

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
FORMAÇÃO PARA A PREVENÇÃO NO ÂMBITO SOCIOEDUCATIVO: UMA ANÁLISE DOS PERFIS PROFISSIONAIS

Belén PASCUAL BARRIO*, Lidia SÁNCHEZ-PRIETO*, Maria Antònia GOMILA GRAU*,
Victoria QUESADA SERRA* & Maria Lluç NEVOT CALDENTY*
Universidad de las Islas Baleares*

Fecha de recepción: 02.II.2019

Fecha de revisión: 07.V.2019

Fecha de aceptación: 20.V.2019

PALABRAS CLAVE:

Prevención familiar
formación de
formadores
programas de
prevención
práctica basada en
evidencia

RESUMEN: La función del formador es clave en el desarrollo de Programas Basados en la Evidencia (PBE); son los encargados de asegurar que los componentes se aplican rigurosamente, de mantener la motivación y de fomentar adecuadas relaciones entre los participantes. El objetivo del estudio es evaluar qué niveles de competencias presentan los profesionales que aplican el Programa de Competencia Familiar (PCF). Para la consecución de los objetivos del PCF son especialmente relevantes las competencias del área Intrapersonal e Interpersonal. La evaluación se realiza a partir del instrumento CompeTEA, especializado en la evaluación de competencias profesionales. El análisis de los datos se estructura en cinco áreas: Intrapersonal, Interpersonal, Desarrollo de tareas, Entorno y Gerencial. Los resultados muestran que los profesionales poseen “niveles medios de competencias”, destacando las áreas Interpersonal, Intrapersonal y Entorno respecto a las demás. Asociadas a estas dimensiones, los profesionales obtienen medias más elevadas, tanto a nivel criterial como normativo, en las competencias *Confianza en sí mismo*, *Comunicación* y *Orientación a los resultados*.

CONTACTO CON LOS AUTORES

BELÉN PASCUAL BARRIO. Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas. Universidad de las Islas Baleares.
E-Mail: belen.pascual@uib.es

<p>KEY WORDS: Family prevention train the trainers prevention programmes evidence-based practice</p>	<p>ABSTRACT: The function of the trainer is key to the development of Evidence-Based Programmes (EBP); they are the people in charge of ensuring that components are rigorously applied, of maintaining motivation, and of promoting adequate relationships between participants. The aim of the study was to assess the levels of competence of professionals applying the Family Competence Program (PCF). In order to achieve the aims of the PCF, competences in the Intrapersonal and Interpersonal areas are especially relevant. The assessment was carried out using the CompeTEA instrument, which is specialised in assessing professional competences. Data analysis was structured in five areas: Intrapersonal, Interpersonal, Task development, Setting, and Management. The results show that the professionals possess “intermediate levels of competence”, with the Intrapersonal, Interpersonal, and Setting areas standing out with respect to the others. Associated to these dimensions, professionals obtained higher levels at both the criteria and normative level, in the competences <i>Self-confidence, Communication, and Result orientation</i>.</p>
<p>PALAVRAS-CHAVE: Prevenção familiar formação de formadores programas de prevenção prática baseada na evidência</p>	<p>RESUMO: A função do formador é fundamental no desenvolvimento dos Programas Baseados na Evidência (PBE); são os responsáveis por assegurar que os componentes são aplicados rigorosamente, por manter a motivação e por promover relações adequadas entre os participantes. O objetivo do estudo é avaliar os níveis de competências apresentados pelos profissionais que aplicam o Programa de Competência Familiar (PCF). Para a implementação dos objetivos do PCF são particularmente relevantes as competências nas áreas intrapessoal e interpessoal. A avaliação realiza-se a partir do instrumento CompeTEA especializado na avaliação de competências profissionais. A análise dos dados estrutura-se em cinco áreas: Intrapessoal, Interpessoal, Desenvolvimento de tarefas, Ambiente e Gestão. Os resultados mostram que os profissionais detêm “níveis médios de competências”, destacando-se as áreas Interpessoal, Intrapessoal e Ambiente na relação com os outros. Associadas a estas dimensões, os profissionais obtêm médias mais elevadas tanto a nível do critério, como a nível normativo nas competências <i>Confiança em si mesmo, Comunicação e Orientação para os resultados</i>.</p>

1. Introducción

La eficacia de un programa de prevención guarda relación con un desarrollo de la implementación que permita alcanzar los resultados esperados de forma adecuada. Es por ese motivo que, en los últimos años, proliferan los programas altamente estructurados –y fundamentados en la evidencia científica– que incluyen procesos de formación específica de los profesionales que los van a desarrollar (Sloboda & Petras, 2014; Israelashvili & Romano, 2016). Estos profesionales (formadores) necesitan conocimientos sobre el programa a aplicar –contenidos, funcionamiento y proceso de aplicación– así como competencias y estrategias pedagógicas genéricas que les permitan gestionar las dinámicas de aprendizaje (EMCDDA, 2018). Además, los formadores deben tener una actitud de fidelidad a la estructura y a los componentes del programa a implementar y poseer estrategias de gestión grupal (Orte, Ballester, Vives & Amer, 2015).

De hecho, la eficacia en el desarrollo de un programa se vincula también con la fidelidad hacia éste, es decir, el respeto hacia los componentes del programa y el cumplimiento de los criterios que aseguran los resultados (Borntrager, Chorpita, Higa-McMillan & Weisz, 2009; Forehand, Dorsey, Jones, Long & McMahan, 2010). Por consiguiente, es necesario que los formadores conozcan el contenido del programa, tengan competencias para

su aplicación y muestren una actitud favorable al modelo de intervención.

Los formadores deben presentar predisposición hacia la aplicación de un programa de estas características y ser conscientes de la necesidad de respetar su estructura, es decir, deben presentar una actitud positiva hacia la práctica basada en evidencia (Aarons, Cafri, Lugo, & Sawitzky, 2012; Beidas & Kendall, 2010). Esta actitud favorable puede haberse adquirido anteriormente a partir de la formación recibida, la implementación de otros programas, o bien, puede instaurarse a partir del proceso de formación específica.

Las características y el perfil de los profesionales que lo desarrollan son variables que pueden influir sobre los resultados (Asgary-Eden & Lee, 2011). Junto a una capacidad y actitud favorable a la aplicación de un programa estructurado, las competencias genéricas, las habilidades y los rasgos de personalidad de los formadores pueden incidir en el éxito de las actuaciones (Eames et al., 2010; Turner, Nicholson y Sanders, 2011). De hecho, el vínculo entre el profesional y los participantes funciona como un elemento clave que regula los componentes que aseguran la eficacia de la intervención.

A nivel metodológico, el proceso formativo de un programa preventivo debe favorecer aprendizajes activos y la interacción entre los participantes a través de dinámicas y metodologías didácticas que favorezcan la adquisición de

competencias (Tuner y Sanders, 2006), así como construir conocimiento a partir de la reflexión sobre la experiencia (Ormrod, 2003; Bonwel & Eison, 1991). Este tipo de aprendizajes incluye técnicas de participación activa que fomenten la intervención directa de los participantes sobre su formación como son el role-playing, el debate y las preguntas reflexivas (Beidas et al., 2012; Forehand et al., 2010; Scudder & Herschell, 2015; Turner, Nicholson & Sanders, 2011).

De acuerdo con este modelo metodológico y didáctico, las competencias necesarias son las habilidades de comunicación y empatía, la capacidad para la exposición de contenidos, de gestión de grupos y de motivación de los participantes, la confianza en sus propias habilidades, el manejo de participantes con dificultad, la responsabilidad personal en el aprendizaje y las estrategias de resolución de conflictos (Orte et al., 2015). Estos factores pueden ser considerados y evaluados como variables relevantes en el desarrollo de los programas de prevención. Al mismo tiempo, estos factores podrían ser considerados en la selección de formadores con el fin de afinar y contar con los perfiles más adecuados (Forehand et al., 2010) o también para analizar las necesidades formativas de los profesionales con el fin de mejorar esas habilidades, valores y actitudes favorables al aprendizaje y al cambio (Orte et al., 2016; Small et al., 2009).

El profesional que participa en los programas preventivos estructurados recibe una formación específica en relación a las características y técnicas del programa a implementar, pero hay que considerar que su bagaje formativo y laboral garantiza una serie de competencias, habilidades y actitudes que le facilitarán la implementación, la relación con los participantes y la gestión del grupo. Precisamente, este estudio supone una aproximación a las competencias profesionales a partir de la experiencia del Programa de Competencia Familiar (PCF).

El PCF es un programa preventivo y multicomponente, centrado en la familia. Su finalidad es promocionar los factores de protección y disminuir los factores de riesgo asociados a los jóvenes a partir de un buen funcionamiento familiar. Desde una perspectiva cognitivo-emocional y socioeducativa, el PCF, se orienta al fortalecimiento de la competencia familiar, la cohesión y organización familiar, la comunicación y la resolución de problemas de forma cooperativa (Orte y Ballester, 2018). Dicho programa contempla un proceso formativo dirigido a los profesionales que lo implementan que incluye los siguientes bloques temáticos:

- A. Conocimientos específicos sobre el PCF: fundamentos teóricos y experimentales.
- B. Estructura y contenidos del PCF: componentes y factores implicados.
- C. Funcionamiento de las sesiones.
- D. Representación de las sesiones y desarrollo de dinámicas grupales.
- E. Evaluación del programa.

Así, la finalidad del estudio aquí presentado es analizar las competencias genéricas de los profesionales que van a implementar el Programa de Competencia Familiar. Los objetivos que se plantean son los siguientes: (1) Definir los niveles de competencias de los formadores; (2) Analizar de forma específica los niveles de competencias de acuerdo con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, entorno, desarrollo de tareas y gerencial; (3) Analizar las diferencias existentes entre dimensiones y en relación a los niveles de competencias; y (4) Valorar el ajuste de las competencias analizadas a las necesidades formativas del profesional que implementa el PCF. En cuanto al último objetivo, será especialmente relevante que presenten competencias en las áreas intrapersonal e interpersonal.

2. Metodología

Se implementó un estudio cuantitativo basado en un test. La evaluación se realizó previamente a la implementación del PCF con la finalidad de establecer el perfil de los profesionales, conociendo sus competencias y sus habilidades.

2.1. Muestra

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico, accidental. Así, la muestra diana se correspondía a la población de estudio –profesionales que iban a implementar el PCF, que se habían matriculado para realizar la formación específica en el programa y que trabajaban en instituciones o entidades que intervenían con familias o con menores–. Hubo un total de 133 profesionales que cumplían con estos requisitos y que fueron contactados para participar en el estudio. La muestra productora de datos, finalmente, estuvo compuesta por 74.

Se evaluaron las competencias de los 74 profesionales, con un claro predominio femenino (79,7%) (véase *Tabla 1*). La edad media de las mujeres era de 38,53 años (DE=8,728) y la de los hombres de 40,40 años (DE=5,779).

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de la muestra

	N	%
Profesionales		
Hombres	15	20,3
Mujeres	59	79,7
Edad		
Menor de 30 años	8	10,8
Entre 30 y 39 años	30	40,5
Entre 40 y 49 años	30	40,5
Entre 50 y 59 años	5	6,8
60 o más años	1	1,4
Formación		
Estudios de secundaria	1	1,4
Universitarios	48	64,9
Estudios de postgrado	25	33,8

La mayoría de profesionales tenía estudios universitarios (98,6%), y un tercio (33,8%) indicó que también poseía formación de postgrado. Como puede observarse en la *Tabla 2*, la muestra presentaba perfiles muy heterogéneos, tanto en el ámbito formativo como en el laboral. Un 73% trabajaban en ámbitos de intervención social hacia las familias, en concreto, en Servicios Sociales (Islas Baleares) o en entidades del tercer sector, como Proyecto Hombre (Islas Baleares y Castilla y León), Fundación Natzaret (Islas Baleares), Igaxes (Galicia) y Agintzari (País Vasco). El resto –20 participantes– provenían de centros educativos de primaria y secundaria de las Islas Baleares.

Tabla 2. Perfil académico y laboral

Tipología de estudios	N	%
Educación social	22	29,7
Psicología	19	25,7
Pedagogía	14	18,9
Educación primaria	6	8,1
Trabajo social	6	8,1
Arte y humanidades	6	8,1
Ciencias	1	1,4
Ámbito en el que trabaja		
Ámbito socioeducativo	54	73
Ámbito escolar	20	27
Años que hace que trabaja con familias		
No he trabajado	12	16,2
Menos de 1 año	3	4,1
Entre 1 año y menos de 5 años	14	18,9
Entre 5 años y menos de 10 años	17	23,0
Entre 10 años y menos de 15 años	14	18,9
Más de 15 años	14	18,9

Un aspecto a tener en cuenta es la experiencia previa; un 18,9% manifestó tener una experiencia de más de 15 años de trabajo con familias (véase *tabla 2*). Asimismo, el desarrollo de funciones ejecutadas por los profesionales también era amplio, apareciendo profesionales especializados en la aplicación de programas (8,1%), en intervención terapéutica (10,8%) y en apoyo educativo a familias (18,9%) (véase *Tabla 3*).

Tabla 3. Experiencia de intervención socioeducativa con familias

	N	%
Atención informativa y orientación	14	18,9
Apoyo educativo a familias (Programa educadores familiares)	14	18,9
Tutorías centros escolares	11	14,9
Intervención terapéutica	8	10,8
Aplicación de programas	6	8,1
Resolución de conflictos	5	6,8
Dinámicas grupales	3	4,1
Formación dirigida a padres y madres	2	2,7
Gestión administrativa o documental	1	1,4
Otros	10	13,5
Total	74	100,0

2.2. Instrumento

Para evaluar a los participantes se utilizó el test CompeTEA (Arribas & Pereña, 2009; 2015), especializado en la evaluación de competencias profesionales. En concreto, se trata de un test autoadministrado y, en este caso, aplicado por internet, dirigido a evaluar 20 competencias profesionales. El test CompeTEA se compone de 170 ítems, agrupados en las 20 competencias y 5 áreas temáticas. A continuación, se presentan las competencias que conforman cada área, junto con un ítem ejemplificativo (Arribas & Pereña, 2015):

- A. Área Intrapersonal. Referida al modo en el que la persona se relaciona consigo misma.
- Estabilidad emocional -“Suelo mostrar un humor estable, con escasos altibajos”.
 - Confianza en sí mismo -“Me siento a gusto conmigo mismo”.
 - Resistencia a la adversidad -“Cuando aparecen situaciones difíciles las afronto como retos a superar”.
- B. Área Interpersonal. Relativa a la forma en la que se relaciona con otras personas en el puesto de trabajo.
- Negociación -“En un contexto de negociación, resulta difícil comprender algunos de los beneficios que otros desean conseguir”.

- Comunicación -“A mis colaboradores les cuesta entender algunas de las cosas que les comunico”.
- Establecimiento de relaciones -“Mantengo una estrecha relación con cada uno de mis colaboradores”.
- Influencia -“Soy un referente en el desempeño de las actividades de otros equipos”.
- Trabajo en equipo -“A la gente le gusta trabajar conmigo formando un equipo”.

- C. Área Desarrollo de tareas. Relativo a la forma en la que afronta las tareas en su trabajo.
- Orientación a los resultados -“Suelo alcanzar los objetivos que me propongo”.
 - Toma de decisiones -“Me cuesta tomar decisiones ante un problema difícil”.
 - Capacidad de análisis -“Antes de tomar decisiones analizo cuidadosamente la información disponible”.
 - Iniciativa -“Consigo mejor los objetivos si me dejan libertad en cuanto a la forma de hacerlo”.

- D. Área Entorno. Relativo a la forma en la que se relaciona con entidades u otros agentes en la profesión.
- Conocimiento de la empresa -“Soy consciente de los puntos débiles de mi empresa frente a otras empresas”.
 - Orientación al cliente -“Prefiero no tratar directamente con el cliente”.
 - Visión -“Soy capaz de anticipar los efectos que tendrán en mi entidad o mi centro de trabajo determinados acontecimientos de actualidad”.
 - Apertura -“Me interesan mucho las novedades técnicas que se producen en mi profesión”.
 - Identificación con la empresa -“Me gustan los valores y el estilo de gestión que se practican en mi empresa”.

- E. Área Gerencial. Relativo a la forma en la que gestiona, dirige o lidera a otras personas.
- Dirección -“Prefiero que sean otros los que asuman la dirección y la responsabilidad de un grupo de personas”.
 - Liderazgo -“Mis compañeros me consideran la persona ideal para realizar comunicaciones en público”.
 - Organización y planificación -“La estructura y la organización de mi empresa me parecen muy complejas”.

Los ítems siguen una escala Likert, con cuatro opciones de respuesta, siendo A) siempre y D) Casi nunca o nunca.

Los coeficientes alfa de consistencia interna del cuestionario oscilaron entre 0,58 y 0,77. Pueden establecerse como valores satisfactorios si se tiene en cuenta la naturaleza de las variables evaluadas y la longitud de la prueba. Los coeficientes alfa en instrumentos psicométricos con la misma finalidad son similares; BIP (0,63 y 0,86) y 16PF-5 (0,61 y 0,85) (Arribas, 2009; Arribas & Pereña, 2015). Respecto a la validez del constructo, el análisis factorial confirmatorio verifica que el modelo teórico del CompeTEA se ajusta a los datos empíricos. Se consigue un Índice de Bondad de Ajuste elevado (“Goodness of Fit Index” (GFI)=0,972), pudiendo indicar que presenta una validez adecuada (Ibídem). Además, el instrumento incorpora un factor de sinceridad que actúa como variable de control (Ibídem).

La duración necesaria para su administración es de aproximadamente 30 minutos.

2.3. Análisis de datos

El análisis de datos se dividió en dos niveles diferenciados:

A) *Nivel normativo*: este nivel permite posicionar los resultados respecto a la muestra normativa representativa de la población objeto de medición (Arribas, 2009). En concreto, se refiere a las puntuaciones estandarizadas según el baremo general utilizado para población española (véase *Tabla 4*).

B) *Nivel criterial*: este nivel hace referencia a las conductas que el sujeto desempeña o puede desempeñar asumiendo como criterio sus respuestas al test. Las puntuaciones se asocian a los niveles de competencias obtenidos según las puntuaciones directas. En esta categoría se identifican 4 niveles:

- Nivel 0: Muy bajo grado de competencias
- Nivel 1: Bajo grado de competencias
- Nivel 2: Medio grado de competencias
- Nivel 3: Alto grado de competencias
- Nivel 4: Muy alto grado de competencias

Puede observarse la correspondencia entre las puntuaciones y los niveles de competencia en la *Tabla 4*.

Tabla 4. Porcentaje de la muestra general (N=18.036) en cada nivel competencial de CompeTEA- (Arribas y Pereña, 2015, p. 72)					
	Niveles				
	0	1	2	3	4
Estabilidad emocional	1,2	7,5	48,3	32,4	10,5
Confianza en sí mismo	0,9	4,6	39,1	39,7	15,7
Resistencia a la adversidad	1,2	8,5	45,1	32,3	12,8
Negociación	0,5	2,7	29,6	41,3	25,9
Comunicación	1,3	9,1	36,7	41,0	11,8
Establecimiento de relaciones	1,3	9,7	51,0	27,4	10,6
Influencia	0,3	3,8	42,1	40,5	13,3
Trabajo en equipo	0,1	0,8	11,2	51,1	36,8
Orientación a los resultados	6,6	41,4	46,7	5,0	0,3
Toma de decisiones	0,3	4,7	32,0	46,4	16,6
Capacidad de análisis	0,2	1,3	15,8	50,5	32,2
Iniciativa	0,4	4,4	48,4	36,9	9,9
Conocimiento de la empresa	0,4	3,4	23,8	42,7	29,7
Orientación al cliente	4,4	14,5	43,2	26,4	11,6

	Niveles				
	0,2	1,8	23,6	40,6	33,7
Visión	0,2	1,8	23,6	40,6	33,7
Apertura	0,4	4,1	36,2	41,1	18,2
Identificación con la empresa	0,4	3,7	23,8	45,1	26,9
Dirección	0,7	7,7	32,5	42,6	16,6
Liderazgo	2,4	14,5	38,6	35,2	9,3
Organización y planificación	0,6	6,4	31,0	45,1	16,9

3. Resultados

La muestra estudiada presentó “niveles medios” en las competencias analizadas. En concreto, las cinco áreas presentaron puntuaciones estandarizadas medias que oscilaron entre los 36,75 y los 51,63 puntos.

Para empezar, en el área *Intrapersonal*, según el nivel normativo, se registraron medias con peso

similar en la escala global. Las medias oscilaron entre 41,09 ($DE=16,60$) para la *Confianza en sí mismo* y 41,90 ($DE=12,74$) para la *Estabilidad emocional* (véase *Tabla 5*). A nivel criterial, los participantes obtuvieron niveles de competencia de “grado medio”. En este sentido, registraron un nivel competencial mayor de competencias en la competencia *Confianza en sí mismo*, referido a cómo se sienten los profesionales en relación a su persona.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Intrapersonal

Escalas	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	Nivel de competencia
Estabilidad emocional	19,72 (1,80)	41,90 (12,74)	2,13 (0,53)
Confianza en si mismo	20,57 (2,23)	41,09 (16,60)	2,27 (0,66)
Resistencia a la adversidad	19,90 (2,14)	41,36 (14,92)	2,09 (14,92)
	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	
Área Intrapersonal	87,72 (24,52)	35,42 (11,27)	

Respecto al nivel normativo y referido al área *Interpersonal*, los profesionales obtuvieron las puntuaciones medias estandarizadas más elevadas en *Comunicación* ($M=47,4$; $DE=61,92$) y en *Estabilidad en las relaciones* ($M=45,22$; $DE=17,43$) (véase *Tabla 6*). No obstante, a nivel criterial, la muestra presentó puntuaciones medias más elevadas en las competencias de *Trabajo en equipo*

($M=2,88$; $DE=0,64$) y también en *Comunicación* ($M=2,4$; $DE=0,77$). En cambio, la puntuación media en la competencia *Negociación* fue más reducida ($M=2$; $DE=0,49$) (véase *Tabla 6*). Por consiguiente, si se tienen en cuenta ambos niveles (normativo y criterial), la muestra reveló “niveles medios de competencias”, destacando, especialmente, la *Comunicación*.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Interpersonal

Escalas	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	Nivel de competencia
Estabilidad en las relaciones	23,81 (2,879)	45,22 (17,43)	2,36 (0,71)
Influencia	20,48 (2,565)	41,45 (12,86)	2,25 (0,70)
Negociación	19,42 (1,78)	41,82 (12,86)	2 (0,49)
Comunicación	21,16 (2,32)	47,46 (61,92)	2,4 (0,77)
Trabajo en equipo	26,16 (2,25)	40,16 (17,02)	2,88 (0,64)
	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	
Área Interpersonal	87,72 (24,52)	35,42 (12,98)	

En el área *Desarrollo de tareas*, la competencia *Iniciativa* obtuvo una media de 50,77 ($DE=18,80$) en las puntuaciones estandarizadas (es decir, respecto a la población normativa), sin embargo, a nivel criterial, se categorizó como un “nivel bajo” ($M=1,54$; $DE=0,64$) (véase *Tabla 7*). De todos los niveles competenciales evaluados, en la competencia *Iniciativa* se registró la puntuación media más baja (considerándose como “nivel bajo” las puntuaciones medias menores a 48,4)

(véase *Tabla 4*). Sin embargo, la media superior en esta dimensión se registró para *Orientación a los resultados*, que arrojó una media en la puntuación estándar de 43,51 ($DE=13,89$), con un “nivel medio” de 2,75. Puntuaciones medias-altas en la competencia *Orientación a los resultados* indicaron que los profesionales preferían trabajar en función de objetivos exigentes, gestionando los recursos para conseguir las metas establecidas.

Tabla 7. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Desarrollo de tareas

Escalas	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	Nivel de competencia
Orientación a los resultados	22,28 (1,91)	43,51 (13,89)	2,75 (0,63)
Toma de decisiones	19,70 (2,64)	37,90 (20,90)	2,11 (0,75)
Capacidad de análisis	25,15 (2,59)	36,72 (17,46)	2,65 (0,67)
Iniciativa	27,78 (3,26)	50,77 (18,80)	1,54 (0,64)
	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	
Área Desarrollo de tareas	100,88 (34,58)	30,21 (16,34)	

El área *Entorno* se refería al modo en el que el examinado se relacionaba con los organismos y los participantes con los que trabaja. Respecto al nivel criterial, destacó la competencia *Orientación al cliente* como la que obtuvo una mayor

media competencial ($M=2,75$; $DE=0,64$). Por otro lado, respecto a la población -interpretación normativa-, la media superior en puntuaciones estandarizadas fue la otorgada a *Visión y anticipación* ($M=51,63$; $DE=14,96$) (véase *Tabla 8*).

Tabla 8. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Entorno

Escalas	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	Nivel de competencia
Conocimiento del centro de trabajo	24,65 (2,89)	38,72 (17,73)	2,47 (0,76)
Orientación al participante/usuario	22,28 (1,91)	43,51 (13,89)	2,75 (0,64)
Visión	20,69 (2,51)	51,63 (14,96)	2,30 (0,79)
Apertura	21,13 (2,82)	45,66 (21,25)	2,50 (0,92)
Identificación con la empresa	24,89 (2,52)	41,62 (14,78)	2,56 (0,64)
	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	
Área Entorno	147,23 (40,23)	33,43 (15,16)	

Por último, asociado al área *Gerencial*, las puntuaciones presentaron “niveles criteriosales medios”, oscilando con medias entre 2,03 y 2,08 (con una desviación situada entre 0,69 y 0,75) (véase

Tabla 9). Las medias de las puntuaciones estandarizadas también podrían categorizarse como “resultados medios”, oscilando de 36,75 ($DE=16,27$) a 43,65 ($DE=16,16$).

Tabla 9. Descriptivos sobre las puntuaciones obtenidas en el área Gerencial

Escalas	Medias (Desviación típica) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	Nivel de competencia
Dirección	22,89 (2,77)	36,75 (16,27)	2,08 (0,75)
Liderazgo	22,63 (3,07)	43,65 (16,16)	2,03 (0,83)
Organización y planificación	23,85 (2,62)	40,81 (15,94)	2,34 (0,69)
	Medias (Desviación estándar) puntuación directa	Medias (Desviación estándar) puntuación S	
Área Gerencial	83,58 (27,05)	29,61 (13,68)	

Respecto a las diferencias entre las áreas en los profesionales, se debe enfatizar que las áreas *Intrapersonal*, *Interpersonal* y *Entorno* destacaron por presentar puntuaciones medias superiores a *Desempeño de tareas* y *Gerencial*. En concreto, a partir de la prueba t para medias emparejadas, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas entre las áreas *Interpersonal* y *Desempeño de tareas* ($p<0,01$). Así, se registraron puntuaciones medias más elevadas en las competencias referidas al área

Interpersonal ($M=35,4189$; $DE=12,99$) que a la de *Desempeño de tareas* ($M=30,22$; $DE=16,34$) (véanse *Tablas 6, 7 y 10*). De igual manera, aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de las áreas *Interpersonal* y *Gerencial* ($p<0,01$), presentando puntuaciones medias superiores aquellas competencias asociadas al área *Interpersonal* ($M=29,61$; $DE=13,68$) (véase *tabla 10*). En cambio, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Interpersonal* y *Entorno*.

Tabla 10. Prueba t para medias emparejadas

Dimensiones	Diferencia de Media	Desv. Desviación	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	GI	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Interpersonal- Intrapersonal	,00000	9,61021	-2,22651	2,22651	,000	73	1,000
Interpersonal- Desarrollo de tareas	5,20270	11,82171	2,46383	7,94157	3,786	73	,000**
Interpersonal- Entorno	1,98649	12,38923	-,88386	4,85684	1,379	73	,172
Interpersonal- Gerencial	5,81081	9,83658	3,53186	8,08976	5,082	73	,000**
Intrapersonal- Desarrollo de tareas	5,20270	14,90332	1,74988	8,65552	3,003	73	,004*
Intrapersonal- Entorno	1,98649	14,39034	-1,34749	5,32046	1,187	73	,239
Intrapersonal- Gerencial	5,81081	12,09854	3,00781	8,61382	4,132	73	,000**
Desarrollo de tareas- Entorno	-3,21622	15,38837	-6,78141	,34898	-1,798	73	,076
Desarrollo de tareas- Gerencial	,60811	11,27467	-2,00402	3,22024	,464	73	,644
Entorno- Gerencial	3,82432	14,34254	,50143	7,14722	2,294	73	,025*

*p<0,05; **p<0,01

Se debe destacar que las dimensiones *Intrapersonal* e *Interpersonal* presentaron la misma puntuación media en la interpretación normativa ($M=35,42$), aunque se registraron diferentes desviaciones estándar (DE del área *Interpersonal*=12,99 frente a la DE del área *Intrapersonal*=11,27) (véase *Tabla 5* y *Tabla 6*).

De igual manera, también se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Intrapersonal* y *Desarrollo de tareas* ($p<0,05$), con una diferencia de medias de 5,20 puntos ($DE=14,90$) a favor del área *Intrapersonal*. Asimismo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p<0,05$) entre las áreas *Intrapersonal* y *Gerencial*, de nuevo, a favor de la *intrapersonal* (véase *Tablas 5* y *Tabla 9*).

Por otra parte, no se registran diferencias estadísticamente significativas entre las áreas *Intrapersonal* y *Entorno*.

Si bien se obtuvieron puntuaciones medias mayores en el área de *Entorno*, no se registraron diferencias estadísticamente significativas respecto a las competencias profesionales asociadas

entre ésta y el área *Desarrollo de tareas* ($p>0,05$). En la misma línea, tampoco se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las competencias en el área *Desarrollo de Tareas* y de *Gerencia* ($p=0,644$), con una diferencia de medias de 0,61 ($DE=11,27$) (véase *Tabla 10*).

Por último, al comparar las áreas de *Entorno* y *Gerencial*, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambas puntuaciones medias ($p<0,05$), indicando que los participantes tendrían mayor nivel competencial en el área de *Entorno* que en la *Gerencial* ($M=3,82$; $DE=14,34$) (véase *Tabla 8*, *Tabla 9* y *Tabla 10*).

4. Discusión

Este estudio realiza una aproximación al perfil profesional de los profesionales participantes (y futuros formadores) en un programa de formación de formadores para la prevención con adolescentes, revelando niveles competenciales medios y algunas diferencias remarcables. Una primera lectura de los resultados permite afirmar que el

nivel de competencia general de la muestra analizada se ajusta a las competencias genéricas, aplicables tanto en su entorno laboral de referencia, como en su intervención como formadores de un programa de prevención. Los participantes registraron “niveles medios” respecto a cómo se sentían con ellos mismos (área Intrapersonal), se relacionaban con los demás (área Interpersonal), se planteaban su intervención en el centro de trabajo (área Entorno) y se orientaban a las tareas profesionales (área Desarrollo de tareas). Las competencias que mejores puntuaciones medias obtuvieron fueron la Autoconfianza, la Comunicación, el Trabajo en equipo, la Orientación al participante y la Orientación a resultados. Se trata, éste, de un nivel adecuado de competencias genéricas, siendo habilidades que pueden tener una influencia notable en una adecuada implementación de los programas (Eames et al., 2010; Turner, Nicholson & Sanders, 2011).

Los resultados obtenidos muestran que las áreas Intrapersonal, Interpersonal y Entorno presentan puntuaciones medias superiores en sus competencias que las relativas a las áreas Desempeño de tareas y Gerencial. Concretamente, en las áreas Intrapersonal e Interpersonal se identifican las puntuaciones medias más elevadas del test, comprendiendo estas dos áreas, de hecho, las principales competencias que necesita el formador de un programa de prevención familiar: la capacidad comunicativa, la capacidad de trabajo en equipo (Orte et al., 2016) y la confianza en sus propias habilidades (Orte et al., 2015). Hay que recordar que el área Intrapersonal, relacionada con la estabilidad emocional, la autoconfianza, la resistencia frente a situaciones adversas y la capacidad de afrontamiento, “el nivel más elevado” obtenido en este estudio se da en la competencia Autoconfianza -referida a cómo los profesionales se sienten con ellos mismos-. En el área Interpersonal, la competencia Comunicación es la que presenta puntuaciones medias más elevadas, seguida del Trabajo en equipo. Otras competencias de esta área, como son la Negociación, el Establecimiento de relaciones o la Influencia, si bien son también relevantes para el perfil del formador, registran puntuaciones medias inferiores, aunque siguen siendo relativamente elevadas.

En el área Desarrollo de tareas, la competencia que más destaca es la de Orientación a los resultados, obteniendo “un nivel medio-alto”. Esta competencia implica la capacidad de orientar el trabajo a los objetivos previstos -gestionando los recursos para conseguir las metas establecidas- y se corresponde con la capacidad de seguir las pautas que establece un programa estructurado,

de acuerdo con los componentes y el cumplimiento de los criterios que aseguran los resultados, aspectos considerados relevantes en la impartición de programas altamente estructurados (Borntraeger et al. 2009; Forehand et al., 2010).

5. Conclusión

El estudio tenía como finalidad el análisis de las competencias genéricas de los profesionales que implementan el Programa de Competencia Familiar y su ajuste a las necesidades formativas de este programa de prevención. Los resultados muestran un nivel medio de competencias que garantiza una implementación correcta, pero también indican la posibilidad de mejora en determinadas competencias.

Una limitación del estudio reside en el tamaño de la muestra, que por una parte, no permite la generalización de resultados, y por otra ha impedido analizar diferencias en el nivel competencial en función de diferentes características personales y profesionales de los participantes. Aun teniendo en consideración estas limitaciones, por una parte, este estudio ofrece una visión a las habilidades que presentan los profesionales y, por otra, abre nuevos caminos para la investigación.

En este sentido, cabe apuntar que sería interesante profundizar en un análisis con respecto a las potenciales diferencias existentes entre los profesionales de acuerdo con su formación académica y los ámbitos de intervención de referencia. En el estudio han participado profesionales con formaciones y roles diversos de acuerdo con su perfil y su especialización en el ámbito escolar, el ámbito de la intervención socioeducativa con infancia, juventud y familias, o el ámbito de la intervención especializada en la prevención de drogodependencias. Así, el análisis de las competencias asociadas a los diferentes perfiles profesionales y los perfiles académicos correspondientes suponen líneas de investigación futura. Además, un análisis diferenciado de las competencias permitiría diseñar acciones formativas específicas para el aprendizaje de habilidades para la gestión grupal a través de estrategias de mejora de la comunicación, empatía, capacidad para crear un clima positivo, motivación y resolución de conflictos.

Otras líneas de investigación podrían incluir, entre otros aspectos, el análisis del nivel competencial de los profesionales antes de la formación en un programa preventivo y tras la experiencia en la aplicación progresiva de dicho programa, con el fin de analizar el nivel de ganancias sucesivas, si las hubiera, a partir de la formación y experiencia de primera mano.

Nota

- ¹ EDU2016-79235-R - "VALIDACION DEL PROGRAMA DE COMPETENCIA FAMILIAR UNIVERSAL 10-14, PCF-U", 2017-2019. Investigadores principales: Carmen Orte; Lluís Ballester. Programa Estatal de R+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad: Proyectos de R+D. Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO).

Referencias

- Aarons, G., Cafri, G., Lugo, L., & Sawitzky, A. (2012). Expanding the domains of attitudes towards evidence-based practice: The evidence based practice attitude scale-50. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39(5), 331-340.
- Arribas, D. (2009). A new theoretical model and questionnaire to assess competences: CompeTEA. *Comunicación presentada en el 14º Congress of Work and Organizational Psychology*. Santiago de Compostela.
- Arribas, D., & Pereña, J. (2009). *CompeTEA. Evaluación de competencias*. Madrid: TEA Ediciones.
- Arribas, D., Pereña, J. (2015). *Manual CompeTEA*. Madrid: TEA Ediciones.
- Asgary-Eden, V., & Lee, C. M. (2011). So now we've picked an evidence-based program, what's next? Perspectives of service providers and administrators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(2), 169.
- Beidas, R.S., & 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), 1-30.
- Beidas, R.S., Edmunds, J.M., Marcus, S.C., & Kendall, P.C. (2012). Training and Consultation to Promote Implementation of an Empirically Supported Treatment: A Randomized Trial. *Psychiatric Services*, 63(7), 660-665
- Bonwel, Ch.C., & Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.; ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Borntrager, C.F., Chorpita, B.F., Higa-McMillan, C., & 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.
- Eames, C., Daley, D., Hutchings, J., Whitaker, C.J., Bywater, T., Jones, K., & Hughes, J. C. (2010). The impact of group leaders' behaviour on parents acquisition of key parenting skills during parent training. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 1221-1226.
- EMCDDA (en prensa) (2018) *Manual del Curriculum Europeo de Prevención*. Lisboa: EMCDDA. Versión española del *European Prevention Curriculum Handbook* creado dentro del proyecto UPC-Adapt (HOME/2015/JDRU/AG/DRUG/8863)
- 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
- Galeano, M. E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín (Colombia): Universidad Eafit.
- Israelashvili, M., & Romano, J. (Eds.). (2016). *The Cambridge Handbook of International Prevention Science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lochman, J.E., Boxmeyer, C., Powell, N., Qu, L, Wells, K., & 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.
- Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners*. 6th. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M., & Amer, J. (2015). El uso de la técnica Delphi en la evaluación sobre el rol de los formadores en los programas de educación familiar. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 3, pp. 1745-1762). Cádiz, España: Bubok.
- Orte, C., Ballester, Ll., Vives, M., & Amer, J. (2016). Quality of implementation in an evidence-based family prevention program: "The Family Competence Program". *Psychosocial Intervention*, 25, 95-101.
- Orte, C., & Ballester, Ll. (2018) *Intervenciones efectivas en prevención familiar de drogas*. Madrid: Octaedro.
- Scudder, A. T., & Herschell, A. D. (2015). Building an evidence-base for the training of evidence-based treatments in community settings: Use of an expert-informed approach. *Children and Youth Services Review*, 55, 84-92
- Sloboda, Z., & Petras, H. (Eds.). (2014). *Defining prevention science*. New York: Springer.
- Turner, K., Nicholson, J., & Sanders, M. (2011). The role of practitioner self-efficacy, training, program and workplace factors on the implementation of an evidence-based parenting intervention in primary care. *Journal of Primary Prevention*, 32, 95-112.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pascual, B., Sánchez-Prieto, L., Gomila, M.A., Quesada, V., & Nevot, M.L. (2019). Formación para la prevención en el ámbito socioeducativo: un análisis de los perfiles profesionales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 34 33-45. DOI:10.7179/PSRI_2019.34.03

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

BELÉN PASCUAL BARRIO. Correo: belen.pascual@uib.es

LIDIA SÁNCHEZ-PRIETO. Correo: lydia.sanchez@uib.es

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU. Correo: ma.gomila@uib.es

VICTORIA QUESADA SERRA. Correo: victoria.quesada@uib.eu

MARIA DE LLUC NEVOT CALDENTEY. Correo: lluc.nevot@uib.es

PERFIL ACADÉMICO

BELÉN PASCUAL BARRIO. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía y Didácticas específica de la Universitat de les Illes Balears. Es miembro del Grupo de Investigación y Formación educativa y social (GIFES/UIB). Sus principales líneas de investigación se integran en los ámbitos de la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria y la relación entre la familia, la escuela y la comunidad.

LIDIA SÁNCHEZ-PRIETO. Licenciada en Psicología. Contratada Predoctoral en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora asociada a Programas Preventivos Basados en la evidencia, Intervención en Familias y Menores y en la Calidad de Vida en las personas mayores.

MARIA ANTÒNIA GOMILA GRAU. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología en la especialidad de Antropología social en la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Historia por el Instituto Universitario Europeo (Florencia-Italia). Ha desempeñado su labor como investigadora en el Institut d'Ethnologie Méditerranéenne et Comparative de la Universidad de Provenza (Francia) como Becaria Marie Curie y en el Consorci Institut d'Infancia i Món Urbà. Actualmente es profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB y miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la UIB. Es también vicedecana de Educación Social

VICTORIA QUESADA SERRA. Doctora en Educación (Ciencias Sociales y Jurídicas). Profesora Contratada Doctor en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Miembro del Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora en torno a la evaluación, la formación educativa y socioeducativa y los programas familiares.

MARIA DE LLUC NEVOT CALDENTEY. Graduada en Trabajo Social. Contratada Predoctoral en el Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la Universitat de les Illes Balears. Perteneciente al "Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social" (GIFES). Desarrolla su actividad investigadora en torno a la promoción de la autonomía de las personas mayores y en la prevención de conductas de riesgo infantiles y juveniles, en relación a intervenciones basadas en la evidencia.

