2019), los jóvenes utilizan las RS para dar a conocer su proyecto de mejora comunitaria a otros institutos, así como para estar informados de sus proyectos y establecer alianzas con jóvenes del territorio a los

que no conocen por asistir a institutos diferentes. De esta manera, se observa que el sentido de la red es un elemento común para la participación de los jóvenes y para el desarrollo de CS. El grado de formalidad de la red, la coexistencia de grupos presenciales, la dinamización adulta o la formación asociada no parecen ser elementos determinantes.

#### 4.2.1. Types of generated social capital

Teniendo en cuenta la diversidad de experiencias, se ha utilizado la clasificación de Woolcock y Narayan (2000) de tipos *bonding*, *bridging* y *linking* para informar sobre la evolución del CS, ya que es una clasificación ampliamente utilizada y aceptada en el campo de los estudios sobre el capital social.

##### Vínculos de bonding

Los lazos de vinculación se refieren a relaciones socialmente cercanas que se generan a partir de puntos de coincidencia heredados o creados como resultado de un contacto personal frecuente. Las redes sociales (SN, por sus siglas en inglés) permiten el desarrollo de estos lazos, ya que **refuerzan las relaciones ya existentes**, especialmente en contextos de convivencia grupal presencial. Por ejemplo, Kasperski y Blau (2023) explican que la creación de un grupo de Facebook con todos los miembros de una clase permitió mejorar la calidad de las relaciones e incrementar el sentimiento de confianza y pertenencia al grupo. Esto fue posible porque la red social les permitió conocer dimensiones más personales de la vida de sus compañeros y profesores, lo que facilitó descubrir intereses comunes, sensibilidades compartidas, una mayor comprensión, entre otros aspectos. Esto también ocurre con otras plataformas como WhatsApp, en la que Bano *et al.* (2019) identificaron una asociación positiva significativa entre su uso y la generación de lazos de vinculación en el capital social.

De manera similar, Matenda *et al.* (2020) destacaron la utilidad de las redes sociales para fomentar la cohesión y el contacto con pares de confianza cuando se requiere apoyo durante la etapa universitaria, gracias a la comunicación iterativa, la confianza y la intimidad que estas plataformas ofrecen. Junus *et al.* (2023) identifica resultados similares en el apoyo entre pares para la salud mental. Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023) informan que jóvenes indígenas que formaban parte de una comunidad virtual en Facebook fortalecieron las relaciones que

ya tenían y desarrollaron aún más la identidad comunitaria al compartir publicaciones relacionadas con la memoria, actividades cotidianas, fiestas y celebraciones, paisajes (del territorio) y reivindicaciones (también vinculadas al territorio). Por último, en relación con el activismo, Yuen y Tang (2021) explican que las redes sociales permitieron que jóvenes que se conocían, pero no tenían una relación cercana crearan lazos colegiados y comunidades intercolegiadas que facilitaron la movilización estudiantil durante las protestas.

En algunos de estos casos, se hace explícito que las redes sociales han dado lugar a la formación de lazos de vinculación porque permiten **prolongar las relaciones existentes en el espacio-tiempo**. Por ejemplo, en el caso de Kasperski y Blau (2023) y Matenda *et al.* (2020), se informa que los jóvenes utilizaron las redes sociales para seguir brindando apoyo fuera del aula. En el caso de Tulibaleka y Katunze (2023), se destaca que los jóvenes de áreas rurales usaron las redes sociales para mantenerse en contacto con sus familias tras migrar a la ciudad.

En este caso, las redes sociales sirvieron para fortalecer relaciones ya existentes. Aunque con menor frecuencia, también se ha identificado evidencia de que las redes sociales pueden generar nuevos lazos de vinculación que inicialmente comienzan como lazos de puente. Es decir, las redes sociales **pueden aumentar el número de vínculos cercanos**. Esto es especialmente relevante para algunas minorías que logran conexiones profundas con personas con quienes se identifican. En este sentido, Brough *et al.* (2020) señalan que las redes sociales permiten la formación de comunidades y redes basadas en la identidad. Por ejemplo, un joven relata haber usado el *hashtag* #blackLBGTQ para encontrar amistades similares a él, mientras que otra persona menciona haber conectado con mujeres latinas locales y apoyado mutuamente sus negocios a través de cuentas dedicadas en Instagram. Este fenómeno también resulta relevante para personas que llegan nuevas a instituciones como la universidad (Matenda *et al.*, 2020), para personas tímidas o con dificultades para establecer nuevas relaciones presenciales dentro de un grupo (Kasperski y Blau, 2023), o para fortalecer lazos cercanos entre jóvenes en entidades del tercer sector (Newman, 2019).

##### Vínculos de bridging

Los vínculos *bridging* se refieren a relaciones sociales horizontales y semicerradas, vínculos medianamente estrechos basados en puntos

de coincidencia adquiridos. Este tipo de vínculo es el más frecuente que generan las RS, ya que permiten a los jóvenes conectar con usuarios u otras realidades pero con ciertos puntos de coincidencia, y que no necesariamente se desarrollarán en relaciones estrechas como las *bonding*. Aunque las relaciones de vinculación son más frecuentes en las comunidades virtuales con su equivalente en grupo presencial, las relaciones *bridging* son más frecuentes cuando no existe un grupo presencial.

El uso de RS también **permite a los jóvenes obtener referencias que facilitan la inclusión y los empoderan**. Por ejemplo, en la experiencia relatada por Matenda *et al.* (2020), la mayoría de los participantes utilizan las RS para acceder a oportunidades de financiación en estudios, voluntariado y trabajo, ya que los agentes clave las comparten en sus perfiles. Esto es especialmente importante en su caso porque la población procede de una zona en situación de pobreza, por lo que la posibilidad de acceder a oportunidades de financiación es importante. En el estudio de Brown *et al.* (2022), jóvenes que serán estudiantes de primera generación, mientras exploraban sus opciones de educación postobligatoria, su participación en línea les permitió reconocer nuevas y diversas fuentes de información y apoyo social durante la transición. En este caso, los referentes eran otros estudiantes de su instituto unos años mayores que ellos que acababan de entrar en la universidad y se seguían mutuamente en Instagram. Vieron fotos de la vida universitaria en sus perfiles y pudieron resolver sus dudas, lo que les ayudó a desmitificar la experiencia universitaria y deconstruir las narrativas institucionales, viendo realidades diferentes y viéndose capaces de ir a la universidad aunque sus padres no lo hicieran. Los referentes también fueron clave para los jóvenes rurales que se trasladaron a la ciudad, que vieron otros referentes a través de las historias en las RS de personas con el mismo negocio, que les apoyaron emocionalmente en momentos complicados y de quienes aprendieron a afrontar sus retos (Tulibaleka y Katunze, 2023).

En términos generales, la mayoría de las experiencias reportan que **las RS generan lazos que permiten crear vínculos para participar en la comunidad**, ya sea una comunidad local o exclusivamente virtual (Dredge y Schreurs, 2020). Este es un punto especialmente clave en el campo del voluntariado (Nursey-Bray *et al.*, 2022; Newman, 2019). Las antiguas organizaciones de voluntariado se convirtieron en organizaciones puente que promueven vínculos de *bridging* entre los miembros de la comunidad y los jóvenes. Proporcionan un espacio para la coproducción

de conocimiento, la construcción de confianza, la creación de sentido común, el aprendizaje, la colaboración vertical y horizontal y la resolución de conflictos, promoviendo oportunidades de aprendizaje social como procesos iterativos de reflexión sobre la comunidad. Del mismo modo, en el caso de Walby y Gumienny (2020), la policía local establece relaciones con la comunidad para generar un sentimiento de confianza y respeto, ya sea creando su propio contenido o interactuando con otras organizaciones comunitarias en Twitter, como centros juveniles y escuelas. Los resultados informan de un impacto significativo en la vida de los jóvenes y en su participación en la comunidad. La creación de vínculos para la participación también es importante en el activismo (Chan *et al.*, 2021). Por último, cabe señalar que en el caso de que exista un grupo presencial o una comunidad local en general, los vínculos de enlace generados en las SN se trasladan al cara a cara (Llena-Berñe *et al.*, 2023).

### Vínculos de linking

Los lazos de *linking* se refieren a relaciones sociales asimétricas y mayoritariamente verticales entre individuos con diferentes espacios de poder. En este sentido, las RS permiten que se den relaciones verticales que existen entre algunos agentes de la comunidad local/grupo presencial y los jóvenes. Es el caso de la policía local en la experiencia de Walby y Gumienny (2020), que las utilizan para ser más accesibles a la comunidad, para que ésta se informe y participe. En la experiencia de Kasperski y Blau (2023), el carácter informal de la comunicación y el acceso a la dimensión más personal que académica que se produce en las redes sociales estrecha las relaciones entre profesores y alumnos. En consecuencia, aumenta la confianza mutua.

En el caso de comunidades que solo existen virtualmente, *las RS ayudan a establecer relaciones verticales que serían inaccesibles en un contexto exclusivamente presencial*. Por ejemplo, ayudan a conseguir empleo, a conectar con contactos profesionales o a acceder a mentores profesionales (Brough *et al.*, 2020), así como a conectar con agentes clave en posición de poder con capacidad para ofrecer apoyo financiero y acceder a esferas de toma de decisiones, especialmente relevantes en el ámbito del activismo (Yuen y Tang, 2021). Brown *et al.* (2022) también reportan resultados clave para los jóvenes de minorías que quieren acceder a estudios postobligatorios como estudiantes de primera generación. Una de sus participantes explica que compartió su carta de aceptación

en la universidad en Twitter y otras personas jóvenes le aconsejaron que etiquetara a la institución. Miembros del personal se pusieron en contacto con ella y la ayudaron en el proceso de matriculación, e incluso el rector de la universidad le envió un mensaje directo a través de Twitter. Esta interacción probablemente no se habría producido sin la RS, o al menos no de esta forma de comunicación informal o en un espacio de relativa horizontalidad.

#### **4.2.2. Evidencias de desarrollo de capital social**

El análisis de la literatura revisada indica que el uso de las redes sociales en las comunidades virtuales de jóvenes ha demostrado ser un factor significativo en el desarrollo del capital social. Este desarrollo se observa principalmente cuando los jóvenes participan activamente en estas comunidades con objetivos claros y compartidos.

Por ejemplo, en el estudio de Kornbluh (2019), los jóvenes utilizan las redes sociales no solo para promover sus proyectos de mejora comunitaria, sino también para conectar con otros institutos, compartir experiencias y establecer colaboraciones. Esta actividad no solo facilita la expansión de sus redes personales, sino que también refuerza su implicación en la comunidad, proporcionando una clara evidencia del desarrollo de capital social a través de estas interacciones.

Otro caso relevante es el de Tulibaleka y Katunze (2023), que documentan cómo los jóvenes que emigran del campo a la ciudad utilizan las redes sociales para recibir apoyo en su adaptación al nuevo entorno urbano. A través de estas plataformas, los jóvenes obtienen información clave y mantienen el contacto con sus comunidades de origen, mostrando cómo el capital social puede desarrollarse y mantenerse en contextos de cambio significativo.

En un contexto diferente, Brough *et al.* (2020) examinan cómo las redes sociales facilitan la creación de comunidades virtuales basadas en la identidad entre los jóvenes pertenecientes a minorías. Estas plataformas permiten a los jóvenes conectar con otros que comparten experiencias y retos similares, proporcionando un espacio para el apoyo mutuo y el empoderamiento que contribuye al desarrollo del capital social en un entorno virtual.

Por el contrario, Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023) presentan un ejemplo en el que el desarrollo del capital social fue limitado. En su estudio sobre el uso de la plataforma Google+ en una comunidad virtual, los autores no observaron

un aumento significativo del capital social entre los jóvenes. Atribuyen esta falta de desarrollo a las limitadas funcionalidades de la plataforma y a la escasa utilidad percibida entre los participantes. Este caso pone de relieve la importancia de elegir la plataforma adecuada para facilitar el desarrollo del capital social.

El análisis también evidenció contrastes y excepciones, por ejemplo, el estudio de Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023) proporciona un ejemplo crucial de cómo las plataformas que no se perciben como útiles o que no se adaptan bien a las necesidades de los usuarios pueden limitar el desarrollo de capital social. La falta de interacción y participación en su estudio sugiere que, aunque las redes sociales tienen el potencial de generar capital social, este desarrollo no es automático y depende de varios factores, entre ellos la usabilidad y relevancia de la plataforma.

Por otro lado, en la mayoría de los estudios revisados, se observa que cuando los jóvenes utilizan plataformas que consideran intuitivas y valiosas, el desarrollo de capital social es un resultado común. Esto pone de relieve la importancia de adaptar las plataformas y las experiencias digitales a las expectativas y los hábitos de los jóvenes para maximizar su impacto en el capital social.

#### **4.2.3. Funcionalidades de las plataformas de redes sociales que facilitan el desarrollo de capital social**

Las funcionalidades de las plataformas de redes sociales, desde la creación de grupos hasta la personalización de la privacidad y la organización de eventos, son fundamentales para facilitar el desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes. La elección de la plataforma y la adecuación de sus características a las necesidades de los usuarios son esenciales para maximizar este impacto positivo. A continuación, se especifican cada una de ellas:

##### **Creación y gestión de grupos**

La capacidad de formar y gestionar grupos es fundamental para reunir a personas con intereses comunes en un espacio específico. Facebook es un ejemplo destacado, donde los grupos permiten a los usuarios compartir contenidos y mantener debates, mejorando la cohesión y el sentimiento de pertenencia (Kasperski y Blau, 2023). WhatsApp también facilita la creación de grupos, donde la comunicación continua refuerza el Cs entre los miembros (Bano *et al.*, 2019).

### Compartir contenido audiovisual

La posibilidad de compartir fotos, vídeos y enlaces en plataformas como Instagram y YouTube enriquece la interacción, ayudando a los jóvenes a expresar su identidad y a conectar con otras personas que comparten intereses similares. Brough *et al.* (2020) muestran cómo estas interacciones visuales en Instagram refuerzan el CS al permitir la creación de narrativas compartidas.

### Comunicación síncrona y asíncrona

Las funcionalidades de mensajería instantánea y comentarios permiten a los jóvenes comunicarse de forma flexible y continua. Herramientas como los mensajes directos en Instagram y los debates en Facebook facilitan el desarrollo de relaciones personales y la interacción en torno a temas relevantes (Matenda *et al.*, 2020; Gureeva *et al.*, 2022).

### Personalización y control de la privacidad

La posibilidad de personalizar la experiencia y controlar la privacidad es crucial para que los jóvenes se sientan cómodos compartiendo y participando en comunidades virtuales. Facebook ofrece opciones avanzadas de privacidad, esenciales para fomentar la participación y el desarrollo de CS, mientras que plataformas menos intuitivas como Google+ han mostrado limitaciones en este sentido (Ramos Mancilla y Flores-Fuentes, 2023).

### Herramientas para la movilización y organización

Las redes sociales facilitan la organización de eventos y la movilización en torno a causas comunes, como es el caso de los eventos en Facebook y el uso de hashtags en Twitter e Instagram. Estas herramientas permiten a los jóvenes coordinar acciones colectivas y reforzar su CS mediante la participación en movimientos sociales (Chan *et al.*, 2021; Yuen y Tang, 2021).

## 5. Discusión

Los resultados de esta revisión sistemática muestran que las redes sociales desempeñan un papel significativo en el desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes, aunque la magnitud y la naturaleza de esta contribución dependen de diversos factores contextuales y tecnológicos. Los estudios revisados sugieren

que, en la mayoría de los casos, las RS facilitan la creación y el fortalecimiento de los vínculos sociales, permitiendo a los jóvenes generar y mantener relaciones significativas, tanto a nivel cercano (*bonding ties*) como en conexiones más amplias, pero menos intensas (*bridging ties*).

Sin embargo, estas conclusiones también plantean varias cuestiones importantes. Por ejemplo, es necesario explorar si el capital social desarrollado en estas comunidades virtuales se mantiene a largo plazo o si tiende a disolverse una vez que cambian las circunstancias. Además, es necesario investigar cómo varía el desarrollo del CS en diferentes contextos culturales y geográficos, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudios se centran en contextos occidentales. También se plantea la cuestión de si la intervención de los adultos, aunque no sea esencial, podría ser beneficiosa en situaciones específicas, como en las comunidades más vulnerables.

### Variabilidad en la naturaleza de las experiencias

Las experiencias de desarrollo de CS a través de las RS varían ampliamente, no sólo en términos de sus objetivos, sino también en términos de los contextos en los que se llevan a cabo y los grupos de jóvenes involucrados. Si bien esta variabilidad refleja la versatilidad inherente a las RS, también sugiere que no todas las plataformas son igualmente efectivas en todos los contextos. Por ejemplo, las experiencias informales y las comunidades que se forman espontáneamente en RS tienden a tener más éxito en la creación de lazos de *bonding* y de *bridging*. Estos resultados indican que los jóvenes tienen una capacidad innata para utilizar eficazmente las RS, incluso en ausencia de facilitadores adultos o de formación específica, aunque estos elementos pueden mejorar los resultados en determinadas circunstancias.

### Tipos de capital social generado

En relación con los tipos de capital social identificados, los lazos de *bonding* son los más reportados, especialmente en las comunidades donde existe una interacción previa cara a cara. Las RS permiten a los jóvenes mantener y reforzar estas relaciones, ampliando su interacción más allá de los límites físicos y temporales. Este hallazgo es coherente con la literatura existente, que señala la capacidad de las RS para facilitar la comunicación continua y el apoyo mutuo entre los miembros de una comunidad existente (Kasperski y Blau, 2023; Matenda *et al.*, 2020).

Por otro lado, los lazos *bridging*, que permiten la creación de conexiones con nuevas personas y la exposición a diferentes perspectivas, también son comunes en las experiencias revisadas. Estos vínculos son especialmente importantes para los jóvenes que participan en comunidades virtuales en las que no existe un grupo presencial equivalente, ya que las RS les permiten acceder a nuevas oportunidades y ampliar su red social más allá de su círculo inmediato (Gureeva *et al.*, 2022; Brough *et al.*, 2020). Por último, los lazos de *linking*, aunque menos frecuentes, también se observan en contextos en los que los jóvenes necesitan interactuar con figuras de autoridad o acceder a recursos que requieren una relación vertical (Walby y Gumieny, 2020; Brown *et al.*, 2022). Estos lazos son cruciales en el contexto de la movilización social y el acceso a oportunidades educativas o profesionales.

### Funcionalidades de las redes sociales

Las funcionalidades específicas de las plataformas de RS desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de CS. La capacidad de crear y gestionar grupos, compartir contenidos multimedia y facilitar la comunicación sincrónica y asincrónica son aspectos clave que determinan la eficacia de una plataforma para promover el CS. Además, la personalización de la experiencia de usuario y las herramientas para la organización y movilización de eventos son esenciales para atraer y mantener la participación de los jóvenes en estas comunidades virtuales (Kasperski y Blau, 2023; Chan *et al.*, 2021).

Sin embargo, los resultados también indican que no todas las plataformas son igual de eficaces. La percepción de utilidad y la facilidad de uso son determinantes para el éxito de una comunidad virtual en el desarrollo de la SC. Por ejemplo, la falta de funcionalidades intuitivas y relevantes en Google+ limitó significativamente el desarrollo de CS en la experiencia reportada por Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023), subrayando la importancia de una buena adaptación tecnológica a las necesidades de los usuarios.

Por último, aunque las RS tienen un gran potencial para contribuir al desarrollo de capital social en las comunidades virtuales de jóvenes, su eficacia depende en gran medida de cómo se utilicen estas plataformas, de las características de las comunidades y de la alineación de las funcionalidades de las RS con las necesidades de los usuarios. Las plataformas que ofrecen mayor flexibilidad, opciones de personalización y funcionalidades alineadas con las necesidades de las comunidades virtuales tienen más

probabilidades de facilitar un desarrollo sólido de CS. Además, aunque las intervenciones y facilitaciones de los adultos no son esenciales, pueden potenciar los efectos en contextos específicos, lo que sugiere que un enfoque híbrido podría ser el más eficaz en determinados escenarios.

Estos hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y prácticas en el uso de las RS para el desarrollo de CS, especialmente en comunidades de jóvenes, destacando la necesidad de un diseño consciente y centrado en el usuario para maximizar el impacto positivo de estas tecnologías. Además, es crucial que la investigación futura aborde cuestiones planteadas, como la sostenibilidad a largo plazo del capital social, las diferencias culturales en el desarrollo de CS y el papel que puede desempeñar la intervención de los adultos en las comunidades más vulnerables.

### 6. Conclusión

Las plataformas de redes sociales ofrecen oportunidades para conectar con amigos, familiares y comunidades. Se han convertido en una parte integral de la vida cotidiana de millones de personas en todo el mundo, de modo que se ha explorado su capacidad para fomentar el desarrollo del capital social. A continuación, se presentan las conclusiones de cómo las interacciones en RS contribuyen al desarrollo del capital social en comunidades virtuales de jóvenes.

*Las plataformas de redes sociales en sí mismas no desarrollan capital social, son las interacciones que se dan en la red.* Una conclusión clave es que las plataformas de redes sociales en sí mismas no son responsables directas del desarrollo de capital social. Estas plataformas actúan como un medio para facilitar las interacciones sociales, pero es la calidad, la cantidad y el “con quien” de estas interacciones lo que realmente genera capital social. Así pues, las RS posibilitan nuevos vínculos (*bridging* y *linking*) y fortalecen los existentes (*bonding*), pero no lo hacen por sí solas; requieren de la agencia de sus usuarios.

*Un elemento clave para el desarrollo de capital social es la motivación, la percepción de necesidad.* Las personas tienden a participar más activamente en estas plataformas cuando sienten que tienen una necesidad de conectarse con otros, ya sea para obtener información, apoyo emocional o satisfacer una necesidad de pertenencia. La motivación para interactuar en las redes sociales es esencial para impulsar la generación de capital social, ya que sin ella las

personas no estarían dispuestas a participar activamente y compartir recursos sociales. Esto explica que, en todos los casos de éxito revisados, los participantes son conscientes del *sentido* de su participación en la comunidad virtual.

*El desarrollo de capital social se da tanto en experiencias formales como informales.* Si bien se puede pensar que las experiencias socioeducativas formales—es decir, las que resultan de una intervención específica mediada por un adulto y habitualmente con objetivos asociados—desarrollan CS por encima de los vínculos que

se generan de manera informal entre jóvenes, los resultados demuestran que no es así. De hecho, los resultados muestran que una intervención socioeducativa en forma de comunidad virtual en RS para jóvenes no es garantía de desarrollo de CS si los jóvenes no perciben el sentido de esta comunidad. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Úcar y Llena (2006), quienes identifican que tanto las acciones comunitarias con objetivos explícitamente dirigidos a generar efectos sociales o comunitarios (formales) y las que no (informales) pueden generar estos efectos.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autor 1, 2
Búsqueda documental	Autor 1
Recogida de datos	Autor 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autor 1, 2
Revisión y aprobación de versiones	Autor 2, 1

## Financiación

La investigación de la que deriva este artículo no contó con fuentes de financiamiento.

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Bano, S., Cisheng, W., Khan, A. N. y Khan, N. A. (2019). WhatsApp use and student's psychological well-being: Role of social capital and social integration. *Children and youth services review*, 103, 200-208. doi:10.1016/j.childyouth.2019.06.002
- Brough, M., Literat, I. y Ikin, A. (2020). "Good social media?": underrepresented youth perspectives on the ethical and equitable design of social media platforms. *Social Media+ Society*, 6(2), 2056305120928488. doi:10.1177/2056305120928488
- Brown, M., Pyle, C. y Ellison, N. B. (2022). "On My Head About It": College Aspirations, Social Media Participation, and Community Cultural Wealth. *Social Media+Society*, 8(2), 20563051221091545. doi:10.1177/20563051221091545
- Codina, L. (2021). *Scoping reviews: características, frameworks principales y uso en trabajos académicos*. (2021, 1 de septiembre). Lluís Codina. <https://www.lluiscodina.com/scoping-reviews-guia/>
- Dredge, R. y Schreurs, L. (2020). Social media use and offline interpersonal outcomes during youth: A systematic literature review. *Mass Communication and Society*, 23(6), 885-911. doi: 10.1080/15205436.2020.1810277
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). doi:10.4321/S1988-348X2015000200002
- Gureeva, A., Anikina, M., Muronets, O., Samorodova, E. y Bakalyuk, P. (2022). Media activity of modern Russian youth in the context of value systems1. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, (1), 25. doi:10.30547/vestnik.journ.5.2021.5173

- Junus, A., Kwan, C., Wong, C., Chen, Z. y Yip, P. S. F. (2023). Shifts in patterns of help-seeking during the COVID-19 pandemic: The case of Hong Kong's younger generation. *Social Science & Medicine*, 318, 115648. doi:10.1016/j.socscimed.2022.115648
- Kasperski, R. y Blau, I. (2023). Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971. doi: 10.1080/10494820.2020.1815220.
- Kornbluh, M. E. (2019). Building bridges: Exploring the communication trends and perceived sociopolitical benefits of adolescents engaging in online social justice efforts. *Youth & Society*, 51(8), 1104-1126. doi:10.1177/0044118X17723656
- Llena, A. y Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10867>
- Llena Berñe, A., Planas-Lladó, A., Vila-Mumbrú, C. y Valdivia-Vizarreta, P. (2023). Factors that enhance and limit youth empowerment, according to social educators. *Qualitative Research Journal*, 23(5), 588-603. doi:10.1108/QRJ-04-2023-0063
- Martínez, L. M. y Úcar, X. (2022). The generation of community social capital in the Poble Sec community plan (Barcelona). *Community Development*, 53(4), 477-498. doi:10.1080/15575330.2021.1987487
- Matenda, S., Naidoo, G. M. y Rugbeer, H. (2020). A study of young people's use of social media for social capital in Mthatha, Eastern Cape. *Communitas*, 25, 1-15. doi:10.18820/24150525/Comm.v25.10
- Newman, M. (2019). Linking 4-H to Linksters. *The Journal of Extension*, 57(3), 21. doi:10.34068/joe.57.03.21
- Nursejy-Bray, M., Masud-All-Kamal, M., Di Giacomo, M. y Millcock, S. (2022). Building community resilience through youth volunteering: towards a new model. *Regional Studies, Regional Science*, 9(1), 242-263. doi:10.1080/21681376.2022.2067004
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, 88, 105906. doi:10.1016/j.ijisu.2021.105906
- Ramos Mancilla, Ó. y Flores-Fuentes, G. (2023). Educación informal y entornos digitales entre jóvenes de comunidades indígenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25. doi:10.24320/redie.2023.25.e05.4298
- Soler Masó, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M. y Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, pp. 19-34. doi:10.7179/PSRI\_2017.30.02
- Theben, A., Juárez, D. A., Lupiáñez-Villanueva, F., Peña-López, I. y Porcu, F. (2021). Participación y ciudadanía activa de los jóvenes a través de Internet y las redes sociales. Un estudio internacional. *BiD: Textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, (46), 3. doi:10.1344/BiD2020.46.01
- Tisdall, E. K. M. y Cuevas-Parra, P. (2022). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 26(5), 792-810. doi:10.1080/13642987.2021.1968377.
- Tulibaleka, P. O. y Katunze, M. (2023). Rural-Urban Youth Migration: the Role of Social Networks and Social Media in Youth Migrants' Transition into Urban Areas as Self-employed Workers in Uganda. In *Urban Forum* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/s12132-023-09494-y.
- Valdivia, P., Úcar, X., y Ciraso Calí, A. (2022). Integrar a jóvenes adultos/as con menos oportunidades en las organizaciones y reforzar su empoderamiento. <https://ddd.uab.cat/record/275804?ln=ca>
- Walby, K. y Gumieny, C. (2020). Public police's philanthropy and Twitter communications in Canada. *Policing: An International Journal*, 43(5), 755-768. doi:10.1177/14614448211015805
- Wong, B. (18 de mayo de 2023). *Top Social Media Statistics And Trends Of 2024*. Forbes Advisor. <https://www.forbes.com/advisor/business/social-media-statistics/#source>
- Woolcock, M. y Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer*, 15(2), 225-249. <https://vttechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/67567/Social-Capital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yuen, S. y Tang, G. (2021). Instagram and social capital: youth activism in a networked movement. *Social Movement Studies*, 1-22. doi:10.1080/14742837.2021.2011189.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Alguacil, L. y Valdivia-Vizarreta, P. (2025). Redes sociales y vínculos: revisión sistemática (PRISMA) sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 209-227. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.xx

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Laia Alguacil Mir.** Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 270. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: Laia.Alguacil@uab.cat

**Paloma Valdivia-Vizarreta.** Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 171. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: paloma.valdivia@uab.cat

## PERFIL ACADÉMICO

### LAIA ALGUACIL MIR

<https://orcid.org/0009-0006-5562-5093>

Graduada en Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria con Mención en Lenguas Extranjeras por la Universitat de Barcelona (2016-2021). Ha realizado el Máster de Investigación en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona (2022-2023) y, en la actualidad, es investigadora predoctoral en el marco de las Ayudas FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Inició el contacto con la investigación mediante contratos de colaboración, en 2017, en el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. En 2021 se vinculó al CRIEDO como técnica de apoyo a la investigación, centro de investigación donde continúa desarrollando su actividad científica.

### PALOMA VALDIVIA-VIZARRETA

<https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>

Profesora lectora Serra Húnter, en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Licenciada en Educación Primaria (Universidad UNIFE-Perú), Magíster en Planificación y Gestión Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Su docencia e investigación se centran en la pedagogía social, el ocio, el uso educativo y social de las TIC y el desarrollo de redes comunitarias, en el contexto de una educación abierta y flexible a lo largo de la vida, universitaria y comunitaria. Forma parte del grupo de investigación SGR IJASC (Infancia y Juventud: Educación social y acción comunitaria). 15 años de experiencias en centros educativos y 9 en proyectos socioeducativos de innovación social digital.



## **Social networks and linkages: a systematic literature review (PRISMA) on the impact of social capital in youth communities**

### **Redes sociales y vínculos: revisión sistemática (PRISMA) sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes**

### **Redes sociais e laços: revisão sistemática da literatura (PRISMA) sobre o impacto do capital social nas comunidades juvenis**

Laia ALGUACIL MIR  <https://orcid.org/0009-0006-5562-5093>

Paloma VALDIVIA VIZARRETA  <https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>

Universitat Autònoma de Barcelona

Received date: 01.III.2024

Reviewed date: 04.V.2024

Accepted date: 04.XI.2024

#### CONTACT WITH THE AUTHORS

**Paloma Valdivia Vizarreta:** Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 171. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: [paloma.valdivia@uab.cat](mailto:paloma.valdivia@uab.cat)

<b>KEYWORDS:</b> Social capital; youth; social networks; online communities; linkages.	<b>ABSTRACT:</b> In today's digital society, social networks have acquired great importance in the lives of young people, who use them as virtual spaces to establish and maintain social relationships. The aim of this systematic literature review is to analyze the potential of use of social networks to contribute to the development of social capital in virtual communities of young people. Following the indications of the PRISMA 2020 statement, 18 relevant studies that met the established inclusion and exclusion criteria were identified and selected. The results indicate that social networks play a significant role in the development of social capital in virtual youth communities. These platforms provide opportunities for social interaction, identity building and community participation, thus strengthening social connections, strengthening young people's sense of belonging and empowering them.
<b>PALABRAS CLAVE:</b> Capital social; jóvenes; redes sociales; comunidades virtuales; vínculos.	<b>RESUMEN:</b> En la sociedad digital actual, las redes sociales han adquirido una gran importancia en la vida de los jóvenes, quienes las utilizan como espacios virtuales para establecer y mantener relaciones sociales. El objetivo de esta revisión sistemática de la literatura es analizar el potencial del uso de las redes sociales para contribuir al desarrollo del capital social en las comunidades virtuales de jóvenes. Siguiendo las indicaciones de la declaración PRISMA 2020, se identificaron y seleccionaron 18 estudios relevantes que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Los resultados indican que las redes sociales juegan un papel significativo en el desarrollo del capital social en las

	comunidades virtuales de jóvenes. Estas plataformas brindan oportunidades para la interacción social, la construcción de la identidad y la participación comunitaria, fortaleciendo así las conexiones sociales, fortaleciendo el sentido de pertenencia de los jóvenes y empoderándolos.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Capital social; juventude; redes sociais; comunidades online; ligações.	<b>RESUMO:</b> Na sociedade digital atual, as redes sociais adquiriram uma grande importância na vida dos jovens, que as utilizam como virtuais para estabelecer e manter relações sociais. O objetivo desta revisão sistemática da literatura é analisar o potencial da utilização das redes sociais para contribuir para o desenvolvimento do capital social em comunidades virtuais de jovens. Seguindo as indicações da declaração PRISMA 2020, foram identificados e selecionados 18 estudos relevantes que cumpriam os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Os resultados indicam que as redes sociais desempenham um papel significativo no desenvolvimento do capital social nas comunidades virtuais juvenis. Estas plataformas proporcionam oportunidades de interação social, construção de identidade e participação comunitária, fortalecendo assim as ligações sociais, fortalecendo o sentimento de pertença dos jovens e capacitando-os.

## 1. Introduction

Currently, 84% of people between the ages of 18 and 29 use at least one social network (Wong, 2023). These social network (SN) platforms have created a virtual space where people can connect with others regardless of geographic distance and cultural barriers. The transition from a static phase of the 1990s, interactive platforms and social networks in the 2000s, led us to a shift to collaborative platforms in the 2020s where these social networks actively engage users in the creation and dissemination of online content. This has had a significant impact on youth communities, the main drivers and users of these networks (Vromen *et al.*, 2015, cited in Bano *et al.* 2019).

Despite being a highly widespread concept, there is no single or commonly accepted definition of social networks. In the beginning, Kaplan & Haenlein (2010), cited in Tulibaleka & Katunze (2023), defined social networks as “a group of Internet-based applications that are based on the ideological and technological foundations of Web 2.0, and that allow the creation and sharing of user-generated content” (p. 2). Likewise, for Way & Malvini Redden (2017), cited in Brough *et al.* (2020), social networks are significant environments where young people form identities, create and maintain relationships; spaces where young people understand their cultivated identities and experiences in these social networks, which take place in different virtual communities. These interactions vary according to the environment in which they take place and influence the dynamics that are generated and how social capital is built. For Matenda *et al.* (2020), the interactive capacity of social networks allows young people to collaborate, coordinate and generate social capital (SC) in virtual communities, in the same way that the interrelation or coexistence with

face-to-face groups or the absence of these, all these actions influence the way in which these relationships develop in the virtual environment. In addition, it should be noted that a social media platform also has limitations depending on its design and structure. In this way, the social relations that occur adjust to the “architecture” of the SN, although the use given to them depends on the members that make up the community (Ramos-Mancilla & Flores-Fuentes, 2023).

The widespread use of social networks in much of the world has influenced the commitment of young people to their civic participation, in the broadest sense of the concept. Social networks have become one of the main sources of information and communication (understood in a bidirectional sense, no longer just unidirectional by the media towards users) for the general population, and especially for young people (Newman *et al.*, 2019). Currently we know that social networks promote greater commitment among young people because they form virtual communities. However, it is not clear what happens and what conditions promote it. This is a relevant question, since community participation is what enables young people to contribute significantly to the development of current societies (Matenda *et al.*, 2020), as well as the identification of the participant groups. Consequently, the interest of many countries in including in their youth agendas policies aimed at increasing the community participation of young people through social capital and youth empowerment is evident. A relevant example would be the “Integration of young adults with fewer opportunities in organizations and reinforce their empowerment” project (Valdivia *et al.*, 2022).

Currently, it is not possible to answer this question ignoring the virtual communities that are formed in SN. Virtual communities are defined

as “the organization of Internet users who share similar interests, tastes, preferences and points of view, who meet in virtual space to share information, work or communicate with their peers” (Loaiza-Ruiz, 2018, p. 223, in Mancilla & Flores-Fuentes, 2023, p. 3), also influenced by the degree of formality and the shared expectations of the people who form these communities. Although the digital component is what characterizes these communities, members can also form a community outside the virtual plane. For example, a class group from a secondary education institute can have its virtual community on a SN.

As presented previously, there is evidence in the scientific literature that interactions between young people in these virtual communities contribute to the development of SC. According to Bourdieu (1985), cited in Matenda *et al.* (2020), social capital refers to how a person’s social connections can be used to access resources that are important to their well-being. For Martínez & Úcar (2022), it is generated from the structure of social relationships that exist in a community and the connection of the individuals that are part of it. Martínez & Úcar (*op.cit.*), referring to Putnam (1993), Durnston (1999) and Atria *et al.* (2003), highlight the collective nature of SC as a quality of groups, communities and institutions. Likewise, they defend that SC is not only a resource of individuals and communities, but that it is a collective and community capacity. In this way, communities can increase and develop it. There are five key factors in the SC of communities: (1) trust, (2) norms, (3) relationships, (4) values and (5) participation, voluntariness and access to information (Martínez & Úcar, *op.cit.*).

Formal and informal social networks are essential components of young people’s SC, among others due to the links they form with other members of the community. According to Woolcock and Narayan (2000), there are different types of relationships depending on their nature: *bonding*, *bridging* and *linking*. Firstly, bonding relationships are socially close and are generated from points of agreement inherited or created as a result of frequent personal contact. On the other hand, bridging relationships are characterized by being horizontal and semi-closed. These are moderately close ties based on acquired points of agreement. These types of relationships can become bonding relationships. Finally, linking relationships are characterized by being asymmetrical and mostly vertical, as they occur between individuals with different spaces of power. All these types of links are essential for the SC development of young people today.

Generally, there is evidence that SNs have become a powerful source of SC development, as they have facilitated the mobilization of resources and the maintenance and creation of relationships. However, more research is required to understand how this development of SC occurs in SN. For this reason, the research question of this systematic review of the literature is posed: how can social networks contribute to the development of SC in virtual communities of young people? To give a more concrete answer, three research sub-questions have been raised: How do social networks contribute to the development of social capital in youth communities? What types of social capital have been generated from the use of social networks in virtual youth communities? What are the functionalities of social network platforms that facilitate the development of social capital?

By better understanding how social media can promote the development of SC among youth, more effective interventions and policies can be designed to harness the potential of these platforms for the benefit of youth communities. Furthermore, it is hoped that this research will prompt reflection on the wider effects and implications of social media in today’s society, and how we can encourage responsible and constructive use of these digital tools.

## 2. Objectives

The general objective of this research is to analyze the potential of using social networks to contribute to the development of social capital in virtual communities of young people. Likewise, three specific objectives have been specified:

- To describe the general characteristics of the experiences of developing social capital through social networks in virtual communities of young people.
- To identify how social capital is developed as a result of the use of social networks in virtual communities of young people.
- To analyze the functionalities of social media platforms that promote the development of social capital in virtual communities of young people.

## 3. Methodology

A systematic literature review has been done to answer the questions and achieve the objectives of the research, since this methodology allows us to answer the questions posed using a rigorous method. Guirao Goris (2015) defines a systematic review as a summary of evidence on a given topic,

which is obtained through a rigorous search and analysis process to minimize biases. Specifically, it is an exploratory systematic review, in that it seeks to analyze and synthesize the existing knowledge in scientific literature (Codina, 2021).

Following this type of methodology, the aim is to identify, evaluate and synthesize existing studies to answer a specific question and draw conclusions from data already collected. In order to guarantee the transparency and veracity of the results, the indications of the PRISMA 2020 declaration have been followed throughout the process (Page *et al.*, 2021). The SALSA framework has been used as a reference to ensure that the research is rigorous, organizing it into 4 phases: search, evaluation, analysis and synthesis.

First of all, the systematic search was conducted (Figure 1). Considering the research question, we worked with three main themes: (1) young people, (2) social networks and (3) social capital. The final search expression resulted in: “youth” AND “social media” AND (“social capital” OR “bonding” OR “linking”), which was applied in the title, summary and keywords fields. The search was conducted in English to cover international literature. Three search engines (Scopus, Web of Science and ERIC) were used because of their relevance to educational and social science research. These databases were selected for their rigor and breadth of coverage:

1. **Scopus**, one of the largest multidisciplinary databases, offers global access to peer-reviewed studies, including social sciences and technology, essential for the analysis of social networks and social capital.
2. **Web of Science** is recognized for its high quality and coverage in the social sciences, which allows tracking citations and key studies that influence the field.
3. **ERIC** was chosen for its focus on educational research, providing access to specific studies on youth, social networks and social capital development in educational contexts.

The combination of these databases ensures comprehensive and adequate coverage for the objectives of this exploratory review. After reviewing the results, it was not necessary to adjust the keywords.

It should be noted that a search was carried out on the youth collective in general, without specifying any element of their context, since the objective was to obtain a general overview of all the areas in which all types of young people use SNs to form communities that contribute to developing SC. However, from an early stage of the search it was identified that the majority of the results referred to groups of young people in vulnerable situations. This may be due to the fact that the concept of SC has traditionally been linked to community development studies, which are usually carried out in this type of communities. Likewise, it is also worth noting that the selection of the three search engines creates a bias in the results that is, to a certain extent, intentional. These are databases that mainly contain publications from Anglo-Saxon journals and, although authors from other countries can publish in these journals, it is true that the data can be geographically biased. However, this is appropriate for the purpose of this review, since it is necessary to study contexts where young people use NS regularly. However, we acknowledge that this is not the reality of all young people in all countries.

Initially, n=149 results were obtained (Web of Science n=78, Scopus n=64 and ERIC n=7). Next, the results were evaluated according to the inclusion criteria:

- last 5 years (2019-2023)
- text in English / Spanish / Catalan
- available access with university permissions
- text type: articles
- field of knowledge: social sciences

The application of criteria reduced the results to n=47 (Web of Science n=15, Scopus n=31 and ERIC n=1). After removing duplicates, n=36 remained. Titles and abstracts were reviewed, and the following exclusion criteria were applied, which eliminated n=18 documents:

- no mention of social networks
- no concept of community
- no focus on developing social capital/connections in the community

This process reduced the sample to n=18 documents for this systematic review.

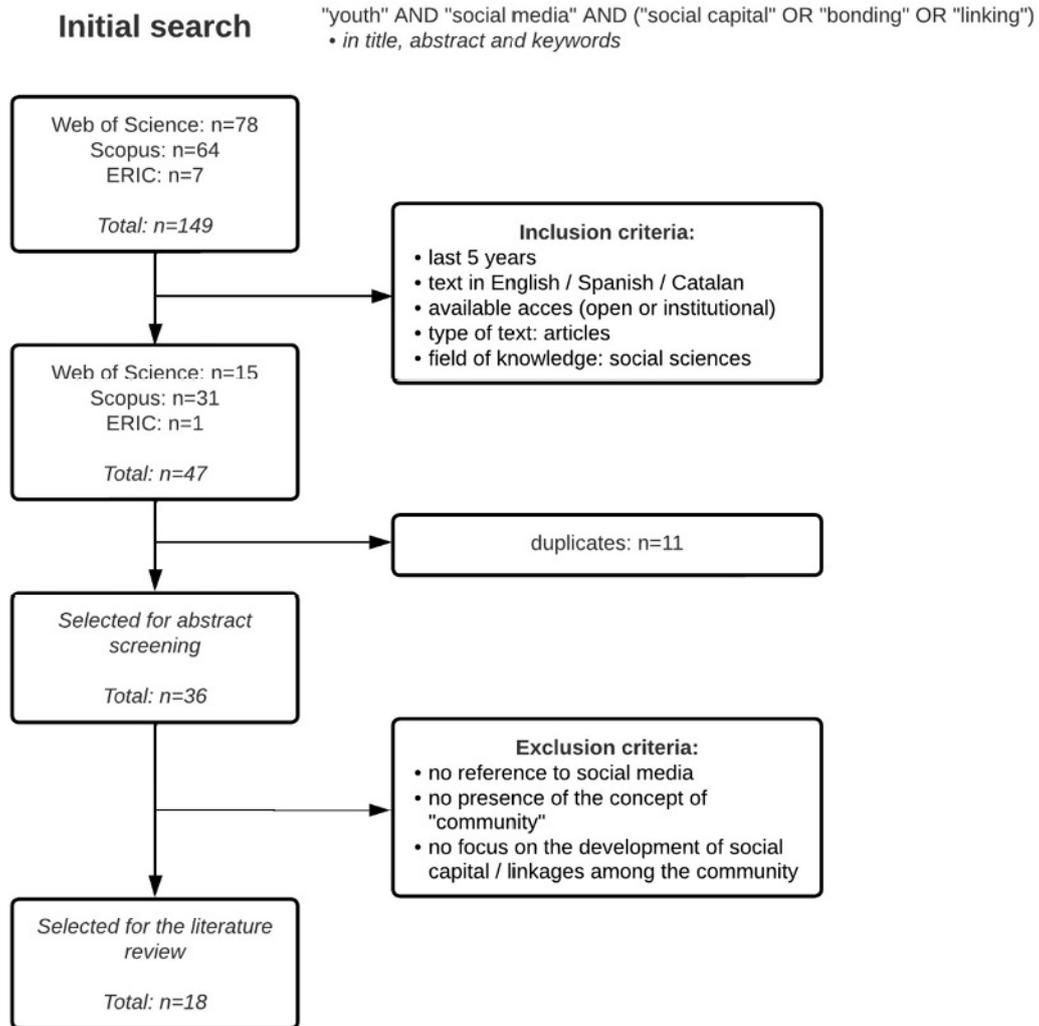


Figure 1. Flowchart of the systematic search process. Source: Own elaboration.

The resulting documents are summarized in Table 1.:

Table 1. Summary of documents selected for the systematic review		
Reference	Context	Method
Kornbluh (2019)	United States	Mixed method sequential: - Questionnaire - Social network design (3 waves) - Semi-structured interviews
Matenda et al. (2020)	South Africa	Mixed method sequential: - Quantitative questionnaire - Focus groups
Brough et al. (2020)	United States	Qualitative study: interviews
Yuen y Tang (2021)	Hong Kong	Mixed method: - Public quantitative data from Instagram - Semi-structured interviews
Bano et al. (2019)	Pakistan	Quantitative study: questionnaire

Reference	Context	Method
Kasperski y Blau (2023)	Israel	Qualitative study: grounded theory - Semi-structured interviews - Observation of online student-teacher interactions
Brown <i>et al.</i> (2022)	United States	Qualitative study: interviews
Tisdall y Cuevas-Parra (2022)	Not specified	Theoretical article (essay), references existing literature
Junus <i>et al.</i> (2023)	Hong Kong	Quantitative study: questionnaire applied in 2 waves
Nursey-Bray <i>et al.</i> (2022)	Australia	Mixed method: - Document analysis - Semi-structured interviews - Questionnaire
Dredge y Schreurs (2020)	Belgium	Systematic literature review
Walby y Gumieny (2020)	Canada	Qualitative study: document analysis (content from Twitter accounts)
Tulibaleka y Katunze (2023)	Uganda	Qualitative study: - Semi-structured interviews - Focus groups
Ramos Mancilla y Flores-Fuentes (2023)	Mexico	Qualitative study: - Participant observation - Observation of communities in digital environments
Theben <i>et al.</i> (2021)	Spain	Qualitative study: literature review and analysis of an inventory of good practices in European countries. To collect information on good practices: - Document analysis - Qualitative questionnaire - Interviews
Chan <i>et al.</i> (2021)	China, Taiwan and Hong Kong	Quantitative study: questionnaire
Newman (2019)	Not specified	Theoretical article (essay), references existing literature
Gureeva <i>et al.</i> (2022)	United States	Mixed method: - Questionnaire - Social network analysis - Semi-structured interviews

Figure 2 shows a graph that summarizes the graphic distribution of the documents reviewed by continents. The most frequent are America (n=6) and Asia (n=5). Articles classified

as “non-contextualized” are those theoretical articles that, therefore, do not report concrete experiences in a specific context.

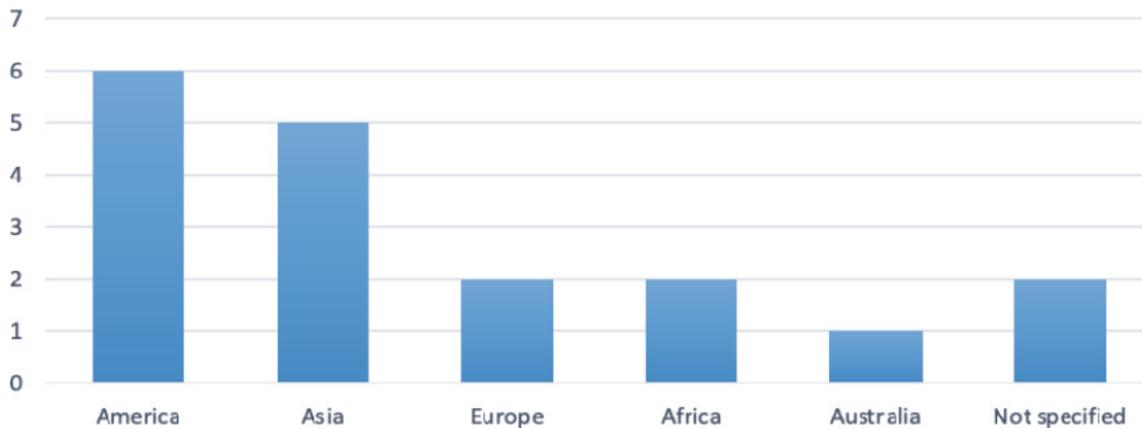


Figure 2. Geographic distribution of the reviewed studies. Source: Own elaboration.

Figure 3 shows a graph that summarizes the types of studies reviewed according to their

methodological design. The most frequent are qualitative (n=7) and mixed (n=5).

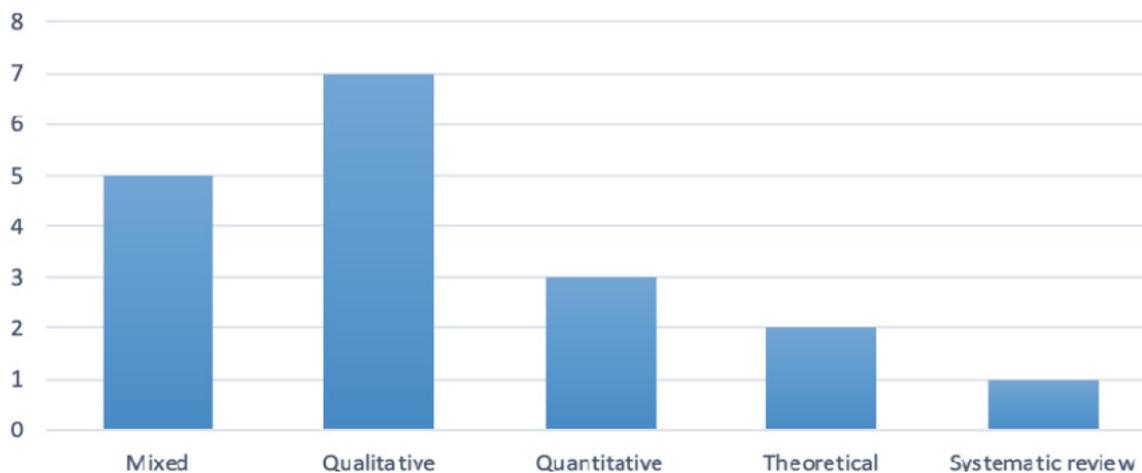


Figure 3. Type of reviewed study according to methodology. Source: Own elaboration.

After the evaluation process, the documents were analyzed to extract relevant data. To this end, the documents were read, and their content was analyzed by means of an analysis sheet, prepared in accordance with the research subquestions and the objectives of this systematic review. Subsequently, the team proceeded to the phase of synthesis of the analyzed content. A table was used to organize these results and proceed to their discussion, which is presented in the following section.

#### 4. Results

In order to answer the objective and question of this research (how can social networks contribute to the development of social capital in youth communities?), the results are presented based on the research questions:

- What are the analyzed experiences of social capital development through social networks like?
- What evidence is there about the development of social capital? What functionalities of social media platforms facilitate the development of social capital?

##### 4.1. How do social networks contribute to the development of social capital in youth communities?

Of the documents reviewed, first the general characteristics of the experiences they report have been identified. This has been possible for 15 documents, since the systematic review and the two theoretical articles have been excluded, since they do not report results on a specific experience that can be described. The experiences reported are varied in their nature. In order to provide an

overview of these experiences, they have been categorized in Table 2 using the following study variables:

- **Ambit.** It refers to the social and study area where the experience has been developed. This variable is crucial because it allows us to understand in which specific contexts (such as education, community, activism, welfare, among others) the interactions that potentially develop social capital are generated. Different environments present different dynamics and needs in terms of the use of social networks. The analyzed experiences cover a wide variety of settings, reflecting the diversity of contexts in which interactions that contribute to the development of youth social capital are generated. Studies in domains of community development (Matenda *et al.*, 2020; Ramos Mancilla & Flores-Fuentes, 2023) and social activism (Yuen & Tang, 2021; Chan *et al.*, 2021) predominate, while other experiences focus on psychological well-being (Bano *et al.*, 2019; Junus *et al.*, 2023), education (Kornbluh, 2019; Kaspersky & Blau, 2023), and community volunteering (Nursey-Bray *et al.*, 2022). This suggests that social networks have the potential to contribute to youth social capital in very diverse contexts, facilitating both community empowerment and psychological support and access to educational opportunities (Soler *et al.* 2017).
- **Participating group.** It refers to the type of young people who have participated in the experience, focusing on what unites them as a community. Identifying the type of youth who have participated (e.g., high school students, university students, vulnerable youth) is critical, as the demographic and social characteristics of the participants can influence how social capital networks are formed and strengthened. This analysis makes it possible to determine whether certain groups have an easier time generating social capital through social networks than others. Most studies focus on high school and college students (Kornbluh, 2019; Matenda *et al.*, 2020; Brough *et al.*, 2020), while some studies include specific groups such as vulnerable youth (Brough *et al.*, 2020). The diversity in the participating groups indicates that social networks are not only useful for generating social capital in homogeneous communities or with a very specific profile, but that they are present in very disparate contexts.
- **Coexistence of an in-person group.** In the event that the virtual community is the digitalization of a group that previously existed only in person, it has been categorized as “yes”; If the group only exists in the virtual plane, it has been categorized as “no”. The prior existence of a face-to-face group may influence the quality and intensity of social relationships within the virtual community, affecting the formation of social capital. In some cases, virtual communities represented a continuation of pre-existing face-to-face groups, such as class groups in educational experiences (Kornbluh, 2019; Kaspersky & Blau, 2023), or community groups (Ramos Mancilla & Flores-Fuentes, 2023). In these cases, the existence of a previous face-to-face community seems to favor greater social cohesion in the digital environment. However, in most of the studies, the youth communities were exclusively virtual, which could suggest that social networks are also capable of facilitating the creation of new forms of social capital, without the need for a prior face-to-face relationship.
- **Network formality.** It refers to the degree of formality of the experience, with socio-educational interventions being formal that involve the creation of a virtual community in NS with a specific purpose by the adult responsible for the intervention. On the other hand, informal experiences are those in which virtual communities have formed in a completely natural way. The semi-formal ones are those in which the initiative to create the virtual community has been that of the young people themselves, so it is formalized and used but without a specific purpose on the part of the adult. The results show how SNs can be used in both types of contexts; however, their informal use stands out. In fact, in most of the experiences, SNs emerge informally, without a structured purpose, reflecting their potential to facilitate spontaneous interactions among young people, which contribute to the development of social capital.
- **Adult dynamization.** This variable refers to the presence of adults who facilitate or guide the virtual community. The participation of an adult facilitator can be crucial in formal or semi-formal communities, where a specific development of social capital is sought. Adults can play key roles in moderation,

goal setting and conflict resolution within the community. This is the case of the teacher-student relationship in the study by Kaspersky & Blau (2023) or in socio-educational interventions in third sector entities (Theben *et al.*, 2021). However, in many informal experiences, adult participation was not observed, suggesting that young people can also manage their own communities autonomously in virtual environments.

- **Associated training.** This variable considers whether any complementary training is offered to participants to facilitate the development of social capital in virtual communities that are conducted at a

formal or semi-formal level. Some formal experiences included supplemental training for participants, such as leadership skills (Kornbluh, 2019) or digital competencies (Theben *et al.*, 2021). Training can provide youth with the tools needed to interact more effectively in the virtual community, thus increasing the likelihood of generating social capital. However, most experiences, being informal, do not include specific training. This may reflect less structured planning in this type of network, although it is not a determinant for the development or non-development of social capital in youth virtual communities.

**Table 2. Descriptive summary of experiences in the development of social capital through social networks**

Experience	Ambit	Participating group	Coexistence of an in-person group	Network formality	Adult dynamization	Associated training
Kornbluh (2019)	Sociopolitical development and participation to improve the community	Secondary education students	Yes (class group)	Formal (part of a school project integrated into teaching hours)	Not specified	Yes (on leadership skills)
Matenda <i>et al.</i> (2020)	Community development	Secondary education and university students	Some, but not necessarily	Informal	No	No
Brough <i>et al.</i> (2020)	Development of communities in vulnerable situations / minorities	Minority university students	No	Informal	No	No
Yuen & Tang (2021)	Youth social activism	University students	No	Informal	No	No
Bano <i>et al.</i> (2019)	Psychological wellbeing	University students	No	Informal	No	No
Kasperski & Blau (2023)	Teacher-student relationship	Secondary education students	Yes (class group)	Semi-formal (students' own initiative)	Yes (teachers)	No
Brown <i>et al.</i> (2022)	Access to post-obligatory studies	Secondary education students	No	Informal	No	No
Tisdall & Cuevas-Parra (2022)	Youth social activism	<i>Not applicable because it is a theoretical article</i>				
Junus <i>et al.</i> (2023)	Psychological wellbeing	Young people with a history of psychological disorder	No	Informal	No	No

Experience	Ambit	Participating group	Coexistence of an in-person group	Network formality	Adult dynamization	Associated training
Nursey-Bray <i>et al.</i> (2022)	Community volunteering	Youth community members	No	Informal	Yes (organization that leads volunteering)	No
Dredge & Schreurs (2020)	Daily use of SNs for young people	<i>Not applicable because it is a systematic review</i>				
Walby & Gumieny (2020)	Community development local police initiative	Youth community members	No	Informal	No	No
Tulibaleka & Katunze (2023)	Transition of youth from rural to urban areas	Young people from rural areas	No	Informal	No	No
Ramos Mancilla & Flores-Fuentes (2023)	Informal learning for community development	Youth from indigenous communities	Yes (community itself)	Formal (researchers' intervention)	1 group yes; 1 group no	1 group yes; 1 group no
Theben <i>et al.</i> (2021)	Socio-educational interventions in third sector entities	Young people associated to these entities	Yes (group at the entity)	Formal (socio-educational interventions of the entity)	Yes (educators)	Yes (on digital competence)
Chan <i>et al.</i> (2021)	Youth social activism	University students	No	Informal	No	No
Newman (2019)	Socio-educational interventions in third sector entities	<i>Not applicable because it is a theoretical article</i>				
Gureeva <i>et al.</i> (2022)	Youth social activism	Not specified	No	Informal	No	No

As can be seen in Table 2, the **ambits** of experiences are diverse. This can be explained by the versatility of use of SN, as well as the diversity of spaces and situations in which the development of SC can be evidenced, both by individuals and communities. However, despite the variety, certain coincidences are identified. Some experiences refer to community development in general (Kornbluh, 2019; Brough *et al.*, 2020; Walby & Gumieny, 2020; Ramos Mancilla & Flores-Fuentes, 2023), to youth social activism (Yuen & Tang, 2021; Tisdall & Cuevas-Parra, 2022; Chan *et al.*, 2021; Gureeva *et al.*, 2022), to transition stages that characterize the life stage of young people where they must make many decisions (Brown *et al.*, 2022; Tulibaleka & Katunze, 2023) and the links between community members (Kasperski & Blau, 2023; Nursey-Bray *et al.*, 2022), among others.

Regarding the **participating group**, 8 of the 18 studies refer to high school or university students. This can be explained by the researchers' accessibility to the sample. However, the common element between all groups is that they are young people who are part of physical communities, but virtual communities.

On the other hand, for the category's **coexistence of in-person group**, **network formality**, **adult dynamization** and **associated training**, the frequencies of each subcategory have been calculated and the corresponding percentages have been calculated in Table 3. The most frequent is that there is no in-person group equivalent to the virtual community; that they are informal experiences; that they are not dynamized; and that do not have associated training. The details in Table 2 help understand the association between these options.

**Table 3. Calculation of frequencies of descriptive categories of the reviewed studies**

Coexistence of an in-person group	Yes	4	27%
	No	11	73%
Network formality	Formal	3	20%
	Semi-formal	1	7%
	Informal	11	73%
Adult dynamization	Yes	3	20%
	No	11	73%
	Not specified	1	7%
Associated training	Yes	3	20%
	No	12	80%

The results are the following:

- **Coexistence of an in-person group:** Most of the virtual communities (73%) do not have a previous face-to-face group, indicating that these networks are usually formed directly in the digital environment, without relying on previous face-to-face interactions.
- **Network formality:** 73% of the communities analyzed are informal, forming spontaneously without a predefined structure. This predominance of informality suggests that young people tend to organize themselves in digital spaces with flexibility and autonomy.
- **Adult dynamization:** In 73% of the experiences, the communities operated without adult intervention, which shows that young people manage their online interactions autonomously. Only in 20% of the cases was there adult facilitation.
- **Associated training:** 80% of the experiences did not include complementary training, suggesting that social capital in these communities is developed intuitively or through direct experience, without relying on formal educational interventions.

#### 4.2. What types of social capital have been generated from the use of social networks in virtual communities of young people? What are the functionalities of social networking platforms that facilitate the development of social capital?

As can be seen in the previous question, the documents reviewed present diverse experiences of SN use in virtual communities of young people. However, all the papers have a common element: the results report evidence of SC development when there is participation and involvement in

these networks. Ramos Mancilla & Flores-Fuentes (2023) are the only authors who, in one of the two virtual communities of their socio-educational intervention, do not report SC development. The authors explain this because of the functionalities of the SN platform chosen (Google+, a topic that will be developed in greater depth in the following section), as well as the lack of perceived usefulness of using this SN to form a community on the part of the young people.

In the rest of the cases, young people actively participate in virtual communities with a clear purpose, which is closely related to the field of experience. For example, in the experience of Tulibaleka & Katunze (2023) young people in rural areas use SNs to receive support in the process of transition to the big city and cover all the needs that arise. In Kornbluh's (2019) experience, young people use SNs to make their community improvement project known to other institutes, as well as to be informed of their projects and establish alliances with young people in the territory who they do not know because they attend different high schools. In this way, it is observed that the sense of the network is a common element for the participation of young people and for the development of SC. The degree of formality of the network, the coexistence of in-person groups, adult dynamization or associated training do not seem to be determining elements.

##### 4.2.1. Types of generated social capital

Considering the diversity of experiences, Woolcock and Narayan's (2000) classification of types of *bonding*, *bridging* and *linking* has been used to report SC developments, since it is a widely used and accepted classification in the field of social capital studies.

## Bonding ties

Bonding ties refer to socially close relationships that are generated from points of coincidence inherited or created as a result of frequent personal contact. SNs enable the development of bonding ties in that they **strengthen already existing relationships**, especially in the case of face-to-face group coexistence. For example, Kasperski & Blau (2023) explain that the creation of a Facebook group with all members of the class allowed them to improve the quality of relationships and increase the feeling of trust and relevance to the group. This was possible because the SN allowed them to get to know other more personal dimensions of the lives of classmates and teachers, which allowed them to discover common interests, discover new sensitivities, have greater understanding, etc. This also happens with other platforms such as WhatsApp, for which Bano *et al.* (2019) identified a significant positive association between its use and SC bonding.

Similarly, Matenda *et al.* (2020) reported the usefulness of SNs to foster cohesion and contact with trusted peers when they need support during university, thanks to the iterative communication, trust, and intimacy that these platforms offer. Junus *et al.* (2023) identifies similar results in peer support for mental health. Ramos Mancilla & Flores-Fuentes (2023) report that indigenous young people who were part of the virtual community on Facebook strengthened the relationships they already had and further developed community identity by sharing publications related to memory, daily activities, parties and celebrations, landscapes (of the territory) and claims (also linked to the territory). Finally, related to activism, Yuen & Tang (2021) explain that SNs allowed young people who knew each other but did not have a close relationship to create collegiate ties and intercollegiate communities that facilitated student mobilization during the protest.

In some of these cases, it is made explicit that SNs have given rise to bonding ties because they **allow existing relationships to be prolonged in space-time**. For example, in the case of Kasperski & Blau (2023) and Matenda *et al.* (2020), it is reported that young people used SNs to continue providing support outside the classroom. In the case of Tulibaleka & Katunze (2023), young people in rural areas used SNs to stay in touch with their families when they migrated to the city.

In this case, SNs served to enhance the relationships that already existed. Despite being less frequent, evidence has also been identified that SNs can generate new bonding

ties that initially begin as bridging. That is, SNs can **increase the number of close ties**. This is especially relevant for some minorities who connect deeply with people they identify with. In this sense, Brough *et al.* (2020) identify that SNs allow the formation of communities and networks based on identity. For example, a young person reports having used the hashtag #blackLBGTQ to find friends like him, and another young person reports having connected with local Latina women and mutually supporting her Latino businesses through dedicated Instagram accounts. It is also relevant for people who arrive new to an institution such as the university (Matenda *et al.*, 2020), for people who are shy or have difficulties establishing new face-to-face relationships within a group (Kasperski & Blau, 2023), or for close ties between young people in third sector entities (Newman, 2019).

## Bridging ties

Bridging ties refer to horizontal and semi-closed social relationships, moderately close ties based on acquired points of agreement. This type of link is the most frequent that SNs generate, as they allow young people to connect with users or other realities but with certain points of coincidence, and that will not necessarily develop into close relationships such as bonding. Although bonding relationships are more frequent in virtual communities with their equivalent in-person group, bridging relationships are more frequent when there is no in-person group.

In this sense, the use of SNs allows young people to **connect with other people's realities**. To achieve this, open social media sites, such as Twitter, Instagram and Facebook, are more common than closed ones such as WhatsApp or private Facebook groups. For example, Bano *et al.* (2019) identify a greater association between the use of WhatsApp and bonding than with bridging. For Gureeva *et al.* (2022), these networks allow citizens to interact with all types of people and learn about various problems, which ultimately influences them and leads them to action. Likewise, Brough *et al.* (2020) identify that when minorities use SNs they manage to raise awareness among the non-minority public about their experiences (for example, coming from a low-income community, being a first-generation university student, being a person of color or belonging to the LGBTBI community) and give rise to their voices. Furthermore, thanks to SNs, minorities have access to news and information with which they identify, since the dominant media often does not cover certain topics or

communities of interest to them. Along the same lines, Theben *et al.* (2021) and Kornbluh (2019) identify that young people using SNs can act as multipliers and facilitators that make community actions visible. SNs also offer an opportunity to generate intergenerational links (Tisdall & Cuevas-Parra, 2022; Nursey-Bray *et al.*, 2022; Newman, 2019), so young people connect with perspectives that they do not know.

The use of SNs also allows young people to **obtain references that facilitate inclusion and empower them**. For example, in the experience reported by Matenda *et al.* (2020), most participants use SNs to access financing opportunities in studies, volunteering and work, since key agents share them in their profiles. This is especially important in their case because the population comes from a poverty-stricken area, so the ability to access financing opportunities is important. In the study by Brown *et al.* (2022), young people who will be first-generation students, as they explored their post-obligatory education options, their online participation allowed them to recognize new and diverse sources of information and social support during the transition. In this case, the referents were other students from their high school a few years older who had recently entered university and followed each other on Instagram. They saw photos of university life on their profiles and could resolve their doubts, which helped them demystify the university experience and deconstruct institutional narratives, seeing different realities and seeing themselves capable of going to university even though their parents they did not. References were also key for rural young people who moved to the city, who saw other references through the stories on SNs of people with the same business, supported them emotionally in complicated times and from whom they learned how to face their challenges (Tulibaleka & Katunze, 2023).

In general terms, most experiences report that SNs generate bonding ties that allow the **creation of links to participate in the community**, whether it is a local community or exclusively virtual (Dredge & Schreurs, 2020). This is an especially key point in the field of volunteering (Nursey-Bray *et al.*, 2022; Newman, 2019). Former volunteer organizations became bridging organizations that promote bridging between community members and young people. They provide a space for the co-production of knowledge, the building of trust, the creation of common sense, learning, vertical and horizontal collaboration and conflict resolution, promoting social learning opportunities as iterative processes of reflection on the community. Similarly, in the case of

Walby & Gumienny (2020), local police establish relationships with the community to generate a feeling of trust and respect, either by creating their own content or interacting with other community organizations on Twitter, such as youth centers and schools. The results report a significant impact on the lives of young people and their participation in the community. Creating links for participation is also important in activism (Chan *et al.*, 2021). Finally, it should be noted that in the case of the existence of an in-person group or local community in general, the bridging links generated in the SNs are transferred to face-to-face (Llena-Berñe *et al.*, 2023).

### Linking ties

Linking ties refer to asymmetrical and mostly vertical social relationships between individuals with different spaces of power. In this sense, SNs make it possible to bring together vertical relationships that exist between some agents of the local community/face-to-face group and young people. This is the case of the local police in the experience of Walby & Gumienny (2020), who use them to be more accessible to the community, so that they are informed and participate. In the experience of Kasperski & Blau (2023), the informal nature of communication and access to the more personal than academic dimension that occurs on social networks brings closer the relationships between teachers and students. Consequently, mutual trust increases.

In the case of communities that only exist virtually, SNs help **establish vertical relationships that would be inaccessible in an exclusively face-to-face context**. For example, they help to get a job, connect with professional contacts or access professional mentors (Brough *et al.*, 2020), as well as connect with key agents in a position of power with the capacity to offer financial support and access decision-making spheres, especially relevant in the field of activism (Yuen & Tang, 2021). Brown *et al.* (2022) also report key results for minority youth who want to access post-obligatory studies as first-generation students. One of its participants explains that she shared her letter of acceptance to the university on Twitter and other young people advised her to tag the institution. Staff members contacted her and helped in the registration process, and even the rector of the university sent her a direct message through Twitter. This interaction probably would not have occurred without the SN, or at least not in this way of informal communication or in a space of relative horizontality.

#### 4.2.2. Evidence of social capital development

The analysis of the literature reviewed indicates that the use of social networks in virtual communities of young people has proven to be a significant factor in the development of social capital. This development is mainly observed when young people actively participate in these communities with clear and shared goals.

For example, in Kornbluh's (2019) study, young people use social networks not only to promote their community improvement projects, but also to connect with other institutes, share experiences, and establish collaborations. This activity not only facilitates the expansion of their personal networks, but also strengthens their involvement in the community, providing clear evidence of the development of social capital through these interactions.

Another relevant case is that of Tulibaleka & Katunze (2023), who document how young people migrating from rural areas to the city use social networks to receive support in their adaptation to the new urban environment. Through these platforms, young people obtain key information and maintain contact with their home communities, showing how social capital can be developed and maintained in contexts of significant change.

In a different context, Brough *et al.* (2020) examine how social networks facilitate the creation of identity-based virtual communities among minority youth. These platforms allow youth to connect with others who share similar experiences and challenges, providing a space for mutual support and empowerment that contributes to the development of social capital in a virtual environment.

In contrast, Ramos Mancilla & Flores-Fuentes (2023) present an example where the development of social capital was limited. In their study on the use of the Google+ platform in a virtual community, the authors did not observe significant growth in social capital among young people. They attribute this lack of development to the limited functionalities of the platform and the low perceived usefulness among participants. This case highlights the importance of choosing the right platform to facilitate the development of social capital.

The analysis also evidenced contrasts and exceptions, for example, the study by Ramos Mancilla & Flores-Fuentes provides a crucial example of how platforms that are not perceived as useful or that do not adapt well to users' needs can limit the development of social capital. The lack of interaction and participation in their study suggests that, although social networks have the potential

to generate social capital, this development is not automatic and depends on several factors, including platform usability and relevance.

On the other hand, in most of the studies reviewed, it is observed that when young people use platforms that they consider intuitive and valuable, the development of social capital is a common outcome. This highlights the importance of adapting platforms and digital experiences to the expectations and habits of young people to maximize their impact on social capital.

#### 4.2.3. Functionalities of social media platforms that facilitate the development of social capital

The functionalities of social media platforms, from group creation to privacy customization and event organization, are fundamental to facilitating the development of social capital in virtual communities of young people. The choice of platform and the alignment of its features with the needs of users are essential to maximize this positive impact. Each one of them is specified below:

##### Creation and management of groups

The ability to form and manage groups is critical to bringing together people with common interests in a dedicated space. Facebook is a prominent example, where groups allow users to share content and hold discussions, enhancing cohesion and a sense of belonging (Kasperski & Blau, 2023). WhatsApp also facilitates the creation of groups, where ongoing communication strengthens SC between members (Bano *et al.*, 2019).

##### Sharing multimedia content

The ability to share photos, videos, and links on platforms such as Instagram and YouTube enrich interaction, helping young people express their identity and connect with others who share similar interests. Brough *et al.* (2020) show how these visual interactions on Instagram strengthen SC by allowing the creation of shared narratives.

##### Synchronous and asynchronous communication

Instant messaging and commenting functionalities allow young people to communicate flexibly and continuously. Tools such as direct messages on Instagram and discussions on Facebook facilitate the development of personal relationships and

interaction around relevant topics (Matenda *et al.*, 2020; Gureeva *et al.*, 2022).

### Personalization and privacy control

The ability to personalize the experience and control privacy is crucial for young people to feel comfortable sharing and participating in virtual communities. Facebook offers advanced privacy options, essential for fostering participation and the development of SC, while less intuitive platforms such as Google+ have shown limitations in this regard (Ramos Mancilla & Flores-Fuentes, 2023).

### Tools for mobilization and organization

Social media facilitate the organization of events and mobilization around common causes, as is the case with events on Facebook and the use of hashtags on Twitter and Instagram. These tools allow young people to coordinate collective actions and strengthen their SC through participation in social movements (Chan *et al.*, 2021; Yuen & Tang, 2021).

## 5. Discussion

The results of this systematic review show that social networks play a significant role in the development of social capital in virtual communities of young people, although the magnitude and nature of this contribution depend on various contextual and technological factors. The studies reviewed suggest that, in most cases, SNs facilitate the creation and strengthening of social ties, allowing young people to generate and maintain meaningful relationships, both at a close level (bonding ties) and in broader, but less intense connections (bridging ties).

However, these findings also raise several important questions. For example, it is necessary to explore whether the social capital developed in these virtual communities is sustained in the long term or whether it tends to dissolve once circumstances change. In addition, research is required on how SC development varies in different cultural and geographical contexts, considering that most studies focus on Western contexts. The question also arises as to whether adult intervention, although not essential, could be beneficial in specific situations, such as in more vulnerable communities.

## Variability in the nature of experiences

Experiences of developing SC through SNs vary widely, not only in terms of their objectives, but also in terms of the contexts in which they are conducted and the groups of young people involved. While this variability reflects the inherent versatility of SNs, it also suggests that not all platforms are equally effective in all contexts. For example, informal experiences and communities that spontaneously form in SNs tend to be more successful in creating bonding and bridging ties. These results indicate that young people have an innate capacity to use SNs effectively, even in the absence of adult facilitators or specific training, although these elements may enhance outcomes in certain circumstances.

## Types of generated social capital

In relation to the types of social capital identified, bonding ties are the most commonly reported, especially in communities where there is prior face-to-face interaction. SNs allow young people to maintain and strengthen these relationships, extending their interaction beyond physical and temporal boundaries. This finding is consistent with existing literature, which points to the capacity of SNs to facilitate ongoing communication and mutual support between members of an existing community (Kasperski & Blau, 2023; Matenda *et al.*, 2020).

On the other hand, bridging ties, which allow for the creation of connections with new people and exposure to different perspectives, are also common in the experiences reviewed. These connections are especially important for young people who participate in virtual communities where there is no equivalent face-to-face group, as SNs allow them to access new opportunities and expand their social network beyond their immediate circle (Gureeva *et al.*, 2022; Brough *et al.*, 2020). Finally, bonding ties, although less frequent, are also observed in contexts where young people need to interact with authority figures or access resources that require a vertical relationship (Walby & Gumienny, 2020; Brown *et al.*, 2022). These ties are crucial in the context of social mobilization and access to educational or professional opportunities.

## Functionalities of social network platforms

Specific functionalities of SN platforms play a fundamental role in SC development. The ability to create and manage groups, share multimedia content, and facilitate both synchronous and

asynchronous communication are key aspects that determine the effectiveness of a platform in promoting SC. Furthermore, the personalization of the user experience and tools for the organization and mobilization of events are essential to attract and maintain the participation of young people in these virtual communities (Kasperski & Blau, 2023; Chan *et al.*, 2021).

However, the results also indicate that not all platforms are equally effective. The perception of usefulness and ease of use are determinants for the success of a virtual community in SC development. For example, the lack of intuitive and relevant functionalities in Google+ significantly limited the development of SC in the experience reported by Ramos Mancilla & Flores-Fuentes (2023), underlining the importance of a good technological adaptation to the needs of users.

Finally, although SNs have great potential to contribute to the development of social capital in youth virtual communities, their effectiveness depends largely on how these platforms are used, the characteristics of the communities, and the alignment of SN functionalities with the needs of users. Platforms that offer greater flexibility, customization options, and functionalities aligned with the needs of virtual communities are more likely to facilitate robust SC development. Furthermore, although adult interventions and facilitations are not essential, they can enhance the effects in specific contexts, suggesting that a hybrid approach might be the most effective in certain scenarios.

These findings provide a solid foundation for future research and practice in the use of SNs for SC development, especially in youth communities, highlighting the need for conscious, user-centered design to maximize the positive impact of these technologies. Furthermore, it is crucial that future research addresses questions raised, such as the long-term sustainability of social capital, cultural differences in SC development, and the role that adult intervention can play in more vulnerable communities.

## 6. Conclusion

SN platforms offer opportunities to connect with friends, family, and communities. They have become an integral part of the daily lives of millions

of people around the world, so their ability to foster the development of social capital has been explored. The conclusions of how interactions in SNs contribute to the development of social capital in virtual communities of young people are presented below.

**Social media platforms in themselves do not develop social capital, it is the interactions that occur online.** A key finding is that social media platforms themselves are not directly responsible for the development of social capital. These platforms act as a means to facilitate social interactions, but it is the quality, quantity, and “with whom” of these interactions that truly generate social capital. Thus, SNs enable new links (bridging and linking) and strengthen existing ones (bonding), but they do not do so on their own; they require the agency of their users.

**A key element for the development of social capital is motivation, the perception of need.** People tend to engage more actively on these platforms when they feel they have a need to connect with others, whether it is to obtain information, emotional support, or satisfy a need of belonging. The motivation to interact on social media is essential to promote the generation of social capital; without it people would not be willing to actively participate and share social resources. This explains that in all successful experiences reviewed, participants are aware of the meaning of their participation in the virtual community.

**The development of social capital occurs in both formal and informal experiences.** Although it can be thought that formal socio-educational experiences –that is, those that result from a specific intervention mediated by an adult and usually with associated objectives– develop SC above the links that are generated informally between young people, the results demonstrate which is not like that. In fact, the results show that a socio-educational intervention in the form of a virtual community in SNs for young people is not a guarantee of SC development if young people do not perceive the meaning of this community. These results agree with the findings of Úcar & Llana (2006), who identify that both community actions with objectives explicitly aimed at generating social or community effects (formal) and those that do not (informal) can generate these effects.

## Contributions

Contributions	Authors
Conception and design of work	Author 1, 2
Documentary search	Author 1
Data collect	Author 1
Critical data analysis and interpretation	Author 1, 2
Review and approval of versions	Author 2, 1

## Funding

The research did not have funding sources.

## Conflict interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

## Bibliographic References

- Bano, S., Cisheng, W., Khan, A. N., & Khan, N. A. (2019). WhatsApp use and student's psychological well-being: Role of social capital and social integration. *Children and youth services review*, 103, 200-208. doi:10.1016/j.childyouth.2019.06.002
- Brough, M., Literat, I., & Ikin, A. (2020). "Good social media?": underrepresented youth perspectives on the ethical and equitable design of social media platforms. *Social Media+Society*, 6(2), 2056305120928488. doi:10.1177/2056305120928488
- Brown, M., Pyle, C., & Ellison, N. B. (2022). "On My Head About It": College Aspirations, Social Media Participation, and Community Cultural Wealth. *Social Media+ Society*, 8(2), 20563051221091545. doi:10.1177/20563051221091545
- Codina, L. (2021). *Scoping reviews: características, frameworks principales y uso en trabajos académicos*. (2021, 1 de septiembre). Lluís Codina. <https://www.lluiscodina.com/scoping-reviews-guia/>
- Dredge, R., & Schreurs, L. (2020). Social media use and offline interpersonal outcomes during youth: A systematic literature review. *Mass Communication and Society*, 23(6), 885-911. doi:10.1080/15205436.2020.1810277
- Guirao Goris, S. J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). doi:10.4321/S1988-348X2015000200002
- Gureeva, A., Anikina, M., Muronets, O., Samorodova, E., & Bakalyuk, P. (2022). Media activity of modern Russian youth in the context of value systems. *World of Media. Journal of Russian Media and Journalism Studies*, (1), 25. doi:10.30547/vestnik.journ.5.2021.5173
- Junus, A., Kwan, C., Wong, C., Chen, Z., & Yip, P. S. F. (2023). Shifts in patterns of help-seeking during the COVID-19 pandemic: The case of Hong Kong's younger generation. *Social Science & Medicine*, 318, 115648. doi:10.1016/j.socscimed.2022.115648
- Kasperski, R., & Blau, I. (2023). Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-class interactions and learning. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971. doi:10.1080/10494820.2020.1815220.
- Kornbluh, M. E. (2019). Building bridges: Exploring the communication trends and perceived sociopolitical benefits of adolescents engaging in online social justice efforts. *Youth & Society*, 51(8), 1104-1126. doi:10.1177/0044118X17723656
- Llena, A., & Úcar, X. (2006). Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinarios. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10867>
- Llena Berñe, A., Planas-Lladó, A., Vila-Mumbrú, C., & Valdivia-Vizarreta, P. (2023). Factors that enhance and limit youth empowerment, according to social educators. *Qualitative Research Journal*, 23(5), 588-603. doi:10.1108/QRJ-04-2023-0063
- Martínez, L. M., & Úcar, X. (2022). The generation of community social capital in the Poble Sec community plan (Barcelona). *Community Development*, 53(4), 477-498. doi:10.1080/15575330.2021.1987487

- Matenda, S., Naidoo, G. M., & Rugbeer, H. (2020). A study of young people's use of social media for social capital in Mthatha, Eastern Cape. *Communitas*, 25, 1-15. doi:10.18820/24150525/Comm.v25.10
- Newman, M. (2019). Linking 4-H to Linksters. *The Journal of Extension*, 57(3), 21. v doi:10.34068/joe.57.03.21
- Nurse-Bray, M., Masud-All-Kamal, M., Di Giacomo, M., & Millcock, S. (2022). Building community resilience through youth volunteering: towards a new model. *Regional Studies, Regional Science*, 9(1), 242-263. doi:10.1080/21681376.2022.2067004
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906. doi:10.1016/j.ijsu.2021.105906
- Ramos Mancilla, Ó. y Flores-Fuentes, G. (2023). Educación informal y entornos digitales entre jóvenes de comunidades indígenas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 25. doi:10.24320/redie.2023.25.e05.4298
- Soler Masó, P., Trilla Bernet, J., Jiménez Morales, M., & Úcar Martínez, X. (2017). La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, pp. 19-34. doi:10.7179/PSRI\_2017.30.02
- Theben, A., Juárez, D. A., Lupiáñez-Villanueva, F., Peña-López, I., & Porcu, F. (2021). Participación y ciudadanía activa de los jóvenes a través de Internet y las redes sociales. Un estudio internacional. *BiD: Textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, (46), 3. doi:10.1344/BiD2020.46.01
- Tisdall, E. K. M. & Cuevas-Parra, P. (2022). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 26(5), 792-810. doi:10.1080/136429872.021.1968377.
- Tulibaleka, P. O. & Katunze, M. (2023). Rural-Urban Youth Migration: the Role of Social Networks and Social Media in Youth Migrants' Transition into Urban Areas as Self-employed Workers in Uganda. In *Urban Forum* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/s12132-023-09494-y.
- Valdivia, P., Úcar, X., & Ciraso Calí, A. (2022). Integrar a jóvenes adultos/as con menos oportunidades en las organizaciones y reforzar su empoderamiento. <https://ddd.uab.cat/record/275804?ln=ca>
- Walby, K., & Gumieny, C. (2020). Public police's philanthropy and Twitter communications in Canada. *Policing: An International Journal*, 43(5), 755-768. doi: 10.1177/14614448211015805
- Wong, B. (May 18<sup>th</sup>, 2023). *Top Social Media Statistics And Trends Of 2024*. Forbes Advisor. <https://www.forbes.com/advisor/business/social-media-statistics/#source>
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer*, 15(2), 225-249. <https://vtchworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/67567/SocialCapital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yuen, S., & Tang, G. (2021). Instagram and social capital: youth activism in a networked movement. *Social Movement Studies*, 1-22. doi:10.1080/14742837.2021.201189.

## HOW TO CITE THE ARTICLE

Alguacil, L. y Valdivia-Vizarreta, P. (2025). Redes sociales y vínculos: revisión sistemática (PRISMA) sobre el impacto del capital social en comunidades de jóvenes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 209-227. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.12

**AUTHOR'S ADDRESS**

**Laia Alguacil Mir.** Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 270. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: Laia.Alguacil@uab.cat

**Paloma Valdivia-Vizarreta.** Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. Edificio G6-Despacho 171. Campus de Bellaterra, c.p. 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. E-mail: paloma.valdivia@uab.cat

**ACADEMIC PROFILE****LAIA ALGUACIL MIR**

<https://orcid.org/0009-0006-5562-5093>

Graduada en Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria con Mención en Lenguas Extranjeras por la Universitat de Barcelona (2016-2021). Ha realizado el Máster de Investigación en Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona (2022-2023) y, en la actualidad, es investigadora predoctoral en el marco de las Ayudas FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Inició el contacto con la investigación mediante contratos de colaboración, en 2017, en el departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. En 2021 se vinculó al CRIEDO como técnica de apoyo a la investigación, centro de investigación donde continúa desarrollando su actividad científica.

**PALOMA VALDIVIA-VIZARRETA**

<https://orcid.org/0000-0003-1499-5478>

Profesora lectora Serra Húnter, en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona. Licenciada en Educación Primaria (Universidad UNIFE-Perú), Magíster en Planificación y Gestión Educativa y Doctora en Ciencias de la Educación. Su docencia e investigación se centran en la pedagogía social, el ocio, el uso educativo y social de las TIC y el desarrollo de redes comunitarias, en el contexto de una educación abierta y flexible a lo largo de la vida, universitaria y comunitaria. Forma parte del grupo de investigación SGR IJASC (Infancia y Juventud: Educación social y acción comunitaria). 15 años de experiencias en centros educativos y 9 en proyectos socioeducativos de innovación social digital.



**Las niñas cuentan: narrativas sobre la violencia machista desde una perspectiva feminista**  
**Girls tell: narratives about sexist violence from a feminist perspective**  
**Meninas contam: narrativas sobre a violência sexista a partir de uma perspectiva feminista**

Gema OTERO-GUTIÉRREZ  <https://orcid.org/0000-0002-3270-4155>  
Rocío CÁRDENAS-RODRÍGUEZ  <https://orcid.org/0000-0003-1737-3092>  
Carmen MONREAL-GIMENO  <https://orcid.org/0000-0002-6609-4885>  
Universidad Pablo de Olavide

Fecha de recepción: 13.III.2024  
Fecha de revisión: 18.IV.2024  
Fecha de aceptación: 22.V.2024

CONTACTO CON LAS AUTORAS

Rocío Cárdenas-Rodríguez: Universidad Pablo de Olavide. Dpto. de Educación y Psicología Social, Edificio 11, planta 2, despacho 19; Ctra. de Utrera, Km. 1 C.P. 41013 Sevilla. E-mail: [mrcarrodd@upo.es](mailto:mrcarrodd@upo.es)

<b>PALABRAS CLAVE:</b> Socialización; violencias; infancia; coeducación; feminismo.	<b>RESUMEN:</b> La violencia contra las mujeres es un problema estructural y multidimensional que afecta a millones de mujeres y niñas en todo el planeta. Desde las investigaciones feministas se ha identificado y conceptualizado aquellos dispositivos que permiten el sostenimiento de un sistema que oprime a más de la mitad de la población. Esta investigación ha tenido como objetivo principal evidenciar desde una perspectiva feminista cómo las niñas reconocen y verbalizan la violencia y la opresión estructural a la que son sometidas en su vida cotidiana. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa a través del análisis de contenido de narrativas en base a un sistema de categorías. La muestra del universo poblacional estuvo compuesta por 50 alumnas de 5.º y 6.º de primaria de 5 centros educativos públicos de las provincias de Sevilla y Córdoba. Los resultados más destacados señalaron que las niñas identifican y verbalizan situaciones personales, prácticas cotidianas, relatos, imaginarios e idearios que normalizan la violencia contra las mujeres en su día a día. Las niñas que identificaron y tomaron conciencia de su opresión desplegaron estrategias de resistencia, denuncia, rebeldía o sororidad entre ellas para hacer frente a las diferentes formas de violencia con las que conviven.
--	--

<b>KEYWORDS:</b> Socialization; violence; childhood; co-education; feminism.	<b>ABSTRACT:</b> Violence against women is a structural and multidimensional problem that affects millions of women and girls around the planet. Feminist research has identified and conceptualized those devices that allow the maintenance of a system that oppresses more than half of the population. The main objective of this research has been to demonstrate from a feminist perspective how girls recognize and verbalize the violence and structural oppression to which they are subjected in their daily lives. To do this, a qualitative methodology was used through content analysis of narratives based on a system of categories. The sample of the population universe was made up of 50 5th and 6th grade primary school students from 5 public educational centers in the provinces of Seville and Córdoba. The most notable results indicated that girls identify and verbalize personal situations, daily practices, stories, imaginaries and ideas that normalize violence against women in their daily lives. The girls who identified and became aware of their oppression deployed strategies of resistance, denunciation, rebellion or sisterhood among themselves to confront the different forms of violence with which they coexist.
<b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Socialização; violência; infância; co-educação; feminismo.	<b>RESUMO:</b> A violência contra as mulheres é um problema estrutural e multidimensional que afecta milhões de mulheres e raparigas em todo o planeta. A investigação feminista identificou e conceptualizou os dispositivos que permitem a manutenção de um sistema que oprime mais de metade da população. O principal objetivo desta investigação foi demonstrar, numa perspetiva feminista, como as raparigas reconhecem e verbalizam a violência e a opressão estrutural a que estão sujeitas no seu quotidiano. Para isso, utilizou-se uma metodologia qualitativa por meio da análise de conteúdo das narrativas a partir de um sistema de categorias. A amostra do universo populacional foi composta por 50 alunos do 5.º e 6.º ano do ensino fundamental de 5 centros educacionais públicos das províncias de Sevilha e Córdoba. Os resultados mais notáveis indicaram que as meninas identificam e verbalizam situações pessoais, práticas cotidianas, histórias, imaginários e ideias que normalizam a violência contra as mulheres no seu quotidiano. As meninas que identificaram e tomaram consciência da sua opressão implantaram estratégias de resistência, denúncia, rebelião ou irmandade entre si para enfrentar as diferentes formas de violência com as quais convivem.

## Introducción

Desde las investigaciones feministas se ha conceptualizado la violencia contra las mujeres como la máxima expresión de poder de un sistema patriarcal, que estructuralmente oprime a niñas y mujeres en todos los lugares del planeta (De Miguel, 2020). Identificar, conceptualizar y analizar la estructura simbólica y material de esta violencia es clave para entender su raíz. Cuantificar la magnitud de la violencia machista nos permite poner en evidencia un sistema de opresión multidimensional que sigue utilizando la violencia, entre otros recursos patriarcales, para el sometimiento y la sujeción de las mujeres (Cobo, 2020). En el Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica de 2011 se define la violencia contra las mujeres como “una manifestación de desequilibrio histórico entre la mujer y el hombre que ha llevado a la dominación y a la discriminación de la mujer por el hombre, privando así a la mujer de su plena emancipación”. Se evidencia así la naturaleza estructural de la violencia contra las mujeres a nivel global y en todas sus formas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), estima que 1 de cada 3 mujeres (30 %) han

sufrido violencia física o sexual al menos una vez en su vida y la mayor parte de las veces el agresor era su pareja. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) y ONU Mujeres (2023) estiman que 48.000 mujeres y niñas han sido asesinadas dentro de relaciones familiares o de pareja durante 2022. El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2023) denuncia el progresivo desmantelamiento de los derechos de las mujeres a nivel global. En dicho estudio se evidencia que 9 de cada 10 hombres y mujeres mantienen prejuicios sobre las mujeres y un 25 % de la población justifica que un hombre ejerza violencia contra una mujer si es su pareja. Estos datos son un claro ejemplo de cómo la cultura patriarcal está tan arraigada en el imaginario colectivo, que una de cada 4 personas justifica la violencia contra las mujeres en el mundo. El machismo es estructural por lo que hombres y mujeres interiorizan desde su infancia creencias y mitos sobre la inferioridad de las mujeres que permiten validar su opresión.

Si nos detenemos a analizar la situación de las mujeres en España, según la “Macroencuesta de Violencia contra la Mujer de 2019”, elaborada por la Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, en torno a 11.688.411 mujeres han sido víctimas de violencia machista a lo largo de

su vida. La macroencuesta estima que el 57,3% de las adolescentes y mujeres de dieciséis años en adelante han sufrido violencia ejercida por hombres. En este caso hablamos de mujeres que han identificado, verbalizado y evidenciado la violencia que han sufrido. El reciente estudio realizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre “Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género” (2023) muestra que 6 de cada 10 mujeres entrevistadas reconoce que a menudo o alguna vez ha pasado miedo volviendo a casa sola de noche. El miedo a sufrir violencia sexual en el espacio público forma parte de la realidad de mujeres y niñas. La violencia que los hombres ejercen sobre las mujeres es una cuestión de poder, pero esta violencia puede manifestarse de formas casi imperceptibles que favorecen su invisibilidad. No se puede cuantificar ni nombrar lo que no se identifica. Uno de los mayores éxitos del patriarcado es invisibilizar los mecanismos estructurales que permiten la violencia machista. En el último informe del Centro Reina Sofía (2021) se evidencia que 1 de cada 5 adolescentes y jóvenes varones de 15 a 29 años cree que la violencia de género no existe y que no es más que un invento ideológico. El negacionismo de la violencia de género es un mecanismo de ocultamiento de la violencia sistemática que los hombres ejercen sobre las mujeres en todos los rincones del mundo.

La violencia contra niñas y mujeres no solo persiste en el tiempo, sino que aumenta de manera exponencial en los últimos años. Según el Consejo General del Poder Judicial (2023), los casos de violencia de género crecieron un 11,54% en el primer trimestre de 2023 si se comparan con el mismo trimestre de 2022, donde se interpusieron 46.327 denuncias y 116 víctimas menores de edad tuteladas tuvieron que ser protegidas de sus agresores. El Centro de Estudios e Investigación ANAR (2023) señala un aumento de las consultas por violencia machista del 39,7% más entre 2018 y 2022. Entre los datos aportados en este estudio, cabe destacar el incremento sustancial de la violencia contra las mujeres desde la pandemia del coronavirus, ya que la tasa de crecimiento de los casos atendidos sobre violencia de género es del 119,2% y de la violencia sexual del 68,3%. Según el Ministerio del Interior del Gobierno de España (2021) se observa un patrón de crecimiento desde 2015. En cuanto a la distribución por sexos de las victimizaciones se muestra una proporción donde casi 9 de cada 10 son mujeres, cifras que varían en el caso de menores de 0 a 13 años, donde el 22% de las víctimas son niños y el 78% niñas. Si analizamos más cifras sobre violencia sexual en

nuestro país, nos encontramos con un alarmante aumento del 116% de agresiones sexuales cometidas por menores en los últimos cinco años según la Fiscalía General del Estado, en su memoria anual de 2023, es decir, crece el número de victimarios que cada vez son más jóvenes.

## 1. Justificación y objetivos

Nacer niña es una condición para sufrir opresión por razón de sexo. La explotación emocional, laboral, reproductiva (Nuño, 2020; De Miguel, 2023) y sexual (Tiganus, 2021; Torrado y Díaz, 2023) forman parte de la vida de mujeres y niñas. La intensidad no siempre es la misma, pero la violencia contra las mujeres es un continuum (Rodríguez-Castro *et al.*, 2021). Una violencia estructural enmarcada dentro de la ideología patriarcal y que abarca múltiples contextos. Autoras feministas como Laura Nuño hablan de “genocidio contra las mujeres” (2013, p. 1) o de crimen de estado o “Femicidio” (Lagarde, 2024, p. 2). La violencia contra mujeres y niñas es una violencia normalizada. La normalización implica que cualquier práctica, relato o creencia a favor de la violencia machista se vea como algo irremediable y difícil de erradicar, entre otras cosas, porque no siempre se la reconoce como violencia. El sistema patriarcal siempre va a encontrar la manera de obstaculizar cualquier avance que permita a las mujeres ser conscientes de su opresión. Identificar y conceptualizar todos los dispositivos simbólicos y materiales que permiten la subordinación de las mujeres es uno de los objetivos del Feminismo. De ahí que la educación feminista es clave para que las niñas desarrollen estrategias individuales y colectivas para poner en evidencia cualquier obstáculo que impida su emancipación.

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral que tiene como finalidad identificar y analizar desde una perspectiva feminista, la estrecha relación entre la socialización patriarcal y el mantenimiento de un imaginario individual y colectivo que justifica y valida la violencia estructural contra niñas y mujeres. En este caso, se analizan 50 narrativas elaboradas por alumnas de 5.º y 6.º de primaria con la finalidad identificar y analizar cómo las niñas reconocen y verbalizan la violencia y la opresión estructural a la que son sometidas en su vida cotidiana.

## 2. Metodología

Toda investigación requiere de un “posicionamiento paradigmático y metodológico” (Pérez de Guzmán, en López y Pozo, 2002, p. 39)

que sea el andamiaje sobre el que se articule todo el proceso a seguir. Un posicionamiento desde la teoría feminista facilita un marco interpretativo de la realidad que haga visible el género como estructura de poder (Cobo, 2000). Es así como se generan nuevas formas de interrogar y nuevas categorías analíticas que puedan evidenciar la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. En esta investigación se ha partido de un enfoque feminista que atraviesa todos los niveles del estudio (Díaz y Dema, 2013), para evidenciar dispositivos materiales y simbólicos que operan en la normalización de la violencia estructural contra las mujeres desde la infancia. La mejora de la vida de niñas y mujeres está en la raíz de la investigación feminista (García y Montenegro, 2014) que tiene un claro espíritu transformador y emancipador.

Tal y como señala Arranz (2020) “la metodología es una dimensión crucial del conocimiento científico” (p. 174) por ello, al ser un elemento fundamental, se ha tenido muy en cuenta la validez de todo el proceso de investigación. En esta investigación se ha optado por una metodología cualitativa a través del análisis de contenido de narrativas realizadas por alumnas de tercer ciclo de primaria para evidenciar el reconocimiento de la violencia estructural contra las niñas en su día a día. Entendiendo así, que el uso de relatos de vida sirve para comprender realidades bajo las que subyacen fenómenos sociales globales (Cortés et al., 2020) y estructurales de nuestro sistema social.

Teniendo en cuenta el objetivo establecido, se diseñó un sistema de categorías para el análisis de la información (Tabla 1).

**Tabla 1. Categorías de análisis**

<b>Discurso de la inferioridad de las niñas</b>	Narrativas en las que se reflejan actitudes, comportamientos y relatos que sostienen la inferioridad de las niñas como algo natural.
<b>Conciencia de opresión e identificación de la violencia</b>	Toma de conciencia individual y colectiva de las niñas de la opresión y la violencia estructural contra las mujeres.
<b>Miedo a sufrir violencia machista y a los victimarios</b>	Testimonios sobre el miedo a sufrir violencia machista por parte de hombres y niños.

Para la recogida de datos se diseñó un instrumento de registro estructurado en 13 ítems sobre diferentes instancias de la socialización para que el alumnado narrara sus experiencias en torno a ellas (Tabla 2). A su vez, se diseñó una ficha individual codificada para la transcripción de las narrativas y su posterior análisis. Los instrumentos fueron validados con anterioridad por tres pruebas piloto en centros educativos durante el 2021 para adaptarlos a la realidad del alumnado participante.

La plantilla para la recogida de información se visionó en pizarras digitales para que el alumnado la tuviera de referencia durante el proceso de escritura. Durante el desarrollo de las sesiones de recogida de información se contó con la presencia y el apoyo de tutoras, tutores o resto del equipo docente de cada centro educativo. También se recogieron los consentimientos informados por escrito de sus familias, garantizando así su anonimato y confidencialidad.

**Tabla 2. Instrumento para la recogida de información**

<i>Por ser niña o por ser niño...</i>
Palabras, insultos o comentarios que escucho a menudo por ser...
Espacios en los que no me siento bien o en los que tengo miedo...
Cosas que no me dejan hacer por ser...
Cosas que me parecen muy injustas por ser...
Cosas que me encantaría hacer, pero no puedo por ser...
En mi infancia jugaba...pero me hubiera gustado jugar...
Comentarios que escucho sobre mí o sobre mi cuerpo por ser...
Cómo me comporto cuando juego o estoy con niñas o con niños...
Creo que tengo más o menos libertad por ser...

<i>Por ser niña o por ser niño...</i>
No está bien visto que una niña o un niño...
En casa me tengo que encargar de...
Lo mejor y lo peor de ser niño o niña...
Lo que se espera de mí por ser...

El instrumento y el procedimiento de recogida de información de este estudio fueron autorizados por la Comisión Ética para investigación con seres Humanos (CEIH) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, ya que respeta los principios fundamentales de toda la normativa vigente en materia de ética para la investigación y de protección de datos.

La selección de la muestra está compuesta por 50 alumnas de 5.º y 6.º de primaria de 5 centros educativos públicos de la provincia de Sevilla y Córdoba que aceptaron su participación

en el estudio. Se contó con la colaboración de los Centros de Información a la Mujer (CMIM) de cada municipio y los equipos directivos de cada centro educativo. El número final de narrativas seleccionadas vino determinado por la saturación teórica de la información (Ruiz Olabuénaga, 2012). Una vez que los discursos empezaron a repetirse y dejaron de aportar nuevos datos se dio por cerrada la muestra. En la Tabla 3 se detalla el perfil de la muestra que atiende a los criterios de segmentación de sexo, edad y nivel académico.

<b>Tabla 3. Perfil de la muestra</b>				
	<b>Edad</b>	<b>5.º primaria</b>	<b>Edad</b>	<b>6.º primaria</b>
<b>C1-CEIP Valle de la Osa. Constantina (Sevilla)</b>	11	3N5M	12	1N6M
	10	4N5M	11	3N6M
	10	6N5M	11	4N6M
	11	7N5M	12	5N6M
	10	8N5M	N/C	6N6M
	11	10N5M	11	8N6M
	12	11N5M	11	9N6M
	11	12N5M	12	10N6M
	10	13N5M	11	11N6M
	10	14N5M	12	12N6M
<b>C2-CEIP Valverde y Perales. Baena (Córdoba)</b>	10	15N5M	11	29N6M
	10	16N5M	11	30N6M
	10	17N5M	12	31N6M
	10	18N5M	11	32N6M
	10	23N5M	11	33N6M
	10	24N5M	11	34N6M
	11	25N5M	11	35N6M
	10	26N5M	11	37N6M

	Edad	6.º primaria
C3-CEIP La Candelaria. Sevilla	11	13N6M
	11	14N6M
	11	15N6M
	11	16N6M
	11	17N6M
	12	18N6M
	12	19N6M
C4-CEIP San Sebastián. La Puebla del Río (Sevilla)	11	21N6M
	12	22N6M
	11	26N6M
	11	28N6M
C5-CEIP Santa M.ª de Albendín. Albendín (Córdoba)	12	38N6M
	12	39N6M
	11	40N6M

### 3. Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación se ha sistematizado la información recogida en las 50 narrativas en base a las categorías definidas en la Tabla 1.

#### 3.1. Discurso de la inferioridad de las mujeres

El discurso de la inferioridad de las mujeres es uno de los mecanismos de deshumanización más efectivos del sistema patriarcal. La devaluación simbólica de las mujeres (Lerner, 1986) es una de las raíces que sustentan la ideología patriarcal y se sostiene en el tiempo a través de dispositivos materiales y simbólicos que normalizan la subordinación sexual de las mujeres como algo natural. El proceso de socialización está atravesado por el discurso de la inferioridad de las niñas. Ser una nenaza, “insulto” que reciben aquellos niños que no están a la altura de lo que se espera de ellos en un momento determinado (pierden una competición con una niña, tienen miedo a hacerse daño ante una práctica que consideran peligrosa o muestran algún comportamiento asociado culturalmente a las niñas) es un claro ejemplo del discurso de inferioridad de las niñas. Es más, se reconoce como una práctica violenta y ofensiva para el niño, pero se invisibiliza la verdadera violencia que va dirigida a las niñas, la violencia que supone el reconocimiento de su inferioridad. Es así como se interioriza en niñas y niños la inferioridad de las mujeres en una cultura patriarcal, violenta y misógina (Puleo, 2013).

*Algunos hombres/niños piensan que las mujeres somos el sexo débil. (10N6M)*

*Mi prima tiene una camiseta de tigre y su hermano le dice <<te crees mucho y no eres nada>> (17N5M)*

*Los niños son más brutos porque piensan que las niñas somos más débiles. (38N6M)*

Estos ejemplos clarifican la identificación del discurso de la inferioridad de las mujeres y las niñas a través de sus propios testimonios. En su día a día ya conviven con prácticas, discursos e imaginarios en torno a la debilidad, la inferioridad o la irrelevancia de las niñas. En las narrativas también aparecen testimonios sobre el discurso de la inferioridad de las niñas en lugares concretos y que forman parte de los centros escolares. Uno de los espacios por excelencia donde se escenifica este discurso es el campo de fútbol o el lugar del patio escolar en el que se practica este deporte.

*Yo cuando voy al recreo y toca fútbol no nos pasan la pelota y si no estamos jugando siempre nos dicen que nos quitemos de en medio. (29N6M)*

*Me parece muy injusto que por ser niña a la hora de jugar al fútbol o algún juego que la gente lo socialice como juego de “niños” no nos pasan la pelota o no nos hagan caso. (39N6M)*

El fútbol es un espacio (físico y simbólico) de interacción masculina, en el que los niños establecen vínculos y sentimientos de

pertenencia muy fuertes. Se convierte así en un dispositivo masculinizante (Ranea-Triviño, 2021) en el que los niños adquieren valor, prestigio y reconocimiento. El fútbol es uno de los espacios por excelencia de aprendizaje y revalidación de la virilidad que permite reforzar lo que Bourdieu (2000) llama solidaridades viriles. Espacios en los que se crean dinámicas y relaciones de pertenencia al grupo de iguales. En estos espacios de revalidación de la masculinidad subyace una estructura jerárquica masculina (Bonino, 2002) en la que los niños que no siguen mandatos y prácticas hegemónicas bajan de escalafón, favoreciendo así la interiorización de códigos de humillación y sometimiento. En esos espacios hegemónicos donde la épica de la masculinidad y el prestigio social son vivenciados por los niños que están más arriba de la jerarquía, las niñas que ocupan el escalafón más bajo de dicha jerarquía social no son bienvenidas o tienen que aprender a convivir con resistencias hostiles.

*Que por ser niña no nos pasan el balón porque creen que no lo vamos a hacer bien o no vamos a meter gol. (11N5M)*

*Cuando las niñas juegan al fútbol las menosprecian porque piensan que no sabemos jugar y no nos la pasan ni nada solo juegan entre ellos. (17N6M)*

La jerarquía sexual se evidencia con estas prácticas de rechazo en la que las niñas soportan cuestionamientos constantes sobre sus capacidades, sufren humillaciones, se les hace el vacío como si ellas no existieran o se les niega sistemáticamente sus logros en el terreno de juego. Que una niña juegue bien al fútbol se ve como una amenaza para la virilidad de sus compañeros. Dentro de las dinámicas masculinas más hegemónicas, cuando una niña gana a un niño no se considera una derrota para ese niño, sino una humillación para todos los niños. Este es un claro indicador de la interiorización del discurso de la inferioridad de las mujeres en edades muy tempranas. En las siguientes narrativas, las niñas expresan situaciones cotidianas en las que son increpadas, cuestionadas, excluidas, invisibilizadas o violentadas.

*Por ser niña motes absurdos que no me gustan en el campo de fútbol. (4N6M)*

*Cuando las niñas juegan al fútbol les insultan o les dicen que son muy malas o machorras. (18N6M)*

*Yo he visto niñas que juegan al fútbol, y nada más que hacen criticarlas. (21N6M)*

*Hay veces en los que me han dicho insultos como <<mari macho>> porque simplemente me gusta hacer <<cosas de chicos>>, como jugar al fútbol. (33N6M)*

*En los recreos yo me relaciono mejor con las niñas porque los niños pegan pelotazos y tienen mucha chulería, pero cuando jugamos con los niños no nos hacen caso. (38N6M)*

El patio de juegos se convierte en un espacio de desigualdad sexual si el modelo cultural dominante siempre coincide con el modelo masculino (Subirats y Tomé, 2007), es decir, un lugar donde los niños ocupan casi todo el espacio para su propio disfrute (espacio invadido) mientras que las niñas aprenden a moverse por los espacios cedidos. En las distintas instancias de la socialización hay una clara asimetría en la valoración de actitudes, características físicas, comportamientos y prácticas consideradas masculinas frente aquellas que se consideran femeninas. La relevancia, el poder, la autoridad, la visibilidad o el protagonismo son mandatos de la socialización masculina. A las niñas se las socializa para que asuman un papel secundario y de comparsa (Ferrer y Bosch, 2013), aprender a gravitar alrededor de las hazañas épicas de los niños, animarlos, aplaudirles y festejar sus triunfos forman parte de algunos de los mandatos de la socialización femenina. Desde pequeñas conviven con muchos de estos mandatos, imaginarios y relatos en torno a lo que se espera de ellas y lo que no.

*(...) eres una señorita no puedes jugar al fútbol. (19N6M)*

*(...) no me gustaba cómo mi hermana me decía que el fútbol solo era para los niños. Pero me hubiera gustado jugar con la pelota de fútbol. (22N6M)*

En muchas de estas narrativas se refleja muy bien el proceso de identificación de la desigualdad estructural y la violencia machista como un continuum en sus vidas. La conciencia personal y colectiva de ocupar un lugar secundario y bien definido en su entorno social se convierte en clarividencia, malestar, incomodidad o indignación.

*(...) cuando practicamos fútbol, los entrenadores a los niños se la tiran más fuerte que a las niñas. (7N5M)*

*(...) desde pequeña me ha encantado el fútbol y yo juego bastante con mis primos, pero jamás jugaría con mis compañeros, ya que tengo miedo de que me juzguen. (31N6M)*

### 3.2. Conciencia de opresión e identificación de la violencia en las niñas

En una cultura patriarcal tan arraigada, muchos comportamientos machistas y sexistas pasan desapercibidos o se consideran inocuos. La normalización permite la invisibilidad de un machismo estructural que tiene la capacidad de camuflarse o reinventarse como estrategias de supervivencia. Amorós (2005) señala que el patriarcado es un sistema metaestable que tiene la habilidad de adaptarse a los tiempos, esa capacidad de adaptación le permite su pervivencia. En los espacios en los que conviven niñas y niños no siempre es fácil evidenciar prácticas, dinámicas, comportamientos o situaciones en los que se ejerce violencia contra las niñas por razón de sexo. Frente a la invisibilidad, también aparecen discursos de resistencia y rebeldía fruto de la identificación de la violencia que se ejerce sobre las propias niñas. Nos encontramos con narrativas en las que las alumnas verbalizan su enfado o su ira hacia situaciones de violencia machista cotidianas y persistentes por el carácter estructural de las mismas. Es así como la conciencia de opresión se abre camino entre una normalidad patriarcal que oculta o minimiza la violencia contra niñas y mujeres.

*(...) lo que me ofende es que mi hermano no me ayude a limpiar porque dice que es niño. (4N5M)*

*Me enfada que se chulean y si ganamos en el juego de matar se enfadan, los niños a veces se meten con nosotros y nos insultan. (15N5M)*

*Mi padre (...) me prohíbe vestirme de mi estilo porque «se reirán de mí». Me gusta ponerme medias de red y falda y no me deja porque “parezco una puta”. (6N6M)*

*(...) me doy cuenta de que los niños hacen como si nosotras no existiéramos, ejemplo: se pasan la pelota entre ellos y a nosotras no nos la pasan. (28N6M)*

*Creo que lo peor de ser niña es soportar comentarios sexistas. (33N6M)*

Algunos de estos testimonios evidencian relatos, prácticas o comportamientos cotidianos muy arraigados y normalizados que perpetúan la desigualdad estructural entre mujeres y hombres. La socialización es una maquinaria perfecta para la perpetuación del patriarcado. La socialización de las niñas está atravesada por mandatos patriarcales que permiten el aprendizaje de la sumisión (Subirats, 2021) y la subordinación desde los primeros años de vida.

*Siempre me han dicho que me vista con vestidos, no debo decir insultos (...) me han dicho que no pegue a los niños, que no moleste a los hombres con mis estupideces, siempre debes ayudar a tu madre en la cocina. (3N5M)*

*A veces voy a casa de alguna amiga o amigo y veo que a las niñas le mandan hacer más cosas que a los niños, cuando ellos también lo podrían hacer. Y cuando se lo dicen los hombres, las madres callaban. (18N5M)*

La expropiación del yo (Mackinnon, 1995), el aprendizaje del amor basado en la renuncia de cualquier proyecto personal, la docilidad, el imperativo de la belleza (Wolf, 2020), la ley del agrado (Valcárcel, 2019), la regulación de las emociones (López-Noguero et al. 2023), el acatamiento de las normas, la prohibición expresa o velada de mostrar ira o rebeldía (Traister, 2019) o la asunción del trabajo doméstico y de cuidados forman parte del itinerario de la socialización femenina, tal y como se reflejan en los testimonios recogidos.

*Se espera de mí que sea una mujer perfecta. (4N6M)*

*(...) hago todas las tareas de casa, pero mi hermano mayor porque es el mayor no las hace y siempre me manda a que las haga yo. (6N5M)*

*Lo que se espera de mí por ser niña es estudiar mucho. (8N5M)*

*(...) algunas veces encargan más tareas a las niñas que a los niños. (17N5M)*

*(...) si es niña, tiene que casarse, tener hijos, trabajar en el hogar o en algo «para niñas» o, si es niño, puede casarse si quiere o no, tener hijos o no (...) En algunos casos los niños tienen más derecho a ser libre que las niñas. (24N5M)*

*Cuando tengo que hacer cosas a mi madre de por ejemplo ayudarle y mis hermanos no quieren (...) Mis hermanos se burlan de mí. (5N6M)*

*Creo que no debo hacer por ser mujer es decir palabrotas. (14N6M).*

En estas narrativas aparecen mandatos de la socialización patriarcal que las niñas interiorizan como una norma de la que es muy difícil escapar, aunque también aparecen testimonios de resistencia, rebeldía e insubordinación. Niñas que analizan la opresión que sufren en su entorno inmediato y que responden de forma crítica ante una situación estructural que consideran injusta.

*Tengo menos libertad que los chicos. (...) Lo peor de ser niña es ser discriminada. (4N6M)*

*¿Por qué nosotras somos criticadas cada vez que nos enfrentamos a los hombres que no nos valoran? Nos hablan de manera vulgar y sin respeto, nos dicen comentarios ofensivos (...) los hombres que nos insultan por vestir tanto tapadas como destapadas. Solo pedimos respeto. (10N6M)*

*Lo que se espera de mí por ser mujer es casarme y tener hijos cuando quiero ser la tía soltera con gatos. (14N6M))*

*Lo que se espera de nosotras las que hagan cambios en la sociedad. (34N6M)*

*(...) me parece injusto que crean que por ser niña yo tenga que hacer todo el trabajo de lo que mandan en la escuela, porque la gente a veces socializa como que tenemos que ser "perfectas" y por lo tanto debemos coordinar el trabajo. (39N6M)*

Tomar conciencia de la opresión y de la violencia permite que las niñas se den cuenta de que su situación no es una cuestión individual, sino colectiva. Cuando las niñas encuentran espacios para hablar entre ellas y nombrar sus malestares fruto de un sistema que las excluye (Posada, 2020) son conscientes de que lo que le pasa a una, les pasa a todas porque es un problema estructural.

### **3.3. El miedo a sufrir violencia machista y a sus victimarios**

Entre las narrativas que se analizan en esta investigación aparecen testimonios de niñas que verbalizan situaciones concretas en las que han sufrido violencia machista por parte de niños u hombres adultos. Nombrar a los victimarios es un ejercicio de valentía porque si algo caracteriza al sistema patriarcal es el ocultamiento de los agresores y la justificación de la violencia masculina. Cuando hablamos de violencia masculina nos referimos a la violencia sistemática que ejercen los hombres contra las mujeres.

*Hay sitios en los que me siento incomoda (...) Hay niños que ven a otras de mis compañeras y dicen que qué buena está o cuanto cul\* o te\*\*\* tiene. (8N6M)*

*Me siento menos cómoda con los niños porque a veces se burlan de mi desarrollo como niña. (9N6M)*

*(...) tengo miedo cuando estoy con niños que creo que si yo digo algo me van a responder mal. (11N6M)*

Las niñas son socializadas en la cultura del miedo a sufrir violencia por parte de los hombres. Algunas lo verbalizan nombrando a los victimarios porque son plenamente conscientes que quienes ejercen violencia sexual de forma estructural son los hombres, pero otras veces se nombra la violencia sin aludir al victimario.

*(...) no me siento bien cuando estoy en la calle porque tengo miedo de que alguien me pueda raptar o algo por el estilo. (37N6M)*

*Cuando salgo a la calle por la noche me da miedo si voy sola porque parece que te va a secuestrar porque está todo más oscuro. (29N6M)*

*Cuando voy al parque y hay una niña sola y dos personas diciéndole cosas, yo por ser niña y ser más pequeña que ellos se ríen de mí y se burlan. (14N5M)*

El miedo a sufrir violencia sexual forma parte de la educación de las niñas. Las niñas perciben que la asunción de la responsabilidad de la violencia masculina recae sobre ellas (Otero-Gutiérrez, 2023), son conscientes de que se espera de ellas que sean guardianas y cuidadoras de su propia integridad.

*(...) si eres niña si te pones un top o unos pantalones cortos te dicen que vas provocando o que eres una puta (...) lo incomodo que es que todo el mundo te diga "ya eres una señorita te tienes que cuidar ya te puedes quedar embarazada. (19N6M)*

La inoculación del miedo en las niñas y las mujeres es un mecanismo político de control social (Ruiz-Repullo, 2023) que las disciplina y las somete al poder de los hombres. Susan Brownmiller señala que la violación es "el principal agente de la voluntad masculina y el miedo femenino" (1981, p. 14) y se convierte en un proceso consciente de intimidación por el que todas las mujeres desde su niñez aprenden a tener miedo de todos los hombres.

*(...) tengo miedo de salir a la calle por la noche, porque un día iba a casa de mis abuelos y un borracho casi le pega a mi hermana y a mí. Pero pudimos correr y llegamos antes de que viniera. (22N6M)*

*(...) unos niños adolescentes (...) nos empezaron a gritar y a decirnos: «Tened cuidado que os vayan a secuestrar» se reían de nosotras, como si fuéramos niñas indefensas. (18N5M)*

La cultura de la violación aparece en los testimonios de las alumnas con relatos que las culpabilizan de la violencia sexual. Hacerlas

responsables y culpables de la violencia que sufren pone el foco en ellas, mientras exime de responsabilidad a los victimarios. A pesar de que los varones son los únicos que pueden evitar que se ejerza violencia sexual (Alario, 2022), la cultura de la violación despliega toda una serie de idearios e imaginarios que responsabilizan a las mujeres de la violencia que se ejerce contra ellas. El sistema patriarcal educa a las niñas a tener miedo de los hombres, a la vez que les exige que eviten ser víctimas de una violencia sexual masculina que aprenden a temer desde muy pequeñas. Una violencia sexual masculina que es real y que forma parte de la vida de las niñas como podemos ver a continuación.

*Un maestro nos obligaba a las niñas ponernos pantalones cortos y a los niños pantalones largos. (7N5M)*

*En el autobús hay chicos que me acosan y un chico de 5.º A me tocó el culo. (6N6M)*

*(...) Lo peor de las niñas es que tengan hombres detrás de ti y vas sola. (13N6M)*

*Me siento incómoda cuando estoy en un bar y siento que un pedófilo me mira. (14N6M)*

*Yo cuando estoy con los niños no me siento tan bien porque me dicen cosas como "X, pero porque sacas culo" "X te pareces a un pato" "X ponte derecha" (...) Cuando voy por la calle me siento insegura porque me miran. Un día con una amiga dos hombres nos silbaron y nos tiraron besos y nos dijeron "guapas". También me pasó de chica que un hombre me estaba persiguiendo y me decía cosas horribles como "vente a mi casa" pero yo como no era tonta me fui corriendo a mi casa. (...) Yo cuando estoy con las niñas me libero más que con los niños y cuando estoy sola los hombres me miran el culo. (15N6M)*

*(...) me parece injusto es que si sales a la calle te dicen cosas. Lo bueno de ser niña es nada y lo peor es tener la regla y que te digan cosas por la calle. Te dicen cosas como guapa, te silban los hombres. (17N6M).*

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio evidencian que la violencia estructural contra las mujeres forma parte de la vida de las niñas. En las narrativas objeto de estudio aparecen imaginarios, prácticas, conductas, relatos e idearios sexistas muy arraigados que están atravesados por el discurso patriarcal de la inferioridad de las mujeres. Entre los testimonios también se reconocen

diferentes formas de violencia machista que las niñas identifican y nombran como tal (sexismo, invisibilización, violencia simbólica, victimización, cultura de la violación, violencia sexual, etc.). Es decir, las víctimas son plenamente conscientes de las situaciones de desvalorización, discriminación por razón de sexo o violencia sexual que forman parte de su día a día. En algunas narrativas las niñas nombran a quienes ejercen violencia contra ellas, pero también hay testimonios en los que no se hace alusión al sexo del victimario o directamente no aparece. Niñas y mujeres tienen que convivir en un sistema estructuralmente violento contra ellas, que además niega la existencia de dicha violencia y la del victimario. Solo cuando los hombres ejercen la violencia contra mujeres y niñas pasan a ser invisibles en un sistema androcéntrico (Tomé *et al.*, 2021) que los sitúa como únicos protagonistas universales. Se da la paradoja de que, quienes cuentan con la significación y el poder de manejar el relato dominante, desaparecen en la irrelevancia más absoluta cuando corren el riesgo de ser interpelados como victimarios. Nombrar al victimario es imprescindible para girar la mirada en los hombres y no desplazar la responsabilidad de la violencia que ejercen sobre las mujeres.

Este estudio cualitativo presenta algunas limitaciones como el tamaño de la muestra, si bien la información recogida es de mucha riqueza por la profundidad y la lucidez de los testimonios. Otra de las limitaciones es la dificultad del acceso a la muestra objeto de estudio al tratarse de menores de edad y no todos los centros educativos colaboran en investigaciones que tienen a su alumnado como objeto de estudio. Es importante puntualizar que los centros educativos que han participado en este estudio han puesto a nuestra disposición todos los recursos necesarios, contando con el apoyo de los equipos directivos y docentes. Otra de las dificultades del estudio ha sido la resistencia por parte de las familias a firmar los consentimientos informados para que el alumnado pudiera participar en la investigación. De los consentimientos informados que los centros educativos se encargaron de hacer llegar a las familias, se cumplieron para su consentimiento el 54,83%, por lo que contamos con más narrativas que no han sido utilizadas en el análisis por la falta del consentimiento informado.

La gran cantidad de información recogida es otra de las dificultades que nos encontramos en esta investigación, ya que arroja datos muy relevantes que pueden ser objeto de nuevas líneas de investigación en el futuro. Entre las narrativas recogidas nos encontramos con testimonios de alumnos que no forman parte de esta investigación, pero que aportan información

muy interesante sobre el proceso de construcción de la masculinidad, la ocupación hegemónica de los espacios o las relaciones jerárquicas entre iguales. Analizar la construcción de la masculinidad dominante como un factor de riesgo, tanto para las niñas como para los niños (Ruiz-Repullo *et al.*, 2022), abre nuevas líneas de investigación e intervención dentro en los centros educativos y en programas para la prevención de la violencia contra las mujeres. La pervivencia de creencias machistas que justifican o niegan la violencia de género en los chicos es el triple que en las chicas (Díaz-Aguado *et al.*, 2021) por lo que hay que apostar por la coeducación para desarraigar creencias y prácticas sexistas que atenten contra la dignidad y la vida de mujeres y niñas.

Gran parte de las narrativas analizadas en esta investigación en este estudio vienen acompañadas de dibujos, símbolos o elementos

decorativos que refuerzan ideas, emociones, sentimientos o situaciones cotidianas de la vida de las alumnas que pueden ser objeto de estudio. Seguir profundizando en el estudio del proceso de socialización de niñas y niños es clave para identificar mecanismos simbólicos y materiales que permiten la desigualdad entre mujeres y hombres. Facilitar herramientas para el análisis crítico y crear espacios seguros en el que las niñas puedan verbalizar sus malestares, sin ser juzgadas ni culpabilizadas, son pilares fundamentales para una educación feminista. Cuando las niñas tienen la oportunidad de verbalizar y compartir sus malestares con sus compañeras, lo que puede parecer anecdótico se les revela como algo estructural. La construcción de una mirada crítica es el primer paso para el desmantelamiento de un sistema patriarcal que necesita la sujeción de las mujeres para su supervivencia.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Concepción y diseño del trabajo	Autora 1, 2, 3
Búsqueda documental	Autora 1
Recogida de datos	Autora 1
Análisis e interpretación crítica de datos	Autora 1, 2, 3
Revisión y aprobación de versiones	Autora 2, 3

## Financiación

Esta investigación forma parte del proceso de Tesis Doctoral enmarcada en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.

## Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía. Sexo, desigualdad, violencia*. Feminismos.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Feminismos.
- Centro de Estudios e Investigación ANAR. (2023). *Evolución de la Violencia contra las mujeres en la infancia y adolescencia en España (2018-2022), según su propio testimonio*. Fundación ANAR.
- Arranz, F. (2020). Metodología feminista. En Cobo, R. y Ranea, B. (Ed). *Breve diccionario de Feminismo*. (pp. 174). Catarata.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes 6: Mites, de/construccions i mascarades*, 6, 7-35. doi:10.6035/DossiersF
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

- Brownmiller, S. (1981). *Contra nuestra voluntad. Un estudio sobre la forma más brutal de agresión a la mujer: la violación*. Planeta.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2023). *Percepciones sobre la igualdad entre hombres y mujeres y estereotipos de género*. <https://www.cis.es/es/detalle-ficha-estudio?origen=estudio&codEstudio=3428>
- Cobo, R. (2000). Género y teoría social. *Revista Internacional de Sociología (RIS) Tercera Época*, 58(25), 5-20. doi:10.3989/ris.2000.i25.780
- Cobo, R. (2020). *Pornografía. El placer del poder*. PenguinRandom House Grupo Editorial.
- Consejo de Europa. (2011). Convenio sobre la prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica. Convenio de Estambul. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/marcoInternacional/ambitoInternacional/ConsejoEuropa/Normativa/home.htm>
- Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L, De Pablos, J., Rivas, I. y Ocaña, A. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. (pp. 211-222). Octaedro.
- De Miguel, A. (2007). El proceso de redefinición de la violencia contra las mujeres: de drama personal a problema político. *Revista de Filosofía*, 42, 71-82. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/95911>
- De Miguel, A. (2020). El mito de la libre elección. En A. H. Puleo (Ed.), *Ser feministas: pensamiento y acción*. (pp. 189-194). Feminismos.
- De Miguel, A. (2023). La usurpación de la capacidad reproductora de las mujeres: De “vasijas vacías” a “vientres de alquiler”. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (18), 116-131. doi:10.18002/cg.118.7585
- Díaz-Aguado M. J, Martínez, R., Martín, J. y Falcón, L. (2021). *La situación de la violencia contra las mujeres en la adolescencia en España*. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. Ministerio de Igualdad.
- Díaz, C. y Dema, S. (2013). Metodología no sexista en la investigación y producción del conocimiento. En C. Díaz y S. Moreno, *Sociología y Género*. (pp. 65-86). Tecnos.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev171ART7.pdf>
- Fiscalía General del Estado. (2023). Memoria de la Fiscalía General del Estado correspondiente al ejercicio 2022. [https://www.fiscal.es/memorias/memoria2023/FISCALIA\\_SITE/recursos/pdf/MEMFIS23.pdf](https://www.fiscal.es/memorias/memoria2023/FISCALIA_SITE/recursos/pdf/MEMFIS23.pdf)
- García, N. y Montenegro, M. (2014). Re/pensar las Producciones Narrativas como propuesta metodológica feminista: experiencias de investigación en torno al amor romántico. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(4), 63-88. doi:10.5565/rev/athenea.1361
- Lagarde, M. (2024). Por la vida y la libertad de las mujeres: Fin al feminicidio. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 9(1), 01-26. doi:10.17979/arief.2024.9.1.9995.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Ley orgánica 1/2004, 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. 28 de diciembre de 2004. «BOE» núm. 313. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A. y García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 43, 165-178.
- MacKinnon, C. A. (1995). *Hacia una teoría feminista del estado*. Feminismos.
- Nuño, L. (2013). Violencia y Deshumanización de las mujeres: la gran sombra en la protección internacional de los Derechos Humanos. En Figueruelo, A., Pozo, M. y León, M. (Eds), *Violencia de Género e Igualdad: una cuestión de Derechos Humanos*. (pp. 183-206). Comares.
- Nuño, L. (2020). *Maternidades S. A. El negocio de los vientres de alquiler*. Los Libros de la Catarata.
- Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género. Consejo General del Poder Judicial. (2023). *Informe trimestral sobre Violencia de Género. 1.º trimestre de 2023*. <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Primer-trimestre-de-2023>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). *Violenceagainstwomenprevalenceestimates, 2018*, 9 de marzo de 2021. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>
- Otero-Gutiérrez, G. (2023). Violencia estructural contra las niñas desde una mirada coeducativa: Estrategias para una educación feminista dentro y fuera de las aulas. *Ambigua: Revista De Investigaciones Sobre Género y Estudios culturales*, (10), 140-152. doi:10.46661/ambigua.8251
- Pérez de Guzmán, V. (2002). La investigación cualitativa, características generales. En López, F. y Pozo, T. (coords.), *Investigar en Educación Social*. (pp. 39-48). Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Índice de Normas Sociales de Género (GSNI) de 2023 *Rompiendo los sesgos de género: Cambiando las normas sociales hacia la igualdad de género*. Nueva York. <http://surl.li/qpjmaj>
- Posada, L. (2020). Las mujeres y el sujeto político feminista en la cuarta ola. *IgualdadES*, 2, 11-28. doi:10.18042/cepc/IgdES.2.01
- Puleo, A. H. (2013). El concepto de género como hermenéutica de la sospecha: de la Biología a la Filosofía Moral y Política. *Arbor*, 189 (763), a070. doi:10.3989/arbor.2013.763n5007
- Ranea-Triviño, B. (2021). *Desarmar la masculinidad*. Catarata.
- Rodríguez-Castro, Y., Martínez-Román, R., Alonso-Ruido, P. y Carrera-Fernández, M. (2021). Análisis de la campaña #PrimAcoso: un continuo de violencias sexuales. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, 28, 1-26. <https://doi.org/10.29101/crcs.v28i0.14300>
- Rodríguez, E., Calderón, D., Kuric, S y Sanmartín, A. (2021). *Barómetro Juventud y Género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en una realidad social compleja*. Madrid. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, FAD. <https://www.centroreinasofia.org/publicacion/barometro-juventud-genero-2021/>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz-Repullo, C., López-Morales, J y Baena-Morales, S. (2022). La masculinidad hegemónica como factor de riesgo un análisis de género. En F. T. Añaños, M. M. García-Vita y A. Amaro (coord.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Volumen II. Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos*. Ediciones Pirámide.
- Ruiz-Repullo, C. (2023). La cultura del miedo y el silencio como estrategia patriarcal: violencias sexuales en chicas menores. En A. Gutiérrez (coord.). *Una mirada interdisciplinar hacia las violencias sexuales*. (pp. 53-64). Octaedro.
- Subdirección general de sensibilización, prevención y estudios de la violencia de género. Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2019). *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019*. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad. 2020. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M. (2021). *Educar a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Universidad de Valladolid.
- Tiganus, A. (2021). *La revuelta de las putas. De víctima a activista*. Ediciones B.
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la Coeducación*. Octaedro.
- Torrado, E. y Díaz, C. (2023). Distopías patriarcales: análisis de la industria para la explotación sexual. En A. Gutiérrez (coord.). *Una mirada interdisciplinar hacia las violencias sexuales*. (pp. 201-211). Octaedro.
- Traister, R. (2019). *Buenas y enfadadas. El poder de la ira de las mujeres*. Capitán Swing.
- Valcárcel, A. (2019). *Feminismo en el mundo global*. Feminismos.
- Wolf, N. (2020). *El mito de la belleza*. Continta me tienes.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Otero-Gutiérrez, G., Cárdenas-Rodríguez, R. y Monreal-Gimeno, C. (2025). Las niñas cuentan: narrativas sobre la violencia machista desde una perspectiva feminista. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 229-242. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.13

## DIRECCIÓN DE LAS AUTORAS

**Gema Otero Gutiérrez.** Universidad Pablo de Olavide. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Ctra. de Utrera, Km. 1 C.P. 41013 Sevilla. E-mail: gemaoterog@yahoo.es

**Rocío Cárdenas Rodríguez.** Universidad Pablo de Olavide. Dpto. de Educación y Psicología Social, Edificio 11, planta 2, despacho 19; Ctra. de Utrera, Km. 1 C.P. 41013 Sevilla. E-mail: mrcarrodd@upo.es

**Carmen Monreal Gimeno.** Universidad Pablo de Olavide. Dpto. de Educación y Psicología Social. Edificio 11, planta 4, Ctra. de Utrera, Km. 1 C.P. 41013 Sevilla. E-mail: mcmongim@upo.es

## PERFIL ACADÉMICO

### GEMA OTEROGUTIÉRREZ

<https://orcid.org/0000-0002-3270-4155>

Asesora, investigadora y formadora experta en Coeducación y prevención de la violencia estructural contra las mujeres desde la infancia. Licenciada en Geografía e Historia por la Universidad de Sevilla, Máster de Género e Igualdad por la Universidad Pablo de Olavide. Doctoranda e Investigadora del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS), colaboradora honoraria del Departamento de Educación y Psicología Social y colaboradora del Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF) de la Universidad Pablo de Olavide.

### ROCÍO CÁRDENAS RODRÍGUEZ

<https://orcid.org/0000-0003-1737-3092>

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y Profesora Titular del Dpto. de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Investigadora en los ámbitos de la Educación, Migraciones, Diversidad Cultural e Igualdad de Género participando en numerosos proyectos de investigación a nivel autonómico, estatal, europeo e internacional. Intensa producción científica difundida a través de publicaciones científicas de alto prestigio e impacto. Responsable de la Comisión de Proyectos Internacionales del Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF) y Responsable de Calidad del Máster de Género e Igualdad de la Universidad Pablo de Olavide.

### CARMEN MONREAL GIMENO

<https://orcid.org/0000-0002-6609-4885>

Licenciada en Pedagogía y Filosofía, Universidad de Valencia y Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Doctora en educación por la UNED. Profesora titular de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide desde el 2002. Codirectora del máster Género e Igualdad de la UPO, 2009-2018. Investigadora principal de proyectos, I+D+I (2004-2007) “*Los Jóvenes europeos: valores constitucionales e instituciones democráticas en los jóvenes “y participación como investigadora en otros I+D+I (PSI 2008-01535/PSI) “Violencia escolar. Victimización y reputación social en la adolescencia. Directora del proyecto “GENDERCIT” FP7-PEOPLE-2012-IRSES. PIRSES-GA-2012-318960”*. PUBLICACIONES: en temáticas de género, valores y violencia.

## Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario

### Impact of service-learning on perception towards people with intellectual disabilities in the university context

### Impacto da aprendizagem-serviço na percepção em relação às pessoas com deficiência intelectual no contexto universitário

Juan PEÑA-MARTÍNEZ\*  <https://orcid.org/0000-0001-9395-7976>

Joanne MAMPASO DESBROW\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

Álvaro MORALEDA RUANO\*\*  <https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Diana RUIZ-VICENTE\*\*  <https://orcid.org/0000-0001-7358-6856>

\*Universidad Complutense de Madrid y \*\*Universidad Camilo José Cela

Fecha de recepción: 09.VI.2024

Fecha de revisión: 04.X.2024

Fecha de aceptación: 27.XI.2024

#### CONTACTO CON LOS AUTORES

Álvaro Moraleda Ruano: Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/. Castillo de Alarcón, 49, 28692, Villafranca del Castillo, Madrid. E-mail: [amoraleda@ucjc.edu](mailto:amoraleda@ucjc.edu)

#### PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje-Servicio;  
formación de  
maestros;  
discapacidad  
intelectual;  
universidad;  
Design For Change;  
Aprendizaje Basado  
en Proyectos;  
Diseño Universal  
para el  
Aprendizaje.

**RESUMEN:** El Aprendizaje-Servicio, al igual que el voluntariado, desempeña un papel clave en el ámbito universitario y constituye una vía para fomentar el compromiso social. Además, el Aprendizaje-Servicio es una herramienta que promueve la sensibilización y la inclusión de personas vulnerables, logrando simultáneamente objetivos académicos y personales a través de un aprendizaje intencionado. En este contexto, el presente estudio se centra en analizar la percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre las personas con discapacidad intelectual tras desarrollar un proyecto de Aprendizaje por Servicio vinculado. Para ello, se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo descriptivo pretest-postest con grupo control. Han participado 253 discentes mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, todos pertenecientes a dos universidades españolas durante dos periodos académicos (2022-23 y 2023-24). Se conformaron dos grupos: por un lado, estudiantes que siguieron la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), quienes formaron el grupo experimental, y, por otro lado, estudiantes que siguieron otras metodologías, quienes constituyeron el grupo control. Entre el pretest y el postest, el grupo de control no participó en ninguna intervención socioeducativa específica, mientras que el grupo experimental se involucró activamente en actividades basadas en la metodología ApS. Este grupo recibió formación en ApS, fomentando un aprendizaje activo que les permitió conectar lo aprendido

	<p>en el aula con experiencias reales y de forma vivencial. Los resultados obtenidos evidencian que la inclusión de la metodología ApS en los estudios universitarios es efectiva para mejorar la percepción sobre las personas con discapacidad intelectual. A partir de estos hallazgos, se propone como línea de desarrollo futuro la promoción de acciones formativas inclusivas a través del ApS, con el fin de enriquecer el espacio universitario y fortalecer la formación en valores sociales y éticos.</p>
<p><b>KEYWORDS:</b>                  Service-Learning;                  teacher education;                  intellectual disability;                  university;                  Design for Change;                  Project-Based Learning;                  Universal Design for Learning.</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Within the framework of an interuniversity teaching innovation project aimed at implementing Service-Learning (SL) methodology, the perception of university students towards individuals with intellectual disabilities has been analyzed. Data were collected through a descriptive quantitative pretest-posttest study with a control group. Specifically, 253 students participated using a convenience non-probabilistic sampling method, all from two Spanish universities during two academic periods (2022-23 and 2023-24). Two distinct groups were considered: on one hand, students who followed SL methodology, acting as the experimental group, and on the other hand, students who followed other methodologies, acting as the control group. Between the pretest and posttest, the control group did not participate in any specific socio-educational intervention, while the experimental group actively participated in training and developing activities based on the SL methodology. In other words, the experimental group of students was trained in SL methodology, promoting active learning. Through participation in scheduled activities, the possibility of applying this methodology is facilitated, allowing for the connection of classroom learning with real-life, experiential contexts. The results obtained demonstrate that the inclusion of SL methodology in university studies is effective in improving perception towards individuals with intellectual disabilities. Consequently, future lines of development emerge in the promotion of inclusive educational actions through SL methodology to enrich the university space.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b>                  Aprendizagem-Serviço;                  formação de professores;                  deficiência intelectual;                  universidade;                  Design For Change;                  Aprendizagem Baseada em Projetos;                  Design Universal para a Aprendizagem.</p>	<p><b>RESUMO:</b> No âmbito de um projeto de inovação pedagógica interuniversitária voltado para a implementação da metodologia de Aprendizagem-Serviço (ApS), foi analisada a percepção dos estudantes universitários em relação às pessoas com deficiência intelectual. Para isso, foram coletados dados através de um estudo quantitativo descritivo pré-teste e pós-teste com grupo de controle. Participaram do estudo 253 estudantes através de um método de amostragem não probabilístico por conveniência, todos de duas universidades espanholas durante dois períodos acadêmicos (2022-23 e 2023-24). Foram considerados dois grupos distintos: por um lado, estudantes que seguiram a metodologia ApS, atuando como grupo experimental, e por outro lado, estudantes que seguiram outras metodologias, atuando como grupo de controle. Entre o pré-teste e o pós-teste, o grupo de controle não participou de nenhuma intervenção socioeducativa específica, enquanto o grupo experimental foi parte ativa na formação e desenvolvimento de atividades baseadas na metodologia ApS. Em outras palavras, o grupo experimental de estudantes foi treinado na metodologia de ApS, promovendo a aprendizagem ativa. Através da participação nas atividades programadas, é facilitada a possibilidade de aplicar esta metodologia, permitindo a conexão do aprendizado em sala de aula com contextos reais e vivenciais. Os resultados obtidos demonstram que a inclusão da metodologia de ApS nos estudos universitários é eficaz para melhorar a percepção sobre pessoas com deficiência intelectual. Conseqüentemente, surgem como linhas futuras de desenvolvimento a promoção de ações educativas inclusivas através da metodologia ApS para enriquecer o espaço universitário.</p>

## Introducción

La Universidad, además de ser un espacio de generación de conocimiento (LOSU, 2023), es un agente de cambio social (Cernuda-Lago, 2014). Por ello, debe asumir su responsabilidad en facilitar la adquisición de un mayor compromiso de sus egresados en términos de ciudadanía, solidaridad y conducta ética profesional (García, 2008). Esta idea es una de las premisas fundamentales en la implantación del plan de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior (Conferencia Ministerial de Berlín, 2004).

Es imperativo formar ciudadanos/as comprometidos/as con la comunidad desde el ámbito del conocimiento universitario

(Cernuda-Lago, 2014) favoreciendo espacios de aprendizaje (Ibarra *et al.*, 2024). Esto promueve un enfoque pedagógico de Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), una metodología activa y participativa que facilita la conexión con el entorno. Es una estrategia clave que vincula la misión educativa de las universidades con la solución de problemas sociales, promoviendo el bienestar comunitario y global, al combinar procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad (Álvarez-Pérez y Benítez, 2024; Coelho y Menezes, 2021; Myers, 2020), el ApS posibilita un aprendizaje más real y significativo (Cieza, 2010; López-Dóriga y Martín, 2023). Se convierte en crucial la necesidad de repensar el sistema educativo a través de esta metodología en la que

se busca, según García Gómez (2011) “cambiar el modelo formativo que posibilite conectar los conocimientos disciplinares con realidades y problemáticas concretas, convirtiendo dichos conocimientos en herramientas para comprender, analizar y actuar en la realidad” (p. 136).

Es importante destacar que los estudiantes trabajan los contenidos curriculares a la vez que prestan el servicio a la comunidad (Chiva-Bartoll *et al.*, 2018; Mayor y Rodríguez, 2015). Por consiguiente, es una metodología utilizada en educación superior porque ofrece a los estudiantes la posibilidad aplicar sus conocimientos en situaciones de práctica real (Abellán, 2021), contribuye al desarrollo de competencias profesionales y transformadoras (Peña y Rosales, 2022; Coelho y Menezes, 2021), y permite reorientar las prácticas tradicionales promoviendo el compromiso social de los universitarios (Santamaría-Goicuría y Martínez, 2018). No hay que olvidar que se trata de una metodología ampliamente fundamentada (García-Romero y Lalueza, 2019).

El ApS es igualmente una forma de comprender el desarrollo humano desde la solidaridad y la creación de vínculos entre los miembros de una comunidad (Puig *et al.*, 2011), en esta línea, promover la igualdad de oportunidades para todas las personas (Jiménez-Ramírez *et al.*, 2023), especialmente aquellas con discapacidad intelectual (DI), es una prioridad para la Educación Superior (Sánchez *et al.*, 2024).

En concreto, el incremento de estudiantes universitarios con DI favorece la búsqueda de nuevas prácticas inclusivas (Sánchez y Morgado, 2021). Los países de todo el mundo están trabajando para mejorar la participación de las personas con discapacidad y garantizar sociedades más inclusivas (Alnahdi *et al.*, 2020).

La discapacidad es el resultado de la interacción entre la condición de salud de una persona, sus factores personales y las condiciones ambientales. Luego, las restricciones que una persona estudiante con DI puede experimentar en su educación dependen tanto de su condición como de la capacidad del contexto educativo para adaptarse a sus necesidades (UNICEF, 2022). En referencia al estudiantado con DI, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición revisada (DSM-5-TR) de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2022) la define como un trastorno que comienza durante el desarrollo y que se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en las habilidades adaptativas. Es decir, presentan dificultades en el procesamiento de la información, mostrando perfiles cognitivos

particulares relacionados con la causa de esta discapacidad, lo que requiere estrategias educativas específicas (Tigre y Jara, 2022).

El aumento de investigaciones interesadas en identificar cómo mejorar los procesos inclusivos y de aprendizaje de los estudiantes con DI en el entorno universitario es reciente y de gran interés para la comunidad educativa (Grimes *et al.*, 2021). Entre otros, refieren que uno de los principales obstáculos para lograr la inclusión educativa radica en la formación y en las actitudes del profesorado (Jiménez *et al.*, 2019). La actitud del docente hacia las necesidades educativas especiales a menudo está influida por estereotipos y prejuicios que afectan negativamente la inclusión del alumnado (Yaraya *et al.*, 2018).

En este sentido, el número de investigaciones y publicaciones sobre ApS en el espacio universitario es creciente, especialmente en los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria, donde predominan los estudios teóricos y cualitativos sobre los cuantitativos (Redondo-Corcobado y Fuente, 2020). Además, recientemente, se han publicado reflexiones tanto sobre las posibilidades del ApS (Martín, 2023) como sobre sus limitaciones (Sánchez *et al.*, 2023). Por ejemplo, González y Ortega (2023) advierten que, aunque el servicio ofrecido puede ser a priori un éxito, podría tener un impacto negativo a aquellos que, debido a su vulnerabilidad, requieren mayor cuidado. No obstante, la adquisición de competencias y habilidades para mejorar, precisamente este cuidado, requiere práctica, y el ApS brinda una oportunidad ideal para ello (Martín, 2023).

En nuestro caso, la investigación se ha dirigido a determinar si existen diferencias, estadísticamente significativas, al utilizar la metodología de ApS en titulaciones universitarias, respecto la percepción que muestran jóvenes universitarios sobre las personas con DI y pretende identificar desafíos emergentes en la práctica educativa.

## 1. Justificación y objetivos

Durante dos cursos académicos, 2022-23 y 2023-24, se ha llevado a cabo un estudio relacionado con la implementación e impacto de la metodología ApS hacia las personas con discapacidad intelectual en la formación inicial de personas maestras, psicólogas así como de graduadas en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La iniciativa forma parte de las líneas de actuación en el marco del Proyecto Interuniversitario en Formación en la Metodología de Aprendizaje-Servicio (PIFMAPS) desarrollado en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad

Complutense de Madrid y las Facultades de Educación y Salud de la Universidad Camilo José Cela (Peña *et al.*, 2023).

El proyecto PIFMAPS ha creado un espacio de encuentro interuniversitario para compartir experiencias en el desarrollo de propuestas pedagógicas inclusivas. Esto se alinea con lo que sugiere la literatura sobre la necesidad de proporcionar a los futuros docentes el mejor entrenamiento posible en educación para la diversidad, tanto desde una perspectiva teórica como práctica (Allen y Wright, 2013; Amaro-Jiménez, 2012; Hascher y Hagenauere, 2016). En efecto, gestionar la diversidad en el aula, enseñar a un alumnado diverso y desarrollar conocimientos y actitudes que apoyen este enfoque se han convertido en elementos imprescindibles de la formación inicial del profesorado (Tatebe, 2013; Resch y Schrittmesser, 2023).

Por otro lado, en un estudio reciente (Resch y Schrittmesser, *op.cit.*) sobre la aplicación de ApS en la formación de maestros/as, se ha encontrado que las actitudes de los propios formadores de docentes hacia el ApS, están influenciadas por sus experiencias personales de trabajo en la comunidad y con grupos vulnerables, así como por sus creencias percibidas sobre los beneficios. Estos factores motivacionales son fundamentales para su predisposición a integrar ApS en sus asignaturas. El grupo de profesores de las dos universidades participantes en el proyecto PIFMAPS apuesta por una educación inclusiva, equitativa y para todos. Ahora bien, ¿se transmiten estos valores a los estudiantes universitarios que participan como agentes activos en la metodología ApS?

Precisamente, en el proyecto interuniversitario, los estudiantes de las distintas facultades implicadas, además de recibir formación específica en ApS, han desarrollado proyectos reales relacionados con la inclusión de estudiantes con DI. Por esta razón, la investigación se ha enfocado en evaluar diversos aspectos relacionados con la implementación de la metodología ApS en el contexto universitario, con un enfoque específico en la percepción hacia personas con DI, a partir de los siguientes objetivos:

1. Determinar en qué medida se han cumplido las expectativas de los alumnos universitarios a la hora de recibir la metodología ApS.
2. Evaluar si la percepción inicial sobre las personas con DI de los estudiantes universitarios ha cambiado tras utilizar la metodología de ApS, en comparación con otras metodologías propias de los espacios universitarios.

## 2. Metodología

El diseño cuasiexperimental implementado cumple con las características de un estudio cuantitativo descriptivo pretest-postest con grupo control (Fox, 1981; Kerlinger, 1987). Se han considerado dos grupos diferenciados: estudiantes que han seguido la metodología ApS, quienes actuaron como grupo experimental, y estudiantes que siguieron otras metodologías, quienes actuaron como grupo control.

### Participantes

Se ha utilizado una muestra de 253 estudiantes universitarios mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, todos pertenecientes a dos universidades españolas: la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Camilo José Cela (UCJC), durante dos periodos (2022-23 y 2023-2024), siendo diferentes los estudiantes de cada grupo de participantes por curso académico. Los análisis estadísticos descriptivos indicaron una edad promedio (M) de 21.30 años y una desviación estándar (DT) de 2.63, con un rango de edad entre 18 y 34 años.

Respecto a la distribución de los grupos, 147 estudiantes (58.10%) recibieron formación y fueron partícipes de la metodología ApS, mientras que 106 sujetos (41.90%) recibieron la formación de forma tradicional (clases o lecciones magistrales, resolución de actividades de aprendizaje, etc.). Respecto a la distribución por sexo, 54 participantes fueron hombres (21.34%) y 199 fueron mujeres (78.66%).

### Instrumento

Con relación a los instrumentos de recogida de datos, se emplearon dos: en primer lugar, se utilizó el "Cuestionario para evaluar la metodología de Aprendizaje-Servicio" (León-Carrascosa *et al.*, 2020), un instrumento con una fiabilidad alfa de Cronbach excelente, con un valor de .958. Este cuestionario fue validado mediante un análisis factorial exploratorio con tres factores saturados, que posteriormente se confirmaron. Se aplica con una escala de medida tipo Likert de 1 a 5 (nada, poco, medio, mucho y totalmente). Está compuesto por 35 ítems, distribuidos en tres variables latentes definidas como dimensiones:

- Dimensión Formativa: se centra en evaluar el contenido curricular y la formación implícita en la experiencia.
- Dimensión de Aprendizaje: se enfoca en aspectos relacionados con el desarrollo profesional, comunicativos y sociales.

- Dimensión de Servicio: se centra en el desarrollo personal, la planificación del proyecto y la participación durante el servicio.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario Goratu “Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual” (Cabezas *et al.*, 2022), con una fiabilidad razonable con alfa de Cronbach de .719. Este cuestionario se validó mediante un análisis factorial exploratorio aplicando el método de componentes principales para la extracción de factores y posterior análisis factorial para determinar el número óptimo de factores. Utiliza una escala Likert de 1 a 4 (totalmente de acuerdo, algo de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). Se centra en las percepciones, ideas y creencias (dimensión cognitiva) sobre las personas con DI. El cuestionario consta de 15 ítems, distribuidos en cinco factores que también reflejan una puntuación global:

- Factor 1. Infantilización: se refiere a las ideas relacionadas con el estado infantil y la falta de competencias personales.
- Factor 2. Bienestar emocional: engloba las ideas relacionadas con el estado emocional y el bienestar consigo mismo.
- Factor 3. Inclusión: hace referencia a las ideas relacionadas con el estado social y el interés en participar en espacios inclusivos frente a segregados.
- Factor 4. Relaciones interpersonales: comprende las ideas relacionadas con las relaciones entre personas.
- Factor 5. Autodeterminación: se refiere a las ideas relacionadas con la capacidad de tomar decisiones propias.

## Procedimiento

La recogida de datos, llevada a cabo a través de la plataforma online *Google Forms*, durante los cursos académicos 2022-23 y 2023-2024, se realizó bajo el principio de no intervención, buscando la completa independencia de la población a analizar. Se dio total libertad a los participantes para responder a la encuesta, resultando en una participación voluntaria sin compensación económica y respetando el carácter anónimo y confidencial de los participantes. Se invitó a 376 estudiantes de la UCM y UCJC, obteniendo una tasa de participación del 67.291%.

Asimismo, se aseguró el consentimiento informado para procesar datos solo con fines de investigación, respetando los principios éticos en la investigación científica, tal como se establece en la Declaración de Helsinki.

Entre el pretest y el postest, el grupo de control no participó de ninguna acción socioeducativa planificada. En contraste, en el grupo experimental, se vertebraron actividades y/o proyectos con base a la metodología ApS. La estructura de la formación ha consistido en fases bien diferenciadas: formación, fase de aplicación de la metodología ApS en el contexto real y reflexión final.

Para ello, inicialmente, el estudiantado fue formado en la metodología de ApS, fomentando su aprendizaje activo a través de la participación en las actividades programadas. Se buscó hacer consciente el proceso de aprendizaje de las competencias inclusivas asociadas a la atención a la diversidad. El objetivo principal fue aplicar la metodología ApS, facilitando la conexión entre el aprendizaje en el aula universitaria y su implantación en situaciones reales de manera práctica.

Específicamente, el estudiantado de la UCM ha desarrollado el servicio mediante acciones formativas en la asociación Achalay (<https://achalay.es/>), a través del Diploma LICEO (<https://www.ucm.es/diploma-liceo/>), dirigido a la atención a estudiantes con diversidad cognitiva. Asimismo, los estudiantes de la UCJC realizaron su servicio mediante propuestas educativas para el estudiantado con DI del desarrollo y/o del espectro autista del programa universitario “Competencias Sociolaborales” (<https://www.ucjc.edu/programa-universitario/competencias-sociolaborales/>), financiado por la fundación ONCE de la convocatoria UNIDIVERSIDAD y realizan propuestas, igualmente, con la Federación Madrileña de Deportes para personas con Discapacidad Intelectual (FEMADDI), entre otras entidades. El estudiantado de los grados universitarios en Magisterio, Pedagogía y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte tuvieron que diseñar y llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en ApS, promoviendo, en consecuencia, su formación plena e incentivándoles a comprometerse con la resolución de los problemas reales que ocurren en su entorno.

## Desarrollo de ApS en la UCM

En particular, el estudiantado de la Facultad de Educación-CFP de la UCM cursando asignaturas relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Experimentales, ha desarrollado sus respectivos proyectos, en torno al diseño y ejecución de actividades dirigidas a estudiantes con DI. Para la consecución de sus objetivos, en un marco de ApS, aplican el enfoque *Design For Change* (DFC), basado en pensamiento de diseño (Cantón y Ojeda, 2017), que está estructurado

en cinco fases que ayudan al desarrollo de los proyectos, desde la identificación de un desafío inicial hasta la reflexión y la proyección a futuro (Peña y Rosales, 2022). Las distintas etapas son las siguientes (Cantón, s.f.):

- “Siente”: El estudiantado investiga su entorno para identificar situaciones que deseen cambiar o mejorar. Este trabajo se realiza con un enfoque exploratorio, recogiendo información clave para abordar aquello que les preocupa.
- “Imagina”: Aquí se fomenta la creatividad y la generación de ideas para resolver el reto identificado. A partir de la solución más prometedora, se elabora un prototipo y un plan de acción.
- “Actúa”: En esta etapa, las ideas se convierten en acciones concretas. El estudiantado implementa sus soluciones, demostrando que son capaces de generar cambios reales.
- “Evalúa”: esta fase combina reflexión y evaluación para consolidar el aprendizaje. Se busca que el estudiantado analice lo logrado, extraigan lecciones y propongan mejoras para el futuro.
- “Comparte”: Finalmente, el estudiantado presenta sus proyectos, y si es posible tanto a sus comunidades cercanas como a un público más amplio. El objetivo es inspirar a otros a través de la difusión de sus logros.

Por tanto, atendiendo a la secuencia de las distintas fases, anteriormente comentada, para fomentar una mayor empatía, un representante de la Asociación Achalay informó al estudiantado sobre el Diploma LICEO y el servicio social que proporciona a la sociedad. Desde entonces, los estudiantes desarrollaron su planeamiento y acciones para atender las necesidades elegidas para tratar de atenderlas en lo posible. Se establecieron los canales oportunos para que cada grupo de estudiantes pueda interactuar con el estudiantado universitario con DI, obteniendo de primera mano la información necesaria para cumplimentar sus proyectos. Como cierre, todos los estudiantes, apoyándose con medios audiovisuales, compartieron sus experiencias. Para finalizar, presentaron un portafolio digital donde reflexionan sobre lo aprendido para mejorar y evolucionar sus proyectos (Fernández *et al.*, 2022).

Téngase en cuenta que la metodología DFC es una herramienta que facilita el empoderamiento de niños y jóvenes (Alonso, 2020), y cuenta con estudios en universidades de prestigio como Harvard y Stanford que avalan su aplicación (DFC, s.f.).

## Desarrollo de ApS en la UCJC

En lo que respecta a las Facultades de Educación y Salud de la UCJC, en éstas se ha implantado el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la adaptación de materias según el marco educativo Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se han seguido las indicaciones referenciadas por Márquez y García (2022) favoreciendo, en primera instancia el desarrollo de experiencias académicas y profesionales, así como espacios de cooperación entre estudiantes con y sin discapacidad. Igualmente se ha facilitado el acceso al contenido a través de este marco educativo siguiendo las directrices de Moriña y Orozco (2023) que afirman “sin formación u orientación práctica para el profesorado (sobre cómo brindar apoyo a las distintas necesidades del alumnado o cómo planificar prácticas inclusivas y basadas en el DUA), será difícil pasar de la retórica a la acción” (p. 33).

Para su implantación, un miembro del equipo de coordinación del “programa universitario en competencias sociolaborales” informa y forma sobre el servicio social con matiz educativo que supone participar en la iniciativa. Para su desarrollo se diseñan actividades interdisciplinarias, accesibles e inclusivas. El estudiantado del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte plantea entrenamientos con el alumnado del programa universitario en competencias sociolaborales, y colaboran en campeonatos con FEMADDI, así como con otras entidades sociales. Se toman en consideración los resultados aportados por estudios en los que se busca incrementar la percepción de preparación para atender a los estudiantes (Abellán, 2023), así como las aportaciones que dan claves para generar entornos inclusivos (Álvarez-Muñoz *et al.*, 2023; Solà, 2022). En el caso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, compartieron clases inclusivas a lo largo del curso académico.

Cabe señalar que las clases inclusivas son un eje vertebrador para su desarrollo y se imparten por el mismo profesor/a planteando idéntico contenido para ambas titulaciones. Por ende, los estudiantes de la Facultad de Educación de la UCJC desarrollaron su proyecto conjuntamente, y a través de la metodología ABP buscando facilitar una mirada integral (Pérez-Campoverde *et al.*, 2023). A partir de sus siete pasos el estudiantado comparte el proceso de desarrollo de aprendizajes a través del proyecto. En este contexto, la actividad realizada se fundamentó en una planificación previa y se desarrolla mediante una serie de actividades, manteniendo abiertas las posibles soluciones al problema. Asimismo, el proyecto ABP desarrollado

fomenta un aprendizaje activo al vincular los contenidos académicos con problemáticas del mundo real, promoviendo el desenvolvimiento de competencias como la colaboración, el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Santillán-De la Torre *et al.*, 2024).

El proyecto se diseñó de manera interdisciplinar, identificando las tareas en una secuencia organizada que progresó desde actividades de menor a mayor nivel de complejidad. El estudiantado fue agrupado en equipos heterogéneos e interdisciplinarios, compartiendo un objetivo común. Durante las primeras etapas, se analizó el propósito del proyecto y las metas esperadas, facilitando la comprensión integral del proyecto. En las fases posteriores, se promovió la creación de soluciones mediante la definición, exposición, valoración y cooperación entre los participantes para alcanzar el objetivo propuesto. Finalmente, en la última etapa, los estudiantes reflexionaron sobre el proceso y los resultados obtenidos, recibiendo retroalimentación de los demás grupos. Este análisis conjunto permitió valorar cómo el trabajo colaborativo y las respuestas consensuadas enriquecieron el resultado final del proyecto.

El espacio seleccionado para esta investigación ha sido la asignatura “Diversidad y Educación Inclusiva” donde se han facilitado claves de sensibilización, cohesión social y formación. Al finalizar el estudiantado con y sin DI presentaron conjuntamente el producto final creando un entorno compartido de valoración conjunta donde el resto del grupo debía coevaluar las propuestas y seleccionar las que mejor respondían a los criterios de valoración.

### Análisis de datos

Antes de explorar los datos, se verificó el supuesto de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $p_{K-S} > .05$ ). Según los resultados, se emplearon estadísticas paramétricas. Específicamente, se utilizó la prueba *t* de Student para muestras relacionadas en el primer objetivo, con el tamaño del efecto estimado mediante *d* de Cohen (Lenth, 2020). Respecto al segundo y último objetivo, se realizó la prueba análisis de covarianza - ANCOVA (Fox y Weisberg, 2020) con el tamaño del efecto estimado  $\eta^2$  parcial al cuadrado ( $\eta_p^2$ ). Todo el análisis se llevó a cabo empleando la versión 2.3 del software de análisis estadístico Jamovi (The jamovi project, 2022), basado en el paquete de software R lavaan (R Core Team, 2021).

### 3. Resultados

Para el primer objetivo de esta investigación, se examinó en el grupo experimental si las expectativas sobre la metodología ApS se habían cumplido después de recibir la formación. Este análisis se realizó exclusivamente con el grupo experimental, ya que en el grupo de control no se podía evaluar este cumplimiento de expectativas sobre el ApS al no haber recibido dicha formación. Por lo tanto, se presenta el análisis únicamente con los estudiantes que participaron en el programa de ApS. En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de ambos momentos, así como los resultados de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas.

**Tabla 1: Estadísticos descriptivos y pruebas de hipótesis para muestras relacionadas de la valoración de la metodología APS**

	N	Pretest		Posttest		t de Student			
		M	DT	M	DT	t	Gl	p	d
Dimensión Formativa	147	30.4	5.65	30.6	7.79	0.292	146	.771	0.024
Dimensión de Aprendizaje	147	45.0	8.72	46.3	9.59	1.543	146	.125	0.127
Dimensión de Servicio	147	55.9	10.19	57.5	13.06	1.366	146	.174	0.112

Los resultados indican que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ) entre las expectativas pretest y la realidad vivida posttest en ninguna de las tres dimensiones analizadas (formativa, aprendizaje y servicio).

Por último, en relación con el segundo objetivo de investigación, se buscó evaluar el efecto de la metodología ApS en comparación con la metodología

tradicional entre estudiantes universitarios. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los factores (infantilización/competencia, bienestar emocional, inclusión/segregación social, relaciones interpersonales /autodeterminación) y puntuación total, distribuidos por metodología.

**Tabla 2: Estadísticos descriptivos de las percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual, diferenciados por metodología**

	Metodología	N	M		DT	
			Pretest	Postest	Pretest	Postest
Infantilización	APS	147	15.13	16.89	2.552	1.779
	Tradicional	106	15.70	15.57	2.809	3.138
Bienestar emocional	APS	147	10.41	10.87	10.41	1.118
	Tradicional	106	10.05	10.12	10.05	1.787
Inclusión	APS	147	5.23	5.74	1.171	1.086
	Tradicional	106	5.22	5.51	1.155	1.165
Relaciones interpersonales	APS	147	10.40	11.05	1.317	0.985
	Tradicional	106	10.08	10.04	1.525	1.656
Autodeterminación	APS	147	6.97	7.50	1.326	0.814
	Tradicional	106	6.91	7.02	1.528	1.441
Total	APS	147	48.14	51.97	5.247	3.157
	Tradicional	106	48.08	48.25	6.347	6.517

Con ello, se presenta en la Tabla 3, un ANCOVA de las puntuaciones postest en la percepción sobre las personas con DI de los

cinco factores y la puntuación total, controlando las puntuaciones pretest correspondientes para examinar los efectos de la metodología.

**Tabla 3: ANCOVA de las percepciones sobre las personas con DI del postest por factor y puntuación total de la metodología, controlando pretest**

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	$\eta_p^2$
Variable dependiente: postest del factor 1						
Modelo global	648	2	323.93	73.80	< .001	
Metodología	160	1	160.42	39.81	< .001	0.137
Pretest del factor 1	487	1	487.44	120.81	< .001	0.326
Residuos	1009	250	4.04			
Variable dependiente: postest del factor 2						
Modelo global	60.4	2	30.20	15.45	< .001	
Metodología	34.1	1	34.10	17.33	< .001	0.072
Pretest del factor 2	26.3	1	26.30	13.46	< .001	0.051
Residuos	491.7	250	1.97			
Variable dependiente: postest del factor 3						
Modelo global	16.46	2	8.23	6.86	0.001	
Metodología	3.24	1	3.24	2.68	0.103	0.011
Pretest del factor 3	13.23	1	13.23	10.97	0.001	0.042
Residuos	301.44	250	1.21			
Variable dependiente: postest del factor 4						
Modelo global	119.6	2	59.81	46.83	< .001	

	Suma de Cuadrados	gl	Media Cuadrática	F	p	$\eta_p^2$
Metodología	49.0	1	49.00	34.14	< .001	0.120
Pretest del factor 4	70.6	1	70.62	49.21	< .001	0.164
Residuos	358.8	250	1.44			
Variable dependiente: postest del factor 5						
Modelo global	44.6	2	22.28	20.03	< .001	
Metodología	13.6	1	13.57	12.03	< .001	0.061
Pretest del factor 5	31.0	1	30.99	27.31	< .001	0.098
Residuos	283.7	250	1.13			
Variable dependiente: postest del total						
Modelo global	4691	2	2345.54	287.29	< .001	
Metodología	827	1	827.32	101.23	< .001	0.287
Pretest del total	3864	1	3863.76	471.43	< .001	0.653
Residuos	2051	250	8.20			

En cuanto a los resultados del ANCOVA, atendiendo a la metodología, el grupo experimental, que utilizó la metodología ApS, en comparación con el grupo de control, mostró efectos significativos con un tamaño del efecto entre moderado y grande ( $0.060 < \eta_p^2 < 0.290$ ), siguiendo la interpretación de López-Martín y Ardura-Martínez (2022), en cuatro de los cinco factores: infantilización ( $F=39.81$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=0.137$ ), bienestar emocional ( $F=17.33$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=0.072$ ), relaciones interpersonales ( $F=34.14$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=0.120$ ), autodeterminación ( $F=12.03$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=0.061$ ); y en la puntuación total ( $F=101.23$ ;  $p < .001$ ;  $\eta_p^2=0.287$ ), esto sugiere que la metodología ha tenido un impacto positivo en la percepción sobre las personas con DI cuando se aplica la metodología ApS.

#### 4. Discusión y conclusiones

En respuesta al primer objetivo se puede señalar que parece existir coherencia entre las expectativas iniciales y finales de todos los participantes. Este hecho fundamenta y da consistencia al estudio realizado y permite valorar, positivamente, el instrumento empleado.

En referencia al segundo objetivo se puede concluir que las actividades desarrolladas en el ApS tienen impacto en el cambio de percepciones. La literatura describe que, en el caso de colectivos como adolescentes con riesgos o necesidades especiales, este contacto puede representar una oportunidad para eliminar prejuicios y, por ende, modificar percepciones (López-Dóriga y Martín, 2018). Los resultados de esta investigación muestran los efectos de la metodología ApS en

comparación con la metodología tradicional, al analizar los valores previos y finales manifestados por los participantes, siendo la metodología ApS una metodología que ha tenido un impacto positivo en la percepción sobre las personas con DI. Estos resultados están en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios (Delgado-Pastor y Vived, 2017; Sánchez et al., 2024)

Así, parece plausible modificar las percepciones que se tienen hacia estudiantes universitarios con DI, aportando valor a las actuaciones coherentemente empleadas para reducir el estigma en el ámbito universitario (Mampaso et al., 2024; Moraleda y Galán-Casado, 2024b). Este hecho se considera, especialmente relevador, en el caso de la formación inicial de los profesionales de la educación, donde se considera que es preciso incentivar nuevas formas de actuación (Moriña y Orozco, 2023). Así, la utilización de ApS cobra relevancia (Bates et al., 2009), puesto que unas actitudes negativas hacia la discapacidad o la inclusión tienen que ver con una falta de contacto y conocimiento sobre las características específicas del colectivo en cuestión (Abellán, 2021). A raíz de los resultados obtenidos se puede afirmar que sí existe efecto de la metodología ApS en la mejora de la percepción de los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, el ApS permite a los estudiantes abordar la resolución de problemas de una manera empática en favor de la comunidad o colectivo al que se le quiera prestar un servicio (Blanco y García-Martín, 2021). Mediante el debate, y la interacción entre estudiantes se progresa de un modo natural en el planeamiento y ejecución de

sus proyectos. Como resultado, los estudiantes se dan cuenta de lo importantes que son para hacer de su facultad, su comunidad o su ciudad, un mejor lugar para vivir y crecer (Peña-Martínez *et al.*, 2024).

Este estudio trata de contribuir al campo de estudio identificando cómo el ApS tiene un impacto positivo en la percepción de los estudiantes universitarios, corroborando similitudes con otros hallazgos previos (Mampaso *et al.*, 2024; Moraleda y Galán-Casado, 2024b). Por otro lado, los resultados destacan la relevancia de promover oportunidades de contacto directo y significativo con personas en situación de vulnerabilidad como parte de las actividades curriculares (Escofet y Morín-Fraile, 2023).

Otra de las principales aportaciones radica en la reconfirmación de que el contacto directo y significativo con colectivos diferentes a los propios, facilitado por el ApS, no solo favorece el desarrollo de la empatía (Sin *et al.*, 2019), sino que también contribuye a la disminución de prejuicios y estigmas asociados (Mampaso *et al.*, 2024; Moraleda y Galán-Casado, 2024a). Este aspecto es especialmente relevante en un momento en que las universidades buscan formas innovadoras de fortalecer la educación en valores y promover la responsabilidad social entre su estudiantado (LOSU, 2023).

Por último, los resultados refuerzan la idea de que la metodología ApS tiene el potencial de transformar las percepciones individuales y las dinámicas colectivas dentro del aula y en la comunidad universitaria en general, lo que abre nuevas líneas de investigación centradas en su aplicabilidad interdisciplinar e interinstitucional en línea con las orientaciones sugeridas por Sánchez *et al.* (2023). Este enfoque no solo mejora la calidad del aprendizaje, sino que también fomenta actitudes más inclusivas y éticas (Pallisera, 2020), esenciales en la formación de profesionales comprometidos con la diversidad y la equidad (Escofet y Morín-Fraile, 2023).

### **Limitaciones y futuras líneas del estudio**

En cuanto a las limitaciones del estudio, como corresponde a investigaciones de esta naturaleza, cabe señalar, el reducido control de variables propias de los entornos educativos, la carencia de datos asociados a procesos previos de intervención o convivencia con la diversidad y/o la existencia de experiencias y procesos de exposición previos por participante como aspectos clave a considerar en futuras investigaciones.

Este artículo también refleja las limitaciones específicas asociadas a la elección y naturaleza del tipo de instrumentos de evaluación. Algunos de los cuestionarios utilizados en este estudio presentan un uso limitado en investigaciones previas, lo que podría comprometer la robustez de los resultados obtenidos. El cuestionario para evaluar la implantación de la metodología en ApS cuenta con escaso recorrido desde su validación, fundamentalmente, por la innovación en referencia al estudio de la evaluación de la metodología en ApS y su perspectiva de análisis. Del mismo modo, el cuestionario "Goratu" se encuentra inicialmente validado en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y cuenta con escasa aplicación en investigaciones desde su publicación.

En cualquier caso, continúan publicándose nuevas propuestas sobre ApS que consideran que deben de seguir perfeccionándose tanto el diseño como el carácter formativo tras su aplicación (López-De Arana *et al.*, 2024).

En definitiva, como futuras líneas de investigación parece una necesidad investigar, a través de la práctica basada en la evidencia, la implantación de la metodología del ApS buscando los beneficios similares que se identifican, de forma que los resultados obtenidos en el presente estudio sigan impulsando una metodología transformadora del espacio de aprendizaje universitario por su carácter práctico, funcional y experiencial, que tanto demanda y necesita nuestra juventud universitaria.

## Contribuciones (taxonomía CRediT)

Contribuciones	Autores
Conceptualización	Autor 1, 2, 3, 4
Curación de datos	Autor 3
Análisis formal	Autor 3
Obtención de financiación	Autor 1, 2
Investigación	Autor 1, 2, 3, 4
Metodología	Autor 1, 2, 4
Administración del proyecto	Autor 1, 2
Desarrollo/uso de software	Autor 1, 2, 4
Recursos	Autor 1, 2, 4
Supervisión	Autor 1, 2
Validación	Autor 3
Visualización	Autor 3
Redacción del borrador original	Autor 1, 2, 3, 4
Redacción, revisión y edición	Autor 1, 2, 3, 4

## Financiación

Proyectos de innovación docente (Aprendizaje-Servicio) PIFMAPS 2022 y 2023 financiados por la Universidad Complutense de Madrid.

Programa UNIDIVERSIDAD para el desarrollo de programas universitarios de formación para el empleo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Financiado por la Fundación ONCE y cofinanciado por la Unión Europea.

## Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés.

## Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos*, 27, 83-98. doi: 10.18172/con.4535
- Abellán, J. (2023). Mejorando la autoeficacia hacia la inclusión del futuro profesorado de Educación Física. Una experiencia de aprendizaje-servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 183-200. doi: 10.1344/RIDAS2023.16.11
- Allen, J. M. y Wright, S. E. (2013). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151. doi: 10.1080/13540602.2013.848568
- Alnahdi, G. H., Elhadi, A. y Schwab, S. (2020). The positive impact of knowledge and quality of contact on university students' attitudes towards people with intellectual disability in the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 103765. doi: 10.1016/j.ridd.2020.103765
- Alonso, B. (2020). *La Complutense medirá el impacto educativo de la metodología DFC*. <https://dfcspain.org/la-complutense-medira-el-impacto-educativo-de-la-metodologia-dfc/>
- Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández, M. A., y Belmonte, M. L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 167-180. doi: 10.7179/PSRI\_2023.42.11

- Álvarez-Pérez, P. R. y Benítez, N. G. (2024). Orientando la construcción de oportunidades: una experiencia de aprendizaje servicio con estudiantes de posgrado. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 16, 1-14. doi: 10.1344/RIDU2024.16.1
- Amaro-Jiménez, C. (2012). Service Learning: Preparing Teachers to Understand Better Culturally and Linguistically Diverse Learners. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 211-213. doi: 10.1080/02607476.2012.656448
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). doi: 10.1176/appi.books.9780890425787
- Bates, A. K., Driets, D., Allen, C. y McCandless, P. (2009). Service learning as a instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Blanco Cano, E. y García-Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 639-649. doi: /10.5209/rced.70939
- Cabezas, D., Gerolín M., Canto, A. y Vidorreta, I. (2022). Propiedades psicométricas del Cuestionario Goratu "Percepciones sobre las personas con discapacidad intelectual" en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 33(2), 311-324. doi: 10.5209/rced.74294
- Cantón de Celis Calvo, M. (s.f.). Design for Change o cómo poner al alumnado en el centro del aprendizaje. *Debates. Revista del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid*, 2. [https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos\\_2](https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos_2)
- Cantón, M. y Ojeda, J. A. (2017). *Design for Change. Un movimiento educativo para cambiar el mundo*. SM.
- Cernuda-Lago, A. (2014). La universidad como agente de cambio social. Efectos de un programa de formación en competencias de solidaridad en estudiantes de artes. En G. Buela Casal (dir.) y T. Ramiro Sánchez (coord.), *Proceedings del XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior (8-10 de Julio 2014, Bilbao-España)* (pp. 29-33). Asociación Española de Psicología Conductual AEPC.
- Cieza García, J. A. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135013577010.pdf>
- Coelho, M. y Menezes, I. (2021). University Social Responsibility, Service Learning, and Students' Personal, Professional, and Civic Education. *Frontiers in Psychology*, 12, 617300. doi: 10.3389/fpsyg.2021.617300
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Conferencia Ministerial de Berlín (2004). Realizing the European Higher Education Area: Preamble to Communique of the Conference of Ministers Responsible for *Higher Education*. *European Education*, 36(3), 19-27. doi: 10.1080/10564934.2004.11042363
- Delgado-Pastor, L. C. y Vived Comte, E. (2017). Aprendizaje y servicio en un programa de apoyos para la formación socio-laboral en discapacidad intelectual. En F. J. Carrillo-Rosúa, J. L. Arco-Tirado y F. D. Fernández-Martín (eds.). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje servicio* (pp.95-101). Universidad de Granada.
- Design For Change [DFC]. (s.f.). The good project research. <https://dfcworld.org/SITE/Research>
- Escofet, A. y Morín-Fraile, V. (2023). Formación de la ética profesional en la Universidad y Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz Corbella y J. García Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 15-26). Narcea.
- Fernández Lázaro, G., Lara Caballero, A., Ortiz Iniesta, M. J., Peña Martínez, J., Pérez López, R. y Rosales Conrado, N. (2022). Adquisición de competencias transversales en educación para la sostenibilidad usando las TIC: el portafolio digital. En L. Hernández Yáñez (Coord.), *Jornada "Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM"* (pp. 359-368). Ediciones Complutense.
- Fox, D. (1981). *El proceso de Investigación en Educación*. EUNSA.
- Fox, J. y Weisberg, S. (2020). *Car: Companion to Applied Regression*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=car>
- García, J. (2008). *Formar ciudadanos europeos*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68.
- García Gómez, T. (2011). Aportaciones ciudadanas desde el aprendizaje servicio: universidad, escuela y comunidad conectadas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 125-141.
- González Geraldo, J. L. y Ortega López, L. (2023). ¿Al servicio de quién? El dilema ético del respeto en el Aprendizaje-Servicio. En M. Ruiz Corbella y J. García Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 79-95). Narcea.

- Grimes, S., Southgate, E., Scevk, J. y Buchanan, R. (2021). Learning impacts reported by students living with learning challenges/disability. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1146-1158. doi: 10.1080/03075079.2019.1661986
- Hascher, T. y Hagenauer, G. (2016). Openness to Theory and Its Importance for Pre-service Teachers' Self-efficacy, Emotions, and Classroom Behaviour in the Teaching Practicum. *International Journal of Educational Research*, 77, 15-25.
- Ibarra-Limiñana, R., Mallén-Broch, F. y Tortosa-Edo, V. (2024). Aprenentatge servei i comunicació a les ONG locals: una proposta per a l'ONG Maset de Frater. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 17(1), 1-15. doi: 10.1344/reire.42383
- Jiménez Lara, A., Huete García, A. y Arias García, M. (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Observatorio estatal de la Discapacidad.
- Jiménez-Ramírez, M., Lorente-García, R., y Torres-Sánchez, M. (2023). Buscando mejores oportunidades formativas y laborales de jóvenes en una situación vulnerable. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 42, 107-118. doi: 10.7179/PSRI\_2023.07
- Kerlinger, F. N. (1987). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. Interamericana.
- Lenth, R. (2020). *Emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. [R package]. <https://cran.r-project.org/package=emmeans>
- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S. y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios Sobre Educación*, 39, 247-266. doi: 10.15581/004.39.247-266
- LOSU. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- López-De Arana Prado, E., Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Sánchez-Cabrero, R. (2024). Validation and Standardization of a Questionnaire for the Self-Assessment of Service-Learning Experiences in Higher Education (QaS-Lu-27). *Education Sciences*, 14(6), 615. doi: 10.3390/educsci14060615
- López-Doriga, M. y Martín, X. (2018). El aprendizaje servicio como práctica inclusiva. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 88-102.
- López-Martín, E. y Ardura-Martínez, D. (2022). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1), 9-17. doi: 10.5944/educxx1.36276
- Mampaso, J., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., y Ruiz-Vicente, D. (2024). Stigmatising young people with intellectual disability: Perceptions of the main stakeholders at a Spanish university. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 49(1), 1-11. doi: 10.3109/13668250.2023.2295244
- Márquez, A. y García, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. doi: 10.1344/joned.v3i1.39661
- Martín, X. (2023). Aprendizaje-Servicio y éticas del cuidado. En M. Ruiz Corbella y J. García Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 43-56). Narcea.
- Mayor Paredes, D. y Rodríguez Mar, D. (2015). Aprendizaje-Servicio: Construyendo espacios de intersección entre la Escuela-Comunidad-Universidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 262-279. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18619>
- Moraleda, A. y Galán-Casado, D. (2024a). *Estigma y educación. Un enfoque para la igualdad*. Narcea.
- Moraleda, A. y Galán-Casado, D. (2024b). Stigma toward individuals with intellectual disabilities and severe mental disorders: analysis of postgraduate university students' perceptions. *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities*, 18(3), 125-139. doi: 10.1108/AMHID-04-2024-0012
- Moriña, A. y Orozco, I. (2023). Facilitadores para la inclusión: Claves para el éxito universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 31-45. doi: 10.15366/riee2023.16.1.002
- Myers, M. D. (2020). Student Development in Service Learning: A literature review of Service Learning and self-authorship. *College Student Journal*, 54(1), 126-140.
- Pallisera, M. (2020). El apoyo personalizado a personas con discapacidad intelectual: funciones y formación de los profesionales socioeducativos para la inclusión social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 125-138. doi: 10.7179/PSRI\_2019.35.10
- Paños-Castro, J. y Etxeberria-Illarregi, B. (2024). Estudio de caso de una experiencia de innovación educativa: el Aprendizaje Basado en Proyectos de modo interdisciplinar en el grado de Educación Primaria. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 32, 75-90. doi: 10.7203/realia.32.27250
- Peña Martínez, J. y Rosales Conrado, N. (2022). Experiencia de ApS con estudiantes con discapacidad intelectual (Diploma Liceo). *Boletín del Colegio Oficial de Docentes y Profesionales de la Cultura*, 303, 43-45.
- Peña Martínez, J., Mampaso Desbrow, J., Ruiz Vicente, D. B., Moraleda Ruano, Á., Rosales Conrado, N., Gómez Gómez, B., Gonzalo Llera, C., De Tienda Palop, L. M., y Tanarro Colodrón, D. (2023). PIFMAPS-2022: Proyecto Interuniversitario de Formación en la Metodología APS. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/91385>

- Peña-Martínez, J., Martín-Puig, P., y Jover, G. (2024). Transformative education via Service-Learning and Design For Change. En E. Cappuccio, A. Ferrante, S. Piastra and E. Toth (Eds.), *UnaEuropa Summer School 'Sustainability in communication and education. Spreading the word, creating awareness'* (pp. 13-17). University of Bologna, Dept. of Education.
- Pérez-Campoverde, M., Velastegui-Hernández, D., Velastegui-Hernández, R. y Mayorga-Ases, L. (2023). Las inteligencias múltiples y el proceso de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 199-211. doi: 10.33386/593dp.2024.1-1.2272
- Puig Rovira, J., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, núm. extraordinario 2011, 45-67.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 69-83.
- Resch, K. y Schrittmesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education, *International Journal of Inclusive Education*, 27(10), 1118-1132. doi: 10.1080/13603116.2021.1882053
- Sánchez Alba, B., Gómez Jarabo, I., Gil Ruiz, P. y Gómez Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible. *Siglo Cero*, 55(2), 87-112. doi: 10.14201/scero.31676
- Sánchez Díaz, M. N. y Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43. doi: 10.14201/scero20215212743
- Sánchez Rojo, A., Martín Lucas, J. y Serrate González, S. (2023) Aprendizaje-Servicio. La falta de solidez ético-cívica para un tipo de formación ético-cívica. En M. Ruiz Corbella y J. García Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-servicio. Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos* (pp. 141-152). Narcea.
- Santamaría-Goicuría, I. y Martínez Gorrochategi, A. (2018). El Aprendizaje-Servicio, interculturalidad y justicia social: experiencias disruptivas y transformadoras con futuras maestras de Educación Infantil y Primaria. *Revista Currículum*, 31, 97-118. doi: 10.25145/j.qurricul.2018.31.005
- Santillán-De La Torre, C. A., Sánchez-Campuzano, H. M., Aguirres-Paucarima, N. S. y Martillo-Cedeño, M. C. (2024). Estrategias Innovadoras para la Inclusión: Diseño Universal para el Aprendizaje y Aprendizaje Basado en Proyectos en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 133-151.
- Sin, D., Chew, T., Chia, T. K., Ser, J. S., Sayampanathan, A. y Koh, G. (2019). Evaluation of Constructing Care Collaboration Nurturing empathy and peer-to-peer learning in medical students who participate in voluntary structured service learning programmes for migrant workers. *BMC Medical Education*, 19(1), 304. doi: 10.1186/s12909-019-1740-6
- Solà Santesmases, J. (2022). Aprendizaje-Servicio en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: buenas prácticas de Educación física en colectivos vulnerables, *Didacticae*, 12, 7-20. doi: 10.1344/did.2022.12.7-20
- Tatebe, J. (2013). Bridging Gaps: Service Learning in Teacher Education. *Pastoral Care in Education*, 31(3), 240-250. doi: 10.1080/02643944.2013.774044.
- The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.
- Tigre Orozco, M. C. y Jara Cobos, V. (2022). La enseñanza de la química a estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada: estudio de caso. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(1), 1-19.
- UNICEF (2022). *Estrategias de Enseñanza. Aprendizaje para la Inclusión Educativa de todos y todas con énfasis en Discapacidad Intelectual*. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza-enfasis-en-discapacidad-intelectual>
- Yaraya, T., Masalimova, A., Vasbieva, D. y Grudtsina, L. (2018). The development of a training model for the formation of Positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *South African Journal of Education*, 38(2), 1-9.

## CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Peña-Martínez, J., Mampaso, J., Moraleda, A. y Ruiz-Vicente, D. (2025). Impacto del aprendizaje-servicio en la percepción hacia personas con discapacidad intelectual en el contexto universitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 46, 243-258. DOI:10.7179/PSRI\_2025.46.14

## DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

**Juan Peña-Martínez.** Universidad Complutense de Madrid. C/. del Rector Royo-Villanova, 1, 28040, Madrid. E-mail: [jpe01@ucm.es](mailto:jpe01@ucm.es)

**Joanne Mampaso Desbrow.** Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/. Castillo de Alarcón, 49, 28692, Villafranca del Castillo, Madrid. E-mail: [jmampaso@ucjc.edu](mailto:jmampaso@ucjc.edu)

**Álvaro Moraleda Ruano.** Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/. Castillo de Alarcón, 49, 28692, Villafranca del Castillo, Madrid. E-mail: [amoraleda@ucjc.edu](mailto:amoraleda@ucjc.edu)

**Diana Ruiz-Vicente.** Facultad de Educación. Universidad Camilo José Cela. C/. Castillo de Alarcón, 49, 28692, Villafranca del Castillo, Madrid. E-mail: [diruiz@ucjc.edu](mailto:diruiz@ucjc.edu)

## PERFIL ACADÉMICO

### JUAN PEÑA-MARTÍNEZ

<https://orcid.org/0000-0001-9395-7976>

Profesor Titular de Universidad en la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. Doctor en Química y Máster en Física por la Universidad de La Laguna (ULL), España. Licenciado en Ciencias Químicas (especialidad de Química Industrial) por la UCM. Especialista en Didáctica de las Ciencias Experimentales, desde octubre del 2011 desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas, Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la UCM. Codirige el grupo de investigación (UCM) "Ecología y Educación Ambiental en la Escuela", n.º 970826. Su línea actual de trabajo se centra en la reorientación de la formación de los futuros docentes en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, en particular en su educación química, teniendo en cuenta el beneficio que presenta una formación ecosocial y una educación transformadora, es decir, la promoción de saberes, habilidades, actitudes y comportamientos adecuados para promover la paz, seguridad y desarrollo sostenible.

### JOANNE MAMPASO DESBROW

<https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

Profesora contratada doctora en la Facultad de Educación y en la Facultad HM de Ciencias de la Salud de la Universidad Camilo José Cela (UCJC). Especialista en pedagogías accesibles. Diplomada en Pedagogía Terapéutica, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Psicología del Desarrollo y la Educación, cuenta con más de dos décadas de experiencia docente en el ámbito universitario. Dirige el programa universitario en competencias sociolaborales para personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista. Cuenta con un sexenio reconocido por la CNEAI y con varios premios nacionales e internacionales. Su principal línea de investigación se centra en la innovación inclusiva para la atención a la diversidad, con énfasis en el Diseño Universal para el Aprendizaje, el deporte inclusivo, las habilidades comunicativas y la personalización del aprendizaje.

### **DIÁLVARO MORALED A RUANO**

<https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

Profesor Titular en Métodos de investigación y diagnóstico en educación en la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), España. Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), obtuvo calificación sobresaliente Cum Laude y Premio Extraordinario de Doctorado. Es licenciado en Pedagogía y máster en Estudios Avanzados en Pedagogía, colaborando durante su formación con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UCM.

Especialista en inteligencia emocional y métodos de investigación estadística aplicados a la educación, desarrolla su labor docente en el ámbito universitario desde 2011. Actualmente, coordina la investigación en la Facultad de Educación de la UCJC. Su trayectoria investigadora ha sido reconocida por la CNEAI con un sexenio y cuenta con más de 50 publicaciones científicas. Además, ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados y grupos de trabajo de relevancia internacional.

### **ANA RUIZ-VICENTE**

<https://orcid.org/0000-0001-7358-6856>

Profesora Titular en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Facultad HM de Ciencias de la Salud y docente de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), España. Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Camilo José Cela, obtuvo calificación sobresaliente Cum Laude. Es licenciada en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, graduada en Maestro en Educación Primaria y diplomada en Magisterio en Educación Física.

Imparte docencia relacionada con la actividad física para personas con discapacidad, la pedagogía terapéutica y las habilidades motrices, desarrollando su labor docente en el ámbito universitario desde 2008. Actualmente, coordina el programa universitario en Competencias Sociolaborales para personas con discapacidad intelectual, del desarrollo y/o del espectro autista. Cuenta con dos sexenios reconocidos por la CNEAI y premio nacional de investigación en Medicina del Deporte Liberbank. Además, ha participado en numerosos proyectos de investigación financiados tanto en el ámbito nacional, como internacional.

## **Informaciones**



## RESEÑA DE LIBROS

---

### TÍTULO: SABERES ESCOLARES Y DISCRIMINACIÓN. UNA REVISIÓN DEL “RACISMO ESCOLAR: DEBATES EDUCATIVOS Y CRÓNICAS”

**El racismo escolar: debates educativos y crónicas.** Caicedo Ortiz, J. A. y Castilo Guzmán, E. (2022). Popayán: Editorial Universidad del Cauca. 186 páginas. ISBN: 978-958-732-504-1

“El Racismo Escolar: Debates Educativos y Crónicas” emerge como una obra que no sólo desentraña las complejidades del racismo en el ámbito educativo, sino que también abraza una perspectiva crítica y reveladora, que invita a una reflexión profunda más allá de las páginas del libro. La primera sección del libro destaca la urgencia de abordar los saberes escolares en Colombia, señalando cómo la escuela se convierte en un terreno de reproducción de imaginarios colectivos, perpetuando estereotipos y prácticas discriminatorias. Los autores no sólo se limitan a señalar la problemática; al contrario, van más allá, extendiendo la responsabilidad fuera de las paredes de las aulas de las escuelas, y alcanzando la formación docente superior y universitaria. Por lo tanto, este enfoque agudo y comprometido aboga por una transformación estructural que sea capaz de abarcar todos los niveles del sistema educativo.

La minuciosa evaluación llevada a cabo por los autores respecto a las políticas estatales resalta una crítica focalizada principalmente en la escasez de recursos destinados a combatir la discriminación racial, al tiempo que advierte sobre los peligros de adoptar enfoques estandarizados y neoliberales que podrían minar los esfuerzos

dirigidos a erradicar el racismo. En este contexto, el currículo escolar emerge como un reflejo de prácticas pedagógicas racistas, dando lugar a lo que los autores describen como “injusticia curricular”. No obstante, esta observación no se interpreta meramente como una crítica; por el contrario, se plantea como un llamado a la sociedad para que se involucre activamente en la acción y la transformación dentro del ámbito educativo colombiano.

La inclusión de la cultura negra en la educación colombiana se aborda con un enfoque histórico, destacando eventos y acciones que buscan contrarrestar el racismo escolar. La creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se presenta como un hito importante, y los autores respaldan firmemente la importancia de visibilizar la historia y cultura afrocolombiana en los manuales de estudio del siglo XXI. Este énfasis en la inclusión y la diversidad cultural se interpreta como un valioso aporte para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La segunda parte del libro, que presenta crónicas del racismo, se percibe como una voz íntima que humaniza las experiencias de niñas y niños frente al racismo en la escuela. Estos relatos personales agregan una capa de empatía y comprensión, instando a los lectores a reflexionar sobre las consecuencias cotidianas y a menudo devastadoras del racismo. La obra no se limita a informar, sino que busca activamente movilizar a los lectores, instándolos a reflexionar sobre la importancia de enfrentar y combatir el racismo estructural en todas sus manifestaciones.

Esto es, “El racismo escolar: debates educativos y crónicas” no solo revela las sombras del racismo

arraigado en la educación, sino que también destaca la necesidad apremiante de cambios significativos. Su enfoque crítico, su apelación a la inclusión cultural y su narrativa personalizada lo consolidan como una obra esencial que despierta

conciencia y aboga por una transformación real en el sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

**Iris Páez Cruz**  
Universidad de Cádiz.

Versión en español: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/104455/81398>**SCHOOL KNOWLEDGE AND DISCRIMINATION:  
A REVIEW OF “EL RACISMO ESCOLAR:  
DEBATES EDUCATIVOS Y CRÓNICAS”**

Caicedo Ortiz, J. A. & Castillo Guzmán, E. (2022). *El racismo escolar: debates educativos y crónicas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. 186 páginas. ISBN: 978-958-732-504-1

“El Racismo Escolar: Debates Educativos y Crónicas” emerges as a work that not only unravels the complexities of racism in the educational sphere, but also embraces a critical and revealing perspective, which invites deep reflection beyond the pages of the book. The first section of the book highlights the urgency of addressing school knowledge in Colombia, pointing out how the school becomes a terrain for the reproduction of collective imaginaries, perpetuating stereotypes and discriminatory practices. The authors do not only limit themselves to pointing out the problem; on the contrary, they go further, extending the responsibility beyond the walls of school classrooms, and reaching higher and university teacher training. This sharp and committed approach therefore calls for a structural transformation that is capable of encompassing all levels of the education system.

The authors’ thorough assessment of state policies highlights a critique that focuses mainly on the scarcity of resources to combat racial discrimination, while warning against the dangers of adopting standardized and neoliberal approaches that could undermine efforts to eradicate racism. In this context, the school curriculum emerges as a reflection of racist pedagogical practices, giving rise to what the authors describe as “curricular injustice”. However, this observation is not interpreted merely as a criticism; on the contrary,

it is posed as a call to society to become actively involved in action and transformation within the Colombian educational sphere.

The inclusion of black culture in Colombian education is approached with a historical focus, highlighting events and actions that seek to counteract school racism. The creation of the Chair of Afro-Colombian Studies is presented as an important milestone, and the authors strongly support the importance of making Afro-Colombian history and culture visible in 21st century textbooks. This emphasis on inclusion and cultural diversity is interpreted as a valuable contribution to the construction of a more just and equitable society.

The second part of the book, which presents chronicles of racism, is perceived as an intimate voice that humanizes the experiences of children facing racism at school. These personal accounts add a layer of empathy and understanding, urging readers to reflect on the everyday and often devastating consequences of racism. The book does not merely inform, but actively seeks to mobilize readers, urging them to reflect on the importance of confronting and combating structural racism in all its manifestations.

That is, “School Racism: Educational Debates and Chronicles” not only reveals the shadows of entrenched racism in education, but also highlights the pressing need for significant change. Its critical approach, its appeal to cultural inclusion and its personalized narrative consolidate it as an essential work that raises awareness and advocates for real transformation in the educational system and society as a whole.

Iris Páez Cruz

Institución: Universidad de Cádiz.

**TRÁNSITOS Y RETOS DE LA INSERCIÓN-REINSERCIÓN SOCIAL CON MUJERES EN SEMILIBERTAD. PROPUESTAS SOCIOEDUCATIVAS. (PREMIO NACIONAL VICTORIA KENT 2021)**

**Fanny T. Añaños (Dir.), Año: 2022. Madrid. Gobierno de España. Ministerio del Interior. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. 344 páginas. ISBN: 978-84-8150-338-8.**

Fanny T. Añaños y su equipo de investigación presentan los resultados de una investigación en 31 Centros Penitenciarios orientado a impactar en las personas afectadas por la reclusión, especialmente las mujeres, y en las instituciones penitenciarias. El libro es producto del proyecto I+D+i “Procesos de Reinserción socioeducativa y acompañamiento a reclusas en semilibertad” (REINAC. Ref.EDU2016-79322-R), galardonado con el Premio Nacional Victoria Kent 2021, otorgado por el Ministerio de Interior, y avalado por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y la Consejería de Justicia de la Generalitat de Cataluña.

El libro se centra en las claves de re-inserción social para mujeres en proceso de transición a la libertad. Comienza con una introducción donde se exponen datos criminológicos relevantes, especialmente en la población reclusa femenina en España. Se enfatiza la importancia de la perspectiva de género en el contexto penitenciario, dado que los factores socioculturales influyen en el comportamiento delictivo y la experiencia en prisión. En el capítulo “Planteamiento metodológico de la investigación y bases del trabajo con mujeres en medio abierto”, Rocío Raya-Miranda y Fanny Añaños abordan los enfoques y estrategias metodológicas utilizados en la investigación.

En los siguientes capítulos se desentrañan los diversos factores clave de re-inserción definidos *ad hoc* por el equipo que facilitan la re-inserción social. Cada capítulo sigue una estructura uniforme: introducción basada en una amplia revisión bibliográfica, los resultados y discusión.

El primer capítulo, “Aproximación a las características generales de las mujeres en semilibertad”, Fanny Añaños y Rocío Raya-Miranda abordan los rasgos relevantes de las mujeres reclusas, resaltando la influencia de factores personales y sociales, problemas de salud mental, drogodependencia, contextos violentos y minorías étnicas en situaciones de exclusión social, etc.

El segundo capítulo “Apoyo familiar y violencia en mujeres en semilibertad”, Mar García Vita y Maribel Rivera López exploran el papel crucial de la familia en la trayectoria delictiva de las mujeres,

especialmente considerando que el 80% son madres. El ingreso en prisión puede desencadenar una crisis familiar debido al rol de cuidado que desempeñaban, por lo que se sugiere que la red exterior y la pareja sean un apoyo durante el período de semilibertad.

El bloque educativo se divide en dos partes: “La Educación Formal en el sistema penitenciario: una aproximación desde la mirada de las mujeres”, elaborado por Bruno García-Tardón, Fanny Añaños y Víctor Martín Solbes, y “La acción socioeducativa como propósito”, por Víctor Martín Solbes. Ambos, desde dos ópticas, resaltan los beneficios del estudio en la salud mental y la autonomía de las mujeres, especialmente en aquellas con formación mínima.

El capítulo “La situación económica y laboral como factor de inserción-reinserción” por Rubén Burgos Jiménez y Elisabet Moles López, resalta la importancia del trabajo para alejarse de las acciones delictivas. Se analiza la búsqueda de trabajos de baja cualificación y los retos de la inserción laboral. Por su parte, el capítulo “Cuestiones sobre vivienda, permisos y mujeres reclusas en semilibertad” elaborado por Mar García Vita, estudia la feminización de la pobreza como un riesgo ambiental para la comisión de delitos y la exclusión social, destaca así la importancia de la estabilidad familiar mediante la vivienda, proporcionando un “hogar” donde acogerse en esta etapa de transición y su proyección posterior.

El capítulo “Análisis del factor sociocomunitario: cercanía a la comunidad y relaciones sociales no familiares que favorecen la reinserción”, elaborado por Maribel Rivera López, aborda el impacto de la comunidad y las relaciones sociales no familiares en la reinserción de las internas. Se analiza la complejidad de este factor, ya que las condiciones sociales a las que regresan las internas pueden propiciar la reincidencia delictiva.

El último bloque de acompañamiento a las situaciones prioritarias se desglosa en cinco capítulos: “Acompañamiento: Programas de gestión y apoyo con los Servicios Sociales, Programas postpenitenciarios” por Rubén Burgos Jiménez y Elisabet Moles López, “Programas de tratamiento específicos -dependencia a sustancias y/o adicciones-” por Rubén Burgos Jiménez, “Salud mental, programas y apoyos” por Diego Galán Casado, “El cumplimiento de los Derechos Fundamentales de las internas. El caso de las personas con discapacidad y su intervención en prisiones españolas” por Karen Añaños, y “Reincidencia femenina y justicia restaurativa: la importancia de la intervención socioeducativa en el medio penitenciario” por Elisabet Moles López.

Este es el más amplio y estudia la importancia del acompañamiento en los procesos de re-inserción. Los/as autores/as coinciden en que la personalización de los procesos de re-inserción, el control del consumo de sustancias, el aumento de recursos económicos y personales, las limitaciones personales, la motivación y el cuidado de la salud mental son esenciales para lograr una mejor socialización tras la liberación.

Finalmente, el libro acaba con las conclusiones de los/as autores/as y una serie de propuestas

de intervención dirigidas principalmente a los profesionales del campo, adaptadas a cada factor tratado anteriormente, con el objetivo de mejorar la calidad de vida y la re-inserción de las mujeres en prisión. Los anexos incluyen los instrumentos *ad hoc* utilizados en la investigación.

Elisabet Moles López, Rubén Burgos Jiménez, María del Mar García Vita, Víctor M. Martín Solbes, Diego Galán Casado, Karen Añaños Bedriñana, Rocío Raya-Miranda, Maribel Rivera López y Bruno García Tardón



## RESUMEN DE TESIS

---

### LA CULTURA DE LA SALUD Y SEGURIDAD DEL TRABAJO DOCENTE-DECENTE. SU INTEGRACIÓN EN EL COLEGIO PÚBLICO DE PUÇOL (ELCHE) A TRAVÉS DE SU PROYECTO EDUCATIVO-MUSEÍSTICO UNESCO

- La cultura de la salud y seguridad del trabajo docente-decente. Su integración en el colegio público de Puçol (Elche) a través de su proyecto educativo-museístico UNESCO
- Apellidos y Nombre de la autora: Gema Aguado Gómez
- Año de defensa: 2022
- Universidad de presentación y defensa: Universidad Autónoma de Madrid
- Nombre del Director Francisco Javier Murillo Torrecilla

Esta tesis tiene como propósito dar luz a los docentes sobre su situación real y actual de falta de salud y seguridad en los centros educativos. Se realiza una propuesta educativa de investigación-acción, que utiliza como recurso pedagógico la integración de la cultura de salud y seguridad del trabajo docente-decente, a través del Proyecto Educativo-Museístico del CEIP n.º 49 de Puçol (Elche), que desde hace más de 50 años ejerce un liderazgo de educación de calidad en contextos que eran vulnerables siendo actualmente el único colegio del mundo reconocido por la UNESCO.

El patrimonio vivo es un recurso extremadamente valioso para que los países logren el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, ya que abarca la valoración de la diversidad cultural y la forma en que la cultura puede contribuir al desarrollo sostenible. (UNESCO, 2019, p. 4) La cultura de la salud y seguridad es la base de la justicia social de los centros educativos

y está en el actual contexto de Agenda 2030 se sigue abandonando, pese a las situaciones diarias de falta de salud y seguridad que viven los docentes y la comunidad escolar donde la violencia y otras situaciones deterioran la salud en el día a día del profesorado y los centros educativos.

La salud y seguridad de los docentes en España alcanzó entre el año 2007 y 2013 sus más altos logros con la incorporación de esta en el currículo de la LOMCE, la elaboración de contenido pedagógico e investigación desde el INSST, sin embargo la propuesta más ambiciosa realizada, de velar por la integración de la salud y seguridad de los docentes en el sistema de gestión del centro y asegurar unas adecuadas condiciones de seguridad y salud en la comunidad escolar, apoyándose en la elaboración de recursos didácticos para profesores, alumnos, promoción, experimentación e innovación didáctica que permitieran revolucionar la enseñanza en este ámbito, quedaron desiertas y nunca se realizaron, dejando la salud y seguridad de la comunidad escolar en un estado precario que en 2024 sigue sin cumplir los mínimos de integración establecidos por ley.

Esta investigación-acción doctoral trata de mostrar cual es la verdadera cultura de salud y seguridad que la comunidad escolar debe de tener, partiendo de los docentes, para ello se plantea un doble objetivo general, el primero de investigación donde entender el origen de la necesidad de integrar la cultura de salud y seguridad en las escuelas y el segundo de integración, donde ofrecer un ejemplo claro, de cómo introducir en el proyecto educativo y en el día a día de la comunidad escolar la cultura de salud y seguridad a través del plan de prevención y el proyecto educativo.

En esta I-A participa toda la comunidad escolar a través de los ciclos de I-A establecidos desde la mirada del presente, pasado y futuro otorgándose así una amplia visión de la cultura de salud y seguridad de los docentes en el centro educativo. Los resultados de la I-A muestran que en España ningún centro de infantil y primaria públicos tiene integrada la cultura de salud y seguridad en sus proyectos educativos a través del plan de prevención y que la consecución

del ODS 4 Educación de Calidad, no será una realidad mientras las administraciones públicas y la comunidad escolar perpetúen esta injusticia social en los centros educativos, donde se vivirá un modelo de injusticia de salud y seguridad escolar diaria y se enseñará una Agenda 2030 ficticia que no lograra con carácter global el ODS 4 educación de calidad y con carácter local no alcanzara un trabajo docente-decente.

## Referencias

UNESCO. (2019). Patrimonio vivo y educación. UNESCO. <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-ES.pdf>

## MARCO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS ORIENTADOS A LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR DOCENTE Y LA PREVENCIÓN DEL *BURNOUT* MEDIANTE EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO DE MUSEOS DE ARTE

- Apellidos y Nombre del autor/a: Basanta Vázquez, Carmen M.ª
- Año de defensa: 2024
- Departamento y/o Universidad de presentación y defensa: Departamento de Educación, Universidad de Navarra
- Nombre de la Directora: Carmen Urpí Guèrcia
- N.º de páginas: 363

### Texto resumen en español

En el ámbito educativo, la realidad del malestar psicológico atribuible al síndrome del profesor quemado o *burnout* docente se ha tornado una cuestión nada desdeñable tanto a nivel nacional como internacional. El *burnout*, como consecuencia de estrés prolongado y ausencia de recursos para enfrentarse a la tarea, provoca en el profesorado determinadas secuelas: despersonalización, cansancio emocional y falta de realización profesional. Paralelamente al incremento de las tasas de malestar en las últimas décadas, se ha producido un incremento en el interés por el desarrollo de la creatividad docente como competencia profesional para el siglo XXI. Así, numerosas instituciones de educación no formal han empezado a implementar experiencias artístico-educativas que persiguen el desarrollo de la creatividad en la prevención de los estados de malestar.

Dentro de este contexto, esta tesis doctoral persigue, por una parte, revisar el desarrollo teórico-práctico acerca de la relación del síndrome de *burnout* y del bienestar profesional docente con respecto a la creatividad pedagógica. Por otra parte, delimitar un marco teórico-práctico para el diseño de programas educativos orientados a la promoción del bienestar docente y la prevención del *burnout* mediante el desarrollo de la creatividad pedagógica en el ámbito de la educación no formal.

La primera parte de la tesis doctoral discurre entre la conceptualización teórica del problema de investigación y una aproximación práctica. Los capítulos uno y dos siguen un diseño exploratorio descriptivo de la literatura con una metodología con base humanístico-interpretativa cualitativa. El primer capítulo se centra en la comprensión teórica del *burnout* y el bienestar docente. Se recogen estrategias pedagógicas

de carácter preventivo del malestar docente. Se pone énfasis en que los estados emocionales no agradables pueden adquirir significado al vivir la tarea docente con *responsabilidad creativa* y en *apertura* a la existencia de los otros. La investigación sobre la prevención del síndrome apunta hacia el interés de una formación continua y personalizada que permita el despliegue del potencial creativo docente. En capítulo dos se desarrolla el concepto de *creatividad pedagógica* como manifestación de la relación con el otro (el discente) a través de la *belleza* que genera la expresión de *libertad personal* en el ejercicio docente, cuya trascendencia es esencialmente creadora. La creatividad pedagógica es alcanzada cuando el o la docente abandona la perspectiva de considerarse un mero técnico y pasa a verse y a que le vean desarrollar su profesión con *maestría*, donando algo que solo él o ella puede ofrecer. En definitiva, la creatividad pedagógica no sería otra cosa que la culminación de la profesión docente y el determinante de su orientación final hacia el querer o *amor pedagógico*. Se finaliza con un breve estudio sobre la percepción y experimentación de la creatividad pedagógica en la práctica docente de profesorado en Navarra. El tercer capítulo recoge los resultados de un *scoping review* de la literatura (2010-2023) que apuntan a una fuerte asociación entre competencia creativa y *burnout*, actuando la primera como factor protector de la segunda.

La segunda parte de la tesis doctoral abarca los capítulos cuarto, quinto y sexto. Se reconoce en el museo de arte un espacio propicio, creativo, sostenible y no restrictivo para la re-personalización de la tarea educativa, el descanso emocional o el cuestionamiento acerca de la realización profesional. El capítulo cuatro presenta una revisión de buenas prácticas internacionales en museos de arte que buscan activamente promover la creatividad, el bienestar y la prevención del *burnout* docente. En el capítulo cinco se discuten los resultados con un grupo de profesionales y estudiantes de comisariado o curaduría. Se utiliza la técnica del grupo focal para conocer, por un lado, cómo perciben la inclusión en los museos de arte de programas o propuestas pedagógicas orientadas al bienestar; y, por otro lado, cómo valoran los procesos de diseño de dichos programas o propuestas e identificar así herramientas y buenas prácticas. En el sexto y último capítulo se delimita un marco pedagógico de carácter teórico-práctico para el diseño de programas de formación del profesorado en materia de creatividad pedagógica, como elemento de promoción del bienestar y de prevención del *burnout* docente. Se utiliza la técnica del *Delphi*, en el que participaron 17

expertos internacionales, donde se consensuan nueve orientaciones pedagógicas.

Este trabajo realiza una aportación valiosa para aquellos profesionales que se dedican a la promoción del bienestar docente, la prevención del *burnout* y el desarrollo de la creatividad

pedagógica; y para todos aquellos agentes que trabajan en la investigación o práctica del binomio artes/salud. Esperamos que las conclusiones generales colaboren positivamente en la tarea de los educadores de museos de arte consagrados a la elaboración de programas educativos.

### Texto resumen en inglés

In the educational field, the reality of teacher burnout has become a significant issue both nationally and internationally. Burnout, as a result of prolonged stress and a lack of resources to cope with the demands of the profession, leads to certain consequences: depersonalization, emotional exhaustion, and a lack of professional fulfillment. In parallel with the increase in rates of distress in recent decades, there has been a growing interest in the development of teacher creativity as a key professional competency for the 21st century. Accordingly, numerous non-formal education institutions have begun to implement artistic-educational experiences aimed at fostering creativity as a means of preventing states of distress.

Within this context, this doctoral thesis seeks, on the one hand, to review the theoretical and practical development of the relationship between burnout syndrome and teachers' professional well-being with respect to pedagogical creativity. On the other hand, it aims to establish a theoretical and practical framework for designing educational programs aimed at promoting teacher well-being and preventing burnout through the development of pedagogical creativity in the non-formal education sector.

The first part of the doctoral thesis navigates between the theoretical conceptualization of the research problem and a practical approach. Chapters one and two follow an exploratory, descriptive design of the literature, employing a qualitative, humanistic-interpretive methodology. The first chapter focuses on understanding teacher burnout and well-being from a theoretical perspective. It highlights preventive pedagogical strategies against teacher distress. Emphasis is placed on the idea that unpleasant emotional states can gain meaning when the teaching profession is approached with creative responsibility and openness to the existence of others. Research on burnout prevention points to the importance of continuous and personalized training that fosters the development of teachers' creative potential. Chapter two develops the concept of pedagogical creativity as a manifestation of the relationship

with the other (the student) through the beauty generated by the expression of personal freedom in teaching, whose transcendence is essentially creative. Pedagogical creativity is achieved when teachers move beyond the perspective of seeing themselves as mere technicians and begin to be seen—and see themselves—developing their profession with mastery, offering something that only they can provide. Ultimately, pedagogical creativity is the culmination of the teaching profession and the determinant of its final orientation towards pedagogical love. The section concludes with a brief study on the perception and experience of pedagogical creativity in the teaching practices of educators in Navarra. The third chapter presents the results of a *scoping review* of the literature (2010-2023) that indicate a strong association between creative competence and burnout, with the former acting as a protective factor against the latter.

The second part of the doctoral thesis encompasses chapters four, five, and six. Art museums are recognized as conducive, creative, sustainable, and non-restrictive spaces for the re-personalization of educational tasks, emotional relief, and reflection on professional fulfillment. Chapter four presents a review of international best practices in art museums that actively seek to promote creativity, well-being, and the prevention of teacher burnout. In chapter five, the results are discussed with a group of curatorship professionals and students. The focus group technique is used to explore how they perceive the inclusion of educational programs aimed at well-being in art museums, and how they assess the design processes of such programs in order to identify tools and best practices. The sixth and final chapter outlines a theoretical and practical pedagogical framework for designing teacher training programs focused on pedagogical creativity as a means of promoting well-being and preventing burnout. The Delphi method, where 17 international experts participated, is used to reach a consensus on nine pedagogical guidelines.

This research offers a valuable contribution to professionals dedicated to promoting teacher well-being, preventing burnout, and developing pedagogical creativity, as well as to those engaged

in the research or practice of the arts/health nexus.  
We hope that the general conclusions will positively

contribute to the work of art museum educators  
devoted to developing educational programs.



